

MÁRCIA CABRAL DA SILVA

***INFÂNCIA, DE GRACILIANO RAMOS: UMA HISTÓRIA DA
FORMAÇÃO DO LEITOR NO BRASIL.***

Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Doutora em Letras à Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, na área de Teoria e História Literária.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marisa Philbert Lajolo

UNICAMP

2004

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL
- UNICAMP

Si38i	Silva, Márcia Cabral da <i>Infância</i>, de Graciliano Ramos: uma história da formação do leitor no Brasil / Márcia Cabral da Silva. - - Campinas, SP: [s.n.], 2004. Orientadora: Profa. Dra. Marisa Philbert Lajolo Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. 1. Infância. 2. Leitura. 3. História. 4. Ramos, Graciliano, 1892-1953. I. Lajolo, Marisa Philbert. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.
-------	--

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
ÁREA DE TEORIA E HISTÓRIA LITERÁRIA

MÁRCIA CABRAL DA SILVA

INFÂNCIA, DE GRACILIANO RAMOS: UMA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO
DO LEITOR NO BRASIL

Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do
grau de Doutora em Letras à Universidade Estadual de
Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, na área de
Teoria e História Literária.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^a. Marisa Philbert Lajolo - Orientadora - UNICAMP

Prof^ª. Dr^a. Sonia Kramer – PUC-RIO

Prof^ª. Dr^a. Sylvia Bueno Terzi - UNICAMP

Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da Silva - UNICAMP

Prof. Dr. Carlos Eduardo Ornelas Berriel - UNICAMP

À memória de meu pai José, primeiro professor a ensinar o amor aos livros. À memória de Graciliano Ramos, que também adorava crianças.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, professora Marisa Philbert Lajolo, pela condução rigorosa da pesquisa e grande companheirismo nos momentos mais difíceis.

Aos membros da banca examinadora, professores Sonia Kramer, Ezequiel Theodoro da Silva, Sylvia Bueno Terzi e Carlos Eduardo Ornelas Berriel, pela leitura e contribuições.

Aos professores Carlos Eduardo Ornelas Berriel e Sylvia Bueno Terzi, pelas valiosas sugestões no momento do exame de qualificação.

À professora Marlene Soares dos Santos, pelas inúmeras contribuições para o resumo em inglês.

À professora Sonia Kramer e aos colegas de mestrado, pela oportunidade de discutir coletivamente as primeiras sementes do projeto de doutorado.

Aos professores Márcio Orlando Seligmann-Silva, Maria Betânia Amoroso, Vilma Sant'anna Arêas, Márcia Azevedo de Abreu, pelos ensinamentos e colaboração.

Aos funcionários do departamento de pós-graduação do IEL, da biblioteca e do CEDAE, pela presteza nas inúmeras solicitações.

À CAPES e ao Projeto Memória de Leitura, pelo apoio.

Aos colegas do Projeto Memória de Leitura, pela aprendizagem compartilhada ao longo da pesquisa.

Às amigas queridas Germana Salles, Milena Martins, Célia Delácio, Miriam Zaponne, Sandra Rosa e Juliana Maia, pela amizade e inesquecíveis momentos de nosso convívio.

Ao João Tenório Pereira, pesquisador do Museu Casa de Graciliano Ramos, em Palmeira dos Índios, pelos gestos de solidariedade.

Aos meus queridos filhos, Júlia e Felipe, pela alegria de abraçá-los a cada dia.

A minha mãe Terezinha, pelo incentivo incondicional em todos os momentos da pesquisa.

Ao querido João, pelo companheirismo e aventuras compartilhadas com sua câmera sempre à mão, em meio ao trabalho no Rio e nas emocionantes viagens ao nordeste.

TARDE DE CHUVA NA INFÂNCIA

Esta tarde é feita de trovões redondos,
Dentro de morros de água.

É uma tarde de goiabas maduras, em cima da mesa.

De calda que ferve, com cravo e canela.

E que perfume no ar tempestuoso!

É uma tarde com um vento molhado que bate nos bambus.

Com um galo sonolento que fecha os olhos de vez em quando
E torna a abri-los, para ver se a chuva passou.

É uma tarde para ler os primeiros livros,
E procurar entender os enigmas da vida:
“Nem por muito madrugar amanhece mais cedo”
“Duro com duro faz bom muro”
“Uma andorinha só não faz verão.”

(Cecília Meireles)

RESUMO

Esta pesquisa busca identificar elementos determinantes na formação do leitor criança. Examina-se o romance autobiográfico *Infância*, de Graciliano Ramos, a par de fontes históricas e dados biográficos, por evidenciarem aspectos cognitivos, históricos e culturais ao longo desse processo de formação. Os dados coletados referem-se à passagem do século XIX ao XX, no interior do estado de Alagoas (Brasil), no período de 1892 a 1906, e fornecem subsídios para a compreensão do desenvolvimento do leitor criança na sociedade brasileira contemporânea. As relações entre literatura e sociedade, leitura e estrutura social puderam ser observadas; destacam-se os mediadores da leitura no âmbito da família, no ambiente da escola e, sobretudo, na esfera das relações sociais. O instrumental teórico de análise para a realização desta pesquisa advém, de um lado, da história da leitura, da crítica literária; de outro, da história da educação, dos estudos sócio-históricos.

PALAVRAS-CHAVE: *INFÂNCIA* - LEITURA - HISTÓRIA - GRACILIANO RAMOS

ABSTRACT

This research aims to identify crucial elements in the development of the child as reader. The autobiographical novel *Infância*, by Graciliano Ramos, is analysed together with historical and biographical data, as they show cognitive, historical and cultural aspects throughout this development process. The data collected refer to the transition from the XIX to the XX century (1892 – 1906), in the interior of the state of Alagoas (Brazil), and provide elements for the understanding of the development of the child reader in the contemporary Brazilian society. The relations between literature and society, reading and social structure could be observed; reading mediators are highlighted not only in the family, and at school but, specially, in social relationships. The theoretical basis for the analysis derives, on the one hand, from the history of reading and literary criticism; on the other, from the history of education and from sociohistorical studies.

KEYWORDS: CHILDHOOD - READING - HISTORY - GRACILIANO RAMOS

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Capa da 1ª edição de <i>Infância</i> , de 1945	p. 29
Figura 2 – Capa do catálogo da livraria José Olympio editora, de 1946	p. 30
Figura 3 – Página 18 do catálogo da livraria José Olympio editora, de 1946	p. 31
Figura 4 – Capa da 2ª edição de <i>Infância</i> , de 1952	p. 33
Figura 5 – Cópia do manuscrito, contendo as prováveis datas da composição de <i>Infância</i>	p. 53
Figura 6 – Contracapa do <i>Terceiro Livro de Leitura</i> , de Abílio César Borges, de 1890	p. 60
Figura 7 – Capa do <i>Terceiro Livro de Leitura</i> , de Abílio César Borges, de 1890	p. 61
Figura 8 – Retrato do Dr. Abílio César Borges, Barão de Macaúbas	p. 65
Figura 9 – Capa da <i>Arte de Aprender a Ler</i> , de Duarte Ventura	p. 69
Figura 10 – Primeira Lição da <i>Arte de Aprender a Ler</i>	p. 70
Figura 11 – Continuação da primeira lição da <i>Arte de Aprender a Ler</i>	p. 71
Figura 12 – Nova apresentação de letras no livro de Duarte Ventura	p. 72
Figura 13 – Segunda lição da <i>Arte de Aprender a Ler</i>	p. 73
Figura 14 – Cópia da primeira página de <i>O Dilúculo</i> , de 1904	p.129
Figura 15 – Reprodução da primeira parte do <i>Inquérito Literário</i> , de 1910	p.133
Figura 16 – Capa da 2ª edição de <i>O Guarani</i> , de 1865	p.155

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	p. 21
I – INFÂNCIA: UM MODO DE NARRAR	p. 27
1.1 – Como a crítica julgou <i>Infância</i>	p. 28
1.2 – Memorialismo, memória, autobiografia	p. 34
1.3 – Ficção, rememoração e consciência de si	p. 40
1.4 – Ficção e confissão	p. 42
1.5 – <i>Infância</i> : um retrato da vida social	p. 46
1.6 – A gênese de <i>Infância</i>	p. 51
II – MATERIALIDADE DA LEITURA, EM INFÂNCIA	p. 57
2.1 – O primeiros materiais de leitura	p. 57
2.2 – As longas barbas do Barão de Macaúbas	p. 59
2.3 – Camões no manuscrito	p. 66
2.4 – <i>O Menino da mata e o seu cão piloto</i> : leitura proibida	p. 74
III - A MEDIAÇÃO NA FORMAÇÃO DO PEQUENO LEITOR	p. 79
3.1 – Mediação	p. 79
3.2 – Mediação simbólica	p. 80
3.3 – Processos de internalização dos signos	p. 82
3.4 – Infância, de Graciliano Ramos	p. 84
3.5 – Em família	p. 85
3.6 – Na escola	p. 99
3.7 – Outra vez em família	p.110
3.8 – Em sociedade	p.112
3.9 – Um novo leitor	p.113
IV – FORMAÇÃO CULTURAL DO PEQUENO LEITOR	p.119
4.1 – Graus de letramento à época	p.119
4.2 – <i>O Dilúculo</i> , periódico da mocidade viçosense	p.128
4.3 – Modos e gestos de leitura	p.139
4.4 – Gabinetes, bibliotecas e leitores	p.148
4.5 – Entre a prosa de ficção, dicionários e almanaques	p.154
CONSIDERAÇÕES FINAIS	p.169
BIBLIOGRAFIA	p.177

ANEXO I	p.187
ANEXO II	p.188
ANEXO III	p.190
ANEXO IV	p.192
ANEXO V	p.195

INTRODUÇÃO

Infância, de Graciliano Ramos, foi publicado pela primeira vez em 1945, em uma coleção da editora José Olympio, intitulada *Memórias, Diários, Confissões*. No entanto, o projeto já tinha sido anunciado em carta à esposa, Heloísa Ramos, alguns anos antes. As palavras do autor enviadas à esposa sugerem idéias de capítulos esporádicos, alguns episódios ocasionais, ali reunidos, simplesmente: *Sombras, O Inferno, As Almas, Letras, Meu Avô, Emília, Os Astrônomos, Caveira, Fernando, Samuel Smiles*.

Mas não foi bem isso o que ocorreu. Graciliano Ramos, ao recuperar fragmentos do período de sua infância, parece ter ido ao encontro da compreensão de si mesmo, daquele contexto social no interior de Alagoas, na passagem do século XIX ao XX, em que viveu. Alguns críticos de sua obra chegaram a afirmar que aquele período vivido adquiriu importância fundamental em seu modo de ser e de escrever. A razão disso talvez seja a sugestão de os personagens e o contexto da meninice emergirem, com frequência, de suas lembranças através do exercício da escrita: José Bahia, Sinhá Vitória, José Amaro, a fazenda do avô, a vila de Buíque, a cidade de Viçosa vez por outra surgem transfigurados em um ou outro personagem e em alguns cenários.

Contudo, após a releitura do conjunto de sua obra, essas evocações do tempo de criança pareceram-me melhor compreendidas quando li e analisei episódios presentes em *Infância*, fazendo-o em contraposição a *Angústia*. Tanto em um quanto no outro, embora com tratamentos diferenciados, acentuam-se marcas de seus primeiros anos de vida.

Corroborados por notícias biográficas, os dados colhidos naqueles dois livros indicam que o autor nasceu em Quebrangulo (Alagoas), em 1892, e no período da infância para adolescência, muda-se sucessivamente, para Buíque (Pernambuco), Viçosa (Alagoas), Maceió e retorna à Viçosa.¹ Esta pesquisa, *Infância de Graciliano Ramos: uma história da formação do leitor no Brasil*, procura cobrir a fase inicial de sua formação, abrangendo o período de 1892 a 1906.

As diversas leituras que fiz de *Infância* sugeriam, por hipótese, os elementos que tanto desejava compreender: a formação de um pequeno leitor no nordeste brasileiro, a par da vida social e cultural que regulava tal formação. As questões suscitadas a que tento responder, então:

¹ A respeito de dados biográficos sobre Graciliano Ramos ver, em especial: MORAES (1996), RAMOS (1979) e SANT'ANA (1992).

1- Quais os elementos fundamentais na formação de um leitor na passagem do século XIX ao XX no interior de Alagoas, cujos dados preliminares indicavam que até os nove anos de idade não havia sido alfabetizado? 2- Partindo da premissa de que o ato da leitura é histórico e socialmente construído, quais os mediadores relevantes naquele processo? 3- Que mudanças ocorreram ao longo daquela história, a ponto de Graciliano Ramos interessar-se pela literatura e ser reconhecido como escritor canônico, legitimado em todas as malhas do sistema literário?

Em uma primeira etapa, recorri à leitura em busca de elementos históricos que norteassem aquele período – abolição da escravatura, proclamação da República, graus de letramento à época – e percebi que o campo de análise mostrava-se fecundo. Dei continuidade, lendo e analisando, em particular, as obras mencionadas e outros dados correlatos, selecionados ao longo do estudo.

Este foi o modo que encontrei para dar continuidade à pesquisa de mestrado, defendida no ano de 1996, no Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica (PUC) -Rio, intitulada: *A criança e a literatura: as amarras de quem está começando*. Ali, pude examinar uma coleção destinada à criança em fase de alfabetização e os seus limites restringiam-se à compreensão de aspectos relacionados à qualidade da produção dos livros infantis.

Tempos depois, visitando o portal do Projeto Memória de Leitura,² percebi que havia em suas linhas de pesquisa a perspectiva de dar continuidade àquele trabalho do mestrado. Dessa vez, detendo-me na circulação e recepção de obras destinadas ao leitor criança. Havia sugestões e vieram algumas idéias para a escrita do projeto de doutorado.

As ideias iniciais foram organizadas em artigo em uma produção coletiva com os colegas do mestrado³ e pensei, naquele momento, em estabelecer comparações entre a formação do leitor Graciliano Ramos com a experiência do autor búlgaro, Elias Canetti.⁴

Contudo, logo desanimava porque reconhecia ser o recorte da pesquisa demasiadamente amplo.

Um outro grande incentivo consistiu na apresentação de parte do projeto de doutorado no 1º COHILILE, Congresso da História do Livro e da Leitura, na Unicamp, em 1998. Ouvindo

² <http://www.unicamp.br/iel/memoria>

³ A este respeito ver CABRAL DA SILVA, Márcia. A Criança e o Livro: memórias em fragmentos. IN: KRAMER, Sonia e LEITE, Isabel. A Criança e a produção cultural. Campinas, Papirus, 1998.

⁴ CANETTI, Elias. A língua absolvida: história de uma juventude. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

sugestões e mesmo idéias discordantes ao que havia pensado inicialmente, animei-me em seguir adiante.

Ao longo desse processo, não foram poucos os dias passados em meio a pilhas de livros, consultando arquivos e bibliotecas de instituições. Destaco, em especial, a biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) – UNICAMP, do Instituto de Estudos Brasileiros (IEB) – USP, setor de manuscritos e periódicos da Biblioteca Nacional; Real Gabinete de Leitura; Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro; Museu Casa de Graciliano Ramos, em Palmeira dos Índios e o Arquivo Público de Maceió.

De tal modo, a tese encontra-se organizada em capítulos, da forma que se segue.

No primeiro capítulo: *Infância: um modo de narrar*, procurei examinar aspectos da história do gênero autobiográfico, ao lado da recepção da própria obra em 1945 - contexto de sua primeira edição - e em outros contextos, que pude localizar.

A partir dessa abordagem, caminhei na análise da obra e das imagens de leitura que desejava resgatar. Os dados ali reunidos permitiram definir *Infância* como romance autobiográfico, comportando hesitações, lembranças ora mais nítidas ora fugidias por parte do escritor, o que não me pareceu comprometer o exame das imagens de leitura ali evocadas. Julgo que a validade da análise dos dados não se restringe à noção de veracidade – fatos relatados, de forma literária ou não, passam pelo filtro da linguagem, com suas freqüentes modulações – mas relaciona-se com o instrumental interpretativo, que pode favorecer a possibilidade de com os dados dialogar. Os fundamentos dessa análise advêm, de um lado, de estudos da história da leitura, da crítica literária e, de outro, do âmbito da história da educação, dos estudos sócio-históricos.

Por outro lado, foi possível identificar um plano documental, relacionado à vida social e cultural, que me permitiu compreender a obra na interseção dos domínios entre literatura e sociedade. A formação de um pequeno leitor em uma sociedade recém-saída da escravidão, regulada, em grande parte, pelo regime patriarcal. Criança, a quem não se permitia tomar parte das conversas de gente grande, iniciando a aprendizagem das primeiras letras por meio da palmatória e decifrações.

Ao segundo capítulo denominei: *Materialidade da Leitura, em Infância*. Trata dos suportes dos textos, forma de impressão, ilustrações, formato de livros em volume, em folhetos.

São diversos elementos, que variam no tempo e no espaço e, de algum modo, determinam o modo como se lê.

Há também em *Infância* imagens a sugerir modos de se compreender pelos diferentes suportes dos textos como leitores podem se tornar mais próximos ou rejeitar a leitura de tais objetos.

Por outro lado, pude identificar um determinado livro, *O menino da mata e o seu cão piloto*, como leitura perigosa e condenada à interdição; o que deu origem à seção: *O menino da mata e o seu cão piloto: Leitura proibida*

No terceiro capítulo: *Os mediadores na aquisição da leitura pelo pequeno leitor*, busquei entender o conceito de mediação na construção da leitura por parte da criança. Para tal, apoiei-me, em fontes documentais, em descrições narradas em *Infância* e em leituras de alguns trabalhos de Vygotsky (1991, 1997, 1998, 1999). A perspectiva sócio histórica, ao propor o conceito de interação, de zona de desenvolvimento proximal, demonstra estar influenciando consideravelmente os estudos na área da aquisição da leitura por parte da criança. Talvez, a perspectiva de se trabalhar a aprendizagem da leitura, ancorada na idéia de que os grupos são heterogêneos e de que o professor e a escola podem usufruir dessas diferenças para uma instrução mais adequada, esteja de acordo com as demandas contemporâneas dos grupos oriundos das camadas menos favorecidas, os quais conquistaram acesso aos bancos escolares. Daí a recorrência aos trabalhos que julgo pioneiros por parte de Vygotsky e de seu grupo em torno dessas questões.

De tal modo, em *Infância*, foram levantados indícios para a hipótese de que a leitura é um ato mediado pela linguagem e pela influência de outros seres humanos. Surgiram, então, como categorias de análise a *mediação familiar*, a *mediação da escola* e a *mediação da vida social*.

Por fim, o capítulo IV é dedicado ao exame da *Formação cultural do pequeno leitor*. Ali, analisei gestos e modos de leitura presentes no interior de Alagoas, à época. Surgiram imagens de leitores pouco letrados, mas familiarizados com rituais da marujada, cantigas populares e algumas formas de material impresso. Do mesmo modo, observei a presença de leitores letrados, sendo alguns possuidores de bibliotecas particulares, contendo, dentre outros objetos de leitura, livros organizados em coleções.

De outra parte, procurei mapear graus de letramento à época e os níveis da vida cultural naquele contexto.

Em uma outra seção, que designei *Entre a prosa de ficção, dicionários e almanaques*, busquei compreender os usos desses objetos e formas de apropriação por aquele leitor em formação. A par dessa análise, sublinhei o que parece ser os principais incentivadores na formação cultural e literária daquele pequeno leitor.

As citações de fontes documentais consultadas foram mantidas sem alteração ortográfica ou sintática porque a linguagem de época não compromete a compreensão dos textos; as traduções, quando não houver indicação de autoria, foram realizadas por mim.

CAPÍTULO I: INFÂNCIA: UM MODO DE NARRAR

Arte é sangue, é carne. Além disso, não há nada. As nossas personagens são pedaços de nós mesmos, só podemos expor o que somos. E você não é Mariana, não é da classe dela. Fique na sua classe, apresente-se como é, nua, sem ocultar nada. Arte é isso. A técnica é necessária, é claro. Mas, se faltar técnica, seja ao menos sincera. Diga o que é, mostre o que é (Carta de Graciliano a sua irmã Marilí Ramos, Rio, 23/11/1949).

Nesse capítulo, serão examinadas as noções de autobiografia e ficção, tendo em conta, de um lado, aspectos composicionais presentes nos romances *Infância* (1952,1993) e *Angústia* (1985), de Graciliano Ramos. De outro, serão analisados depoimentos de críticos acerca da recepção da obra e entrevistas com o autor, que apontam algumas possibilidades, se não convergentes, ao menos sugestivas de um *modo de narrar*. Além desses aspectos, será observada a sociedade na qual se enquadra o relato de *Infância*, a par de elementos da gênese do romance, cujo objetivo é o de discutir algumas relações entre literatura e sociedade.

Principio por pedir a Graciliano Ramos que me diga alguma coisa sobre os começos de sua vida, no interior de Alagoas, na cidade de Quebrangulo (não Quebrângulo, como geralmente se diz) onde nasceu.

- Mas isso tudo está contado em *Infância*...Valeria a pena repetir?

- E como eu dissesse que sim, resumiu:

-De minha cidade natal não guardo a menor lembrança, pois saí de lá com um ano. Criei-me em Buíque, zona de indústria pastoril, no interior de Pernambuco, para onde, a conselho de minha avó, meu pai se transferiu com a família. Em Buíque morei alguns anos e muitos fatos desse tempo estão contados no meu livro de memórias. (SENNA, 1968).⁵

O depoimento concedido a Homero Senna por Graciliano Ramos poderia se constituir em fonte fidedigna para delimitar *Infância* na categoria de narrativa autobiográfica, pois, conforme o próprio Graciliano, para que se repetir em uma entrevista, se tudo o que viveu no período inicial da vida está contado em *Infância*?

Além disso, a etimologia da palavra *autobiografia* permite algumas inferências: *auto* refere-se a próprio, *bio* à vida e *grafia* à escrita. De fato, como sugere Graciliano Ramos, a autobiografia constitui-se na narrativa de vida de um indivíduo, escrita por ele próprio. Contudo, ao se acompanhar momentos da recepção do livro, é possível encontrar algumas conceituações divergentes acerca da natureza do gênero, o que convida a um exame mais minucioso.

⁵ Entrevista concedida a Homero Senna, Revista do Globo, nº 473, de 18-12-1948. In: SENNA, Homero. República das Letras. Rio de Janeiro: Olímpica, 1968, p. 181. Agradeço ao professor Carlos Eduardo Ornelas Berriel, do IEL, a gentileza de me fornecer o artigo.

1.1 - COMO A CRÍTICA JULGOU INFÂNCIA

Observem-se alguns desses julgamentos da crítica brasileira sobre *Infância*, incluídos na orelha e quarta capa da segunda edição do livro:

À medida que ele recapitula factos e episódios, êle reconstitui tipos e imagens. Êstes surgem e repontam, aqui, acolá, acentuam-se, tomam coloridos, agitam-se, escolhem atitudes, instalam-se nas nossas simpatias, como entes da razão (Eloy Pontes).

Obra-prima pelo estilo, mais redondo e macio que o de S. Bernardo e de tão boa qualidade quanto êle. Obra-prima pela transposição magistral da vida em obra de arte, pela imparcialidade com que sobrepõe os direitos do artista às solicitações da vaidade e da discrição (Antônio Cândido).

Infância desenvolve-se em dois planos perfeitamente nítidos: o da memória e o do comentário – o mundo pequeno-burguês do Nordeste e a análise metódica das coisas e dos homens. O primeiro plano é descritivo; o segundo, analítico (Edmundo Rossi).⁶

As definições destacadas sugerem planos bastante distintos daquele apontado pelo escritor de *Infância*.

Para Eloy Pontes, não se trata apenas de rememorar fatos vividos, mas de reconstituir tipos e imagens de cores diferenciadas, que se movem, adotam atitudes próprias: “a medida que ele recapitula factos e episódios, ele reconstitui tipos e imagens”. No julgamento de Antonio Cândido, houve transposição da vida em obra de arte: “Obra-prima pela transposição magistral da vida em obra de arte”. Ambos os críticos indicam, portanto, a natureza modificada dos fatos vividos em matéria literária. Ao que Edmundo Rossi acrescentaria um tratamento analítico ao conteúdo dos fatos evocados pela memória: “Infância desenvolve-se em dois planos perfeitamente nítidos: o da memória e o do comentário - o mundo pequeno-burguês do nordeste e a análise metódica das coisas e dos homens”.

Com efeito, segundo a visão desses críticos, há algo além do plano vivido que mereceria ser examinado. Talvez seja o caso, então, de se refletir sobre os limites do tratamento de *Infância* a partir das diversas possibilidades sugeridas: romance autobiográfico, memórias ou autobiografia, simplesmente.

Além dos julgamentos dos críticos à época da publicação de *Infância*, alguns elementos relacionados à materialidade do impresso parecem indicar pistas para a compreensão do gênero. Observem-se as inscrições na imagem a seguir:

⁶ RAMOS, Graciliano. *Infância*, 2ª edição, Rio de Janeiro, José Olympio, 1952.

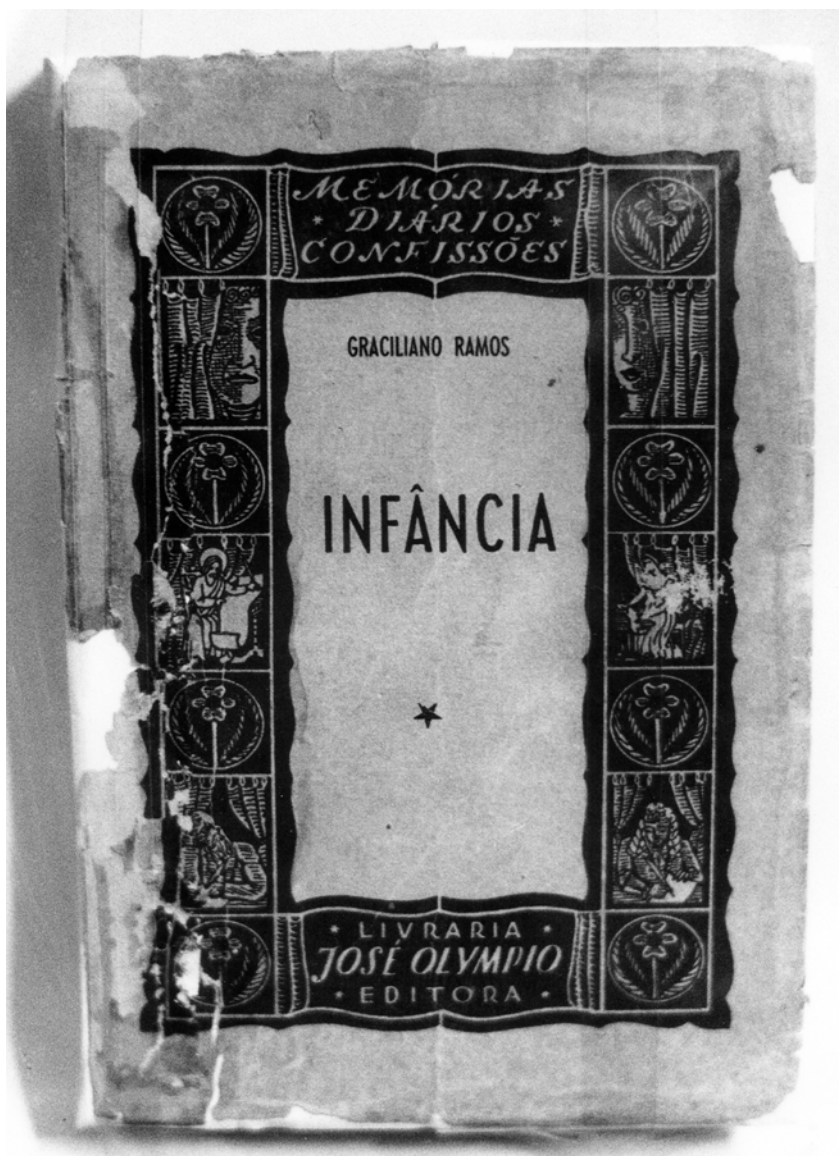


Fig. 1: capa da 1ª edição de *Infância*

A primeira edição de *Infância* data de 1945 e foi publicada em uma Coleção organizada pela Livraria José Olympio intitulada *Memórias, Diários, Confissões*. Além de *Infância*, constam no catálogo desta editora do ano de 1946 outros títulos sugestivos que remetem a algumas dessas denominações: *Recordações de Infância e Juventude*, de Ernest Renan, *Memórias*, de Leon Tolstoi, *A Corte de Luiz XIV*, de Saint Simon (*Memórias de um cortesão*), *História de Minha Vida*, de George Sand, *Memórias de Casanova* e *Memórias de Gandhi*. Ao que a quarta capa da primeira edição de *Infância* viria complementar, indicando, igualmente, outros títulos do gênero: *Cartas Íntimas*, de Ernest Renan e Henriette Renan (1842 – 1845), *Confissões de um Comedor de*

Ópio, de Thomas de Quincey, *Memórias*, de Goethe, *Memórias de um Revolucionário*, de Kropotkin, *Memórias do Conde de Gramont*, *Autobiografia*, de Mark Twain e *Memórias*, de Rabindranath Tagore.

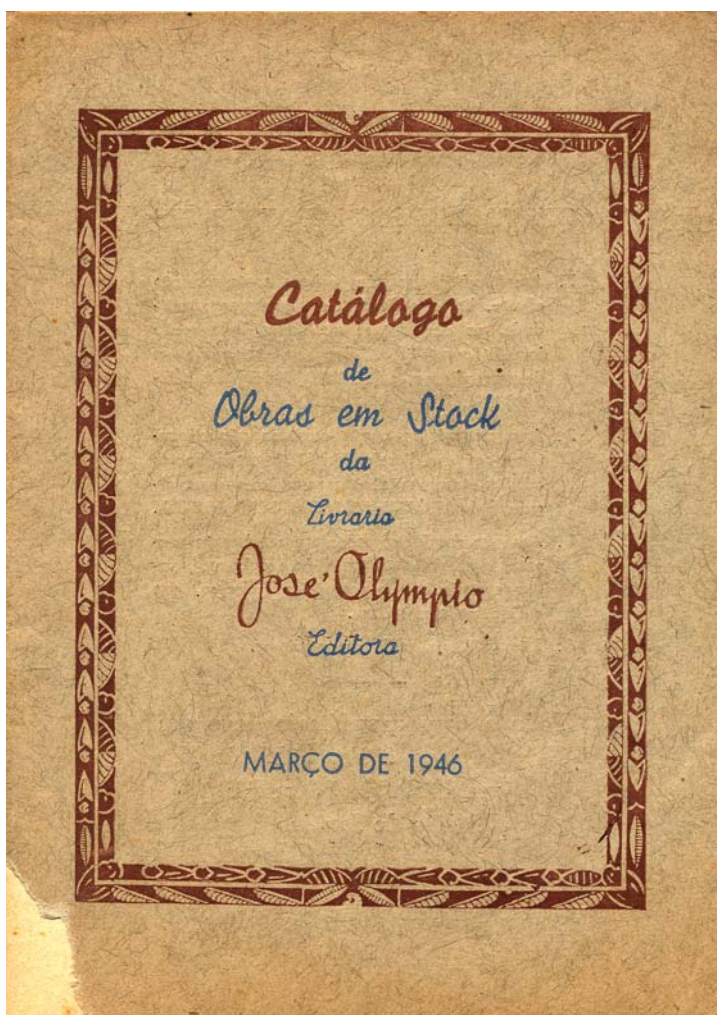


Fig. 2: capa do catálogo da José Olympio, de 1946.

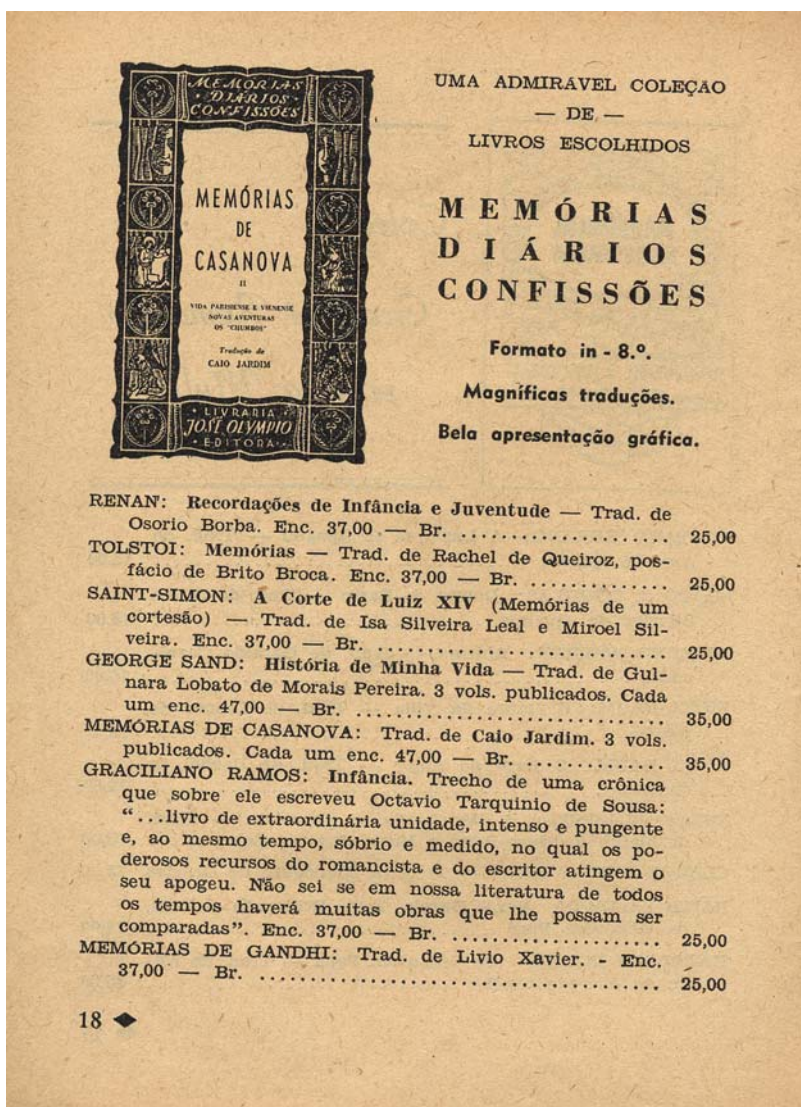


Fig. 3: página 18 do Catálogo da José Olympio, de 1946.

Curioso observar, na figura acima, o fato de que *Infância* seja o único título comentado por Otávio Tarquino, crítico de prestígio, o que faz supor a intenção por parte da editora de inscrever a nova publicação no mesmo status das obras estrangeiras relacionadas.

Considerando, pois, a coleção em que se insere o livro uma primeira indicação da leitura pretendida, é possível que *Infância* tenha sido inscrita à época, aleatoriamente, em qualquer uma

dessas denominações. O periódico *Carioca*, de 13 de outubro de 1945,⁷ por exemplo, analisando a recepção inicial de *Infância*, opta pela denominação *memórias*:

“Infância”, de Graciliano Ramos.

Graciliano Ramos, o autor de tantos romances de sucesso, o grande escritor brasileiro tão justamente apreciado por quantos o têm lido, publica hoje, na Coleção Memórias, Diários e Confissões, da livraria José Olympio, **a história de sua infância**.

Nossos escritores raramente publicam as suas **memórias**. Ensaíaram-no com sucesso Medeiros e Albuquerque e Humberto de Campos. Outros que o poderiam e o deveriam fazer mais para a posteridade do que mesmo para eles não o fizeram. A idéia de que o homem que escreve sobre si próprio está fazendo obra de cabotinismo revela apenas uma estreiteza mental. Todo escritor, todo político, todo artista, todo homem público, enfim, deveriam divulgar as suas memórias ou o seu diário. (INFÂNCIA, CARIOCA, 1945), (grifos meus).

Como se pode observar, o crítico ora se refere à escrita da história da infância do escritor, ora considera ter Graciliano produzido as suas memórias. Talvez as três categorias indicadas na Coleção – *Memórias*, *Diários*, *Confissões* – induzissem a crítica, de início, a “ler” o livro segundo uma das três possibilidades. Não se tratando de diário, escrita de foro mais íntimo, datada, narrada, em geral, no presente, nem sendo confissão, uma vez que esta modalidade de escrita pressupõe a alusão à própria vida com louvor a Deus ou confissão aos homens, só restaria a possibilidade de inscrevê-lo como memórias, tal como *Memórias de Casanova*, por exemplo.⁸

Já o periódico *A Vida dos Livros*, de outubro de 1945,⁹ parece não limitar *Infância* ao gênero Memórias simplesmente. Prova disso é a ênfase do artigo ao tratamento estético a partir do qual Graciliano Ramos escreveu a obra e, de tal modo, pode ir além do valor estritamente documental.

Um Novo Memorialista

De há muito Graciliano Ramos vinha anunciando as suas memórias, cuja primeira parte, sob o título de INFÂNCIA, acaba de aparecer na Coleção Memórias, Diários e Confissões.

Dos escritores que surgiram de 32 para cá, Graciliano Ramos é, sem dúvida, uma das figuras mais brilhantes e aquêle em que o estilo, como marca da personalidade e do senso de arte do autor, o consagra um dos grandes prosadores modernos do Brasil. Enquanto muitos se preocuparam, apenas, com o valor documentário do romance, o autor de *Vidas Secas* teve em vista o postulado de que a arte, para servir a idéias sociais,

⁷ *Infância*, de Graciliano Ramos. *Carioca*, 13 de outubro de 1945. Depositário: Museu Casa de Graciliano Ramos, Palmeira dos Índios, Alagoas. Pesquisa realizada em julho de 2002. Agradeço a gentileza do funcionário João Tenório Pereira pela localização desse e demais documentos, que fazem parte do acervo dessa instituição.

⁸ Conforme assinala Gusdorf (1991), a genealogia do gênero autobiográfico deveria ser considerada a partir das Confissões de Santo Agostinho, no século V. Contudo esta posição parece não ser consensual, pois boa parte de suas argumentações polemiza com a posição do estudioso Philippe Lejeune (1996), para quem a origem do gênero deve ser considerada a partir das Confissões de Rousseau, no século XVIII.

⁹ Um Novo Memorialista, *A Vida dos Livros*, outubro de 1945. Depositário: Museu Casa de Graciliano Ramos. Palmeira dos Índios, Alagoas. Pesquisa realizada em julho de 2002.

deve fazê-lo pelos seus meios adequados, isto é, os meios estéticos. Sua obra vem-se construindo toda assim, dentro desse princípio. Por isso mesmo, Graciliano não tem pressa. Trabalha devagar, conscienciosamente, construindo a forma com a meticulosidade de um artista clássico. (UM NOVO MEMORIALISTA, 1945, p. 3).

Ao que Edmundo Rossi, acrescentaria:

Em *Infância* (Coleção Memórias, Diários, Confissões, Livraria José Olympio, Rio, 1945) o Sr. Graciliano Ramos obtém o máximo de resultado de suas técnicas de memória. Mas, de certa forma, ainda se trata de ficção: a experiência é penetrada de análise, transformando-se em objeto de um esmiuçamento, às vezes cruel, que revolve os componentes do meio social. (ROSSI, 22 de setembro de 1945)

Contudo, aspectos relacionados à materialidade do suporte trazem alguns outros índices esclarecedores. Quando examinada a capa da segunda edição de *Infância*, datada de 1952, percebe-se que, passados sete anos da primeira edição, acaba prevalecendo, ao menos na visão dos editores, a noção de memórias atribuída à obra.

Não é de se estranhar, portanto, a grande oscilação quanto à classificação do gênero por parte dos estudiosos do assunto.

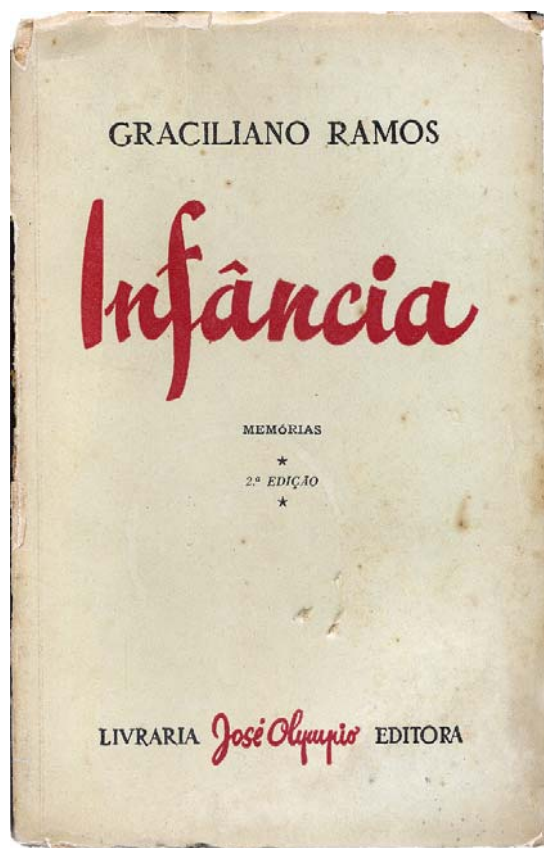


Fig. 4: capa da 2ª edição de *Infância*.

1.2 - MEMORIALISMO, MEMÓRIAS, AUTOBIOGRAFIA

É possível também que o termo autobiografia refira-se à categoria mais abrangente, denominada memorialismo, a qual incorporaria memórias, autobiografia, cartas, diários, sem que haja demarcação de fronteiras exatas entre os gêneros. Aqui, a ênfase talvez esteja na escrita de cunho pessoal, no trabalho com a memória. Não obstante as fronteiras pouco rigorosas do gênero, o dicionário das *Literaturas Portuguesa, Brasileira e Galega* traz a seguinte definição para o verbete:

Memorialismo

Em Portugal. É o memorialismo um gênero que, como todos, mas, sobretudo como alguns – biografia, ensaio, crítica literária, diário íntimo – se diversifica e ganha autonomia ao longo da nossa História literária, similarmente ao que acontece nos processos paralelos das demais literaturas modernas européias (...).

No Brasil. Em país de tanto personalismo como o Brasil, não podia deixar de serem numerosos os livros de memórias (...). São sobretudo freqüentes no Brasil as memórias da meninice ou da adolescência, de entre as quais se destaca a patética Infância, de Graciliano Ramos. (COELHO, 1960, p. 469 - 472).

Memorialismo, todavia, parece não dizer respeito apenas à autobiografia, diários, cartas, referindo-se o conceito também a romance, cuja composição seja marcada por elementos autobiográficos, ainda que ocasionais. Nesse sentido, mais amplo, Massaud Moisés (2002) assinala:

Memorialismo – Em princípio, a literatura de memórias segue duas direções fundamentais: primeira, em que o escritor transfigura experiências biográficas em suas obras de ficção, mesmo sem dar por isso; segunda, em que o escritor visa deliberadamente a narrar sua vida pregressa com os dados recolhidos pela memória (p. 259).

Não obstante, ao se consultar o *Dicionário Geral de Letras, Belas Artes e de Ciências Morais e Políticas*, datado da segunda metade do século XIX¹⁰, chama atenção, em um primeiro nível, a distinção que se estabelece entre os conceitos de autobiografia e de memórias; em outro, a própria definição de autobiografia, cuja alusão à confissão real, verídica está longe de aceitação consensual nos estudos literários contemporâneos:

¹⁰ No original: “Autobiographie: récit qu’ une personne fait de sa propre vie, de ses pensées et de ses sentiments. Un auteur de Mémoires, quoiqu’il se mette aussi plus ou moins en scène, peut ne donner que des notes, des explications; il écrit un commentaire de l’ histoire, et n’est pas tenu de rendre compte de ce qui se passe au fond de son âme, l’autobiographe, au contraire, fait une véritable confession, et écrit le roman de son coeur “. BACHELET, M. TH. Dictionnaire Général des Lettres, des beaux-arts et des Sciences Morales et Politiques. Troisième Édition. Paris: CH. Delagrave et Cie, Libraires-Éditeurs, 1872.

Autobiografia: narrativa que uma pessoa realiza de sua própria vida, de seus pensamentos e de seus sentimentos. Um autor de Memórias, qualquer que seja, se coloca mais ou menos em cena, pode oferecer apenas notas, explicações; ele escreve um comentário da história, e não precisa levar em consideração o que se passa no fundo de sua alma; o autor da autobiografia, ao contrário, apresenta uma confissão real, verídica, e escreve o romance de seu coração (BACHELET, 1872, p. 266).

Ao que o *Novo Dicionario da Língua Portuguesa*, também datado do século XIX, viria contestar:

Autobiographia, narração que faz alguém dos pensamentos e acontecimentos que agitaram a sua vida. Entre a autobiographia e as memórias há a diferença que a primeira é uma simples narração da factos independentes das impressões da alma (FARIA, 1859, p. 53)

Acompanhando-se os estudos contemporâneos sobre o gênero, observa-se que as linhas de demarcação entre memórias e autobiografia também não parecem muito claras, embora se costume definir memórias como narrativa mais objetiva dos fatos enquanto em relação à autobiografia a ênfase recaia nos aspectos mais subjetivos da experiência vivida. Como escreve Gusdorf (1991):

As memórias pertencem ao gênero autobiográfico, com uma ênfase maior nos acontecimentos objetivos do que sobre a experiência subjetiva, mas a linha de demarcação entre Memórias, propriamente dita, e autobiografia não é clara; as memórias não são autobiografias, mesmo que a recíproca não pareça verdadeira (p. 10-11)¹¹.

Além das distinções pouco rigorosas entre memórias e autobiografia, Gusdorf (1991, p.11) sublinha que as diferentes formas de *escrituras do eu* (autobiografia, diário íntimo, carta) não teriam um compromisso com a narração exata dos fatos vividos. Tratar-se-ia de um trabalho com a memória, cuja exigência de fidelidade estaria ligada apenas à ordem de valores indicativos do sentido de uma vida. Fidelidade, portanto, com os sentimentos, as impressões do próprio indivíduo e não com os que fatos evocados pela lembrança, freqüentemente, embaçada pelo tempo.

Contemporaneamente, o registro no *Dicionário Literário Brasileiro* alude à possibilidade de distinção entre as diversas formas de escrita pessoal. Contudo, parece haver ainda alguma dificuldade para delimitar fronteiras rigorosas entre essas formas. Observe-se verbete de Raimundo de Menezes (1978):

¹¹ No original: Les mémoires appartiennent au genre autobiographique, avec une insistance sur les événements objectifs plutôt que sur le vécu subjectif; mais la ligne de démarcation entre Mémoires proprement dits et Autobiographie n'est pas claire; les mémoires sont des autobiographies, même si la réciproque ne semble pas être vraie. GUSDORF, George. *Les Écritures du Moi. Lignes de Vie* 1. Paris: Éditions du Seil, 1991.

Autobiografia – Narração ordenada em que alguém conta a sua própria vida, quer de modo introspectivo, quer situando-a contra um pano de fundo mais amplo. A ênfase posta na própria vida, assim como o fato de a narração ostentar unidade e coerência, remontando o escritor ao seu passado, são traços que permitem distinguir autobiografia de outros tipos literários de revelação pessoal, como as memórias, os diários ou jornais, as cartas. As memórias dão prevalência não à pessoa do autor, mas ao sucesso ou figuras contemporâneos; os jornais ou diários por um lado não apresentam a coerência das autobiografias e por outro exibem o calor dos fatos como os vê a pessoa no momento, sem a reformulação posterior das autobiografias; as cartas oferecem o mesmo característico dos diários, e a mais o fato de se dirigirem a alguém determinadamente, supondo pois um desejo de comunicar-se e de informar. (p. 763)

O exame do verbete acima revela mais imprecisão do que limites rigorosos no que diz respeito, especificamente, à autobiografia e às memórias. Não seria um conceito duvidoso, por exemplo, a afirmação de que na autobiografia prevaleceria “o fato de a narração ostentar unidade e coerência?” Os freqüentes lapsos e omissões e mesmo a ausência de seqüência linear característicos do relato autobiográfico o invalidariam? Conforme se observa em Gusdorf (1991), a resposta deveria ser negativa.

De outra parte, Philippe Lejeune (1996), na tentativa de conceituar autobiografia, define-a, não apenas a partir de seus elementos intrínsecos - narração em primeira pessoa, coincidência entre narrador e personagem -, mas, sobretudo, nos limites de um pacto firmado entre autor e leitor, ou seja, entendendo o gênero autobiográfico tanto como um modo de escritura quanto de leitura.

Poder-se-ia, então, levantar a hipótese de que *Infância* estabelece esse pacto. Trata-se de um personagem-narrador contando sua experiência vivida no passado a um leitor no presente, e tal narrativa só se torna possível porque inserida na tensão passado/presente e circunscrita nos limites de um pacto de adesão, de credibilidade por parte do leitor, tal como sugerido por Lejeune.

Entende-se, portanto, que a memória do escritor não recuperou os fatos exatamente como aconteceram, pois não seria isso possível, dada a distância temporal entre o momento em que os fatos ocorreram e o momento em que estão sendo rememorados por meio da escritura. É possível mesmo que haja no trabalho de rememoração lapsos, omissões, acréscimos, recriação sobre o vivido. A *literatura de testemunho*, representada pelo exercício de rememoração do escritor Primo Levi, traz contribuições a esse tipo de reflexão.

Primo Levi, narrando os acontecimentos que a guerra gravou sobre ele, discorre, em *Se não agora, quando?* (1999), sobre o percurso de um grupo de judeus russos e poloneses que

caminha dois mil quilômetros rumo à Itália, em busca da terra destruída e, nesse movimento, elucida a complexidade do esforço de lembrar ¹²:

Mendel acordou quando a manhã já ia alta, e percebeu que o silêncio é que o acordara. A terra já não tremia; não havia outro som além do som da respiração pesada dos que dormiam. A escuridão era absoluta. Tateou ao seu lado; reconheceu à esquerda o corpo magro de Bella, à direita os panos ásperos e o cinturão de um polonês. Podia ser apenas uma trégua; os russos podiam ter se retirado, e o refúgio deles se encontrar em terra de ninguém. Mas depois seu ouvido, aguçado pelo silêncio, captou um som improvável, infantil, não ouvido durante anos. Sinos: eram mesmo sinos, um repique suave, frágil, filtrado pela terra que os encobria; um carrilhão de brinquedo com dobres de festa, e significava que a guerra tinha acabado.

Esteve a ponto de acordar os companheiros, mas se conteve: mais tarde, havia tempo, agora tinha outra coisa para fazer. O quê? Fazer as contas, as suas contas. Sentia-se como se estivesse escapado de uma tempestade no mar, e tivesse aportado sozinho numa terra deserta e desconhecida. Não pronto, não preparado, vazio; tranqüilo e desativado, como é tranqüilo um relógio desativado. Tranqüilo e não feliz, tranqüilamente infeliz. Saturado de lembranças: Leonid, o usbeque, o bando de Venja, rios, bosques e pântanos, a batalha do mosteiro, Ulybin, o retorno de Dov. A menina de valuets com suas cabras, Line, Sissil. Mendel, o sem mulheres. Reviu, para além das pálpebras, o rosto magro de Rivke, com olhos cerrados, os cabelos enrolados como serpentes. Rivke debaixo da terra como nós. É ela quem afasta as outras mulheres ao meu redor, como farelo do trigo. Balebusteh ainda; quem disse que os mortos não têm mais poder?

Cheio de lembranças, e ao mesmo tempo pleno de esquecimento: as suas lembranças, até as recentes, estavam esmaecidas, tinham contornos incertos, acavalavam-se com seu cansaço, como se alguém traçasse desenhos no quadro-negro e depois os apagasse fracamente e fizesse novos desenhos sobre os velhos. Talvez lembre assim a sua vida quem tem cem anos, ou os patriarcas que tinham novecentos. Talvez a memória seja como um cesto; se queremos pôr dentro dela mais frutas do que ela comporta, as frutas amassam. (LEVI, 1999, p. 236-237).

Neste trecho, Primo Levi sugere o caráter fragmentário, descontínuo, em movimento de flashes – iluminação/escuridão – próprio do trabalho de rememoração. Aqui, se podem retomar as noções de espaço e temporalidade, aos quais o texto remete: saturado de lembranças, sozinho em uma terra desconhecida, como retomar um tempo e um espaço que já se foram? Como se assegurar da existência e da própria identidade após a experiência da barbárie? À sua maneira, o ato de testemunhar representaria uma tentativa de apossar-se desse tempo, de reconstruir um espaço no qual o sujeito se reconheça, de redesenhar, enfim, a própria identidade perdida.

¹² Depois de libertado do campo de concentração de Auschwitz, na Polônia, em 1945, e depois de retornar à Itália, Primo Levi vai dedicar parte significativa de sua vida à escrita dessa experiência, que adotou diferentes formas. Destacaria o livro *É isto um homem?* Publicado pela primeira vez em 1947, logo após a libertação e que, por isso mesmo, apresenta-se como um testemunho de perfil quase jurídico, com os fatos mais colados à experiência. Já *Se não agora, quando?* É publicado pela primeira vez em 1982, trinta e cinco anos após a publicação de *É isto um homem?* Agora, em forma de romance, narrando os fatos de maneira mais elaborada. *Os Afogados e os sobreviventes*, ensaio que também tematiza a experiência do campo de concentração, dessa vez de forma bastante analítica, é publicado em 1986, ano anterior ao seu suicídio.

Graciliano Ramos em diversas passagens de *Infância* também parece lembrar a si próprio e, por extensão, ao leitor, das incertezas acerca das evocações do passado. Fragmentos do capítulo *Mudança* - momento em que o escritor busca recuperar o retorno da família arruinada pelas conseqüências da seca no sertão de Pernambuco ao interior de Alagoas – ilustram esse exercício:

Uma caminhada extensa, dezenas de léguas. Eu ia de garupa, escanchado num travesseiro, agarrando-me ao paletó de José Leonardo para equilibrar-me, em posição muito incômoda. A princípio a novidade me tornou loquaz e curioso, perguntei os nomes de aves e plantas, mas veio o sol, veio o mormaço, e caí numa sonolência estúpida (...). Descansamos uma tarde em casa de um poeta popular Cordeiro Manso. Pernoitamos depois junto a um açude lamacento, onde patos nadavam (...). Outras estações **fugiram-me da memória**. José Leonardo e Antônio Vale despediram-se – e com eles **o sertão desapareceu** (RAMOS, 1993, p. 159-160), (grifos meus).

Em outra passagem, buscando recordar um antigo verão, que muito lhe marcara a vida de menino, o autor demonstra realizar grande esforço para reunir os pequenos quadros dispersos, visto que ora se apresentam de forma nítida, ora constituem-se em profundos lapsos e omissões. Nesse exercício, reconhece que muitas cenas só podem ser reconstituídas por meio de associações ou derivações:

O hábito me leva a criar um ambiente, imaginar fatos a que atribuo realidade. Sem dúvida as árvores se despojaram e enegreceram, o açude estancou, as porteiras dos currais se abriram, inúteis. É sempre assim. Contudo **ignoro** se as plantas murchas e negras foram vistas **nessa época** ou **em épocas posteriores**, e guardo na memória um açude cheio, coberto de aves brancas e de flores. A respeito de currais há uma estranha omissão. Estavam na vizinhança, provavelmente, mas isto **é conjectura**. Talvez até o mínimo necessário para caracterizar a fazenda meio destruída não tenha sido observado depois. Certas coisas existem por derivação e associação; repetem-se, impõem-se – e, em letra de fôrma, tomam consistência, ganham raízes (RAMOS, 1993, p. 23), (grifos meus).

Além disso, não há coincidência plena entre o escritor que rememora os fatos e o personagem da narração que os viveu, em geral, no período da infância ou da adolescência. Há, todavia, muitas semelhanças que merecem e podem ser consideradas.

É o que sugere também, a seu modo, o narrador de *Infância* ao iniciar o relato dos primeiros acontecimentos da vida evocados pela lembrança:

A primeira coisa que guardei na memória foi um vaso de louça vidrada, cheio de pitombas, escondido atrás de uma porta. **Ignoro onde vi, quando o vi**, e se uma parte do caso remoto não desaguasse noutro posterior, **julga-lo-ia sonho**. Talvez nem me recorde bem do vaso: é possível que a imagem, brilhante e esguia, permaneça por eu ter comunicado a pessoas que a confirmaram. Assim, não conservo a lembrança de uma alfaia esquisita, mas a reprodução dela, corroborada por indivíduos que lhe fixaram o conteúdo e a forma. De qualquer modo a aparição deve ter sido real (RAMOS, 1993, p. 7), (grifos meus).

Conforme se verifica no fragmento, o narrador não parece estar interessado em apresentar argumentos para que o leitor confie em seu relato. Ao contrário, até põe em dúvida a própria veracidade dos fatos. Tudo indica que a adesão do leitor ao conteúdo narrado precisará ser construída por outras vias: a verossimilhança interna dos elementos da narrativa, a construção do conjunto de acontecimentos, que vão sendo introduzidos de maneira articulada, o conjunto de idéias bem construídas e, conforme tem apontado a crítica, uma espécie de impessoalidade analítica por parte do narrador-personagem:

Muito se falou do “pessimismo” de Graciliano Ramos (...).Pessimismo? Simples pessimismo? Não creio. Na verdade, para Graciliano Ramos não se tratava senão de dar testemunho da verdade – da verdade humana – da realidade que estava gravada nele desde menino, de reproduzir o mundo que vira, que era ele próprio, corpo e alma de sua existência (FARIA, 1993, p. 257- 258).

Nestas memórias da infância, há uma série de retratos a se sucederem ao longo e diante de seu próprio “eu”. Outras personagens, mais chegadas, tais como o pai e a mãe, são mais duradouras, estando quase sempre presentes. As memórias são também, muitas vezes confissões, mas sempre analisadas. O depoimento é seguido da crítica. E aqui verifica-se um novo acréscimo: aquele mundo pequeno-burguês é observado no mesmo nível, ao tempo do contato do autor com os homens e as coisas do meio em que viveu, mas também por cima, posteriormente, nos comentários de outras épocas. (ROSSI, 1945)¹³.

Necessário sublinhar, contudo, que esta discussão – nos limites de uma teoria dos gêneros e sua relação com a história – é apenas o fundamento para que seja possível se postular os limites entre a veracidade e a verossimilhança do que o escritor Graciliano Ramos rememora sobre a sua formação de leitor, no período da infância.

Pode-se ampliar esse ângulo de observação, examinando-se pontos de proximidade entre *Infância e Memórias do Cárcere*, obra póstuma, retratando o período em que Graciliano Ramos esteve preso arbitrariamente, no ano de 1936, durante o governo de Getúlio Vargas. Ali, de forma semelhante, o autor dá voz a um narrador que, dentre outras funções, teoriza sobre o conceito de autenticidade relativo às memórias¹⁴, à escrita autobiográfica, ratificando, em grande parte, os argumentos apontados ao longo deste capítulo:

E aqui chego à última objeção que me impus. Não resguardei os apontamentos obtidos em largos dias e meses de observação: num momento de aperto fui obrigado a atirá-los na água. Certamente me irão fazer falta, mas terá sido uma perda irreparável? Quase me inclino a supor que foi bom privar-me desse material. Se ele existisse, ver-me-ia

¹³ ROSSI, Edmundo. Infância. O Estado de São Paulo, Seção Literária, 22 de setembro de 1945.

¹⁴ A este respeito, ver, em especial, COURTEAU, Joanna. Memórias do Cárcere: Between History and Imagination. Hispania 82, march, 1999, p. 46-55

propenso a consultá-lo a cada instante, mortificar-me-ia por dizer com rigor a hora exata de uma partida, quantas demoradas tristezas se aqueciam ao sol pálido, em manhã de bruma, a cor das folhas que tombavam das árvores, um pátio branco, a forma dos montes verdes, tintos de luz, frases autênticas, gestos, gritos, gemidos. Mas que significa isso? Essas coisas verdadeiras podem não ser verossímeis. E se esmorecem, deixá-las no esquecimento: valiam pouco, pelo menos imagino que valiam pouco. Outras, porém, conservaram-se, cresceram, associaram-se, e é inevitável mencioná-las. Afirmarei que sejam absolutamente exatas? *Leviandade*. (RAMOS, 1985, p. 23)

Merece destaque, além da ênfase posta sobre o filtro da memória, a escolha da estratégia da imaginação sobre a descrição dos fatos anotados, verídicos, comprováveis. Os argumentos apresentados levam a crer que os fatos selecionados pela memória se ampliam, acompanhados pelo critério da verossimilhança, quando bem arranjados pelas estratégias do fazer literário.

1.3 - FICÇÃO, REMEMORAÇÃO E CONSCIÊNCIA DE SI

No plano ficcional, talvez o elemento mais significativo – o que permite conceber a obra também como romance – seja exatamente este tratamento dado ao narrador-personagem, que, diversas vezes, afasta-se de si mesmo, de suas sensações, como se desejasse espiar a si, aos outros personagens e aos acontecimentos de fora.

Da leitura do capítulo *O inferno*, é possível destacar alguns trechos elucidativos do que se deseja enfatizar:

Às vezes minha mãe perdia as arestas e a dureza, animava-se, quase se embelezava. Catorze ou quinze anos mais moço que ela, habituei-me nessas tréguas curtas e valiosas, a julgá-la criança, uma companheira de gênio variável, que era necessário tratar cautelosamente. Sucedia desprecatar-me e enfadá-la. Os catorze ou quinze anos surgiam entre nós, alargavam-se de chofre – e causavam-me desgosto.

(...) Súbito ouvi uma palavra doméstica e veio-me a idéia de procurar a significação exata dela. Tratava-se do inferno. Minha mãe estranhou a curiosidade: impossível um menino de seis anos, em idade de entrar na escola, ignorar aquilo. Realmente eu possuía noções. O inferno era um nome feio, que não devíamos pronunciar. Mas não era apenas isso (RAMOS, 1993, p. 71).

Sublinham-se, no excerto, alguns recursos estilísticos próprios da narrativa literária, os quais podem ser considerados os elementos responsáveis pelo afastamento mencionado: a ampliação do ponto de vista da narrativa em primeira pessoa – oscilando da descrição de si próprio, de seu estado de consciência, para a descrição de uma terceira pessoa, a mãe; a utilização do discurso indireto livre, recurso que permite ao narrador acesso à consciência dos outros personagens, como em: *“Minha mãe estranhou a curiosidade: impossível um menino de seis anos, em idade de entrar na escola, ignorar aquilo”*.

Além desses aspectos elencados, merecem análise os motivos que levam o escritor a rememorar fatos por ele vivenciados em momentos passados, a importância da compreensão daqueles acontecimentos para a constituição de sua identidade atual.

As reflexões de Gusdorf (1991), em sua maioria, procuram esclarecer os fundamentos de tal abordagem:

Quanto à autobiografia, ela se imagina poder definir o sentido de uma vida ainda não alcançada; ela interrompe o movimento, ela pretende bloquear, em um dado momento, o futuro, o qual, no entanto, não cessa de engendrar um tempo diferente daquele que se foi (p. 12)¹⁵.

Torna-se possível compreender, a partir do fragmento destacado, uma justificativa de ordem existencial para o gênero autobiográfico, dado que a motivação para o resgate do passado pela memória talvez seja a tentativa de buscar o sentido da existência que, no presente, ainda se desconhece. Pelo exercício da escritura, no entanto, tornar-se-ia possível desvelá-la.

Semelhante compreensão é o que sugere um excerto de *Infância*, quando o escritor traz para o tempo da narrativa o exame de marcas da experiência vivida no tempo de menino, que parecem conformar a maneira de se ver e de perceber a realidade:

La refugiar-me, zonzo, na companhia das moças. (...).
Essas moças tinha o vazo de afirmar o contrário do que desejavam. Notei a singularidade quando principiaram a elogiar o meu paletó cor de macaco. Examinavam-no sérias, achavam o pano e os aviamentos de qualidade superior, o feitio admirável. Envaideci-me: nunca havia reparado em tais vantagens. Mas os gabos se prolongaram, trouxeram-me desconfiança. Percebi afinal que elas zombavam, e não me susceptibilizei. Longe disso: julguei curiosa aquela maneira de falar pelo avesso, diferente das grosserias a que me habituara. Em geral me diziam com franqueza que a roupa não me assentava no corpo, sobrava nos sovacos. Os defeitos eram evidentes, e eu considerava estupidez virem indicá-los. Dissimulavam-se agora num jogo de palavras que encerrava malícia e bondade. Essa mistura de sentimentos incompatíveis assombrava-me e pela primeira vez ri de mim mesmo (...).

Guardei a lição, conservei longos anos esse paletó. Conformado, avaliei o forro, as dobras e os pespontos das minhas ações cor de macaco. Paciência, tinham de ser assim. 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, 1993, p. 185), (grifos meus).

Já em 1938, em carta a Nelson Werneck Sodré, (a íntegra compõe o anexo I) comentando opinião do crítico e historiador a respeito de sua obra, o autor demonstraria o mesmo tom cético, que parece lhe conformar a personalidade, tal como descrito em suas reminiscências do tempo de menino:

¹⁵ No original: “Quant à l’autobiographie, elle s’imagine pouvoir définir le sens d’une vie qui n’est pas encore achevée; elle arrête le mouvement, elle prétend bloquer en un moment donné le devenir, lequel pourtant ne cesse d’engendrer un temps autre que celui qui fut.

Caro Nelson:

Recebi hontem à noite a sua carta de 6, a segunda que me chega depois da sua sahida. A resposta à primeira foi escripta, mas perdi-a e tive preguiça de fazer outra, o que teria sido muito difficil, porque eu andava com a vida encencadissima. Um horror, seu Nelson, um buraco. Se as coisas melhorarem, preciso escrever bem um cento de cartas. Estou selvagem, estou completamente selvagem.

Não encontrei o Emil Farhat, mas vou procural-o hoje e transmittir-lhe a sua proposta do Chateaubriand. Por segurança, entender-me-ei também com José Lins e com Dario Magalhães. E falarei a Octavio Tarquino, que paga cem mil reis por artigo para a Revista do Brasil. O Farhat lhe mandará logo a resposta. E se eu conseguir alguma coisa, na empresa do Chateau ou fora della, avisal-o-ei: desta vez não serei preguiçoso como da outra.

Sim, vi o trecho publicado no O Jornal, optimo, tão bom que fiquei meio desconfiado, pensando que aquillo não era comigo. Você quer me transformar num sujeito importante, Nelson, e eu me atrapalho, não me ageito nessas camisas enormes. Enfim tenho obrigação de procurar recommodar-me. O trecho que sahiu é realmente magnífico.

Bem, Nelson, adeus. Um grande abraço do Graciliano Ramos. (RAMOS, 1938), (grifos meus).

Interessa ainda acentuar o que representa o trabalho com a memória em relação aos limites do tempo vivido e o tempo da escritura propriamente. Ainda segundo Gusdorf (1991), o homem não se encontra enclausurado nas fronteiras do presente e o jogo com a memória define-se por lançar mão de distintas temporalidades, permitindo, de tal modo, historicizar a consciência de si próprio. Assim, em vista da escrita autobiográfica, o indivíduo tem a possibilidade de descobrir quem foi, quem é e quem poderá chegar a ser:

Daí os charmes nostálgicos da lembrança e os encantos do passado, que permitem ao ser humano jogar novamente com o seu destino e de reencontrar uma segunda leitura do tempo perdido (p.11)¹⁶.

Infere-se, portanto, que a escrita autobiográfica, independentemente da designação de gênero, consiste em duplo desafio: por um lado, o de reler os fatos vividos e escrevê-los; por outro, o de compreender-se como sujeito por meio de tal exercício. Graciliano Ramos, dedicando-se à reescrita de sua infância, provou ser capaz de superar os dois desafios.

1.4 - FICÇÃO E CONFISSÃO

Dos livros de Graciliano Ramos, que suscitam questões relativas a *memorialismo*, além de *Infância* (1993) e *Memórias do Cárcere* (1989), destaca-se um caso curioso: *Angústia* (1985).

¹⁶ No original: D'où les charmes nostalgiques du souvenir et les incantations du passé qui permettent à l'être humain de rejouer sa destinée, et de retrouver en deuxième lecture le temps perdu de la vie.

Considerado romance pela crítica¹⁷, é composto, sobretudo, com base na técnica do monólogo interior, que reconstitui, em diversas passagens, fatos relacionados à vida do escritor.

Tendo por base um enredo pouco complexo – a história de Luís da Silva, funcionário público em tudo derrotado - Graciliano desenvolve, em um segundo nível, um plano interior de natureza bastante densa. A narrativa inicia-se com o protagonista desenhado em processo de decomposição, massacrado em todas as dimensões da vida: o sistema capitalista que o destrói, os projetos inalcançáveis que o atormentam, os personagens secundários, metáfora de ratos, que lhe corroem o tênue fio de vida. Narração transcorrida no passado. Assiste-se, ali, a um desdobramento da memória da personagem principal, que, tendo acordado de uma espécie de delírio, confessa o seu crime, a sua angústia:

Levantei-me há cerca de trinta dias, mas julgo que ainda não me restabeleci completamente. Das visões que me perseguiam naquelas noites compridas umas sombras que se misturam à realidade e me produzem calafrios.

Há criaturas que não suporto. Os vagabundos, por exemplo, (...).

Certos lugares que me davam prazer tornaram-se odiosos. Passo diante de uma livraria, olho com desgosto as vitrinas, tenho a impressão de que se acham ali pessoas vendendo-se (...).

Vivo agitado, cheio de terrores, uma tremura nas mãos, que emagrecem. Impossível trabalhar. Dão-me um ofício, um relatório, para datilografar, na repartição. Até dez linhas vou bem. Daí em diante a cara balofa de Julião Tavares aparece em cima do original, e os meus dedos encontram no teclado uma resistência mole de carne gorda (RAMOS, 1985, p. 7).

Adotando uma técnica de composição desenvolvida em dois planos, Graciliano constrói o monólogo denso, acessível em quadros freqüentes, tendo em vista o fluxo de consciência do narrador. É nesse plano que se desenvolvem as reflexões mais argutas do personagem e, também, ao que se pode supor como narrativa relacionada às lembranças do escritor. Às vezes, estruturando-se por meio da descrição de si mesmo, outras a se intercalar com a dos demais personagens do tempo de menino:

Volto a ser criança, revejo a figura de meu avô, Trajano Pereira de Aquino Cavalcante e Silva, que alcancei velhíssimo. Os negócios na fazenda andavam mal. E meu pai, reduzido a Camilo Pereira da Silva, ficava dias inteiros mananzando numa rede armada nos esteios do copiar, cortando palha para cigarros, lendo o Carlos Magno, sonhando com a vitória do partido que padre Inácio chefiava (...).

Eu andava no pátio. Minha avó, sinhá Germana, passava os dias falando só, xingando as escravas que não existiam (RAMOS, 1985, p. 11).

¹⁷ Ver, a este respeito, dentre outros, BOSI (1996), CANDIDO (1999).

Em algumas passagens, por meio da análise de si, dos personagens e da própria sociedade, os planos da narrativa do enredo de *Angústia* e do que se supõe serem lembranças do escritor, na voz do narrador, vão se misturando:

Logo que me afastava da repartição, tudo mudava. Tropeçando no paralelepípedo, via, meio encandeado pelo sol, os transeuntes juntarem-se e apartarem-se, e visto isto me parecia cheio de malícia. Havia intenções reservadas nos homens que se acercavam das mulheres, havia promessa nos olhos das mulheres que se desviavam dos homens. Automóveis abertos exibiam casais, automóveis fechados passavam rápidos, e eu adivinhava neles saias machucadas, gemidos, cheiros excitantes. Todos os veículos transportavam pecados. A cidade estava em cio, era como o chiqueiro do velho Trajano. Que perigo! Três horas escondido – e cá fora esta gente desenfreada, bodejando, com estilo, com demoras e requintes, mas bodejando como os bodes do velho Trajano (RAMOS, 1985, p. 166).

É curioso observar que se possam postular pontos de semelhança entre o esforço que realiza o personagem Luís da Silva para exercer a escrita no romance *Angústia* e o narrador da autobiografia para recuperar acontecimentos da vida de menino. A sugestão é de que ambos, personagem e narrador, necessitem da escrita para se estruturarem como sujeitos, para usufruírem um lugar socialmente reconhecido na sociedade em que vivem. Algumas passagens de *Angústia* podem ser esclarecedoras:

PERSONAGEM-NARRADOR NO ENREDO DO ROMANCE

Emendo um artigo que Pimentel me pediu, artigo feito contra vontade, só para não descontentar. Felizmente a idéia do livro que me persegue às vezes dias e dias desapareceu. (RAMOS, 1985, p. 13)

Habituei-me a escrever, como já disse. Nunca estudei, sou um ignorante, e julgo que os meus escritos não prestam. Mas adquiri cedo o vício de ler romances e posso, com facilidade, arranjar um artigo, talvez um conto. Compus, no tempo da métrica e da rima, um livro de versos, Eram duzentos sonetos, aproximadamente. Não me foi possível publicá-los, e com a idade compreendi que não valiam nada. Em todo caso acompanharam-me por onde andei. (RAMOS, 1985, p. 47)

TRANSIÇÃO

À medida que o carro se afasta do centro sinto que vou desanuviando. Tenho a sensação de que viajo para muito longe e não voltarei nunca mais (RAMOS, 1985, p. 9-10).

NARRADOR, INTERCALANDO AS MEMÓRIAS DA INFÂNCIA AO ENREDO

Tenho contudo a impressão de que os transeuntes me olham espantados por eu estar imóvel.

Imóvel. Camilo Pereira da Silva também estava imóvel, debaixo da terra. (...) Para que banda ficaria o purgatório? Seu Antônio Justino não sabia. Nem eu. Sabia onde ficava o Rio de Janeiro, São Paulo, Minas, lugares que me atraíam, que atraem a minha raça vagabunda e queimada pela seca (RAMOS, 1985, p.24).

Os postes cintados de branco passam correndo, o carro está quase vazio, as recordações da minha infância precipitam-se. E a decadência de Trajano Pereira de Aquino precipita-se também. (RAMOS, 1985, p. 12).

Os fragmentos acima mostram que entre *Infância e Angústia*, apesar das diferenças, há muitos elementos em comum – as recordações do período da infância, o tratamento criativo ao conteúdo da memória – que permitem lê-los tanto como recordação quanto como invenção.

Assim, conforme Antonio Cândido indica, já a partir do título do ensaio em que se ocupa de Graciliano Ramos, *Ficção e Confissão* (1999), muitos dos fatos e personagens tratados em *Infância*, cuja primeira edição data de 1945, já tinham sido anunciados ao leitor pelo tratamento de cunho autobiográfico desenvolvido em *Angústia* - a primeira edição é datada de 1936.

A partir dos diversos elementos desenvolvidos pelo crítico acerca do conjunto da obra de Graciliano, tudo leva a crer que o exame do romance *Angústia* sustentaria a tese central do ensaio em questão: “*a necessidade de expressão se transfere, a certa altura do romance, para a confissão*”. Pois, conforme ainda o crítico sugere:

Assim, parece que *Angústia* contém muito de Graciliano Ramos, tanto no plano consciente (pormenores biográficos) quanto no inconsciente (tendências profundas, frustrações), representando a sua projeção pessoal até aí mais completa no plano da arte (CANDIDO, 1999, p.44).

Ao que Graciliano acrescenta, indagado, em uma ocasião, se sua obra de ficção apresentaria caráter autobiográfico:

(...) Nunca pude sair de mim mesmo. Só posso escrever o que sou. E se as personagens se comportam de modos diferentes, é porque não sou um só. Em determinadas condições, procederia como esta ou aquela das minhas personagens. Se fosse analfabeto, por exemplo, seria tal qual Fabiano.¹⁸

Com efeito, aceita a tese de que *Angústia* demarca uma fase de transição entre os romances propriamente e os livros de memórias, no caso de *Infância e Angústia*, obras examinadas nos limites desta pesquisa, ampliam-se as possibilidades de análise, quando alargadas as fronteiras entre ficção e realidade, romance e autobiografia – dimensões que ambas demonstram conter.

¹⁸ Entrevista de Graciliano Ramos concedida a Homero Senna. Revista do Globo, nº 473, de 18-3-1948. Op. cit. p.189.

Com base nesse conjunto de reflexões, pode-se conceituar *Infância* na categoria de romance autobiográfico. Há, todavia, um outro plano, o de caráter documental, que permite dialogar com a obra nos limites da vida social, como documento de uma época: a passagem do século XIX ao XX, no interior do nordeste brasileiro. O trecho destacado ilustra alguns traços desse contexto:

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.

(...) Fatos antigos se renovavam, confundiam-se com outros recentes, e as notícias dos jornais determinavam perturbações nos espíritos. Debatiam-se Canudos, a Revolta da Armada, a Abolição e a Guerra do Paraguai como acontecimentos simultâneos (RAMOS, 1993, p. 46 –47).

De tal modo, após o exame dos dois planos – o ficcional e o autobiográfico – em torno dos quais *Infância* se articula, optou-se, ao longo pesquisa, por uma abordagem que privilegia as relações entre literatura e sociedade.

Graciliano Ramos, ao escrever uma crônica sobre o fator econômico do romance brasileiro, em 1945,¹⁹ acentua os vínculos estreitos entre sociedade e literatura, os quais se pretende destacar. Mesmo tratando o escritor, ali, de matéria ficcional não parece ser este um motivo para que se reduzam as influências da vida econômica e social a fatores estritamente subjetivos. Alguns excertos são ilustrativos do que, nesta pesquisa, se deseja enfatizar:

Quando um negociante toca fogo na casa, devemos procurar o motivo deste lamentável acontecimento, não contá-lo como se fosse apenas um arranjo indispensável ao desenvolvimento da história que narramos. Se um cavalheiro mata os filhos e se suicida é bom não afirmarmos precipitadamente que ele endoideceu: vamos tomar informações, tentar saber **em que se ocupava o homem, que ordenado tinha, quanto devia à dona da Pensão**. Geralmente ninguém queima negócio nem se suicida à toa (...).

E o indivíduo que matou os filhos e deu um tiro na cabeça? **De que se alimentava esse malvado, a que gênero de trabalho se dedicava?** Certamente ele é um malvado. Mas a obrigação do romancista não é condenar nem perdoar a malvadez: é analisá-la, explicá-la. Sem ódios, sem idéias preconcebidas, que não somos moralistas.

Estamos diante de um fato, Vamos estudá-lo friamente.

Parece que este advérbio não será bem recebido. A frieza convém aos homens de ciência. O artista deve ser quente, exaltado. E mentiroso.

Não sei por quê. Acho que o artista deve procurar dizer a verdade. Não a grande verdade, naturalmente. Pequenas verdades, essas que são nossas conhecidas (RAMOS, 1976, p. 258-259), (grifos meus).

Da perspectiva definida, será, então, a partir de agora, privilegiado em *Infância* o exame da história da formação do leitor no Brasil.

¹⁹ RAMOS, Graciliano. *O fator econômico no romance brasileiro*. In: RAMOS, Graciliano. Linhas Tortas. Rio de Janeiro: Record; São Paulo: Martins, 1976.

1.5 - INFÂNCIA : UM RETRATO DA VIDA SOCIAL

O ponto de reunião e fuxicos era a sala de jantar, que, por duas portas, olhava o alpendre e a cozinha. Como falavam muito alto, as pessoas se entendiam facilmente de uma peça para outra. Nos feixes de lenha arrumados junto ao fogão, na prensa de farinha, nos bancos duros que ladeavam a mesa, a gente se sentava e ouvia as emboanças do criado, um caboclo besta e palrador. Rosenda lavadeira cachimbava e engomava a roupa numa tábua. O moleque José e a moleca Maria esgueiravam-se da sombra, perdiam a condição e a cor, não se distinguiram quase dos meninos de Teotoninho Sabiá (RAMOS, 1993, p. 57)

Este e muitos outros fragmentos de *Infância* podem ser considerados um retrato do contexto histórico e social sobre o qual se desenvolve a narrativa. Trata-se da passagem do século XIX ao XX, no interior de Alagoas e de Pernambuco. Como já foi destacado, Graciliano Ramos nasce em Quebrangulo (Alagoas), em 1892 e, no período da infância, muda-se sucessivamente para Buíque (Pernambuco), Viçosa (Alagoas), Maceió e retorna à Viçosa. Esta trajetória da família, fugindo da seca, em meio a um contexto sócio-econômico em mudança - a passagem de uma economia essencialmente agrária baseada no cultivo da cana de açúcar a uma economia sustentada na ascensão do café, na pequena indústria e no comércio, que começavam a se impor nas cidades – configura-se pano de fundo por onde se desenrolam as reminiscências do escritor.

É assim que, pelo ângulo do narrador de *Infância*, a família Ramos, não se constituindo exceção, se defronta com a decadência da fazenda em Quebrangulo e se prepara para recomeçar a vida com base no comércio, em uma pequena vila, a Cidade de Buíque:

Sentado junto às armas de fogo e aos instrumentos agrícolas, em desânimo profundo, as mãos inertes, pálido, o homem agreste murmurava uma confissão lamentosa à companheira. As nascentes secavam, o gado se finava no carrapato e na morrinha. Estranhei a morrinha e estranhei o carrapato, forças evidentemente maiores que a de meu pai. Não entendi o sussurro lastimoso, mas adivinhei que ia surgir transformação. A vila, uma loja, dinheiro entraram-me nos ouvidos. (RAMOS, 1993, p. 26)

Meu pai, transformado em comerciante estabeleceu-se no largo da feira. Aí, num sovação triste, de que mais tarde me lembrei ao ver subterrâneos em folhetins, passou dias abrindo caixas e fardos, empilhando mercadorias, examinando faturas, calculando, a lápis, em pedaços de papel de embrulho. (RAMOS, 1993, p. 53)

Ao retomarmos o fragmento que dá início a este tópico, percebe-se, em particular, a sociabilidade típica de uma ordem recém saída da escravidão, na qual os negros alforriados passaram a conviver com os seus senhores em uma relação ambígua: nem escravos, nem empregados com direitos, nem membros da família. Tal como o moleque José e Rosenda, muitas

crianças, filhas de ex-escravos, passaram a uma condição de agregados junto aos filhos do senhor, executando serviços, tomando parte das brincadeiras das crianças brancas, fazendo as refeições no mesmo cômodo do que restou das casas grandes, modificadas, em grande parte, em sobrados (FREIRE, 1996).

A religião de meu avô era segura e familiar. Revelava-se diante do oratório erguido na sala, sobre a mesa coberta de pano vistoso... O velho se ajoelhava na esteira, persignava-se, batia no peito, ouvia a ladainha que Maria Melo, sacerdotisa e mulher do vaqueiro, cantava numa espécie de latim. Ali agachado e contrito, perto da **negra Vitória e de Maria Moleca, voluntariamente escravas porque não tinham em que empregar a liberdade**, reduzia-se muito, não se diferenciava quase de Ciríaco, pastor de cabras. Finda a cerimônia, recuperava a grandeza e o comando:

-Ó negra!

Maria Moleca trazia a gamela de água, vinha lavar-lhe os pés, de cócoras, enxugá-los na toalha encardida. (RAMOS, 1993, p. 125), (grifos meus).

Em outras passagens, emergem, igualmente, traços de uma ordem oligárquica, de feição patriarcal, em que o chefe da família reinava como senhor absoluto dos empregados, dos filhos, da mulher. Nessa forma de organização social era comum a relação com os empregados por voz de comando e a correção dos filhos por meio dos gritos e castigos físicos. O narrador de *Infância*, como um retratista, conta como percebia essa relação:

Espanto, e enorme, senti ao enxergar meu pai abatido na sala, o gesto lento. Habituar-me a vê-lo grave, silencioso, acumulando energia para gritos medonhos. Os gritos vulgares perdiam-se; os dele ocasionavam movimentos singulares: as pessoas atingidas baixavam a cabeça, humildes, ou corriam a executar ordens. Eu era ainda muito novo para compreender que a fazenda lhe pertencia. Notava diferenças entre os indivíduos que se sentavam nas redes e os que se acoravam no alpendre. O gibão de meu pai tinha diversos enfeites; no de Amaro havia numerosos buracos e remendos. As nossas roupas grosseiras pareciam luxuosas comparadas à chita de sinhá Leolpoldina, à camisa de José Bahia, sura, de algodão cru. Os caboclos se estazavam, suavam, prendiam arame farpado nas estacas. Meu pai vigiava-os, exigia que se mexessem desta ou daquela maneira, e nunca estava satisfeito, reprovava tudo, com insultos e conchavos... Meu pai era terrivelmente poderoso, e essencialmente poderoso. (RAMOS, 1993, p. 25-26)

Conforme lembra Gilberto Freire (1996), em seu ensaio sobre a mudança da casa-grande e senzala em sobrados e mucambos, na sociedade patriarcal havia uma grande distância entre o menino e o homem, equivalente à distância que separa “o sexo forte do fraco ou a classe dominadora da servil”. Além disso, aponta para o tempo bastante ligeiro da meninice. No regime patriarcal, a criança, transcorrido o período angelical, quando era adorado como os anjos do céu, fase que se estendia, aproximadamente, até os seis anos de idade, passava, então, a ser considerado “menino-diabo”. Necessitava, logo, crescer, adotando como emblema a imagem do adulto e, por esta condição, inferior, era tido como estranho “que não comia na mesa nem

participava de modo nenhum da conversa da gente grande. Tratado de resto” (FREIRE, 1996, p.68)

Em *Infância* o narrador, vez por outra, lembra o leitor dessa condição inferior reservada à criança na sociedade em transição, como sugere a passagem em que a necessidade do menino de saciar a sede, em meio a enorme calor de verão, pode ter sido considerada secundariamente, corroborando a análise de Freire sobre a infância tratada de resto:

Um dia faltou água em casa. Tive sede e recomendaram-me paciência. A carga de ancoretas chegaria logo. Tardou, a fonte era distante – e fiquei horas numa agonia, rondando o pote, com brasas na língua (...). Chorei, embalei-me nas consolações e os minutos foram pingando vagarosos. A boca enxuta, os beijos gretados, os olhos turvos, queimaduras interiores. Sono, preguiça – e estirei-me num colchão ardente. As pálpebras se alongavam, coriáceas, o líquido obsessivo corria nas vozes que me acalentavam, umedecia-me a pele, esvaía-se de súbito. E em redor os objetos se deformavam, trêmulos. Veio a imobilidade, veio o esquecimento. Não sei quanto tempo durou o suplício (...). Não me ligavam importância (RAMOS, 1993, p. 24, 25)

À criança naquele contexto também eram proibidas as discussões relativas aos dogmas religiosos, em grande parte católicos, assim como às crendices e superstições no diz-que-diz das gentes comuns. Compreendidas como miniaturas de adultos, incompletas e imaturas, havia toda sorte de interdição às dúvidas e questionamentos. O capítulo *O Inferno*, momento em que o narrador curioso acerca deste conceito indaga a mãe sobre o seu significado, ilustra as mencionadas interdições:

Pedi esclarecimentos, apelei para a ciência dela. Por que não contava o negócio direitinho? Instada, condescendeu. Afirmou que aquela terra era diferente das outras. Não havia planta lá, nem currais, nem lojas, e os moradores péssimos, torturados por demônios de rabo e chifres, viviam depois de mortos em fogueiras maiores que as de S. João e em tachas de breu derretido (...). Quando minha mãe falou em breu derretido, examinei a cicatriz do dedo e balancei a cabeça em dúvida (...) - A senhora esteve lá? Desprezou a interrogação inconveniente e prosseguiu com energia. –Eu queria saber se a senhora tinha estado lá. Não tinha estado, mas as coisas se passavam daquela forma e não podiam passar-se de forma diversa. Os padres ensinavam que era assim (...) – Os padres estiveram lá? Tornei a perguntar. Minha mãe irritou-se, achou-me leviano e estúpido. Não tinham estado, claro que não tinham estado, mas eram pessoas instruídas, aprendiam tudo no seminário, nos livros. (RAMOS, 1993, p.72-73)

Contudo, a organização social em que se enquadra o relato de *Infância* não findava nos padres considerados instruídos, nos pequenos proprietários de terra e nos escravos alforriados. O sistema mostrava alguma complexidade no que dizia respeito às hierarquias sociais. Por um lado, os coronéis influentes na política, nas decisões da justiça, detinham grande poder; tinham origem em famílias tradicionais que se perpetuavam e podiam dominar as demais.

Os maiores do município, governo e oposição, vinham de um grupo de famílias mais ou menos entrelaçadas, poderosas no Nordeste; Cavalcantis, Albuquerque, Siqueiras, Tenórios, Aquinos. Padre João Inácio era Albuquerque. (RAMOS, 1993, p. 46)

De outro, os pequenos comerciantes e profissionais liberais conduziam a vida cotidiana, a pequena economia por onde caminhava a cidade.

Tipo morfino era o velho Quinca Epifânio, ossudo, inquieto, cara de fome, sovina até as palavras. Guardava a despensa na loja: barricas bem cobertas, defendidas contra os ratos. De manhã um moleque se chegava ao balcão, a cesta pendurada no braço. O avaro destapava os esconderijos, pesava e media longamente a ração miserável: duzentos gramas de charque, dois dedos de tocinho, um pires de feijão. (RAMOS, 1993, p.49)

Mestre Firmino alfaiate, a agulha metida na gola, pedia um cigarro. Se não o obtinha, entrava na bodega e comprava um maço. Tirava o cigarro necessário e distribuía dezenove, porque lhe faltava o instinto de proprietário, moderava-se no vício e devia a toda gente. (RAMOS, 1993, p. 50)

Uma terceira força se sustentava na religião católica, padres, missionários, os quais regulavam a vida social por meio dos rituais espirituais: batizados, missa, confissões, casamentos, sermões.

Tinham andado pelo sertão dois missionários muito diferentes na catequese: Frei Caetano, pessoa de infinita doçura, quase santo, e Frei Clemente, um bárbaro que fustigava mulheres e infundia enorme respeito. Padre João Inácio tinha muito de Frei Clemente: não chegava a açoitar os paroquianos, mas, se aperreava, distribuía insultos aos pequenos, raça de cachorro com porco. (RAMOS, 1993, p.46)

As notícias das capitais, os acontecimentos além dos limites de Buíque chegavam pelo correio e devia tratar-se de acontecimento relevante, visto que o narrador traça uma espécie de mapa social, distinguindo aqueles que liam jornais daqueles que não os liam.

A política nacional era um romance que os meninos Barbados folheavam, largavam, retomavam, deturpavam...

O Doutor Juiz de direito mencionava a comarca onde servira, no Amazonas. Jacarés monstruosos, onças inofensivas, cobras que engoliam bois.

Seu André Cursino, gordinho, baixinho, barrigudo, saía à rua vestido em robe-de-chambre...

Para lá da Lagoa, no alto de um monte, seu Félix Cursino recebia visitas no alpendre de uma casa rodeada de cajueiros. Abaixo dessa classe andavam criaturas que não liam jornais, ignoravam D. Pedro II e o Barão de Ladário. André Laerte, barbeiro muito sujo, usava um avental ensangüentado, pisava macio, com modos de gato. As gargalhadas do pedreiro Carcará feriam todos os ouvidos (RAMOS, 1993, p. 49 – 50)

Conforme se lê no excerto, o acesso à leitura e à instrução distinguia os indivíduos daquela sociedade em dois níveis distintos: os que eram dignos de reverência como os padres, os juizes de direito, os informados sobre política e outros acontecimentos além do estritamente local e aqueles pouco informados, cuja vida devia restringir-se ao cotidiano local, como o barbeiro André Laerte e o pedreiro Carcará.

Com respeito à relação da criança com as mulheres, o quadro não se revelava muito diferente. Isto é, por mais que o patriarca parecesse constituir-se o mais poderoso dos adultos, alguns dados extraídos de *Infância* revelam que a mulher, metaforizada na figura materna, podia reproduzir muitos daqueles gestos característicos da hierarquia e poder patriarcal:

O final do episódio acerca da discussão sobre o conceito de inferno, transcrito linhas acima, pode ser ilustrativo de tal argumento:

A resposta de minha mãe desiludiu-me, embaralhou-me as idéias. E pratiquei um ato de rebeldia: - Não há nada disso. Minha mãe esteve algum tempo analisando-me, de boca aberta, assombrada. E eu, numa indignação por se haverem dissipado as tachas de breu, os demônios, o prestígio de padre Inácio repeti: -Não há não. É conversa. Minha mãe curvou-se, descalçou-se e aplicou-me várias chineladas. Não me convenci. Conservei-me dócil, tentando acomodar-me às esquisitices alheais. (RAMOS, 1993, p. 74)

Ou em outra ocasião, como se lê no fragmento abaixo:

Certa vez minha mãe surrou-me com uma corda nodosa que me pintou as costas de manchas sangrentas. Moído, virando a cabeça com dificuldade, eu distinguia nas costelas grandes lanhos vermelhos. Deitaram-me, enrolaram-me em panos molhados com água de sal – e houve uma discussão na família. Minha avó, que nos visitava, condenou o procedimento da filha e esta afligiu-se. Irritada, ferira-me à toa, sem querer (RAMOS, 1993, p. 29)

Além disso, conforme ainda discute Freire (1996), a administração da justiça patriarcal, a moralização e educação das crianças, como descritas naquele tipo de sociedade, costumavam ser delegadas pelo pai ao mestre-escola e, em especial, aos padres dos colégios religiosos. De tal modo, é possível que muitos dos castigos físicos infligidos à criança na escola da época ocorresse como uma espécie de extensão do modo de educar da própria família. Portanto, em muitas escolas naquele contexto, em meio aos conteúdos pedagógicos considerados relevantes, era comum a punição por meio da palmatória e prevalecia a mesma distância social, como descrita entre pais e filhos, entre aluno e professor. (p. 70-71)

Em um outro episódio de *Infância*, dessa vez tendo o narrador e a família se instalado na cidade de Viçosa, a imagem de uma pedagogia baseada em castigos físicos e de uma escola, cujo ambiente distanciava alunos e professores - crianças e adultos - evidencia-se:

O professor andava no mundo da lua, as pálpebras meio cerradas, mexendo-se devagar na cadeira, como sonâmbulo...
Arriava na cadeira, agitava-se, parecia mordido de pulgas. Tudo lhe cheirava mal. Segurava a palmatória como se quisesse derrubar o mundo com ela. E nós, meia dúzia de alunos, tremíamos da cólera maciça, tentávamos esconder-nos uns por detrás dos outros. (RAMOS, 1993, p. 179)

1.6- A GÊNESE DE INFÂNCIA

Um dia destes, no banheiro, veio-me de repente uma ótima idéia para um livro. Ficou-me logo a coisa pronta na cabeça, e até me apareceram os títulos dos capítulos, que escrevi quando saí do banheiro, para não esquecê-los. Aqui vão eles: Sombras, O Inferno, José, As Almas, Letras, Meu Avô, Emília, Os Astrônomos, Caveira, Fernando, Samuel Smiles.(RAMOS, 1980, p.157)

A escrita de *Infância*, por hipótese, não foi realizada apenas como mero exercício de imaginação, de criação literária. Conforme se pode acompanhar por um conjunto de documentos – manuscrito do projeto de *Infância*, pesquisas desenvolvidas por estudiosos da obra de Graciliano Ramos²⁰ - os capítulos de *Infância* foram primeiro vendidos a jornais e revistas, assegurando meio de sobrevivência do escritor. Não houvesse outros fatores, este já indicaria relação bastante estreita entre o fazer literário e as determinações da vida social; as relações entre literatura e sociedade. Examinem-se os outros fatores, e em particular, reprodução do manuscrito que se segue:

Em...

...colaboração de alguns jornais utilizei uma recordação da infância e escrevi Samuel Smiles, que foi publicado no Diário de Notícias. Dias depois, a, nova lembrança me induziu a compor Os Astrônomos, que saiu no O Jornal. Vieram em seguida O Menino da Mata e o seu Cão Piloto, em.... e Fernando, em Por aí vemos que eu não tinha a idéia de fazer um livro: o primeiro capítulo nascido foi o trigésimo primeiro da obra agora lançado; o segundo foi o trigésimo; o terceiro, o trigésimo segundo; o quarto, o trigésimo terceiro. A ..., veio a lume Um cinturão, o quarto do livro; a ... Uma bebedeira, o quinto.... Só então formei vagamente o projeto (?), revivendo pessoas e factos quase apagados, (?) reconstruir aquela meninice perdida no sertão (RAMOS, NOTAS PARA ENTREVISTA, concedida em 1945, quando do aparecimento de *Infância*. Ver cópia do manuscrito na página seguinte).

Assim, se ao longo das seções anteriores procurou-se destacar a ruptura com a seqüência linear da narrativa própria do trabalho com a memória, agora, as notas manuscritas analisadas - cujas reticências sugerem as diferentes datas de produção dos textos - reiteram, sobretudo, o argumento de ordem material que a motivou. É possível, inclusive, a leitura de cada um dos capítulos de *Infância* em separado, devido à coesão interna de cada uma dessas unidades. No

²⁰ Para esta pesquisa foram consultadas cópias dos manuscritos do autor pertencentes ao acervo do Museu Casa de Graciliano Ramos, em Palmeira dos Índios, Alagoas e o Catálogo de Manuscritos do Arquivo Graciliano Ramos, coordenação Yêdda Dias Lima, Zenir Campos Reis. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo Instituto de Estudos Brasileiros, Universidade de São Paulo, 1992. O resultado da pesquisa realizada pelos pesquisadores do Arquivo Graciliano Ramos foi transcrito por mim e reorganizado no Anexo III, ao final deste trabalho.

Sublinha-se, no manuscrito, a seqüência coincidente dos textos com a disposição dos capítulos nas edições examinadas²². Para efeito desta análise, torna-se ainda mais interessante o cruzamento com os dados colhidos a partir do estudo organizado pelos pesquisadores do arquivo Graciliano Ramos, do Instituto de Estudos Brasileiros, tendo por base a primeira edição (cf. Anexo III).²³

Confrontando-se os dados da pesquisa com o manuscrito, observa-se que, de um conjunto de 39 capítulos compondo *Infância*, 27, ou seja 69%, foram previamente vendidos a jornais (Diário de Notícias, O Jornal, A Manhã, Diretrizes, Correio da Manhã, Jornal do Comércio) ou a revistas (Atlântico, Revista do Brasil, Vamos Ler, O Cruzeiro, Anuário Brasileiro de Literatura, Unidade). Parecem justificáveis, assim, os prováveis lapsos, omissões, acréscimos, que a narrativa possa conter; em outras palavras, os elementos relacionados ao modo de produção da narrativa.

Diante da releitura do manuscrito, não é difícil entender também porque o autor posiciona-se de forma reticente ao se referir à possibilidade de escrever um livro por inteiro “*Por aí vemos que eu não tinha a intenção de fazer um livro*”; “*Só então formei vagamente o projeto*”. Esta poderia ser, talvez, apenas uma justificativa para a impossibilidade de se viver exclusivamente das letras, conforme declarou em entrevista a Homero Senna, que lhe perguntara, certa vez, ser possível, no Brasil, viver da profissão de escritor:

Não creio. A última edição das minhas obras rendeu-me 50 contos. Da edição americana de *Angústia*, recebi 10 contos apenas. Tenho também três livros traduzidos para o espanhol. Mas os negócios na Argentina e no Uruguai andaram mal. (SENNA, 1949).²⁴

É, no entanto, em uma carta escrita a sua esposa, Heloísa de Medeiros Ramos, datada de 28 de janeiro de 1936 - em meio a conselhos acerca de material para um livro a ser escrito por Heloísa e forma adequada para realizá-lo - que menciona a “ótima” idéia de escrever um livro:

Enfim, tem você um excelente material, material como poucos sujeitos encontram. Pode dar coisa muito boa. O que é preciso é ter muita coragem e muita paciência, trabalhar seis meses, um ano, várias horas por dia sem grandes esperanças. O *Angústia* vai mais ou menos. Falta-me consertar umas oitenta folhas. **Um dia destes, no banheiro, veio-me de repente uma ótima idéia para um livro. Ficou-me logo a coisa pronta na cabeça, e até me apareceram os títulos dos capítulos, que escrevi quando saí do**

²² *Infância*, 2ª edição. Rio de Janeiro: editora José Olympio; *Infância*, 28ª. São Paulo: editora Record, 1993.

²³ *Infância*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1945. (Coleção Memórias, Diários, Confissões).

²⁴ Entrevista concedida a Homero Senna. Revista do Globo, nº 479, de 19-3-1949. Op. cit. p. 190.

banheiro, para não esquecê-los. Aqui vão êles: Sombras, O Inferno, José, As Almas, Letras, Meu Avô, Emília, Os Astrônomos, Caveira, Fernando, Samuel Smiles.

Provavelmente me virão idéias para novos capítulos mas o que há dá para um livro. Vou ver se consigo escrevê-lo depois de terminado *Angústia*. Parece que pode render umas coisas interessantes. Zélin e Jorge Amado têm insistido para que eu remeta logo os originais. Mas ainda não dei resposta às cartas deles. E só mandarei os originais quando o dinheiro vier. Adeus. Abraços. Beijo nos pequenos. 28 de janeiro de 1936. (RAMOS, 1980, p. 157). (grifos meus).

Como já anunciado no trecho transcrito no início desta seção, o autor confia a sua esposa a intenção de escrever o livro – em plena escritura de *Angústia* - que, supõe-se, acabou resultando em *Infância*, cuja circulação só foi possível a partir de 1945.²⁵ Constata-se haver, portanto, a diferença de 9 anos entre a idealização do livro e o seu lançamento. De tal modo e, com frequência, não se trata apenas de veracidade ou intenção por parte daquele que escreve; a urgência, relacionada à sobrevivência econômica, pode vir primeiro. Graciliano Ramos, ele próprio, afirma que, para a entrega dos originais, fosse de *Angústia* ou de *Infância*, seria preciso que o pagamento estivesse, antes de tudo, garantido antecipadamente.

²⁵ Sombras título que faz lembrar o capítulo de *Infância* intitulado Nuvens; O Inferno resultaria no capítulo de nome idêntico O Inferno; José originou provavelmente O Moleque José, As almas lembra o capítulo denominado Um Enterro; Letras aproxima-se do título do capítulo Leitura; Meu Avô manteve-se Meu Avô; Emília e Os Astrônomos provavelmente fundiram-se em Os Astrônomos, Caveira faz alusão ao capítulo Um Incêndio, Fernando e Samuel Smiles mantiveram-se com o mesmo título. Ver, RAMOS, op. cit. 1952, 1993.

CAPÍTULO II: MATERIALIDADE DA LEITURA, EM INFÂNCIA

Luís Edmundo revia-se no Colégio de Abílio César Borges, na aula do velho Professor Lino de Andrade, “pela hora de analisar uma linguagem que nunca fora a minha, numa trama de exótica sintaxe, eriçada de arcaísmo, de árdua e complicada praticagem”. De um seu colega relembra o memorialista a cena final de um exame de português. O menino, a muito custo, fora aprovado com um **simplesmente**. Pois bem, chegou ele a casa – o nome do menino era Luís de Souza e Costa, “um dos mais revoltados contra o ensino de Português que se fazia então” – e no fundo do quintal abriu um buraco onde enterrou o poema de Camões e seus cadernos de gramática! (ARROYO, 1968, p.93).

Neste capítulo, buscar-se-á examinar em que medida aspectos relacionados à materialidade da leitura – ilustração, tipos de suporte, formato do livro, qualidade do papel, enfim, o objeto manipulável que chega às mãos do leitor – podem interferir na recepção da obra, na produção de significados, que variam no tempo e no espaço e acabam delineando o personagem para o qual se destina a obra – o leitor.

2.1- OS PRIMEIROS MATERIAIS DE LEITURA

Nem sempre se leu da forma que se lê hoje, nem os materiais escritos eram apresentados ao leitor do modo que circulam amplamente em livrarias. Sabe-se que aspectos tais como a forma de registrar o material escrito sobre o papel têm-se modificado ao longo da história, sugerindo modos diferenciados de leitura, de relação do leitor com o texto. A este respeito, *Infância* pode ser considerado caso exemplar.

No livro, cenas antigas evocadas pela lembrança indicam que os primeiros materiais de leitura foram apresentados ao menino pelo pai, alfabetizador informal, e apareciam-lhe como faixas, borrões, sem qualquer possibilidade de construção de significado. A criança desconhecia o código escrito e faltavam-lhe os processos de mediação necessários. Por outro lado, esses primeiros contatos são evocados como tendo ocorrido por meio de páginas amarelas, provavelmente devido ao processo de desgaste do papel com o tempo, folhas de qualidade ordinária, mal impressas, consideradas antipáticas, as quais não logravam despertar sua curiosidade de menino.

Demorei a atenção nuns cadernos de capa enfeitada por três faixas verticais, borrões, nódoas cobertas de riscos semelhantes aos dos jornais e dos livros. Tive a idéia infeliz de abrir um desses folhetos, percorri as páginas amarelas, de papel ordinário. Meu pai tentou avivar-me a curiosidade valorizando com energia as linhas mal impressas, falhadas antipáticas. Afirmou que as pessoas familiarizadas com elas dispunham de armas terríveis. Isto me pareceu absurdo: os traços insignificantes não tinham feição perigosa de armas. Ouvi os louvores, incrédulo. (RAMOS, 1993, p. 95).

Contudo, os materiais de leitura fornecidos pelo pai não findaram com os cadernos, com os folhetos amarelos. Ao longo do processo, Graciliano rememora histórias materializadas em romance, organizadas em forma de volume.

Ora, uma noite depois do café, meu pai me mandou buscar um livro que deixara na cabeceira da cama. Novidade: meu velho nunca se dirigia a mim. E eu, engolido o café, beijava-lhe a mão, porque isto era praxe, mergulhava na rede e adormecia. Espantado, entrei no quarto, **peguei com repugnância o antipático objeto** e voltei à sala de jantar. Aí recebi ordem para me sentar e abrir o **volume**. Obedeci **engulhado**, com a vaga esperança de que uma visita me interrompesse. Ninguém nos visitou naquela noite extraordinária.

Meu pai determinou que eu principiasse a leitura. Principiei. Mastigando as palavras, gaguejando, gemendo uma cantilena medonha, indiferente à pontuação, saltando linhas e repisando linhas, alcancei o fim da página, sem ouvir gritos. Parei surpreso, virei a folha, continuei a arrastar-me na gêmeira, como um carro em estrada cheia de buracos. (RAMOS, 1993, p. 188), (grifos meus).

A dificuldade de leitura não se restringia à incompreensão da relação letra-fonema-significado. Para além desse aspecto de ordem cognitiva, o objeto manipulável causava-lhe repugnância, enjôo. Para complicar, as palavras decodificadas surgiam como alimento ruim para ser deglutido e os sons, pouco claros, soavam como carro arrastado. Os aspectos elencados, além de reiterarem a dificuldade em relação à leitura, acabam conferindo dimensão concreta e sensorial à atividade empreendida; àquela altura, representada como fonte de grande suplício.

Todavia, assiste-se a raros momentos interativos propiciados por exercícios de leitura conduzidos pelo patriarca. E o menino revelaria, naquele contexto, prenúncios de interesse pelos objetos portadores de textos.

Com certeza o negociante recebera alguma dívida perdida: no meio do capítulo pôs-se a conversar comigo, perguntou-me se eu estava compreendendo o que lia. **Explicou-me** que se tratava de uma história, um romance, exigiu atenção e resumiu a parte já lida. Um casal com filhos andava numa floresta, em noite de inverno, perseguido por lobos, cachorros selvagens. Depois de muito correr, essas criaturas chegavam à cabana de um lenhador. Era ou não era? **Traduziu-me em linguagem de cozinha diversas expressões literárias**. Animei-me a parolar. Sim, realmente havia alguma coisa no livro, mas era difícil conhecer tudo. (RAMOS, 1993, p. 188- 189), (grifos meus).

Não obstante a dificuldade de produção de significado a partir da compreensão do código escrito impresso no papel, as explicações mediadas pelo pai introduziam-lhe algum entendimento. Por outro lado, os elementos próprios da ficção - o enredo em forma de aventura, a construção dos personagens - avivam-lhe a curiosidade infantil.

Alinhavei o resto do capítulo, diligenciando penetrar o sentido da prosa confusa, aventurando-me às vezes a inquirir. E uma luzinha quase imperceptível surgia longe, apagava-se, ressurgia, vacilante, nas trevas do meu espírito.

Recolhi-me preocupado: os fugitivos, os lobos e o lenhador agitaram-me o sono. Dormi com eles, acordei com eles. As horas voavam. Alheio à escola, aos brinquedos de minhas irmãs, à tagarelice dos moleques, vivi com essas criaturas de sonho, incompletas e misteriosas. (RAMOS, 1993, p. 189).

Contudo, os materiais de leitura apresentados pelo pai, os ímpetos de aproximação em relação ao menino não foram elementos suficientes para torná-lo leitor. Graciliano relembra continuar empacando em volumes considerados antipáticos, em formato de letras que lhe embaralhavam a compreensão.

2.2 -AS LONGAS BARBAS DO BARÃO DE MACAÚBAS

Outro contato com materiais de leitura ocorre no ambiente escolar. Espaço povoado por moscas, gritos, repelões e as longas barbas de Abílio Cezar Borges, o Barão de Macaúbas.

A história da educação brasileira – particularmente a história da alfabetização – revela que na escola, à qual se referem as lembranças de Graciliano Ramos, findo o estudo da cartilha, material com a finalidade específica de ensinar a decodificar letras, sílabas e palavras, introduzia-se uma sequência de livros de leitura, cujo conteúdo versava sobre os mais diversos assuntos - da formação do universo aos hábitos de higiene.

A figura de Abílio Cezar Borges, O Barão de Macaúbas, é emblemática deste tipo de produção, tendo marcado a história do material didático no Brasil com edições que conheceram verdadeiro sucesso, conforme se infere do prólogo da sexagésima quinta edição, de 1890. Considerando-se a data da primeira edição de 1871, estima-se um ritmo médio de 7 reedições a cada dois anos. É o que parece também confirmar a diversidade do gênero didático, anunciada na propaganda da contra-capla do *Terceiro Livro de Leitura* para uso das escolas brasileiras, em sua nova edição – reformada e melhorada, conforme figura na página seguinte..

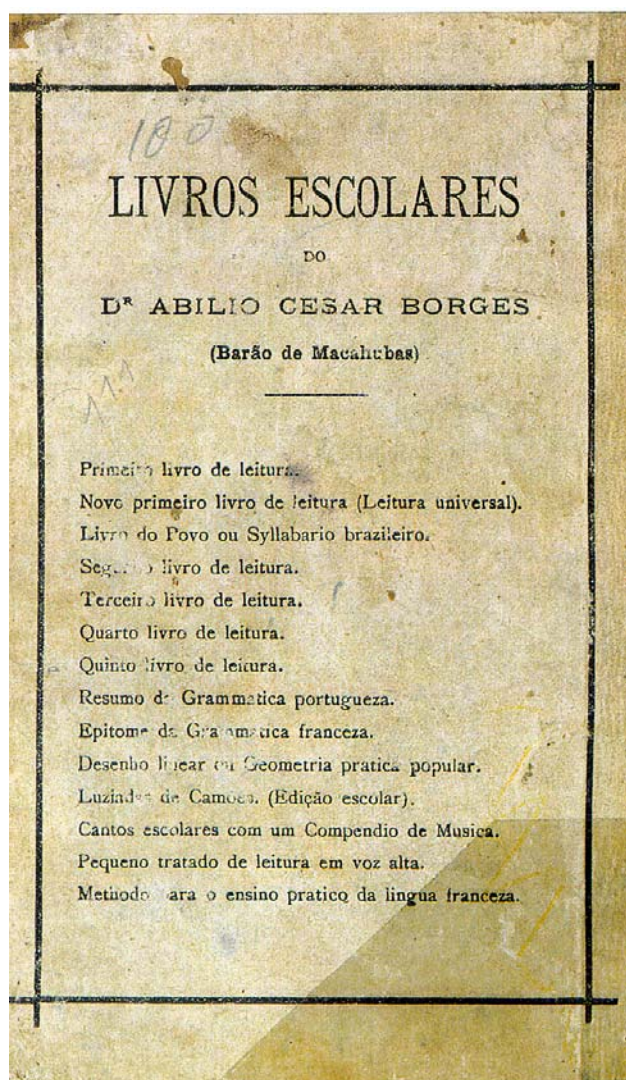


Fig. 6: Contra-cap do Terceiro Livro de Leitura, de 1890.

“Livros escolares do Dr Abílio César Borges (Barão de Macahubas) Primeiro livro de leitura; Novo primeiro livro de leitura (leitura universal); Livro do Povo ou Syllabario brasileiro, Segundo livro de leitura, Terceiro Livro de leitura, Quarto livro de leitura, Quinto livro de leitura, Resumo da Grammatica Portuguesa, Epítome da Grammatica Franceza, Desenho linear ou Geometria pratica popular; Luziadas de Camões (Edição escolar); Cantos escolares com um compêndio de musica, Pequeno tratado de leitura em voz alta; Methodo para o ensino pratico da língua franceza” (sic).

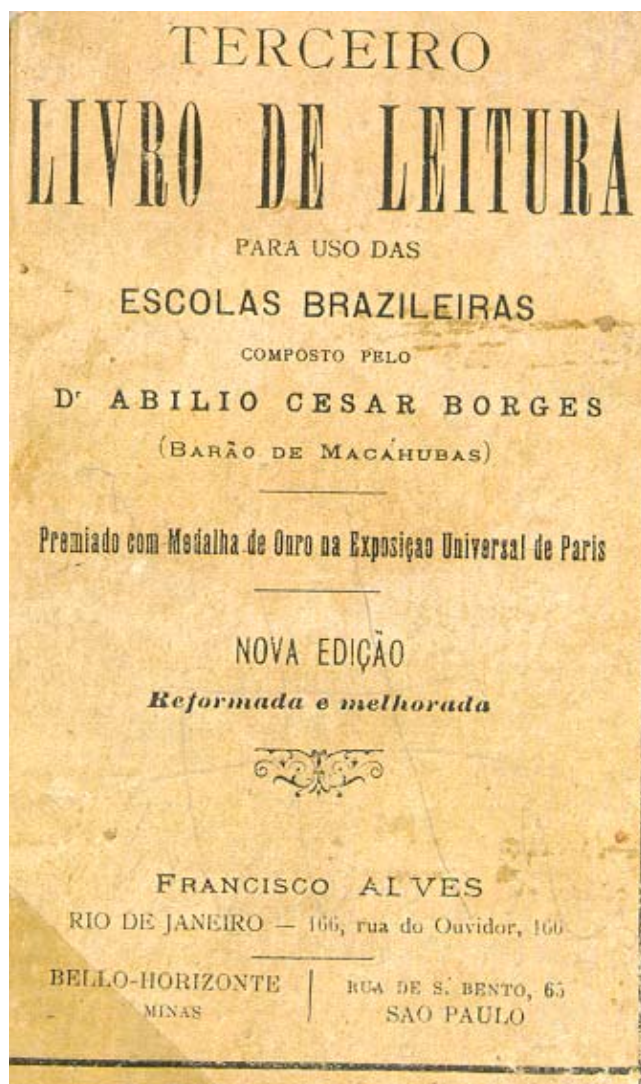


Fig. 7: Capa do Terceiro Livro de Leitura, de Abílio César Borges, nova edição, reformada e melhorada, 1890.

Se para o Barão, a diversidade da produção, as sucessivas e premiadas edições indicavam prestígio, no pequeno leitor, o anúncio do *Segundo Livro de Leitura* produzia enorme desconfiança:

E exibiram-me a preciosidade que exteriorizava o meu progresso: volume feio, com um retrato barbudo e antipático. Ericei-me, pressenti que não sairia boa coisa dali. 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, 1993, p. 115).

O menino demonstrava estar certo, uma vez que o presságio, em poucos dias, se consumaria: a combinação dos elementos materiais – volume feio, escuro, de aparência pesada; ilustração de um desconhecido de barbas longas - com o conteúdo distanciado de seu foco de interesse em nada contribuía para favorecer o processo de aquisição da leitura.

O *Terceiro Livro de Leitura*, de autoria de Abílio César Borges, em meio às evocações de Graciliano na escola, ilustra com propriedade os mecanismos de produção deste tipo de material. Na edição consultada, a sexagésima quinta (1890) ²⁶, destaca-se o prólogo, no qual o autor esmera-se em justificar as razões das modificações inseridas em relação à edição anterior:

Tendo-se esgotado a sexagésima quarta edição deste livro, justamente quando foi proclamada a Republica dos Estados Unidos do Brasil, tratei logo de reformal-o para a presente edição, pondo-o em harmonia com a nova organização social, e tornando-o ao mesmo tempo mais interessante e mais apropriado ao ensino da geração, que desponta, e portanto mais útil. (BORGES, 1890, prólogo da sexagésima quinta edição)

Na tentativa de acompanhar as transformações históricas trazidas com a Proclamação da República, o educador considera a necessidade de mudanças em relação às edições anteriores, construídas, segundo ele próprio, a partir de traços obsoletos, sendo levado, de tal modo, a suprimir artigo sobre a constituição do império, mudar nomenclaturas como a de províncias para estados ou a de município neutro para distrito federal. Em meio às propagadas alterações para atender ao gosto dos pequenos leitores, substitui cartas do padre Antonio Vieira e os excertos de autores clássicos:

Que, ou por versarem sobre assumptos áridos, ou pela elevação do estylo e obsoleto da phrase, se tornavam antipathicos aos pequenos leitores, por outros artigos concisos de sciencia pratica elemental, ou versando sobre assumptos amenos e de fácil comprehensão. (BORGES, 1890, prólogo da sexagésima quinta edição)

A partir do anúncio dessas modificações, o educador compartilha com os leitores o conteúdo do *Terceiro Livro de Leitura* em versão atualizada. Ali, o leitor encontrará em substituição às antigas matérias, assuntos científicos, como é o caso do estudo do universo, noções de astronomia, noções de Geografia Geral e do Brasil, noções de História do Brasil, desde o descobrimento, preceitos de higiene para a conservação da saúde, noções de agricultura, curiosidades acerca da fabricação do papel, da seda, da pólvora. E, na sequência dos assuntos do compêndio, fábulas como a do Lenhador, um Velho e seus Três Filhos, ou Vantagens da União,

²⁶ BORGES, Abílio César. *Terceiro Livro de Leitura Para Uso Das Escolas Brasileiras*. 65ª edição, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1890. (primeira edição, 1871, Bruxelas).

Parábola do Filho Pródigo. Além de poesias, de Gonçalves Dias, como a antológica Canção do Exílio, aparecem outras como Hino do Menino Cristão pela Manhã, Hino do Menino Cristão à Noite. Destaca-se também a biografia de um personagem ilustre, como é o caso de José Bonifácio de Andrade e Silva. Para finalizar, o educador introduz regras de moral e civilidade, onde se destacam: Do Modo como se Comportar à Mesa, Amor, Obediência e Respeito com os Pais, Respeito e Obediência às Autoridades e Como Devem Proceder os Meninos para com seus Mestres. Observe-se um dos capítulos, à guisa de ilustração.

Regras de Moral e Civilidade
Do Modo de se Comportar à Mesa

Meus amiguinhos,
E especialmente à mesa que uma pessoa dá a conhecer si tem tido boa ou má educação. Antes de se dirigirem para a mesa, o primeiro cuidado das pessoas bem educadas consiste em arranjar seus vestidos, pentear seus cabellos, e, sempre que for possível, lavar rosto e as mãos.
Ao chegar à mesa deveis esperar que nella tomem assento primeiro os mais velhos, sentando-vos depois no lugar que vos for designado.
Apenas sentados, cumpre que estendais logo vosso guardanapo sobre os joelhos; e, sem dar mostras de impaciência, esperai que vos sirvam; não levantando jamais a voz para pedir desta ou daquella iguaria.
Também si só pela vista vos parecer que vos não agradará alguma iguaria, que vos for offerecida, não a acceiteis; e, si a porção offerecida, for mais consideravel do que desejais, deveis recusar o prato, e pedir menos.
Também caso seja repugnante a vosso paladar a iguaria recebida, que pelo gosto da mesma, quer porque nella encontreis algum objeto nojento, como por exemplo uma mosca, ou outra cousa semelhante, é de vossa restricta obrigação cruzar o talher, sem dar a entender aos vizinhos a razão porque não continuais a servir-vos, fazendo, de modo que ninguém perceba, signal ao criado para retirar o prato. (BORGES, 1890, p. 251-253)

Chama atenção, por um lado, o lugar de subserviência atribuído à criança naquele contexto, por meio de uma série de ensinamentos de boa conduta e civilidade. De outro, a estratégia retórica de uma voz superior, que faz frequentemente acompanhar tal conteúdo: “Meus amiguinhos, Evitai, meus meninos”....

Segue-se ao prólogo uma introdução, que trata do que deve constituir o ensino em uma escola primária, apontando-lhes os defeitos, a inadequação dos métodos de ensino empregados, passando a propor reformas que deviam ser implementadas, indicando, por fim, considerações acerca dos livros escolares:

Em nossas escolas, quasi sem excepção, o methodo pelo qual se ensina a leitura é, além de menos conforme a natureza e a razão, o mais penoso as creanças.
Mette-se nas mãos de um menino de 5 annos de idade uma carta de a b c, a cuja composição não presidiu idéia alguma de systema; e nella, ao termo de três, quatro e mais longos mezes de um trabalho enfadonho e deprimente, e quasi sempre a custa de

dores e lágrimas, aprende elle a conhecer e nomear as letras. (BORGES, 1890, introdução à sexagésima quinta edição)

O excerto acima permite inferir a oposição do educador ao método de ensino de leitura de base sintética, cuja predominância se deu ao longo de boa parte do século XIX²⁷, além da defesa de que o ensino da leitura implicaria na aquisição de um sistema e não no simples reconhecimento de letras isoladas. A produção do volume é regulada, portanto, por pressupostos teóricos e metodológicos inovadores, para o contexto da época, sobre concepções de leitura e de seu ensino.

No entanto, é curioso observar a profunda assimetria entre a recepção desse livro de leitura por parte do pequeno leitor em *Infância* e as novidades propagandas por seu idealizador. Tal desnível revela que, entre as intenções do autor e a recepção do livro, existem variáveis regulando a produção de significado e mesmo a apreciação do objeto material que se leva às mãos. Após a solitária tarefa da concepção da obra, o autor talvez não seja mais o único proprietário do objeto sobre o qual trabalhou, tendo de se conformar com a sentença final que lhe atribuem os diferentes leitores empíricos, de cujo processo participam, muitas vezes, com extremo rigor.

Veja-se a reação do pequeno leitor ao estudo do *Terceiro Livro de Leitura* na escola conduzida por D. Maria do Ó:

Localizaram-me no corredor - e, pouco fiscalizado, quase despercebido, reabri desgostoso o terceiro livro de leitura do Barão de Macaúbas, tornei a encalhar nas regras de pontuação. (RAMOS, 1993, p. 164).

Ou ainda em outra situação escolar onde o mesmo livro era utilizado:

Eu permanecia nas histórias enigmáticas do Barão de Macaúbas. Soletrava mentalmente, sabendo que não conseguiria dizer alto as frases arrançadas no interior. (RAMOS, 1993, p.177).

E Graciliano, em suas evocações, carrega tintas mais pesadas nesse material de feição poderosa.

Um grosso volume escuro, cartonagem severa. Nas folhas delgadas, incontáveis, as letras fervilhavam miúdas, e as ilustrações avultavam num papel brilhante como rasto de

²⁷ Conforme estudos na área da história da alfabetização no Brasil, a publicação da Cartilha Maternal, de autoria do poeta português, João de Deus, em 1876, representou um marco na introdução do método analítico. Ver, a este respeito, MORTATTI, Maria do Rosário. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000.

lesma ou catarro seco. Principiei a leitura de má vontade. E logo emperrei na história de um menino vadio que, dirigindo-se à escola, se retardava a conversar com os passarinhos e recebia deles opiniões sisudas e bons conselhos. Passarinho, queres tu brincar comigo? Forma de pergunta esquisita, pensei.

Em seguida vinham outros irracionais, igualmente bem intencionados e bem falantes. Havia a moscazinha, que morava na parede de uma chaminé e voava à toa, desobedecendo as ordens maternas. Tanto voou que afinal caiu no fogo. Esses dois contos me intrigaram com o Barão de Macaúbas. Examinei-lhe o retrato e assaltaram-me presságios funestos. (RAMOS, 1993, p. 117).

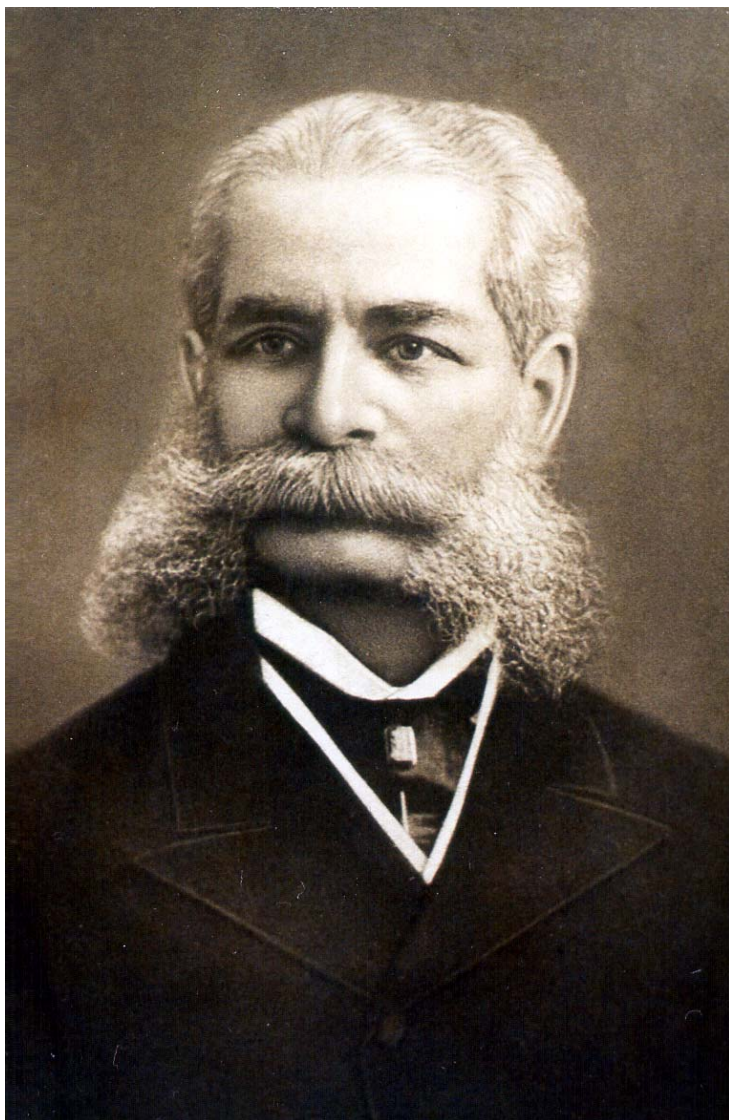


Fig 8: D. Abílio César Borges, Barão de Macaúbas.

Fotografia: Guimarães e Cia, Rio.

In: Nos Contemporains: Galerie Internationale des Personalités Contemporaines dans l'Arts, Sciences, Lettres, Politique, Agriculture et Commerce, s/d.

Depositário: IHGB.

O fragmento sugere, afinal, perfeita combinação entre forma e conteúdo, no que diz respeito aos livros de leitura destinados ao leitor-criança, no Brasil, na passagem do século XIX ao XX. De um lado, a aparência escura, pesada, motivo de rejeição por parte da criança. De outro, as idéias veiculadas a sugerirem ensinamentos morais por meio das lições pedagógicas recebidas pelos personagens, as quais não despertavam sinal de interesse no pequeno leitor.

De tal modo, é possível delinear algumas considerações preliminares: a produção de significado deve-se em grande parte aos aspectos materiais da leitura – afinal o texto não chega ao leitor de forma abstrata; há uma série de ingredientes de ordem material determinando a qualidade e o sentido daquilo que se lê; o romance *Infância* ensina que, por um lado, o pequeno leitor resistia à leitura por não compreender os sinais gráficos que decodificava, mas, não menos importante, por temer enfrentar as lombadas grossas e escuras, por não suportar contemplar as longas barbas impressas em papel brilhante “como rasto de catarro seco” a pressagiar decepções futuras.

As decepções futuras, a bem da verdade, estavam mais próximas do que supunha. Atônito, Graciliano indagaria, anos mais tarde, como poderia um menino no interior do nordeste, com grande dificuldade em relação ao seu próprio idioma, compreender *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, em letras manuscritas. Assim, merece destaque a dificuldade da leitura agravada pela complexidade relacionada ao conteúdo de um texto clássico. Além disso, a forma das letras manuscritas aumentava, em muito, a impossibilidade de apropriação. Configurava-se, de tal modo, a assimetria entre o desenvolvimento cognitivo da criança e os materiais de leitura que lhe eram transmitidos. Observe-se o relato desse acontecimento:

Avizinhava-me dos sete anos, não conseguia ler e os meus rascunhos eram pavorosos. Apesar disso emaranhei-me em regras complicadas, resmunguei expressões técnicas e encerrei-me num embrutecimento admirável(...). Foi por este 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... Deus me perdoe. Abominei Camões. E ao Barão de Macaúbas associei Vasco da Gama, Afonso de Albuquerque, o gigante Adamastor, barão, também, decerto. (RAMOS, 1993, p. 120), (grifos meus).

2.3 -CAMÕES NO MANUSCRITO

Os objetos de leitura guardam uma história e, embora o pequeno leitor levantasse inúmeras objeções, havia uma determinada lógica regulando os tipos de materiais que, à época,

eram tidos como os mais adequados para o ensino da leitura. Daí a necessidade do exame das marcas inscritas nos próprios objetos - *a leitura manuscrita*- para aqueles que começavam a ler na passagem do século XIX ao XX. De que se constituía este material, seus prováveis pressupostos e finalidades serão objetos de análise desta seção.

Conforme estudos na área da história da leitura²⁸, paleógrafos ou livro de leitura manuscrita consistiam um material introduzido nas escolas brasileiras nas séries finais do curso elementar. O regulamento da instrução primária e secundária do distrito federal²⁹ traz alguns esclarecimentos sobre a organização do ensino de leitura e de escrita à época, capazes de indicar pistas para o uso de *leitura manuscrita* na instrução elementar.

Nessa lei, o ensino primário estava previsto para ser ministrado no Distrito Federal em escolas públicas de duas categorias: escolas primárias de primeiro grau e escolas primárias de segundo grau. As escolas do primeiro grau admitiriam alunos de 7 a 13 anos de idade e as do segundo grau, de 13 a 15 anos. Este nível de ensino estava organizado em três cursos: o elementar (para alunos de 7 a 9 anos), o médio (para os de 9 a 11 anos) e o superior (para os de 11 a 13 anos), sendo “gradualmente” desenvolvido em cada curso o estudo das diferentes disciplinas, conforme artigo terceiro:

Artigo 3º O ensino das escolas primarias do 1º grau, que abrange três cursos, compreende:
 Leitura e escripta;
 Ensino pratico de língua portugueza;
 Contar e calcular. Arithmetica pratica até regras de três, mediante o emprego, primeiro dos processos espontaneos, e depois dos processos systematicos;
 Systema métrico precedido do estudo da geometria prática (tachymetria);
 Elementos de geografia e historia, especialmente do Brazil;
 Lições de cousas e noções concretas de sciencias physicas e historia natural;
 Instrução moral e cívica;
 Desenho;
 Elementos de musica;
 Gymnastica e exercícios militares;
 Trabalho manuaes (para os meninos);
 Trabalhos de agulha (para meninas);
 Noções praticas de agronomia. (REGULAMENTO, 1890, p. 3.475)

²⁸ Para uma genealogia da leitura manuscrita, conferir pesquisa desenvolvida por Antonio Augusto Gomes Batista. Paleógrafos ou Livros de Leitura Manuscrita: Elementos para o estudo do gênero. In: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/ensaios>.

²⁹ Este regulamento consta do Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, que aprova o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Distrito Federal, primeira lei sobre instrução pública da recente república brasileira.. Foi consultado também o Decreto nº 240, de 29 de outubro de 1901, que deu novo regulamento à instrução pública em Alagoas, mas não há menção ao ensino da Leitura Manuscrita, no capítulo que diz respeito ao ensino primário e a sua distribuição.

Como se pode observar, o pressuposto geral para o ensino das disciplinas obedecia a uma lógica de progressão. No que respeita ao ensino da leitura e da escrita, não era diferente. Entende-se, portanto, que o fato da *leitura manuscrita* estar prevista para ser desenvolvida na segunda classe do ensino médio das escolas primárias seguia aquele mesmo princípio. Ou seja, pela análise dos demais itens do programa de *Leitura*, constantes no Regulamento (anexo IV), infere-se que, anteriormente à aprendizagem da *leitura manuscrita*, o aluno já teria tido as primeiras noções de leitura e de escrita em exercícios “graduados e simultâneos”, em ditado de frases progressivamente mais difíceis, em “ensaio” de leitura em prosa, em exercícios de leitura “corrente” em prosa, sendo observados todos os sinais ortográficos. Ainda para o curso elementar (primeira e segunda classe), estavam previstos, para a disciplina *Língua Portuguesa*, o domínio de exercício orais, objetivando ao aluno se expressar corretamente, primeiras noções gramaticais, incluindo noções de substantivo, adjetivo e verbo e, no que respeita à escrita, exercícios por meio de ditado.

Necessário observar que só a partir da primeira classe do curso médio, pressupunha-se, no âmbito do ensino de *Língua Portuguesa*, que, além da revisão do programa do nível anterior, os alunos fossem instruídos para “redação fácil” e para os “primeiros ensaios de invenção”. Após esse longo percurso, conjugando-se os conteúdos, de um lado, em *Leitura* e, de outro, em *Língua Portuguesa*, era, então, introduzida a *leitura manuscrita*:

Classe 2ª

Leitura – Leitura corrente de prosa e manuscrito, com explicação dos vocábulos.
(REGULAMENTO, 1890, p. 3.505)

Embora a designação faça lembrar o que hoje se denomina caderno de caligrafia, constituído de desenhos de letras, para serem reproduzidos por escrito, não devia ser esta a sua finalidade, já que dizia respeito à leitura e não à escrita. Para fins desta pesquisa, foi examinado o livro de Duarte Ventura (s/d), por conter os sugeridos textos de Camões em letra manuscrita.³⁰

³⁰ Agradeço ao professor Antonio Augusto Gomes Batista, do CEALE/UFGM, a localização desta informação. No Rio de Janeiro, foi possível consultar um exemplar do livro escrito por Duarte Ventura na Biblioteca Nacional e um outro no Real Gabinete de Leitura.

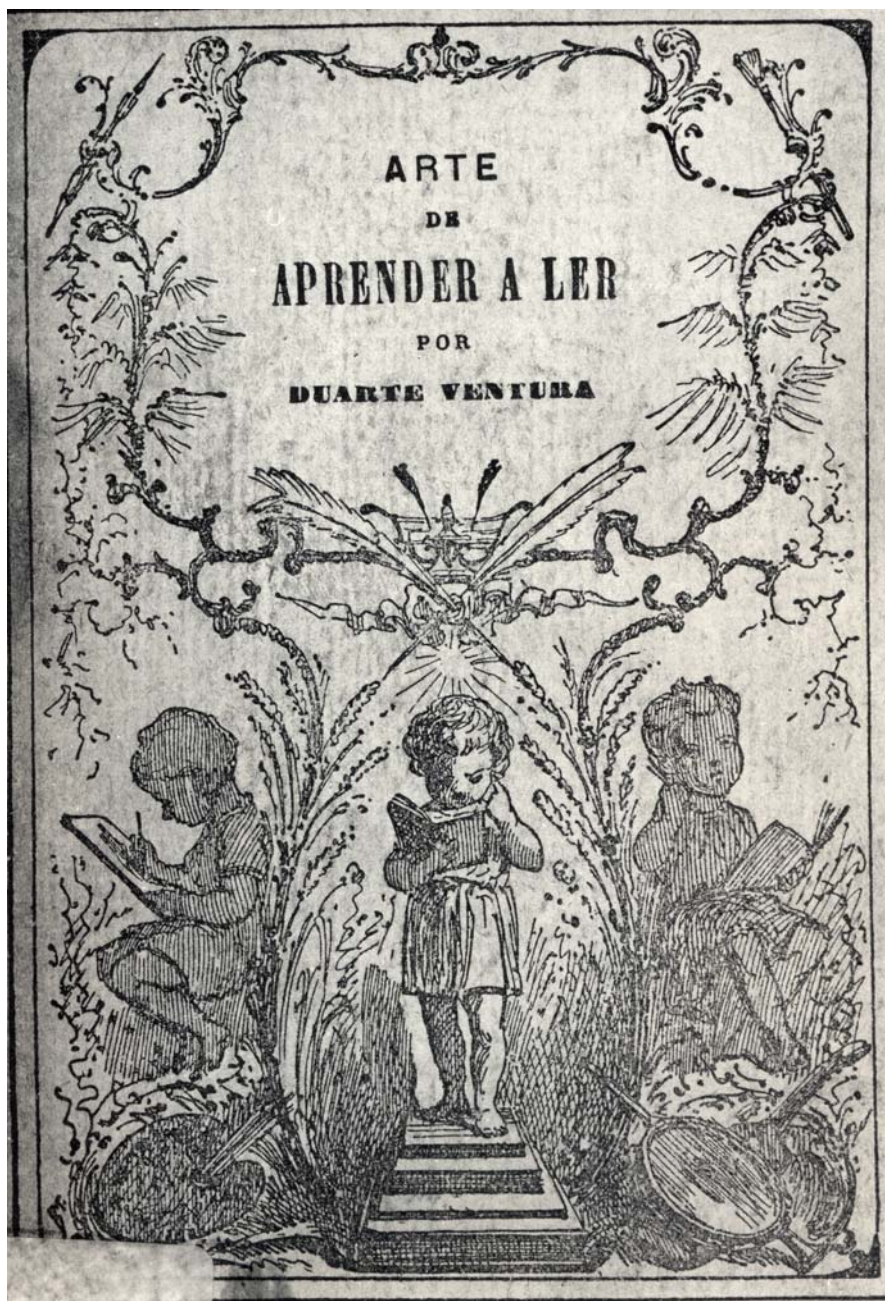


Fig. 9: capa de Arte de Aprender a Ler, de Duarte Ventura. FBN.

Mas, afinal, em que consistia tal material? Ao que se devia a grande dificuldade de aprendizagem narrada no excerto de *Infância*, como já mencionado?

Avizinhava-me dos sete anos, não conseguia ler e os meus rascunhos eram pavorosos. Apesar disso emaranhei-me em regras complicadas, resmunguei expressões técnicas e encerrei-me num embrutecimento admirável.(...).

Foi por este 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... Deus me perdoe. Abominei Camões. E ao Barão de Macaúbas associei Vasco da Gama, Afonso de Albuquerque, o gigante Adamastor, barão, também, decerto. (RAMOS, 1993, p. 120), (grifos meus).

Logo nas primeiras páginas da *Arte de Aprender a Ler*, registrava-se o alfabeto em letras manuscritas inclinadas, maiúsculas, conforme a reprodução que se segue:

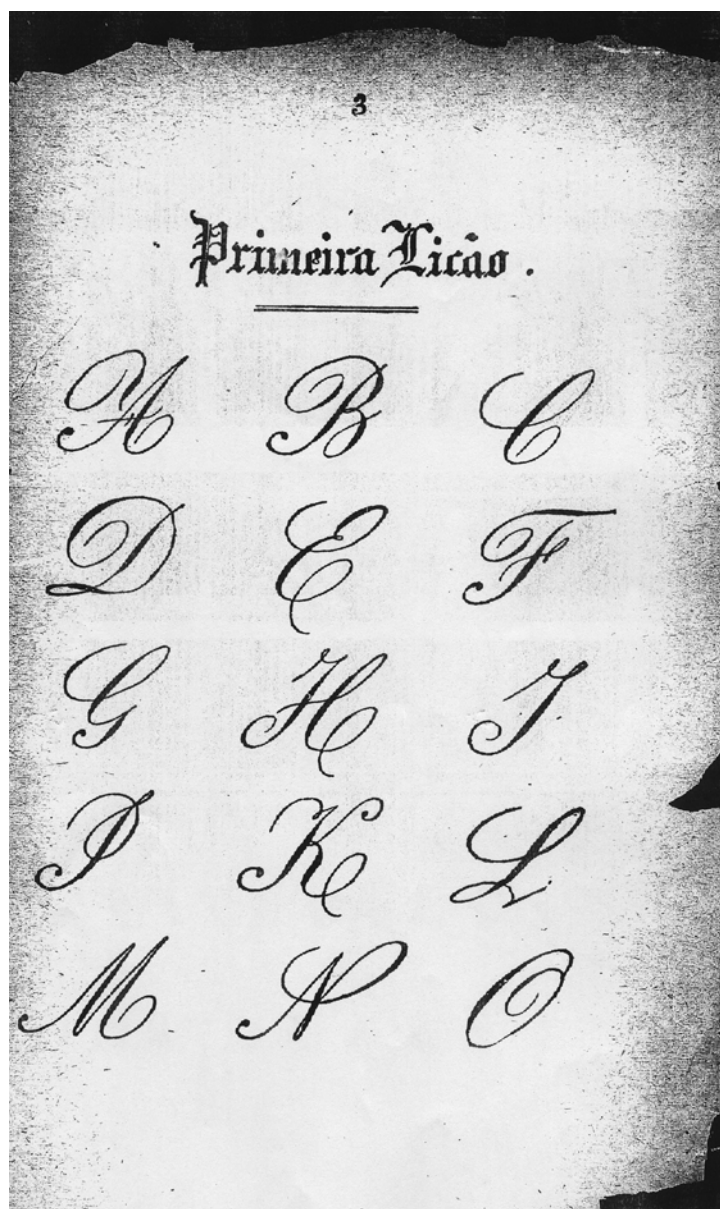


Fig. 10: primeira lição, de *Arte de Aprender a Ler*. FBN.

Em seguida, introduzia-se nova página, relacionando as letras maiúsculas e os números em uma seqüência de 1 a 10.

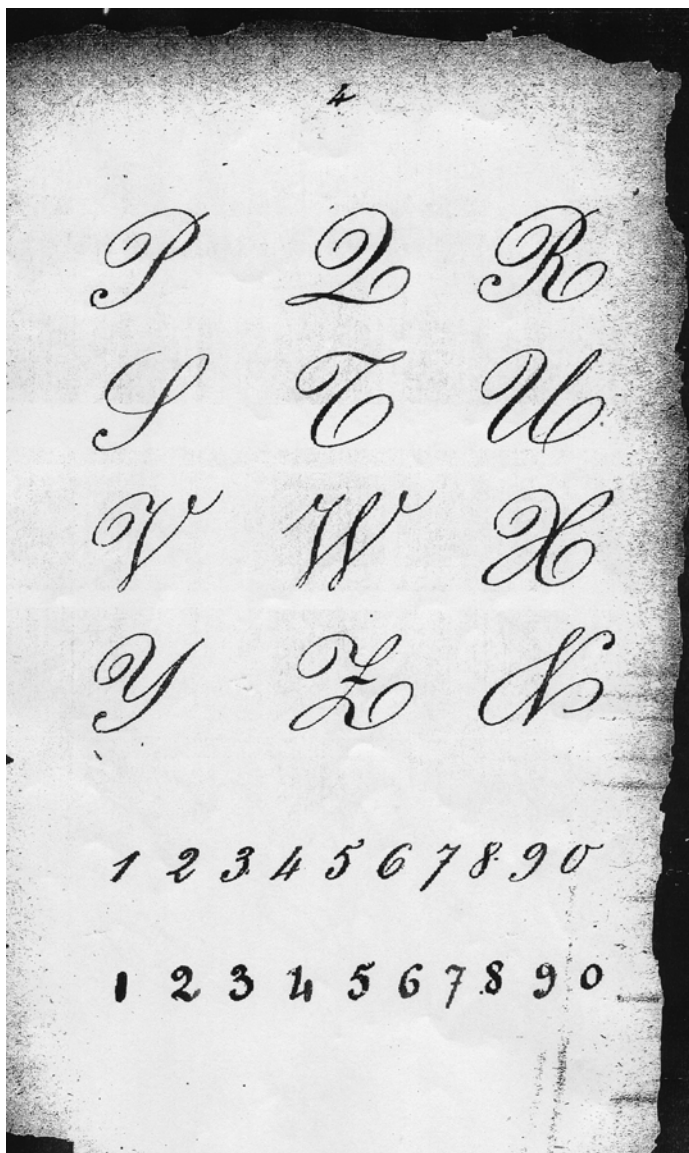


Fig. 11: Continuação da primeira lição, de Arte de Aprender a Ler. FBN.

Como fecho dessa introdução ao desenho das letras, lançava-se o alfabeto em duas diferentes formas de letras manuscritas minúsculas, seguidas de nova tipologia das cursivas maiúsculas.

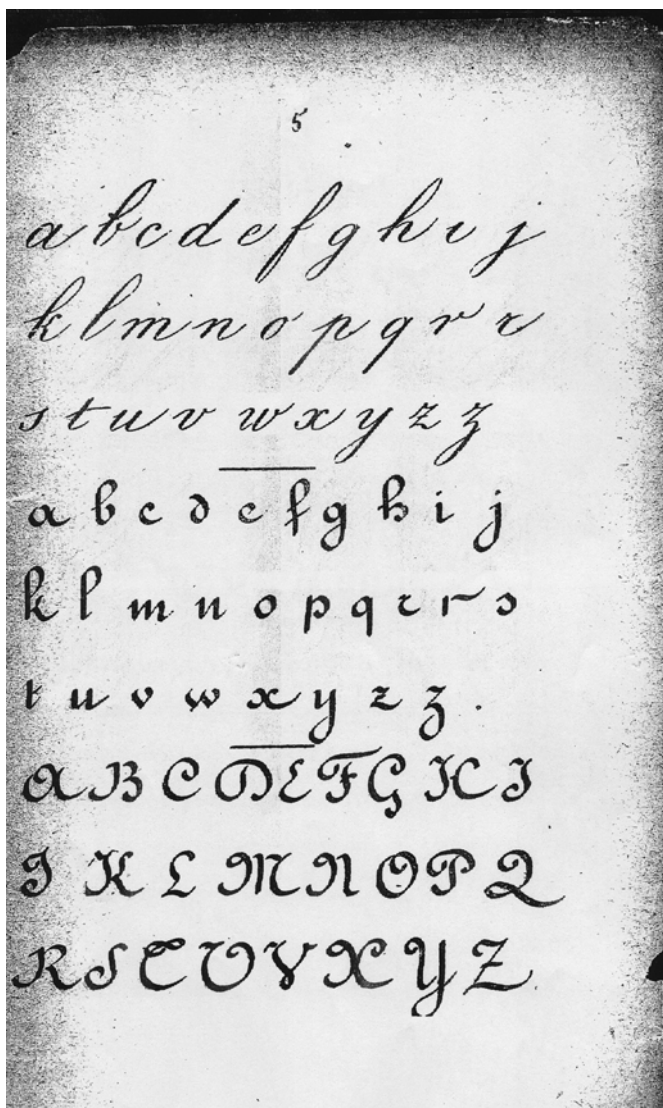


Fig 12: nova apresentação de letras, no livro de Duarte Ventura. FBN.

O material examinado sugere, portanto, que este livro se apresentava organizado segundo a lógica progressiva: primeiro, as letras em separado; em seguida, a relação dos números e, a partir da segunda lição, excertos de Camões (2^a, 3^a, 4^a e 5^a lições), Sermão do Padre Vieira (6^a lição), Epanahoras de D. Francisco M. de Mello, sobre o que praticaram os brasileiros

na restauração de Pernambuco, em 1654 (7ª lição), exemplo de lealdade (8ª lição), passagens admiráveis da vida de D. João de Castro (9ª lição) e de Affonso d'Albuquerque, História de d. Manuel (10ª lição). Interessante que cada um desses textos seja apresentado em diferentes tipos de caligrafias, o que leva a crer na hipótese de ampla familiaridade do educando com a escrita, no que respeita aos pressuposto desse material.

Contudo, pelo exame dos relatos desenvolvidos em *Infância*, estava longe de ser esta a realidade vivenciada pelo pequeno leitor em Viçosa, Alagoas. Para observação mais acurada desse suporte, destaca-se a segunda lição:



Fig. 13: segunda lição de Arte de Aprender a Ler. FBN

Não é de se estranhar, portanto, que, muitos anos depois, Graciliano Ramos fizesse menção à leitura deste material como razão de dificuldade, no que se refere à produção de significado. Como pudemos acompanhar, havia uma grande distância cognitiva e, possivelmente, cultural entre o que vivenciava a criança na sociedade em que se enquadra o relato de *Infância* - relativamente ao ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita nos primeiros anos da república no Brasil – e o texto prescrito em lei

As lembranças de Graciliano Ramos remetem à representação de uma criança que não conseguia compreender os textos que lia, cujos rascunhos eram, da mesma forma, quase ilegíveis. Pela legislação escolar, no entanto, como requisito para o domínio da leitura manuscrita, a criança já teria conquistado a leitura corrente e exercitado a escrita por meio de redações simples. Parece compreensível, assim, Graciliano Ramos evocar a leitura manuscrita, os textos clássicos de Camões como enigmas indecifráveis; objetos que, embora concebidos a partir de nobres intenções, ficavam longe da real capacidade cognitiva daquela criança e, possivelmente, de muitas outras na sociedade brasileira no início do século XX.

Sentimento semelhante aparece nas lembranças de Nestor Vitor³¹, romancista, educador, em resposta à pergunta, proposta por João do Rio, sobre os escritores, que exerceram influência em sua formação inicial, no início do século XX:

Os poetas e os romancistas, eles e alguns críticos mais acessíveis. É que conquistavam a minha maior atenção, principalmente Gonçalves Dias, Castro Alves, Fagundes Varela, José de Alencar, Bernardo Guimarães (...). Li *Os Lusíadas*, por indicação do meu professor de línguas; mas, de todo, não pude achar-lhes sabor (RIO, 1994, p. 107)

2.4 - O MENINO DA MATA E O SEU CÃO PILOTO: LEITURA PROIBIDA

Ao lado dos elementos de natureza material apontados, há um outro aspecto, naquele contexto, capaz de dificultar a apropriação da leitura por parte do pequeno leitor: os livros considerados maus, os volumes proibidos.

Assim é preciso examinar com o devido cuidado o que manifesta Graciliano, muitos anos mais tarde, ao deparar-se com a história *O Menino da Mata e o seu Cão Piloto*.

³¹ Trata-se de reportagens de João do Rio, em que o cronista procura traçar o mapa cultural da cidade do Rio de Janeiro, no início do século XX. Com o objetivo de que escritores falassem do início de sua formação cultural, propõe questões em torno desse tema, reunidas, posteriormente, em *O Momento Literário*. Nestor Vitor (1868 – 1932) desenvolveu atividades como romancista, contista, crítico, professor, dentre outras relacionadas às letras.

Descobri um folheto de capa amarela e papel ordinário, cheio de letras miúdas, as linhas juntas, tão juntas que para um olho inexperiente os saltos e as repetições eram inevitáveis... Creio que isso me apareceu depois do meu acesso de religião. Deve ter sido por aí. Os santos que se penduravam nas paredes do meu quarto cresciam demais. Diminuíram e foram substituídos pelos seres que povoavam as histórias volumosas... Por que brigaram no meu interior esses entes de sonho não sei. Julgo que foi por causa de uma proibição, terrível proibição, relativa à brochura de capa amarela. (RAMOS, 1993, p.199).

Observa-se, de uma parte, a dificuldade estabelecida pelo desenho das letras miúdas, as linhas juntas, a maltratar o foco de visão de um leitor pouco experiente, que saltava linhas e repetia palavras. De outra, a interdição relativa ao material de leitura considerado inapropriado, proibido. Certamente, a proibição não se limitava à cor da capa amarela. Que elementos indecorosos uma história cujo título anunciava um menino na mata com o seu cão poderia conter?³²

Neste ponto, Graciliano traz à lembrança um verdadeiro rito de passagem para se aproximar da leitura em vias de ser construída – o uso constante de dicionários, a releitura em busca da apreensão dos vocábulos desconhecidos e, por fim, a razão maior de seu interesse:

O trabalho era penoso, mas a história me prendia, talvez por tratar de uma criança abandonada, Sempre tive inclinação para as crianças abandonadas. No princípio do romance longo achei garotos perdidos numa floresta, ouvindo gritos de lobos. (RAMOS, 1993, p. 200).

Não obstante o seu grande interesse pela temática relacionada a crianças abandonadas, o motivo da interdição avulta das páginas, vestida de saias, a prima Emília, mediadora que parecia exercer grande influência no desenvolvimento intelectual do menino. É o que se pode observar no excerto:

Em casa mostrei o achado a Emília, descrevi o menino, a mata e o cachorro. Nenhum sinal de aprovação. Emília arregalou os olhos, atentou horrorizada no folheto, pegou-o

³² É possível recuperar os elementos básicos dessa história a partir de MOREIRA, Vivaldi. *O menino da mata e seu cão piloto. Memórias sincopadas*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1981. “Eram sete os irmãos de Guilherme, o mais moço, filhos de um lenhador chamado Antonio, já viúvo. Aconteceu, porém, o pior. Enquanto o pai rachava lenha, uma árvore tombou sobre ele e logo sobreveio a morte. O caçula ficou ao desamparo, entregue aos cuidados dos maiores, já robustos e capazes de sobreviver. Incomodava-os a sobrecarga de Guilherme, que, entre muitas outras peripécias, receavam denunciá-lo as estrepolias dos irmãos mais velhos caçando os veados do rei. Concertaram entre si, após discutir várias hipóteses, deixá-lo perdido na floresta, a três dias de viagem, em vez de matá-lo simplesmente. E assim foi feito. O pobrezinho, vencido pelo cansaço, dormiu. Os irmãos, vendo-o tranqüilamente adormecido, escafederam-se. O menino, perdido no bosque e receando passar a noite naquela solidão, ouve o estrépito de pés como os de uma fera. Correu, caiu e desmaiou. Quando acordou, viu que estava a seu lado o fiel cão Piloto”, p. 18- 19. Vivaldi Wenceslau Moreira (1912, Tombos – 2001, Belo Horizonte) foi advogado, jornalista, escritor e membro da Academia Mineira de Letras. Sua obra mais expressiva parece ter sido este livro de memórias, cujo título parafraseia o título do conto “O menino da mata e o seu cão piloto”, narrado por sua mãe no período da infância, que muito influenciou o autor.

com as pontas dos dedos, soltou-o, como se ele estivesse sujo, aconselhou-me a não o ler. Aquilo era pecado. (RAMOS, 1993, p.200).

A atitude da prima Emília atesta a gravidade da relação do leitor com certos tipos de leitura: primeiro o assombro a indicar o enorme perigo. Para além do assombro, o material funcionava como um doente com moléstia contagiosa: não se devia tocar, sob pena de contágio, de experiência irreversível. Como para emoldurar a gravidade da situação, o argumento de ordem religiosa: o volume era mau, favorecia o pecado. Daí os santos da parede misturados aos personagens, objeto de perplexidade pelo ângulo do menino.

A questão da materialidade da leitura torna-se, uma vez mais, foco de atenção. Não é que o conteúdo representasse assunto sedicioso; a proibição parece dizer respeito, em uma primeira instância, à relação física do leitor com o livro - capa, cor, pontas dos dedos, toque. Enfim, elementos que ultrapassam as noções a serem construídas em nível cognitivo.

Assim, é preciso não perder de vista a tradição dos estudos sobre a história da leitura, cujo tema aborda os livros considerados proibidos e que, de alguma forma, mapeia os tipos de leitura que foram objeto de atenção em um certo período histórico, como circulavam e que assuntos eram tratados em seu interior. Tal abordagem, além de revelar o imaginário dos leitores de uma determinada época, certifica os tipos de material de leitura não revelados pelos censos oficiais, alargando os limites do conhecimento sobre a tradição nessa área.

Assim, conforme Robert Darnton (1992, 1998), foi possível recuperar a história da circulação dos livros considerados proibidos na França ao longo do Antigo Regime, os quais, fossem na forma de libelos jocosos ou dos livros “filosóficos”, indicavam os bastidores das vidas privadas de monarcas e outras personalidades; o modo como circulavam as idéias à época, os tipos de leitura que, de fato, atraíam leitores notáveis e leitores comuns.

Retomando-se a perspectiva da análise das lembranças de Graciliano, fica-se conhecendo um pouco mais do contexto cultural no interior de Alagoas, da configuração do imaginário daqueles leitores em potencial na passagem do século XIX ao XX:

Aventurei-me a discutir. Minha prima se enganava: no conto havia um menino e um cachorro excelentes. Recuou, muito pálida, receosa de se contaminar, e virou o rosto. Pecado.

-Pecado por quê, Emília?

Porque o livro era excomungado, escrito por um sujeito ruim, protestante, para enganar os tolos. Objetei que o menino e o cachorro procediam como cristãos. Respondeu que o perigo estava aí: quando o diabo queria tentar as pessoas, simulava boa aparência, escondia os pés de pato e dava conselhos razoáveis. Depois mostrava as unhas e o rabo, cheirava a enxofre, levava a gente para o inferno. Ignorante e novo, eu não sabia o que era certo ou errado, mas se o livro tinha procedência má, boa coisa não podia ser.

Afirmar que ele não tinha má procedência; Emília espiou de longe as letras da capa, discordou, afastou-se cheia de repugnância. (RAMOS, 1993, p. 200-201).

Diabo, inferno, protestante, cristão; termos que ajudam a desvendar, enfim, as razões da interdição. Tratava-se do lugar da autoria, a escrita aparecia maculada por convicções religiosas de um determinado sujeito. Autor protestante, excomungado, e, portanto, vinculado ao espaço do inferno, à companhia do diabo. E, novamente, a certificar os argumentos de ordem religiosa, a prima Emília recusava-se a tocar o material, afastando-se dele com sentimento de repugnância.

Diante de tal situação, a criança não ousaria cometer pecado, afastando-se, ela também, do material todo-poderoso. Leitor inexperiente, temeroso das leis divinas e humanas vê-se obrigado a adiar a experiência da leitura, só restando aguardar aquelas que lhe causassem menores danos.

Conforme anunciado, o romance *Infância* aponta para elementos fundamentais relacionados ao ato da leitura. Sublinham-se, de um lado, os elementos materiais: tipo de letra, formato do livro, ilustrações, lombadas, qualidade do papel, os quais conferem visualidade àquilo que se toca, àquilo que se lê. Além disso, importa o fato de que o leitor é capaz de tornar-se, diante de tal experiência, mais próximo ou afastado de tal gesto. Finalmente, há o tipo de leitura que não se permite circular, como *O Menino da Mata e o seu Cão Piloto*. A análise do romance autobiográfico ensina, em muito, sobre o imaginário dos leitores na passagem do século XIX ao XX, no interior do nordeste, no qual a leitura proibida queimava as mãos, perturbava o sono, conduzia ao inferno.

Aprende-se, afinal, que a leitura pode significar ato muito poderoso, visto que, por meio desse gesto, é possível desvendar valores morais, descobrir práticas culturais e históricas pouco conhecidas.

CAPÍTULO 3: A MEDIAÇÃO NA FORMAÇÃO DO PEQUENO LEITOR

A velha Totonha de quando em vez batia no engenho. E era um acontecimento para a meninada. Ela vivia de contar histórias de Trancoso. Pequenina e toda engelhada, tão leve que uma ventania poderia carregá-la, andava léguas e léguas a pé, de engenho a engenho, como uma edição viva das Mil e Uma Noites.
(José Lins do Rego – Menino de Engenho)

Neste capítulo, buscar-se-á compreender como ocorre a construção da leitura por parte da criança, tendo em conta as imagens de leitura presentes no romance autobiográfico *Infância*, de Graciliano Ramos. Para esta finalidade, a noção de *mediação* será desenvolvida como categoria de análise.

3.1- MEDIAÇÃO

Muito se tem discutido a respeito da formação do leitor-criança. As hipóteses são de toda natureza, indicando concepções de desenvolvimento que ora privilegiam os componentes inatos, ora enfatizam a influência do meio, considerando como parte do meio tanto o espaço, os materiais disponíveis quanto a convivência com outros membros mais experientes da cultura. É comum, tanto nos espaços escolares quanto em outros meios culturais, ouvirem-se afirmações categóricas: “a criança precisa acelerar o desenvolvimento das capacidades cognitivas para ler por conta própria”; “é nessa fase do desenvolvimento que o gosto se forma”; “é fundamental a convivência com materiais de leitura diversificados”; “é na família que se consolida o hábito”; “professores leitores formam necessariamente alunos leitores”. Para cada uma dessas questões, é possível se pensar em um sem-número de derivações e, ainda assim, considerá-las pouco satisfatórias.

Devido à complexidade da questão, vale a pena examiná-la por partes e de forma criteriosa. Assim, neste capítulo, analisar-se-ão alguns desses aspectos a partir do conceito de mediação na formação dos pequenos leitores.

O conceito de mediação revela-se central nas investigações do estudioso russo Lev Vygotsky (1991, 1997, 1998, 1999). Buscava examinar o desenvolvimento psicológico nos seres humanos e a ênfase deste exame dirigia-se a um conjunto de temas tais como a formação social da mente, as relações entre pensamento e linguagem, a gênese social dos processos psicológicos

superiores (atenção voluntária, memória voluntária), dentre tantos outros que desenvolveu em seu curto tempo de vida.

Sublinha-se, portanto, a centralidade do conceito de *mediação* em sua obra, o qual, na tradição filosófica marxista, permite compreender a relação do homem com a natureza. Esta noção está presente, sobretudo, na categoria trabalho; mecanismo de *mediação* capaz de estabelecer relações dinâmicas, transformadoras do homem sobre a natureza pois, ao modificá-la, a partir da utilização de instrumentos, com a força de seu trabalho, acaba por transformar a si próprio.

A este respeito, Leontiev (2000), estudioso do desenvolvimento humano e colaborador de Vygotsky, desenvolveu considerações esclarecedoras. Afirma que a hominização dos antepassados animais dos homens deveu-se ao surgimento do trabalho, responsável em grande parte pela modificação da aparência física do homem bem como de sua organização anatômica e fisiológica. Acrescenta que o trabalho é caracterizado, sobretudo, por dois aspectos interdependentes. Por um lado, o fabrico e a utilização de instrumentos, por outro, pelas condições de atividade coletiva. Assim, o homem no interior desse processo não se relacionaria diretamente com a natureza, mas com outros homens, membros de uma dada sociedade, com o fim de transformar a natureza. O trabalho é, portanto, desde sua gênese, mediado por instrumentos e pelos homens organizados em sociedade.

Marx e Engels, em estudo clássico, se referem da seguinte forma a esta noção:

A produção de ideias, de representações e da consciência está em primeiro lugar directa e intimamente ligada à actividade material dos homens; é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens surgem aqui como emanção directa do seu comportamento material.³³

É a partir daí que diferentes pensadores, entre os quais Vygotsky, vão formulando conceitos, que permitem pontuar melhor questões teóricas de leitura. Essas questões, por sua vez, enriquecem a discussão do “caso” do narrador de *Infância*.

3.2- MEDIAÇÃO SIMBÓLICA

³³ Ver MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. A Ideologia Alemã. Volume 1. Portugal: Editorial Presença e Brasil: Martins Fontes, 4ª edição, 1980, p. 25.

Vygotsky (1991, 1997, 1998, 1999) interessava-se por compreender as bases desse modelo, no âmbito do desenvolvimento psicológico nos seres humanos. É possível, portanto, entender os fundamentos da analogia presente em muitas de suas reflexões entre instrumento de trabalho e a idéia elaborada pelo estudioso de mediação simbólica, espécie de campo de trabalho, de natureza simbólica, também suscetível de interferir no modo como o homem se relaciona com a natureza e é responsável por diversos aspectos do seu desenvolvimento psicológico, tais como a formação de conceitos, o desenvolvimento da linguagem, o refinamento do pensamento.

A forma como Vygotsky (1991, 1997, 1998, 1999) desenvolve o conceito de mediação simbólica aponta para a compreensão da noção de signo e de suas funções sociais. Como se observou, o pressuposto da teoria do desenvolvimento humano de base sócio histórica sublinha que a relação do homem com o mundo é sempre mediada.

Do ponto de vista da filogênese, o uso de nós ou de gravetos, instrumentos externos utilizados pelo homem primitivo, com o objetivo de auxiliar a memória, já seria indício dos limites entre uma função psicológica natural, biológica e aquela oriunda de formas culturalmente organizadas do desenvolvimento humano: a utilização de signos, ainda que de forma rudimentar.

Com o surgimento da linguagem, do ponto de vista ontogenético, a utilização de signos de natureza verbal significou um salto qualitativo no desenvolvimento do indivíduo, uma vez que passou a exigir habilidades bastante refinadas: operações mentais e intelectuais que fornecessem significados a um sistema complexo como a língua; a formulação de um sistema gráfico ou ideográfico para representá-la.

Pode-se perceber o esforço do autor no sentido de compreender as bases sócio-históricas e culturais dessas relações, que, se por um lado têm origem no desenvolvimento biológico do indivíduo, por outro, são determinadas, sobremaneira, pelas interações sociais, pela internalização de signos desenvolvidos no meio cultural.

Suas formulações indicam também que os processos de mediação são sempre dinâmicos; alteram-se ao longo do desenvolvimento do ser humano. Devido à qualidade dessas mediações, que se tornam cada vez mais sofisticadas, como a atenção voluntária, a percepção que exige habilidades coordenadas, a memória deliberada, os processos psicológicos mediados vão se formando, se transformando e acompanham o desenvolvimento do indivíduo ao longo da vida.

A análise que Vygotsky (1991, 1997, 1998, 1999) faz sobre as transformações nos processos de mediação pode ser evidenciada tomando-se algumas observações do cotidiano da criança.

Quando a criança na fase inicial da escrita recorre, por exemplo, a diferentes suportes de texto para escrever uma palavra ouvida pela primeira vez, poderá, inicialmente, dirigir sua atenção para elementos externos, buscando equivalências sonoras ou visuais em um título de uma história conhecida ou nos nomes dos colegas fixados em quadro-mural. Nesses momentos, estará exercitando tanto o que o autor denominou de atenção voluntária como o que designou por memória deliberada. Ou seja, a criança, pelo fato de ainda não ter internalizado um determinado conceito, poderá buscar apoio em elementos externos, tal como nos nomes conhecidos, que, futuramente, depois de aprendidos, poderão ser dispensados como objetos de apoio da memória.

Esta conclusão é essencial na apreensão do seu pensamento, pois indica que não se trata de amadurecimento de processos psicológicos previamente formados, apontando uma vez mais para a natureza sócio-histórica da formação desses conceitos.

3.3- PROCESSOS DE INTERNALIZAÇÃO DOS SIGNOS

A concepção de signo na obra de Vygotsky (1991, 1997, 1998, 1999) diz respeito à noção de ferramenta mediadora de natureza psicológica. O autor refere-se a instrumentos de uso genérico, que permitiriam interferir na natureza, transformá-la e aos signos, instrumentos psicológicos, que possibilitariam, através de atividades psicológicas mediadas, conceituar o mundo.

A analogia mostra-se frutífera porque tanto os instrumentos como os signos apresentam função mediadora, não obstante suas naturezas serem distintas: enquanto o instrumento tem uma orientação externa, age sobre os elementos do mundo exterior, os signos são orientados para uma dimensão interna, auxiliando no desenvolvimento de funções psicológicas complexas (memória, atenção, percepção, formação de conceitos, generalizações, abstrações), a que o pesquisador, para diferenciar das funções elementares de ordem prática, denominou funções psicológicas superiores.

Os processos de internalização dos signos guardam implicações importantes para o conjunto de suas formulações: por um lado, ajudam a demonstrar como as relações sociais, os

intercâmbios culturais são determinantes para a constituição dos indivíduos, de suas subjetividades, por outro, distanciam a compreensão dos processos intelectuais e cognitivos humanos das explicações recorrentes nas abordagens racionalistas e empiristas.

Para Vygotsky (1991, 1997, 1998, 1999), os signos não estariam nem pré-determinados nos indivíduos desde o nascimento nem seriam frutos de algo fora do indivíduo que lhes seriam transmitidos nas relações sociais. Sua pesquisa visa justamente demonstrar como os processos superiores mediados pelo auxílio dos signos têm uma natureza social, complexa, construída a partir das interações com outros membros da cultura .

Observando a reconstrução da história desses processos, é possível compreender porque para o autor é tão importante sublinhar que a direção dos processos intelectuais, representados pela utilização de signos, tem um movimento do externo para o interno, das relações interpsicológicas para as intrapsicológicas, do social para o individual.

Há um exemplo clássico, mencionado pelo autor, que demonstra com nitidez a transformação dos processos psicológicos superiores, os quais partem invariavelmente dos intercâmbios sociais até serem internalizados e, portanto, compreendidos pelos indivíduos.

Trata-se dos primeiros movimentos de tentar agarrar um objeto, realizado pelo bebê. Inicialmente, diz Vygotsky ³⁴, o movimento dirige-se exclusivamente para o objeto, na tentativa de alcançá-lo. Com a chegada da mãe, que interpreta o movimento do bebê e o auxilia na realização da tarefa, o bebê passa a perceber o movimento de agarrar como um gesto dirigido a um outro indivíduo, portanto, agora, de natureza mediada. Isto é, a sua ação passa por uma espécie de filtro, a intervenção de um mediador, no caso, a mãe, que, ao interpretar a intenção do bebê em agarrar o objeto, irá atendê-lo. A partir desse momento, toda vez que o bebê desejar alcançar um objeto, dirigirá o gesto ao mediador e não mais apontará simplesmente para um objeto, passando a compreender, por intermédio da leitura de um membro mais experiente da cultura, que não se trata de apontar para algo no vazio, mas de um gesto

O exemplo demonstra, portanto, como um processo psicológico elementar, como o movimento de agarrar, se transforma em um gesto de apontar, em solicitação e em atendimento de um desejo, porque mediado por intercâmbios sociais.

³⁴ Vygotsky, L. S. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. U.S.A: Harvard University Press, 1997, p.56.

Por outro lado, acompanhando-se o desenvolvimento deste tópico, observa-se o quanto conceito de mediação formulado por Vygotsky (1991, 1997, 1998, 1999) é amplo, referindo-se a instrumentos materiais, a sistemas simbólicos e, como bem demonstra o exemplo acima, à *intervenção de outros seres humanos ao longo do desenvolvimento do indivíduo*.

Do conceito de mediação tal como definido no quadro conceitual de Vygotsky, serão, então, desenvolvidas as análises ao longo deste capítulo, focalizando os diferentes perfis de mediador que *Infância* elenca.

3.4 - INFÂNCIA, DE GRACILIANO RAMOS.

Graciliano Ramos, em *Infância*, relembra o quanto foi árdua sua experiência de criança, nos fins do século XIX e início do século XX, vivida no interior de Pernambuco e de Alagoas. Trata-se do período compreendido entre 1892 e 1906, marcado pelas experiências da infância, foco desta pesquisa.

Primogênito de um casal sertanejo de classe média, cresce em meio a uma prole numerosa³⁵, distanciado de pequenos gestos de afeto, aventuras, estripulias infantis.

Proibiam-me sair e os outros meninos, distantes, causavam-me inveja e receio... Afastado, não possuindo bolas de borracha, papagaios, carrinhos de lata, divertia-me com minhas irmãs, a construir casas de encerado e arreios de animais, no alpendre, e a revolver o milho no depósito. Durante a prisão lembrava-me desses exercícios com pesar. (RAMOS, 1993, p.90).

As lembranças, fortemente marcadas pelo ambiente árido, elevado grau de desafeto, acabam por desenhar pai e mãe - aqueles que costumam estar mais próximos – como embrutecidos sertanejos: casal ríspido, distante, por quem a criança, ao longo da infância, nutriria grande temor, profundo ressentimento.

Meu pai e minha mãe conservavam-se grandes temerosos, incógnitos. Revejo pedaços deles, rugas, olhos raivosos, bocas irritadas e sem lábios, mão grossas e calosas, finas e leves, transparentes. Ouço pancadas, tiros, pragas, tilintar de esporas, batecum de sapatões no tijolo gasto. Retalhos e sons dispersavam-se. Medo. Foi o medo que me orientou nos primeiros anos; pavor (RAMOS, 1993.p.11).

³⁵ O casal Sebastião Ramos de Oliveira e Maria Amélia Ferro Ramos teve dezesseis filhos. Ver: MORAES, 1996, p.9.

No clima assim evocado, o processo de formação do leitor lenta e penosamente se desenvolve. Em meio à adversidade de toda ordem - ambiente cultural incompreensível, tensas relações familiares, debilidade física (sofria de oftalmia e de artrite)³⁶ - têm início suas primeiras experiências com a leitura.

3.5 - EM FAMÍLIA – A MÃE

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. (RAMOS, 1993, p.63).

O excerto ilustra o grande distanciamento da criança em relação à mãe, ao conteúdo das histórias, ao modo vagaroso, desatencioso de ler. Conforme Graciliano rememora, as histórias mais simples se perdiam em barulhos sem sentido, deteriorados ainda mais pela mediação aparentemente inexpressiva da figura materna.

Ainda, sabe-se que, para a compreensão de narrativas orais, o leitor, além da familiaridade com o léxico, com as estruturas gramaticais, costuma lançar mão da leitura gestual, percepção das pausas, movimento de entonação. É possível, inclusive, se adivinhar muitas palavras desconhecidas a partir dessas pistas extratextuais. Mas, se faltavam o devido tom, nuança da voz, pausas significativas, como o menino, leitor iniciante, apreenderia o devido sentido das palavras, o tema geral da narrativa?

Por outro lado, o fragmento sugere a leitura vagarosa, característica do leitor iniciante, quando se encontra na etapa de decodificação. Pode-se formular a hipótese, portanto, de que a mãe, rememorada nos capítulos de *Infância*, não lia com fluência por ser ela própria também leitora iniciante.

Dados estatísticos colhidos no censo de 1890 indicam que no interior do nordeste, na passagem do século, o acesso à leitura e à escrita era bastante restrito, pois em **Vitória** (atual **Quebrangulo**) de uma população de 11.984 habitantes (6.007 homens e 5.977) mulheres, 1.552 sabiam ler e escrever (13%); em **Viçosa** (denominada à época **Vila Viçosa**) de uma população de 35.643 habitantes (17.588 homens e 18.055 mulheres), 144 sabiam ler e escrever (0,04%); em **Buíque**, de uma população de 11.459 habitantes (5.801 homens e 5.658 mulheres) 1.125 sabiam

³⁶ A este respeito, conferir ainda em MORAES, 1996.

ler e escrever (8%). Quanto à atual cidade de **Maceió**, considerava-se à época duas paróquias: **N. Sr^a dos Prazeres** e **N. Sr^a Mãe do Povo Jaraguá**. Tinha-se em Prazeres uma população de 19.341 habitantes, sendo que 7.980 sabiam ler e escrever (41.2%) e, em Jaraguá, uma população de 12.157 habitantes, sendo que 8.073 sabiam ler e escrever (66.4%).

Pode-se melhor examinar os dados, observando o quadro que se segue:

RECENSEAMENTO DO ESTADO DE ALAGOAS E DE PERNAMBUCO
(em 31 de dezembro de 1890) – População quanto ao analfabetismo

Sabem Ler e Escrever					Não sabem ler e escrever		
	Brasileiros		Estrangeiros		Brasileiros e estrangeiros		
	H	M	T	H M T	H	M	T
Palmeira dos Índios	1.359	731	2.009 14%		6.219	7.604	13.820 86%
Villa Viçosa	105	39	144 0,04%		17.483	18.016	35.499 99,6%
Victoria	1.072	480	1.552 13%		4.953	5.497	10.432 87%
Maceió (Prazeres)	3.857	4.123	7.980 41,2%	66 9 75	4.888	6.398	11.286 58%
(Jaraguá)	4.486	3.587	8.073 66,4%	41 10 51	1.418	2.615	4.033 33,2%
Buíque	83	293	1.125 8%		4.969	5.365	10.334 92%

Este quadro, de fato, indica acesso restrito às habilidades de leitura e de escrita, o que ainda parece perdurar no censo de 1950.³⁷

Assim, segundo dados do Recenseamento Geral de 1950³⁸, no município de **Quebrangulo (AL)**, de uma população de 15.724 habitantes (7.408 homens e 8.316 mulheres), havia 1.036 pessoas alfabetizadas na idade de 5 anos e mais (em torno de 6%); no município de

³⁷ Segundo especialistas do IBGE, o censo de 1950 é um dos mais completos dentre os que foram realizados após o censo de 1890. Por esta razão, optou-se em examiná-lo para fins de cotejo.

³⁸ Os dados referentes ao censo de 1890 foram extraídos de Diretoria Geral de Estatística, Sinopse do Recenseamento de 31 de dezembro de 1890, Rio de Janeiro, Oficina da Estatística. Os dados referentes ao censo de 1950 foram colhidos na Enciclopédia dos Municípios Brasileiros, planejada e organizada por Jurandyr Pires Ferreira, Presidente do IBGE. Obra conjunta dos Conselhos Nacional de Geografia e Nacional de Estatística. RJ, 1959.

Viçosa (AL), de uma população de 52.509 habitantes (25.465 homens e 27.044 mulheres), havia 5.125 pessoas de 5 anos e mais. Deste total, 2.173 sabiam ler e escrever e 2952 eram analfabetas. Portanto, 36% sabiam ler e escrever em relação à população total da cidade. No município de **Buíque (PE)**, a população é de 38.238 habitantes (18.679 homens e 19.559 mulheres), sendo que das pessoas de 5 anos e mais, 11,3% sabem ler e escrever. A percentagem correspondente para o Estado é de 27,5%. Já **Maceió (AL)** apresentou uma população de 120.980 (54.491 homens e 66.489 mulheres), sendo a população alfabetizada de 54.756 pessoas (25.093 homens e 29.663 mulheres) (45,2%); na cidade de Maceió: 40.027, na idade de 5 anos e mais.

MUNICÍPIO	TOTAL	HOMENS	MULHERES	ALFABETIZADOS (%)
QUEBRANGULO	15.724	7.408	8.316	1.036 (6%)
VIÇOSA	52.509	25.465	27.044	2.173 (36%)
BUÍQUE	38.238	18.679	19.559	27.5%
MACEIÓ	120.980	54.491	66.489	54.756 (45.2%)

A análise preliminar desses dados parece, assim, indicar alto índice de leitores adultos pouco proficientes, conforme a hipótese levantada a partir do exame de fragmentos de *Infância*.

Talvez fosse o caso de se indagar se, naquele contexto, não faltariam também aos leitores adultos outros mediadores, diversidade de materiais de leitura, condições de letramento³⁹ mais favoráveis, os quais contribuíssem na sua proficiência como leitores.

É o que parece indicar a polêmica a respeito da pronúncia da palavra Smiles, sobrenome de Samuel Smiles⁴⁰ por parte dos funcionários de uma loja do pai do narrador de *Infância*, em Viçosa (AL). Tratava-se de personagem recorrente na seleta clássica lida na escola pelo menino e que lhe causara profundo transtorno para pronunciá-lo. Graciliano rememora o acontecimento:

Ora, um dia, na loja, achava-me remoendo um jornal em voz alta, só para me familiarizar com a literatura, sem notar que me escutavam. De repente o meu conhecido avultou no papel. Temperei a goela e exclamei: Samuel Smailes. Um dos caixeiros censurou-me a ignorância e corrigiu: Samuel Símlis. Outro caixeiro hesitou entre

³⁹ Conforme alguns estudos contemporâneos formulados no contexto da Lingüística e da Educação, é possível distinguir o termo *alfabetização* de *letramento*. Estudiosos concluíram que a noção de *alfabetização*, historicamente, tem-se restringido à tecnologia do ler e do escrever, enquanto o termo *letramento* revela-se mais amplo, levando em conta a capacidade que uma pessoa possui de não apenas decodificar letras e fonemas, mas de responder às demandas sociais, decorrentes das relações entre os indivíduos, em uma sociedade grafocêntrica. Ver, em especial, KATO (1995), KLEIMAN (1995), SOARES (1998, 2003), TERZI (1995), RIBEIRO (2003).

⁴⁰ Conforme aponta Hallewell, enquanto Baptiste Louis Garnier exerceu a função de editor (aproximadamente de 1860 a 1890) realizou um programa de traduções de livros franceses e de romancistas populares, que muito rendiam. Entre os romancistas de não- ficção que se inserem nesse quadro, destaca-se o nome de Samuel Smiles, com o romance *Self-help*, traduzido do francês como *O Poder da Vontade*. Ver, Hallewell, 1985, p. 146.

Símbles e Simfles. Repeti que era Smailes, e isto produziu hilaridade. (RAMOS, 1993, p.195).

Ou, ainda, como se pode observar em algumas considerações a respeito do grau de letramento - também precário - de Mocinha, irmã do narrador:

Era como uma estranha, hóspede permanente, embora se entretivesse em serviços leves: bordava palmas e florinhas lentas em pedaços de morim estendidos em grades, remendava camisas...

E as exigências do espírito satisfaziam-se com missas, novenas, terços de maio, conversas na prensa do copiar, leitura do romance longo, a história de Adélia e D. Rufo. Na verdade Mocinha era meio analfabeta, mas a narrativa, pisada e repisada, já não apresentava obstáculo; Adélia e D. Rufo mostravam-se. (RAMOS, 1993, p. 150).

Retomando-se o ângulo de análise, volta-se ao ponto de vista das evocações do escritor em relação à mediação materna. Era, portanto, a partir do contato com a mãe, "senhora agressiva, ranzinza", que materiais de leitura se tornavam cada vez mais desinteressantes, inapropriados, objetos descontextualizados.

Afinal minha mãe rebentou em soluços altos, num choro desabalado. Agarrou-me, abraçou-me violentamente, molhou-me de lágrimas. Tentei livrar-me das carícias ásperas (...) A exaltação diminuiu, o pranto correu manso, estancou, e uma vizinha triste confessou-me, entre longos suspiros, que o mundo ia acabar. Estremeci e pedi explicações. Ia acabar. Estava escrito nos desígnios da providência, trazidos regularmente pelo correio (...) Não percebendo o mistério das letras, achava difícil que elas se combinassem para narrar a infeliz notícia. (RAMOS, 1993, p. 65-66).

O menino não se reconhece no conteúdo da notícia narrada, tema distanciado de suas possibilidades de compreensão, de seu universo de interesse. A mediação materna significava foco de tensão; ao invés de protegê-lo, auxiliá-lo a estabelecer as pontes com o assunto desconhecido, causava-lhe enorme aflição, por elevar o conteúdo dos folhetos a instâncias indecifráveis, a dimensões metafísicas.

Na verdade, “o fim do mundo” não era apenas tratado pelos folhetos religiosos recebidos pela mãe do pequeno pelo correio. O assunto deve ter sido recorrente na passagem do século, conforme fontes históricas indicam:

Em que ano começa o século XX? Em fins de 1899, essa aflitiva pergunta apareceu nos periódicos do Rio de Janeiro e de São Paulo. Terá o novo século principiado em 1º de janeiro de 1900? Ou será em 1901? A maior parte das comemorações deu-se mesmo em 1901, confiantes nos cálculos dos cientistas. No Brasil a população se preparava – curiosa- para enfrentar a passagem do cometa Biela (...) Em consequência das afirmações do professor Rodolfo Falb, amplamente divulgadas pela imprensa, o público acreditou que o fim do mundo estava fixado e que coincidiria com o próprio término do século. (COSTA E SCHWARCZ, 2000, p.45).

Contudo, “o fim do mundo” constituía assunto complexo demais para um menino, que apenas iniciava os primeiros contatos com materiais escritos. Fazia-se necessária alguma forma de mediação por parte do adulto. Sublinham-se alguns aspectos, que poderiam contribuir nesse processo: a contextualização da narrativa, a discussão dos conceitos, a explicação do léxico. Enfim, condições para o desenvolvimento de atividades interativas, que facilitassem a compreensão.

No entanto, conforme Graciliano recorda, ele não encontrou, na figura materna, atitudes que favorecessem grandes avanços.

O PAI

Ora, sucedia que minha mãe abrandava de repente e meu pai, silencioso, explosivo, resolvia contar-me histórias. Admirava-me, aceitava a lei nova” (RAMOS, 1993,p. 18).

A figura paterna deve ser destacada em sua formação de leitor: contava-lhe histórias, iniciou-o na alfabetização. Não obstante, conforme ilustra o excerto acima, as narrativas orais ocorriam de forma intempestiva, muito pouco cuidadosa quanto aos processos de interação.

É bem verdade que, ao longo de sua formação, o menino confrontou-se com diferentes tipos de leitores. No ambiente familiar, de um lado, a mãe, leitora pouco proficiente de longos romances, de folhetos religiosos.

Agora, surge-lhe o pai, narrador severo, alfabetizador informal. Observe-se outra vez o fragmento abaixo:

Demorei a atenção nuns cadernos de capa enfeitada por três faixas verticais, borrões, nódoas cobertas de riscos semelhantes aos dos jornais e dos livros. Tive a idéia infeliz de abrir um desses folhetos, percorri as páginas amarelas, de papel ordinário. Meu pai tentou avivar-me a curiosidade valorizando com energia as linhas mal impressas, falhadas, antipáticas. Afirmou que as pessoas familiarizadas com elas dispunham de armas terríveis. Isto me pareceu absurdo: os traços insignificantes não tinham feição perigosa de armas. Ouvi os louvores, incrédulo. (RAMOS, 1993, p. 95).

É possível depreender deste trecho algumas considerações iniciais a respeito da mediação paterna. A criança começava a estabelecer as primeiras tentativas de analogias: “os borrões” dos cadernos assemelhavam-se aqueles dos jornais e dos livros. Pode-se considerar, portanto, que o leitor iniciante lançava mão de uma das atividades necessárias à compreensão da leitura: a formulação de hipóteses. (KLEIMAN, 1999).

Contudo, as letras ainda eram desenhos distantes, traços insignificantes. As suas analogias poderiam se constituir no ponto de partida para a proximidade com o material escrito.

O pai, contudo, parecia pouco valor atribuir às descobertas do filho. O que se observa nesta descrição é a ênfase por parte do pai à possibilidade de ascensão social, o destaque à dimensão política e libertadora da leitura, ao aproximar as linhas mal impressas das armas terríveis. Conceitos aparentemente destituídos de significado para aquela criança.

Tem-se, portanto, desenhado um quadro de assimetria: o nível de desenvolvimento intelectual do pequeno leitor em desencontro com a representação de leitura construída por seu pai.

Ao longo desse percurso, foi ainda o pai que realizou a tarefa do primeiro alfabetizador, professor doméstico, cujas intervenções lhe marcaram fortemente a história de leitor:

E a aprendizagem começou ali mesmo, com a indicação de cinco letras já conhecidas de nome, as que a moça, anos antes, na escola rural, balbuciava junto ao mestre barbado.

Meu pai não tinha vocação para o ensino, mas quis meter-me o alfabeto na cabeça. Desisti, ele teimou - e o resultado foi um desastre. Cedo revelou impaciência e assustou-me. Atirava rápido meia dúzia de letras, ia jogar solo. À tarde pegava um côvado, levava-me para a sala de visitas – e a lição era tempestuosa. Se não visse o côvado, eu ainda poderia dizer qualquer coisa. Vendo-o calava-me. Um pedaço de madeira, negro, pesado, da largura de quatro dedos. (RAMOS, 1993, p. 96 - 97).

Destacam-se, do fragmento, elementos decisivos para a construção de um não-leitor. Por um lado, a memorização dos nomes de cinco letras do alfabeto: traços sem história, desprovido de significado. Por outro, a falta de vocação do pai para o ensino: revelada na insistência em lhe transmitir o conteúdo sisudo, na forma “tempestuosa” de passar o conhecimento, a qual não faltavam sequer manifestações de violência física.

De outra parte, a inserção do patriarca na formação escolar da criança oferece algumas pistas para se pensar a história da educação no interior do nordeste na passagem do século XIX ao XX. Conforme indicam pesquisadores da área (FARIA FILHO, 2000 e VILLELA, 2000), ao longo do século XIX, havia a concomitância de diferentes formas de ensino. Não havendo uma rede sólida de escolas para a instrução elementar, que fosse mantida nas diferentes províncias pelo estado, era prática comum o ensino doméstico realizado pelos pais, pelo padre do local ou alguma outra pessoa que dominasse, ainda que de forma rudimentar, a leitura e a escrita.

É a partir da década de 30 do século XIX, e em algumas cidades como São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, que se delineiam indícios de sistemas provinciais de ensino, e posteriormente, estaduais, prenunciando o que se reconhece contemporaneamente como tal: cursos de formação de professores, debate em torno de métodos de ensino, dentre outros

aspectos. Nesse contexto, a primeira escola normal a inaugurar suas atividades foi a de Niterói, capital da província fluminense, e data de 1835. Além dessa experiência, assistiu-se a uma sequência de atos de criação desse tipo de escola: Província de Minas Gerais (1835), Bahia (1836), São Paulo (1846). (VILLELA, 2000, p. 104).

Quanto à primeira escola normal de Alagoas, constata-se, pela leitura do texto da Resolução nº 424, de 1864 (VILELA, 1982),⁴¹ ter sido criada sob princípios legais, dos quais analisam-se alguns:

Art. 19 – O governo estabelecerá na capital uma escola normal de instrução primária em que se ensinarão, em curso de dois anos, o desenho linear e todas matérias exigidas na presente lei para o ensino primário, além dos diversos métodos e processos de ensino, sua aplicação e vantagens comparativas.

Havia nessas palavras a intenção de que, ao longo dos dois anos programados para a conclusão do curso, as normalistas recebessem as noções necessárias para ministrarem todas as matérias que compunham o currículo da escola primária à época, além de instruírem-se a respeito dos “diversos métodos” e “processos de ensino”.

Os métodos de ensino em vigor ao longo do século XIX e até a década de 30 do século XX decorriam, em geral, da necessidade do Estado Nacional regulamentar os processos de escolarização, os quais poderiam garantir a entrada da população brasileira no mundo instruído, considerado “civilizado”.

Em resumo, foi possível constatar a sucessão e, por vezes, a concomitância dos seguintes métodos: *o individual, o mútuo e o intuitivo*, ao longo do século XIX e até a década de 30 do século XX.

No método *individual*, com amplo predomínio após a proclamação da independência, a ênfase recaía no ensino aluno por aluno - enquanto os outros aguardavam a sua vez para o cumprimento da lição- mesmo em se tratando de turma numerosa. Foi a metodologia predominante no ensino doméstico, por muitas décadas. Por implicar em grande dispêndio de tempo, na centralidade da figura do professor, não é de se estranhar que os debates em torno de sua adequação apontassem para a lentidão dos processos e para a ineficácia do ensino elementar

O método *mútuo* pode ser considerado, portanto, decorrência da pouca funcionalidade do método *individual*, ao lado dos debates em torno da urgência de se expandir a escolarização no

⁴¹ Conforme pesquisa realizada por VILELA (1982), sobre a Escola Normal de Maceió, a resolução nº 424 compunha-se de 24 artigos, sendo que do nº 1 ao 18 e do 20 ao 24 discorria sobre a instrução pública.

Brasil. E quais eram, então, as suas vantagens? Com vistas a otimizar o tempo dedicado ao ensino, eram selecionados alguns alunos mais adiantados, para auxiliarem na administração do conteúdo das lições, vigiar os colegas – o que contribuía para que muitas crianças fossem instruídas simultaneamente e, portanto, para o que se considerava “a melhor utilização do tempo”.

A partir de 1870, no Brasil, segundo ainda Faria (2000), o foco dos debates educacionais deixa de girar em torno dos métodos de ensino, passando a incorporar a discussão acerca das relações ensino-aprendizagem. Nesse contexto, há espaço para a introdução do que se convencionou chamar método *intuitivo*. Este método - por influência de estudos de alguns teóricos como Froebel e, especialmente, Pestalozzi - preconizava a ênfase na observação dos objetos, na intuição das crianças, na necessidade de educar os sentidos do aluno e, conforme estudos na área da história da educação - terá influência na escola pública brasileira até a década de 30 do século XX, (VILELA, 2000, p.139-144).

Conforme se viu, a discussão em torno de escolas normais no Brasil naquele período vai além do domínio dos métodos de ensino. De volta à análise da resolução que regulamenta a instalação da primeira escola normal de Alagoas, chama atenção, dentre outros aspectos, o cuidado em relação ao espaço, o valor conferido aos materiais de ensino:

Parágrafo.4º- O governo fornecerá ao professor, além da casa apropriada, na qual deverá funcionar também o liceu, para melhor comodidade dos lentes e do ensino, todos os instrumentos, livros, modelos e mais objetos que forem precisos para os exercícios. (VILELA, 1982)

Estavam previstos, portanto, local adequado para a formação dos professores e fornecimento de todo tipo de material que se fizessem necessários. Pelo menos, na lei.

Já o parágrafo 5º trazia informações importantes sobre o que rezava em regulamento da organização dos programas e do código disciplinar relativo aos alunos:

O professor desta escola organizará um regulamento em que especificará o programa do ensino, a polícia e economia das escolas, os castigos e a duração dos exercícios e o submeterá à aprovação da congregação do Liceu, da qual deverá ser membro, e esta aprovação será levada ao conhecimento do Governo por intermédio do inspetor dos estudos. (VILELA, 1982)

Por meio dessas e outras prescrições, criava-se a primeira escola normal de Maceió. Não obstante, só após cinco anos, em 18 de junho de 1869, por dificuldades orçamentárias destinadas à instrução e mesmo divergentes interesses políticos, foi possível a sua instalação (VILELA, 1982).

O ensino secundário, após a proclamação da República e até os anos 20, conheceu também o seu estabelecimento no Brasil. Nesse período, conforme pesquisa desenvolvida por Cunha (2000), foram instaladas as três únicas escolas voltadas a esse nível de ensino: uma na capital de São Paulo e as outras duas nas cidades de Campinas e Ribeirão Preto, respectivamente.

Esses primeiros dados levantados remetem a algumas indagações: a abrangência desses atos alcançaria regiões mais afastadas como o interior de Alagoas e o interior de Pernambuco, locais onde Graciliano Ramos estava sendo formado? Por volta de 1892 e até 1905, foco desta pesquisa, os habitantes de Quebrangulo, Viçosa, puderam usufruir alguns desses benefícios?

Por curioso que pareça, é Graciliano Ramos - ao exercer a diretoria da Instrução Pública de Alagoas, no período de 1933 a 1936, quem traz algumas respostas àquelas indagações, pois, conforme ressalta Moacir Sant'ana (1992):

Outros fatos merecedores de registro, relacionados com a presença de Graciliano Ramos naquela Diretoria, foram a instalação da Escola Profissional Feminina de Maceió, que abriu matrícula a 20 de fevereiro de 1933; a criação das Escolas Normais de Viçosa e Penedo, respectivamente a 1º de março e 30 de outubro de 1934, bem como a inauguração de uma biblioteca na Escola Normal de Maceió, em 3 de novembro daquele mesmo ano. (p. 56)

Em face da análise de *Infância*, pode-se compreender, ao menos, a provável razão da falta de “vocação” do pai do narrador para o ensino, além de ser possível sublinhar fatos pouco familiares sobre as práticas de ensino desenvolvidas à época. Se em Viçosa a primeira Escola Normal foi instalada apenas em 1934, inferem-se como fundamento metodológico apenas os princípios advindos do convívio doméstico, o senso comum, a intuição. Mas, esses elementos reunidos dificilmente apresentavam resultados animadores, pois como o narrador lamentava: “Meu pai não tinha vocação para o ensino, mas quis meter-me o alfabeto na cabeça. Desisti, ele teimou - e o resultado foi um desastre. Cedo revelou impaciência e assustou-me.” (RAMOS, 1993, p. 96).

Para além dessas observações, pode-se pensar, brevemente, na história dos métodos de alfabetização; nas tendências relativas ao ensino de leitura predominantes à época.

Conforme estudo de Mortatti (2000), cuja ênfase recai na perspectiva histórica da alfabetização no Brasil, havia por volta de 1876 a concomitância do antigo sistema de soletração de base sintética com a nova tendência nos estudos pedagógicos de leitura, pautados no método de palavração, de base analítica. A publicação da *Cartilha Maternal* de João de Deus, poeta

português, naquele mesmo ano, representou um marco na afirmação de que a garantia de um bom ensino de leitura dependia, em grande parte, de professores bem preparados e familiarizados com o método mais “lógico”, mais “racional” – o analítico.

Não obstante as inovações no campo do ensino da leitura, o lançamento da cartilha considerada avançada pelos pedagogos à época, os dados selecionados a partir do romance *Infância* indicam que, para além dos marcos históricos, as práticas reais continuavam bastante confiantes no bê-á-bá, na cantoria de letras em separado.

Por volta de 1895, as primeiras lembranças de Graciliano sobre um ambiente escolar desconhecido ajudam a confirmar a persistência, no interior de Alagoas, no ensino baseado na soletração, na aprendizagem calcada na cantoria em voz alta:

A sala estava cheia de gente. Um velho de barbas longas dominava uma negra mesa e diversos meninos, em bancos sem encostos, seguravam folhas de papel e esgoelavam-se: Um b com um a – b, a: ba; um b com um e – b, e: be. Assim por diante, até u. Em escolas primárias da roça ouvi cantarem a soletração de várias maneiras. (RAMOS, 1993, p.8).

Infere-se, portanto, a grande distância entre o discurso pedagógico oficial e as condições de produção de conhecimento por parte daqueles que efetivamente ensinavam.

Por outro lado, a experiência com o pai alfabetizador ou mesmo com a sua eventual substituta domiciliar, a irmã Mocinha, lança convincentes luzes àquela hipótese:

Afinal meu pai desesperou de haver gerado um maluco e deixou-me. Respirei, meti-me na soletração, guiado por Mocinha. E as duas letras amansaram. Gaguejei sílabas um mês. No fim da carta elas se reuniam, formavam sentenças graves, arresadas que me atordoavam. Certamente meu pai usara um horrível embuste naquela maldita manhã, inculcando-me a excelência do papel impresso. Eu não lia direito, mas, arfando penosamente, conseguia mastigar conceitos sisudos: "A preguiça é a chave da pobreza - Quem não houve conselhos raras vezes acerta - Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém". Esse Terteão para mim era um homem, e não pude saber que fazia ele na página final da carta. (RAMOS, 1993, p.99).

Essas lembranças sugerem o longo percurso que o leitor iniciante encontraria pela frente. De um lado, a monotonia das sílabas gaguejadas. De outro, a incompreensão de conceitos sisudos presentes nos materiais de leitura. Além disso, as complexas construções sintáticas, confundidas com nomes próprios a lhe embaralhar os sentidos. E, como pano de fundo, o pavor a impedir a construção de conceitos, o resgate da auto-imagem semidestruída, o desenvolvimento pleno como sujeito cognoscente.

Contudo, as passagens analisadas, até este ponto, indicam um certo grau de letramento das pessoas com quem convivia. Os materiais de leitura não lhe eram de todo estranhos. O

narrador conta tomar parte em diferentes contextos de leitura: por parte da mãe, os folhetos religiosos, os longos romances, por parte do pai, histórias contadas, cadernos com anotações, jornais, livros, cartilha; por parte de Mocinha, a irmã, o romance longo, a história de Adélia e D. Rufo.

Não obstante, o que se pode questionar como pressuposto preliminar ao conjunto da análise é a qualidade da interação nessas diferentes situações de leitura. Qualidade, esta, entendida como incentivo ao espaço dialógico, ao jogo interativo, do qual aquele que ensina e o outro que aprende poderiam sair modificados.

Do ponto de vista do ensino da leitura, as tendências que se consolidavam à época atribuíam aos métodos função milagrosa. É preciso lembrar, porém, que tanto o método sintético quanto o método analítico pressupunham que para aprender a ler a criança teria necessariamente de estabelecer uma correspondência entre som e grafia. Isto é, a criança aprenderia a ler sonorizando a grafia.

A insistência nesse aspecto, ao longo dos anos, sugere uns dos grandes entraves na compreensão do que fosse o processo de leitura e dificuldades para a sua aprendizagem.

MOCINHA

Além do que já foi observado em relação à tarefa de substituta do pai por parte de Mocinha, evidencia-se, também, uma certa função protetora nos momentos de confronto com o patriarca da família. Função de que tomava parte, eventualmente, a mãe do narrador, conforme se lê no fragmento:

Minha mãe e minha irmã natural me protegeram: arredaram da loja e, na prensa do copiar, forneceram-me as noções indispensáveis. Arrastava-me, desanimado. O folheto se puía esfarelava, embebia-se em suor, e eu o esfregava para abreviar o extermínio (RAMOS, 1993, p.97).

Evidencia-se, de outra parte, o caráter doméstico do primeiro ambiente de aprendizagem, sugerindo a ausência de um projeto sistematizado de ensino, a possibilidade de improvisado em relação aos métodos aplicados.

Contudo, em relação à aprendizagem, os horizontes não se fecharam de todo. Nos momentos mais difíceis junto ao pai, o menino contou com a proteção de figuras femininas. Então, tem-se que Mocinha auxiliou-o na memorização das letras e, o que parece mais

importante, contribuiu na construção de noções. O que o autor, muito anos depois, consideraria “noções indispensáveis”? O reconhecimento das letras soletradas nas palavras? Nas frases? A possibilidade de juntá-las em novas combinações? O significado das palavras desconhecidas? De todo modo, fica sugerida a formação de conceitos. Aspecto fundamental para o desenvolvimento intelectual da criança; pressuposto da aquisição da leitura.

Finalmente, há de se destacar a representação da leitura para aquela criança ainda como fonte de “extermínio”.

JOSÉ BAHIA, TIO SERAPIÃO, CRIADOS DA CASA.

Estudiosos do processo da aquisição da leitura (KLEIMAN, 1993, 1999; TERZI, 1995 e TOUGH 1998), têm salientado a relevância de um ambiente letrado na formação do leitor. Compreende-se como tal ambiente aquele que propicia acesso a materiais de leitura diversificados, situações sociais de utilização da escrita e da leitura e mesmo a audição de histórias, nas fases que antecedem ao estudo sistematizado da leitura e da escrita.

Os dados referentes à condição de letramento presentes no romance *Infância* apontam para um contexto bastante rico, relativamente às narrativas orais. José Bahia, por exemplo, é um trabalhador da fazenda de seu Sebastião Ramos, uma espécie de “babá-pistoleiro”, que dedicava muitas horas a narrar histórias ao menino, em forma de aventura típica do interior.

José Bahia segurava-me os braços e rodava. Ao largar-me, eu saía tonto, cambaleando (...). Minha mãe descompunha José Bahia, mas ele não lhe dava atenção: rodopiava, contava histórias de onça, dizia que tinha nascido de sete meses, fora criado sem mamar, bebera leite das vacas na porteira do curral. (RAMOS, 1993, p. 43).

Muito me haviam impressionado, em narrativas de José Baía, as referências a orações fortes, especialmente à da cabra preta, de enorme virtude... Demorar-me-ia nas esquinas, escutando histórias curiosas... (RAMOS, 1993, p.60-61).

Do mesmo modo, as situações interativas estabelecidas com Tio Serapião revelam ambiente propício para o desenvolvimento das histórias orais e, por conseguinte, para o desenvolvimento de condições de letramento em que se inseria o pequeno leitor:

Tinham-me levado ao campo, na garupa do cavalo de meu tio Serapião (...). E Serapião me assustava narrando histórias de almas, de lugares mal-assombrados. –Sarapo, não conte isto. Cale a boca. Serapião insistia. (RAMOS, 1993, p. 123 – 124).

Também a celebração de casos por parte dos criados da casa lança luz a este horizonte promissor:

Ponto de reunião e fuxico era a sala de jantar, que por duas portas olhava o alpendre e a cozinha (...) a gente se sentava e ouvia as emboanças dos criados... (RAMOS, 1993, p. 57).

Tem-se registrada nessas imagens a riqueza dos diferentes gêneros de oralidade típicos do interior: histórias bíblicas contadas pelo padre, narrativas de assombração que habitavam o imaginário popular, o diz-que-diz-que da gente comum.

Com efeito, os fragmentos selecionados caracterizam aspectos importantes da história social, da história de leitura no interior do Brasil, na passagem do século XIX ao XX. A sociedade na qual se insere o relato de *Infância* convivia com níveis consideráveis de sociabilidade entre criados e senhores, reunidos na sala de jantar para o relato de casos, e alto grau de oralidade, presente na transmissão de histórias curiosas contadas por José Bahia, pelo tio Serapião, pelos criados da casa.

Respeitado o grau de letramento possível à época, infere-se que a história de leitura no interior do nordeste encontrava-se fortemente marcada por narrativas orais; dimensão que deve ter contribuído na formação do pequeno leitor.

UM AVÔ

Meus tios pequenos se distanciavam, corriam na caatinga, abandonavam-me ao capricho de meu avô, que me jungiu à prosa do Barão de Macaúbas e ao catecismo, trazidos na carona de Sarapo (...). Meu avô era exigente. Detinha-se numa desgraçada sílaba, forçava-me a repeti-la, e isto me perturbava. As longas barbas brancas varriam-me a cara assustada; os olhos azuis, repletos de ameaças, feriam-me; a voz engrossava, rolava, entrava-me nos ouvidos como um trovão fanhoso e encatarroado. Os meus conhecimentos debandavam; as linhas misturavam-se, fugiam; no papel e dentro de mim grandes manchas alargavam-se. Nessa deplorável situação, eu embrulhava estupidamente a leitura, balbuciava respostas insensatas. (RAMOS, 1993, P.124).

Alguns elementos merecem ser destacados quanto à mediação realizada pelo avô.

a) Por um lado, o material de leitura ao qual a criança era submetida: livro de leitura do Barão de Macaúbas; o Catecismo. Seriam estes os materiais os mais apropriados para cativar um

leitor iniciante? O primeiro, versando sobre conteúdos essencialmente didáticos, lições de moral; o segundo, visando aos ensinamentos religiosos, lições de obediência e disciplina.⁴²

Não se deve esquecer, porém, que, no Brasil, os livros didáticos inauguram forma de circulação de um tipo de impresso de grande demanda, o que aponta para fonte de lucro e de vantagens. Foi assim com os sucessivos livros de leitura idealizados por Abílio César Borges, o Barão de Macaúbas, e também com as primeiras cartilhas produzidas para o leitor escolar brasileiro, voltadas para o ensino estrito da leitura e da escrita, que conheceram inúmeras reedições⁴³.

Sobre os mencionados conteúdos didáticos e ensinamentos de cunho moral, observe-se o texto abaixo, extraído do *Terceiro Livro de Leitura*, de Abílio Cesar Borges, Barão de Macaúba (1890):

AO ESTUDO DO UNIVERSO

Queridos meninos,

De summa importancia para o desenvolvimento de vosso espírito, e esclarecimento de algumas ideias que já possuíis, é a lição que vos dou nesta introdução ao estudo do universo, cuja leitura despertará certamente em vós, com o sentimento e o gosto da observação, o desejo de estudar e conhecer tudo quanto vos cerca.

Crêde-me, caros meninos! Si bem attentamente lerdes o presente artigo, solicitando de vosso mestre as explicações de que precisardes sobre o sentido de uma ou outra palavra ou phrase, haveis de lucrar uma rica provisão de ideias e conhecimentos de que, na continuação dos vossos estudos, tirareis grandes vantagens.

b) De outra parte, pode ser considerado o rigor exagerado em relação à aprendizagem da leitura ainda por ser construída por parte do leitor iniciante, revelado pelo olhar ameaçador, a voz que engrossava, o barulho ensurdecedor.

c) Além desses aspectos, a ênfase nas sílabas soltas, desprovidas de significado, as quais, segundo a visão do narrador, não despertavam no menino o menor sinal de interesse.

⁴² Sobre a importância do livro didático na formação dos leitores brasileiros, ver, em especial, o capítulo *Livros Didáticos, Escola, Leitura*. IN: LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. A Formação da Leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1996.

⁴³ A este respeito, MORTATTI, op.cit, p. 55 traz uma ilustração. A *Cartilha da Infância*, escrita por Thomaz Paulo do Bom Sucesso Galhardo, no início da década de 1880, encontra-se circulando em 1979 na 225ª edição, o que demonstra o caráter em nada efêmero deste material de leitura.

Infere-se, portanto, que, para o avô, a aquisição da leitura ocorreria pela transmissão, repetição. A concepção de leitura baseava-se, assim, na mecânica do ato de ler, passando ao largo da produção de significado.

Por outro lado, a assimetria entre a posição de superioridade do avô e o lugar de insegurança, baixa estima em que se encontrava o menino também em nada favorecia o processo de construção da leitura. Conforme indica Kleiman (1989, 1993, 1995), alguns aspectos deveriam ser considerados requisitos fundamentais para a compreensão de um texto – espaço interativo, confronto de idéias, formulação de objetivos para a leitura, formulação de hipótese quanto às características do texto, às intenções do autor. No entanto, no tipo de interação conduzido pelo avô descrito em *Infância*, tais aspectos inexistiam.

Tem-se, portanto, um sujeito do conhecimento silencioso, hesitante, porque concebido como uma folha de papel em branco para ser preenchida. Como consequência, o conhecimento não se manifestava, visto que a confusão entre letras, sílabas, conceitos imperava.

De tal forma, *com o avô*, novas e velhas decepções aguardavam. E, como se pode observar, o pequeno leitor resistiria:

Os livros existentes na fazenda eram as minhas cartonagens insossas, que o patriarca, nessas férias, tentou esclarecer-me no vozeirão terrível findo em riso grosso. Não conseguiu melhorar-me o intelecto. A repreensão fingida e alegria rouca me atordoavam. Desviei-me das carícias rústicas, das barbas alvas que me arranhavam a cara. (RAMOS, 1993, P. 128).

3.6 - NA ESCOLA - PROFESSORA MARIA

Na escola, lugar rememorado tantas vezes por Graciliano como espaço reservado ao suplício, uma verdadeira crucificação, há alguns momentos de aproximação da leitura, especialmente quando mediada pelo calor humano, por gestos afetuosos. Ocorre, desse novo modo, com a professora de nome Maria.

A mulher gorda chamou-me, deu-me uma cadeira, examinou-me a roupa, o couro cabeludo, as unhas, os dentes. Em seguida abriu a caixinha branca, retirou o folheto: - Leia. Não senhora, respondi confuso. Ainda não havia estudado as letras finas, menores que as da carta de ABC (RAMOS, 1993, p. 110).

O fragmento permite algumas reflexões a respeito do período de alfabetização. Em grande parte das escolas brasileiras contemporâneas, tem-se encarado este período limitado a dois semestres de escolaridade, durante o qual se espera que a criança domine as mais complexas

habilidades, envolvendo a leitura e a escrita: espaçamento entre as palavras, organização de parágrafos, ortografia, letras maiúsculas, minúsculas, cursivas, de forma, apenas para citar alguns exemplos do nível de exigência que costuma envolver essa etapa da aprendizagem.

No entanto, estudiosos da área (FERREIRO 1995, 1999; FERREIRO E TEBEROSKY, 1999; SMOLKA 1991) vêm demonstrando o quanto tais posturas deixam de considerar o muito que a criança já conquistou em relação ao seu desenvolvimento inicial. Acredita-se ainda que o conjunto de habilidades necessárias a um leitor proficiente será construído ao longo de um processo mais amplo, a partir do nível de desenvolvimento real de cada criança, condições favoráveis de letramento das quais participa e participou, dentre outros aspectos.

Assim, quando a criança descrita no excerto acima se nega à leitura por desconhecer as letras finas, demonstra a complexidade do que se afirmou e, de alguma forma, alerta para a necessidade da observação de minuciosos aspectos envolvendo o processo inicial da leitura.

Retomando-se a mediação por parte da professora Maria, registra-se um pouco mais daquele ambiente afetivo, cuja principal consequência foi manter o menino, na escola:

Aquela brandura, a voz mansa, a consertar-me as barbaridades, a mão curta, a virar a folha, apontar-me a linha, o vestido claro e limpo, tudo me seduzia (....) Agora livre das emanções ásperas, eu me tranqüilizava. (RAMOS, 1993, p.110).

A qualidade da mediação exercida pela professora Maria remete também a um eixo fundamental da pedagogia defendida por Paulo Freire (1992, 1996) ao longo de sua obra – a *amorosidade*. Levando-se em conta a contribuição de estudos contemporâneos para se entender práticas educativas relativas ao passado, conclui-se que Paulo Freire atribui à *amorosidade* - entre educador e educando - lugar privilegiado para que o conhecimento seja produzido. Ou seja, a *amorosidade* (afetividade) é uma categoria de análise tão importante quanto o diálogo, o conhecimento de mundo, no que diz respeito àquele que deseja ensinar e/ou aprender. O educador enfatiza que o ser humano é um só, reunindo aspectos associados tanto à emoção quanto à razão. Daí considerar a dicotomia entre *amorosidade* e aprendizagem, adotada em inúmeros sistemas de ensino - um erro epistemológico. (FREIRE, 1992) Não seria a afetividade da professora Maria, tal como descrita nas páginas de *Infância*, o que tanto contribuiu para manter aquela criança na escola?

Pela primeira vez, o pequeno experimenta uma relação de afeto, na voz mansa ao dirigir-lhe a palavra, na brandura ao consertar-lhe os erros; um estado de proteção, no exame da roupa,

nos cuidados com os dentes, com as unhas, com o couro cabeludo. Esses desconhecidos gestos o tranquilizavam e abriam espaços para que, de alguma forma, a aprendizagem acontecesse.

A escola exigia a palmatória, mas não me consta que o modesto emblema de autoridade e saber haja trazido lágrimas a alguém. D.Maria nunca o manejou. Nem sequer recorria às ameaças (...). As reações de desagrado eram raras e breves. A excelente criatura logo se fatigava da severidade, restabelecia a camaradagem, rascunhava palavras e algarismos, que reproduzíamos (RAMOS, 1993, p.111).

A despeito da relação de afeto, dos pequenos gestos que lhe facilitavam a permanência na escola, o menino permanecia rascunhando palavras e algarismos, cantando palavras soltas, soletrando o alfabeto. Atividades que muito pouco favoreciam o seu processo de desenvolvimento como leitor. Até este ponto, na sua história, não se cogitava a concepção de leitura como produção de significado.

Talvez, como decorrência dessas limitações, outras tantas desventuras o aguardassem na escola.

D. MARIA DO Ó

Matricularam-me na escola pública da professora Maria do Ó, mulata fosca, robusta em demasia, uma das criaturas mais vigorosas que já vi. Esse rigor se manifestava em repelões, em berros, aos setenta ou oitenta alunos arrumados por todos os cantos (RAMOS, 1993, p.164).

A desventura desta vez não se restringia à cantoria dos nomes das letras do alfabeto. O menino afastava-se da relação de afeto com a professora Maria e passava, na escola, ao método da palmatória, dos gritos, dos repelões.

Neste ponto, as lembranças do escritor remetem a um outro tipo de escola, que predominava à época: autoritária, apoiada em castigos físicos, ameaças, da qual D. Maria constitui exceção.

É preciso considerar também como fator de empecilho à aprendizagem naquele contexto o número excessivo de alunos por turma: “os setenta ou oitenta” alunos organizados pelos cantos da sala, não se sabe como, nem de que forma. O número em si já é sugestivo de um trabalho pouco individualizado. Observe-se a distância entre o que conta o narrador em *Infância* e o

capítulo III, extraído do Decreto nº 240, de 29 de outubro de 1901, que organiza novo regulamento da instrução pública no Estado de Alagoas:

CAPITULO III
CLASSIFICAÇÃO

Art. 16. As escolas publicas em sua organização interna serão divididas em três categorias: as de primeira têm três grãos com duas classes cada uma, a escola do primeiro grão será mixta, as do segundo e terceiro especiaes para cada sexo.

As de segunda categoria serão divididas em dous grãos especiaes para cada sexo com duas classes cada uma. As de terceira são de um só grão especial para cada sexo ou mixtas com três classes.

§ 1º As escolas de 1ª categoria serão estabelecidas na capital, em Jaraguá e na cidade de Penedo, as de segunda nas cidades mais populosas e as de terceira nas demais localidades, conforme proposta do Director da Instrucção Publica.

§ 2º Os differentes grãos de cada escola funcionarão no mesmo prédio.

§ 3º quando cada grão tiver **mais de quarenta alumnos freqüentes póde ter mais de um professor**, contanto que **não tenha cada um mais de trinta alumnos**.

Art. 17. O Director da Instrução publica organizará programa especial para as escolas de cada categoria. (p. 59) (grifos meus).

Bem se vê que “os setenta ou oitenta alunos”, arrumados na sala por D. Maria do Ó, pouco conheciam da legislação sobre instrução pública . A julgar pelas precárias condições de formação à época, a professora talvez tivesse menos conhecimento ainda.

A despeito da adversidade presente nas lembranças de Graciliano Ramos, é possível imaginar um tipo de escola distanciada do suplício, da desventura. Nas décadas de 20 e 30 desse mesmo século, Vygotsky (1998, 1999) e seu grupo de colaboradores buscavam pensar a escola como espaço privilegiado em relação ao desenvolvimento intelectual da criança. Defendia que a aprendizagem pressupõe a construção de espaços interativos: o diálogo, o confronto de idéias, a formulação de conceitos, a construção de significados, dentre tantas outras atividades que exigem a partilha, o jogo interativo entre o individual e o coletivo. Observou, ainda, que o desenvolvimento da aprendizagem sistematizada ocorre pelo cotejo de conceitos novos com aqueles já adquiridos, os quais, pouco a pouco, vão se tornando mais complexos, mais densos.

Porém, a concepção de aprendizagem na escola conduzida por D. Maria do Ó em muito se afastava dessas pressuposições e, no que diz respeito a trajetória escolar, o narrador carregava mais tintas sobre o sombrio e temeroso quadro. Pois:

Localizaram-me no corredor - e, pouco fiscalizado, quase despercebido, reabri desgostoso o terceiro livro de leitura do Barão de Macaúbas, tornei a encalhar nas regras de pontuação (...).

Mandavam-me rabiscar algumas linhas pela manhã. Logo no início desse terrível dever, o pior de todos, surgiu uma novidade que me levou a desconfiar da instrução de Alagoas: no interior de Pernambuco havia 1899 depois dos nomes da terra e do mês; escrevíamos agora 1900, e isto me embrulhou o espírito. Faltou-me a explicação necessária. (RAMOS, 1993, p. 164).

A rotina na escola repetia os materiais de leitura introduzidos pelo avô, que lhe despertaram tão pouco interesse. Dessa vez, sugerindo uma concepção evolucionista na aquisição da leitura, apresentavam-lhe o *Terceiro Livro de Leitura do Barão de Macaúbas*. Esta segmentação do livro, em três partes que se sucedem, sugere uma concepção de desenvolvimento infantil, de habilidade para a leitura restrita a etapas.

Nunca é demais lembrar que o desenvolvimento da criança não se caracteriza por um amontoado de faixas etárias que se sucedem. A este respeito, a formação de conceitos (VYGOTSKY, 1998, 1999) pode ser exemplar: os conceitos potenciais não desaparecem de todo para que surjam os conceitos reais. Embora predomine o pensamento abstrato, a generalização na adolescência, estes domínios se inter-relacionam, com frequência, favorecendo o efetivo desenvolvimento intelectual.

No entanto, objetos culturais elaborados para a infância, como o *Terceiro Livro de Leitura do Barão de Macaúbas*, perdem de vista considerações dessa natureza, acarretando em produções, cuja ênfase recai na criança fragmentada; concebida por etapas, segundo uma lógica de caráter evolucionista.

Não obstante folhear o *Terceiro Livro*, o menino resistia, visto que continuava a emperrar na leitura dos sinais de pontuação. Com relação à escrita, o fragmento sugere a rotina da cópia, do rabisco das letras destituídas de história, de significado.

Chama atenção, por outro lado, a análise da passagem do século percebida pelo pequeno leitor, a partir da identificação na mudança dos algarismos (1899/1900). Outra vez, diante de conceito bastante complexo para uma criança, como o narrador observa, não houve a mediação necessária. Acresça-se a esse quadro, a noção de *conhecimento prévio* apresentado pela criança acerca dos algarismos - um tipo de conhecimento de domínio da criança, que poderia ter servido de ligação para o novo conhecimento em vias de ser conquistado.

Nessa perspectiva, pesquisa contemporânea realizada por Terzi (1995) demonstra como foi possível alfabetizar crianças da periferia de Campinas, anteriormente consideradas fracassadas pela escola. A pesquisadora, além de, inicialmente, mediar o processo, estabelecer a interação entre todos os participantes, dentre outros aspectos, lança mão do *conhecimento prévio* das crianças sobre os seus conhecimentos lingüísticos, seus conhecimentos de mundo; processo que, ao final de nove meses de encontros, resultou no letramento daquele grupo.

No caso da personagem de *Infância*, não é que faltasse por parte das crianças, à época, a iniciativa para a partilha na construção do conhecimento, mas o que os dados revelam é uma concepção de ensino bastante marcada pela transmissão e aquisição individual dos conteúdos transmitidos.

Assim é que:

Uma vez, notando-me o desânimo diante da folha machucada, Dondom tomou a pena, traçou vários caracteres em caligrafia direita, emagrecendo-os, engordando-os convenientemente, e induziu-me a prosseguir daquela maneira. Conselho perdido: as garatujas de 1900 eram iguais às de 1899. E quando a professora foi julgar as escritas e viu o dolo, chamou-me, exigiu esclarecimento. Desejei mentir, responsabilizar-me. Impossível. Olhei desesperado a minha cúmplice. D. Maria do Ó envolveu a mão nos cabelos da menina, deixando livres o indicador e o polegar, com que me agarrou uma orelha. E, tendo-nos seguros, agitou o braço violentamente: rodopiamos como dois bonecos e aluímos sobre os bancos.

Voltei ao anonimato e à sombra, contundido (RAMOS, 1993, p. 164-165).

Da leitura atenta do excerto, observa-se que não só a construção individual do conhecimento consistia na concepção-chave de D. Maria do Ó como a iniciativa contrária por parte das crianças era severamente punida.

Convém, neste ponto, assinalar a importância da *imitação* no desenvolvimento da criança, para o desenvolvimento de sua capacidade cognitiva. Conforme sugere Vygotsky (1991, 1997), são diversas as situações de *imitação* que contribuem para a aprendizagem. Por exemplo, quando a criança brinca de representar o papel de professora, de vaqueiro, ou qualquer outro, ela não só imita atitudes, gestos da situação particular, construindo noções sociais, culturais, como também avança em relação ao seu desenvolvimento atual.

Em geral, na brincadeira, ao imitar outros papéis, exige-se que a criança avance em conceitos que ainda não possui e imagine além da realidade que a cerca.

Por outro lado, o conceito de *imitação* é igualmente importante porque, para Vygotsky (1991, 1997), *imitação* não significa cópia fiel. Ele acreditava que há sempre um dado novo elaborado por aquele que imita. Neste sentido, há sempre a possibilidade de desenvolvimento real por parte da criança.

Retomando-se o exame do fragmento de *Infância*, observa-se que o gesto da colega de turma do menino, Dondom, bem poderia estar indicando este caminho. Contudo, à criança, na escola representada por D. Maria do Ó, só restava o isolamento.

UM NOVO PROFESSOR

Tiraram-me da escola da mestiça, puseram-me na de um mestiço, não porque esta se avantajasse àquela, mas porque minha família se mudou para rua da Matriz, e d. Maria do Ó, no Juazeiro, ficava longe, graças a Deus. O novo mestre funcionava no largo do Comércio, numa casa de jardim com duas ou três palmeiras.

Este não tinha lugar definido na sociedade. Para bem dizer, não tinha lugar definido na espécie humana: era um tipo mesquinho, de voz fina, modos ambíguos, e passava os dias alisando o pixaim com uma escova de cabelos duros.

(...) Eu permanecia nas histórias enigmáticas do Barão de Macaúbas. Soletrava mentalmente, sabendo que não conseguiria dizer alto as frases arranjadas no interior. (RAMOS, 1993, p. 177-178).

A mudança de escola poderia sugerir concepção de aprendizagem diferenciada, distinta metodologia no que se refere ao ensino, especialmente por indicar ensino particular, “numa casa de jardim, com duas ou três palmeiras”, possibilidade de contato individualizado.

No entanto, como já se viu, o método individual não significava garantia de desenvolvimento qualitativo, e uma vez mais, fica sugerido o descaso com a criança, no “tipo mesquinho”, nos “modos ambíguos”, atitudes que despertavam pouca confiança por parte de quem recomeçava os exercícios de leitura.

Para complicar, nenhuma novidade quanto ao material de leitura, representado pelas histórias consideradas tão pouco significativas pelo narrador, nos diversos episódios do livro, cuja seleção se deve ao famoso pedagogo, já aqui mencionado, Abílio César Borges, o Barão de Macaúbas.

É de se assinalar, por outro lado, que o fato de reconhecer letras e poder juntá-las em exercício de soletração não significava, ainda, leitura, pois faltava algo essencial: considerar o texto como unidade significativa.

Importa examinar, agora, um novo tipo de reação por parte da criança à interferência daquele professor. Como, para tomar as lições, a atitude do professor era sonolenta e morna, a criança, sugerindo imaginação criadora, aproveitava para pular trechos, o que aparentemente sequer era percebido. Fica, portanto, evidenciada a mecânica, sem qualquer significado, no jogo de ensinar e aprender.

Em seguida, ronceiro, como se levantasse grande peso, tomava as nossas escritas, corria por elas a vista baça e distante, julgava-as atirando-lhes números convencionais. Com um gesto lânguido, chamava-nos à lição, que decorria sonolenta e morna. Aproveitava-me desses instantes para saltar linhas, engolir períodos, subtrair páginas inteiras. (RAMOS, 1993, p. 178-179).

De parte do novo professor, da escola de aspecto informal, não consta indicação de progresso quanto à aquisição da leitura, quanto ao gosto de aprender. Ao contrário, reafirmam-se a representação de escola baseada na disciplina por meio da palmatória, o lugar do professor como autoridade suprema, a concepção de aluno como um vaso vazio a ser preenchido a ferro e a fogo.

O infeliz não pretendia ser homem(...). Segurava a palmatória como se quisesse derrubar com ela o mundo. E consertava-nos furiosamente a pronúncia, obediente a vírgulas e pontos, forçava-nos a repetir uma frase dez vezes, punha notas baixas nas escritas, rasgando o papel, farejava as contas até que o erro surgia e se publicava com estridência arrepiada. Nesse policiamento súbito acuávamos - e as folhas virgens endureciam. (RAMOS, 1993, p.179).

Conforme anunciado, a escola vai se configurando como espaço muito pouco significativo na formação do pequeno leitor. É o que sugerem ainda outras histórias densas, a pouca atenção aos demais conselhos sisudos.

Não obstante a ubiquidade do tédio naquele ambiente escolar, o menino vencia o *Barão* e era promovido à leitura de uma *seleta clássica*:

Assim divagando, sapequei o resto das histórias espessas, surdo aos conselhos que haviam nelas. Nem me inteirava da existência dos conselhos. Despedi-me enfim do Barão de Macaúbas, larguei a cartanagem, respirei. Mas a satisfação foi rápida: meteram-me noutra escola ruim e adquiri uma seleta clássica. (RAMOS, 1993, p. 180).

D. AGNELINA

Ao retomar os estudos com uma nova professora, D. Agnelina, os relatos do narrador de *Infância* até este ponto indicam uma personalidade desenhada a partir das feridas, das humilhações sofridas. Também se registra uma espécie de vazio na passagem por diversas escolas, sem que a aprendizagem da leitura tivesse sido conquistada.

Aos nove anos, eu era quase analfabeto. E achava-me inferior aos Mota Lima, nossos vizinhos, muito inferior. Construído de maneira diversa (RAMOS, 1993, p. 187).

Merece observação a idade avançada que o constrangia na aprendizagem das primeiras letras. De outra parte, a baixa estima que lhe conformava a personalidade e, possivelmente, a segurança necessária para se arriscar às novas situações de aprendizagem. Se considerada a lei de

ensino já mencionada (Decreto nº 240) acerca da instrução pública em Alagoas, podem-se melhor avaliar as palavras do narrador:

CAPITULO VIII

DO ENSINO OBRIGATORIO

Art. 41. Será obrigatorio o ensino primário na capital deste estado e em todas as cidades para os indivíduos de 6 a 14 annos do sexo masculino e de 6 a 12 annos do sexo feminino.

Art. 42. O ensino obrigatório é estabelecido como ensaio nas cidades, podendo o governo cobrar multas até vinte mil réis.

§ único. Aquelles que não pagarem as multas dentro de quinze dias, será imposta a pena de prisão por cinco a quinze dias. (1901, p. 61)

Vê-se, assim, que havia razão de sobra para que a criança se sentisse inferiorizada aos nove anos por não compreender os textos que lia.

Por outro lado, é possível depreender do fragmento abaixo o ambiente informal que caracterizava o ambiente de estudo: mãe, filha, avó; todas em grande mistura. Além disso, a alternância da função docente entre mãe e filha. Como o próprio aluno observa, a filha, professora-substituta, muito pouco conhecimento detinha.

A professora tinha mãe e filha. A mãe, caduca, fazia renda, batendo os bilros, com as almofadas entre as pernas. A filha, mulata sarará enjoada e enxerida, nos ensinava as lições, mas ensinava de tal forma que percebíamos nela tanta ignorância como em nós. (RAMOS, 1993, p. 187).

O excerto permite mais algumas considerações a respeito do sistema de ensino difundido na passagem dos séculos XIX ao XX, no interior do nordeste. Atividades domésticas, como fazer renda, provavelmente aconteciam no mesmo espaço em que as crianças estudavam; filha e mãe se revezavam na função docente. Tais aspectos assinalam grande improviso no exercício dessa função.

A constituição de um sistema de instrução elementar parece ter atravessado todo o século XIX e mesmo as primeiras décadas do século XX. Se na capital do país, nas primeiras décadas do século XX as escolas primárias ainda eram, em sua maioria, isoladas e dispersas, conforme indica Clarice Nunes (2000), de que forma a instrução primária se desenvolveria nos estados mais afastados dos centros de prestígio, como Alagoas e Pernambuco? É ainda a pesquisadora que sugere resposta a essa indagação, sublinhando que, na cidade de Salvador, as poucas escolas públicas existentes funcionavam em antigas residências, em péssimo estado de conservação. Observem-se os seus comentários a esse respeito:

O professor custeava com seus próprios vencimentos o aluguel da sala ou do prédio. Não havia mobiliário escolar. Cabia aos alunos levarem para a casa da professora as cadeiras

e as mesas, mas a pobreza impedia. O máximo a que se permitia era o improvisado em barricas, caixões, pequenos bancos de tábuas, tripeças estreitas e mal equilibradas, cadeiras encouradas ou tecidas a junco. Comum mesmo era os alunos escreverem no chão, estirados de bruços sobre papéis de jornal ou, então, fazerem seus exercícios de joelhos ao redor de bancos ou à volta das cadeiras. (NUNES, 2000, p. 377).

Por outro lado, Graciliano Ramos, quando na função de Diretor da Instrução Pública em Alagoas, na década de 30, registra informações esclarecedoras sobre a educação primária naquele estado, revelando o quanto a educação no Brasil tem enfrentado sérios obstáculos, ao longo de sua história:

O quadro que nos apresentava, há poucos anos, a instrução pública em Alagoas era este: dezena e meia de grupos escolares, ordinariamente localizados em edifícios impróprios, e várias escolas isoladas na capital e no interior, livres de fiscalização, providos de material bastante primitivo e quase desertas. As professoras novas ingressavam comumente nos grupos; as velhas ficavam nas escolas isoladas, longe do mundo, ensinando coisas absurdas. Salas acanhadas, palmatórias, mobília de caixões, santos nas paredes, em vez de mapas. Em 1932, eram assim as escolas rurais, as distritais e também grande parte das urbanas. Depois da revolução – a revolução de 30 – adotaram o sistema de criar grupos escolares no papel, nomeava-se o corpo docente e depois se procurava uma casa (...). Em Palmeira dos Índios, existia um desses, pessimamente instalado no prédio da Prefeitura. Mobília nenhuma. Cada aluno levava a sua cadeira, cada professora adquiria uma banca. (SANT’ANA, 1992, p. 51 -52).⁴⁴

As pistas anteriormente assinaladas, acrescidas aos comentários do escritor, sugerem, de fato, a existência de um sistema de ensino rarefeito no interior do nordeste, no período analisado.

No entanto, se D. Agnelina pouco acrescentou ao menino quanto às habilidades de ler e de escrever, deve-se considerar a sua grande capacidade de narradora de histórias. O fragmento evidencia, então, uma incentivadora para leitura de ficção, aguçando-lhe a curiosidade e a imaginação criadora. Estímulos que merecem destaque na formação daquele leitor:

Essa professora atrasada possuía raro talento para narrar histórias de Trancoso. Visitávamos, prendia-nos até meia-noite com lendas e romances, que estirava e coloria admiravelmente. Nada me ensinou, mas transmitiu-me afeição às mentiras impressas. (RAMOS, 1993, p. 194).

PROFESSOR RIJO

Talvez a prenda notável de D. Agnelina tenha induzido meu pai afastar-me do mau caminho, confiar-me ao professor Rijo, aposentado, rábula distinto. Éramos apenas dois alunos, eu e meu primo José, um pouco mais bruto que eu. (RAMOS, 1993, p.194).

⁴⁴ Conforme Medeiros (1992), o mais importante relatório elaborado por Graciliano Ramos no período de 1933 - 1936, quando exerceu o cargo de Diretor de Instrução Pública de Alagoas, denomina-se “Alguns números relativos à instrução primária em Alagoas” e foi divulgado em setembro de 1935, no primeiro número da revista A Escola, da qual foi extraído o fragmento citado.

O novo professor, “rábula distinto”, parecia representar menor ameaça do que a professora-narradora, que lhe incitava a imaginação com aventuras, com ficção.

Contudo, a representação da imagem do professor não prenuncia grandes modificações. Por um lado, merece observação o fato de que o vocábulo rábula remeta à idéia de desqualificação: advogado de pouca cultura ou indivíduo que advoga sem possuir diploma. De outro, se se reunirem essas noções, acrescidas à condição de aposentado, infere-se, uma vez mais, o imprevisto no exercício da função docente, no que diz respeito aos professores que se sucediam na formação daquela criança.

De outra parte, configurava-se um outro tipo de ensino, de caráter cada vez mais particular, restringindo-se a aula à presença de apenas dois alunos. O novo caráter individualizado das aulas, no entanto, não parecia garantir entusiasmo por parte dos alunos:

Na ausência do mestre, bocejávamos, olhávamos as andorinhas no céu, as lagartixas brancas na parede e os lombos temerosos dos livros nas estantes. O homem aparecia de salto, tomava as nossas lições rapidamente, encoivarava algumas perguntas e dava logo as respostas, sem esperar que acertássemos ou errássemos (RAMOS, 1993, p.194).

É curioso acompanhar os registros na área da história da educação, que, de alguma forma, contribuem para apontar diferenças entre o que era denominado ensino público ou ensino particular ao longo do século XIX.

Havia um tipo de escola considerada “escola régia” ou de “cadeiras públicas de primeiras letras”, que foi criada no período colonial. Os professores eram nomeados pelo governo e trabalhavam, quase sempre, em espaços improvisados. Esses espaços costumavam ser suas próprias casas e, eventualmente, podiam receber auxílio financeiro para o pagamento de aluguel. (FARIA FILHO, 2000, p.145). O capítulo II do Decreto nº 240, de 29 de outubro de 1901, bem ilustra o funcionamento das escolas nos tais espaços improvisados:

Art. 8: As escolas ocuparão os pontos que forem designados pelo Director de Instrução publica.

Art. 9: As escolas devem ter casa própria construída pelo Estado.

§ Enquanto não houver prédio publico, as casa das escolas serão alugadas pelos respectivos professores com autorisação do Director da Instrução Publica na capital e dos Inspectores Escolares nas demais localidades.

§ As casas escolares devem se conservar limpas.

Art. 10. O aluguel das casas escolares será o constante na tabela anexa.

Art. 11. As importâncias arbitradas para aluguel de casa serão pagas aos professores pela mesma folha de seus vencimentos. (p. 58)

Esse sistema de escolas convivia com um outro tipo de estabelecimento chamado particular ou doméstico, que costumava exceder em número aquelas mantidas pelo governo. Os espaços devem ter sido bastante precários, pois tanto podiam funcionar em locais cedidos quanto em locais organizados pelos pais dos alunos.

A Pesquisa de Faria Filho (2000) indica também para um outro modelo escolar nessa mesma época: aquele mantido pelos pais dos alunos, os quais criavam escolas e contratavam professores para o exercício da função.(op. cit, p. 146).

De volta à intervenção do professor Rijo na formação escolar do narrador, tal como descrita em *Infância*, evidenciava-se, naquele ambiente particular, a metodologia apoiada em perguntas fechadas, para as quais o professor era o único que detinha as respostas. Livrava-se da palmatória, mas desconhecia os espaços dialógicos, o jogo interativo na produção de conhecimento.

Novamente, o pequeno leitor deparava-se com a leitura da seleta clássica, o contato com a pronúncia estrangeira da palavra Smiles, sobrenome do escritor Samuel Smiles, a lhe causar dificuldades; momentos que lhe serviram para construir uma nova concepção de professor, a quem ora admirava, ora resistia:

Aí me caiu a leitura de uma das maçadas de Samuel Smiles. Tossi e resmunguei a segunda palavra enchendo a boca de língua. O professor interrompeu-me, separando as sílabas com bastante clareza: Samuel Smiles.(...) A firmeza séria me deu a suspeita de que me achava na presença de uma autoridade(...) O professor não podia se comparar aos viventes comuns. Grave, o dedo na página: Smiles. Nas lições seguintes percebi que não se contradizia. Comecei então a admirá-lo (RAMOS, 1993, p.194-195).

Nessa fase, havia já algum prenúncio de mudança: começara a leitura de um romance, interrompera-o, porém, pois o entendia aos pedaços; conhecia as letras, agrupava-as, soletrava, mas faltava-lhe vocabulário. Arriscava, de outra parte, a leitura de jornal, mas fazia-o ainda em voz alta, sendo importunado pelos funcionários da loja do pai, que muito interferiam. Chama atenção no seu processo de aquisição da leitura as diversas menções ao uso constante do dicionário, o que pode indicar atitude própria de um leitor pouco proficiente:

Eu tinha o juízo fraco e em vão tentava emendar-me: provocava risos muxoxos, palavrões. Encolhia-me, esfriava, a vista escurecia. Calava-me na presença desses entes ruins, escapulia-me como um rato, mas não conseguia livrar-me. Sentava-me num canto, em silêncio, folheando o dicionário para interpretar o romance de capa e espada, e eles se chegavam, pouco a pouco tomavam conta de mim, quase sempre referindo-se a vagos disparates meus. (RAMOS, 1993, p. 195-196).

Dificuldade em formar-se leitor a partir das interações com o meio social, limitações de natureza diversa para motivar-lhe a permanência na escola. Assim, conforme ele próprio afirmava, não havia prisão maior do que escola primária do interior e, para não ser devorado pelas moscas, abandonou cadernos e palavras difíceis.

3.7 - OUTRA VEZ EM FAMÍLIA, PRIMA EMÍLIA

Entretanto, o processo de aquisição da leitura começa a tomar um rumo diferenciado quando o menino percebe que diante de meios tão adversos teria de encontrar, ele próprio, outros caminhos para vencer as dificuldades.

Para que o processo se inaugurasse, conta, pela primeira vez, com o entusiasmo de uma figura feminina, a prima Emília.

Era necessário que a priminha lesse comigo o romance e me auxiliasse na decifração dele. Emília respondeu com uma pergunta que me espantou. Por que não me arriscaria a tentar a leitura sozinho? Longamente lhe expus a minha fraqueza mental, a impossibilidade de compreender as palavras difíceis, sobretudo na ordem terrível em que se juntavam (...) Emília combateu a minha convicção, falou-me dos astrônomos, indivíduos que liam no céu, percebiam tudo quanto há no céu (...) 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. (RAMOS, 1993, p.190-191).

É possível depreender do fragmento que, para aquela criança, a descoberta da leitura ocorreu como um temível rito de passagem. O pequeno leitor precisou fazer uso dos recursos que possuía e aceitar alguns outros que lhe oferecia a prima Emília: o resgate da auto-imagem semidestruída, a convicção de que os alguns recursos haviam sido construídos - o contato com materiais de leitura diversos (romances, jornais, os livros didáticos), o conhecimento dos nomes das letras, a relação fonemas/ grafemas. Faltava-lhe, contudo, associar todas essas informações, as quais ainda se encontravam de forma dispersa, embrionária, visando produzir significado.

Desse modo, a leitura ia ganhando espessura. Processo árduo que contribuía para formar a personalidade talhada em pedra do menino-escritor. Como ele próprio revela, aos poucos, as palavras iam se agrupando em textos que se iluminavam porque, agora, constituídas de significados.

Reli as folhas percorridas. E as partes que esclareciam derramavam escassa luz sobre os pontos obscuros. Personagens diminutas cresciam, vagarosamente me penetravam a inteligência espessa, vagarosamente. (RAMOS, 1993, p.190- 191).

Neste ponto, é possível reconhecer algumas habilidades próprias para a consolidação de um leitor proficiente: a releitura, em geral, busca confirmar hipóteses levantadas em um primeiro contato com o material escrito; a leitura em busca da configuração de um personagem, o seu desenho, a sua função no romance, é também indicativa de uma leitura menos segmentada, apoiada em objetivos mais gerais para aquilo que se lê. Seriam essas pistas indicativas do nascimento de um leitor menos preso à estrutura do texto, em busca das intenções do autor, confrontando-as com as próprias?

Pode-se formular a hipótese, portanto, de se estar diante dos primeiros sinais de transição entre um leitor iniciante e um leitor proficiente. Considera-se fundamental para esta transição ao menos dois aspectos: a qualidade da mediação realizada pela prima Emília; o estímulo à imaginação criadora anunciada pelas obras de ficção: personagens, aventuras, instâncias que pareciam nutri-lo com grande entusiasmo.

Nessa perspectiva, as humilhações, o embrutecimento humano e cultural cediam lugar à construção de uma história diversa, em que a libertação pela linguagem, pela leitura literária fazia crescer aquela existência oprimida.

No entanto, o leitor em formação encontrava-se diante de grande dificuldade econômica em adquirir livros, que eram muito caros, especialmente os que vinham de Lisboa, em moeda forte.

Apareceu uma dificuldade insolúvel durante meses. Como adquirir livros? No fim da história do lenhador, dos fugitivos e dos lobos havia um pequeno catálogo. Cinco, seis tostões o volume. Tencionei comprar alguns, mas José Batista me afirmou que aquilo era preço de Lisboa, em moeda forte. E Lisboa ficava longe.

E onde conseguir livros? (RAMOS, 1993, p. 221).

3.8 - EM SOCIEDADE, JERÔNIMO BARRETO

Tendo em vista a dificuldade apontada, o pequeno leitor decide recorrer uma vez mais à mediação da prima Emília, que demonstrava conhecer detalhes dos possuidores particulares de bibliotecas locais: o doutor, o professor, o tabelião. Eram tão poucos que poderiam ser contados nos dedos:

Emília tentou auxiliar-me, contou pelos dedos os possuidores prováveis de bibliotecas, sisudos, inacessíveis: dr. Mota Lima, prof. Rijo, padre Loureiro. Não me arriscaria a chateá-los. Mais próximo, havia o tabelião Jerônimo Barreto. Diariamente, percorrendo a ladeira da Matriz, demorava-me em frente do cartório dele, enfiava os olhos famintos pela janela, via numa estante, em fileiras densas, bonitas encadernações de cores vivas. Á mesa larga, em mangas de camisa, o funcionário manjava instrumentos jurídicos. E um respeito cheio de inveja me detinha na calçada. Atribuí àquele rapaz moreno ciência poderosa, estranhei vê-lo, simples e calmo, juntar-se aos freqüentadores da loja onde

metia na conversa Robespierre e Marat, dois tipos que venerei antes de me chegar qualquer notícia de revolução e da França. (RAMOS, 1993, p.212).

Nessa fase, longe da palmatória, distante dos livros didáticos e das soletrações, já se podem reconhecer elos firmes com os sentidos da leitura: amor, vingança, aventuras dos personagens, objetivos que o motivavam e que antes desconhecia. Além disso, a leitura havia se tornado algo de um valor especial, do qual não desejava se afastar:

Invoquei, num desespero, o socorro de Emília. Eu precisava ler, não os compêndios escolares, insossos, mas aventuras, justiça, amor, vinganças, coisas até então desconhecidas. Em falta disso, agarrava-me a jornais e almanaques, decifrava as efemérides e anedotas das folhinhas. Esses retalhos me excitavam o desejo, que se ia transformando em idéia fixa. (RAMOS, 1993, p. 211).

Por outro lado, a hipótese da transformação parece, aqui, se confirmar: o leitor em crescimento dispensava o coletivo, precisava agora do silêncio, do isolamento. Não se menciona a necessidade constante de dicionários, a recorrência à leitura vocalizada. Ao contrário, sugere-se que as palavras difíceis, desconhecidas já podiam ser adivinhadas, tal como o faz o leitor proficiente.

Queria isolar-me, como fiz quando nos mudamos em razão de consertos na casa. Para bem dizer, os outros é que se mudaram. A pretexto de ver os trabalhos, escapulia-me com o romance debaixo do paletó, voltava, desviava-me dos pedreiros, serventes e pintores, ia esconder-me na sala. Mergulhava numa espreguiçadeira e, sujo de cal, sentindo o cheiro das tintas, passava horas adivinhando a narrativa, à luz que se coava pelos vidros baços. (RAMOS, 1993, p.211).

Não obstante a mudança de atitude em relação à leitura, faltava-lhe ainda uma biblioteca ampla para consulta, o que lhe garantiria diversidade na seleção das aventuras. Assim é que o narrador descreve um verdadeiro rito de passagem para se aproximar do homem culto, conhecedor de fatos universais, o venerado tabelião Jerônimo Barreto:

Dirigi-me à casa, subi a calçada, retardei o passo, como de costume, diante das procurações e públicas-formas. E bati à porta. Um minuto depois estava na sala, explicando meu infortúnio, solicitando o empréstimo de uma daquelas maravilhas (...). Foi uma inexplicável desapareição da timidez, quase desapareição de mim mesmo. Expressei-me claro, exhibi os gadanhos limpos, assegurei que não dobraria as folhas, não as estragaria com saliva. (...) Jerônimo abriu a estante, entregou-me sorrindo o Guarani, convidou-me a voltar, franqueou-me as coleções todas.

Retirei-me enlevado, vesti em papel de embrulho a percalina vermelha, entretive-me com d. Antonio de Mariz, Cecília, peri, fidalgos, aventureiros, o Paquequer. Certas expressões me recordaram a seleta e a linguagem de meu pai em lances de entusiasmo. Vi o retrato de José de Alencar, barbado, semelhante ao Barão de Macaúbas, e achei notável os dois usarem uma prosa fofa. (RAMOS, 1993, p. 212 e 213).

Do fragmento, merece destaque a mediação construída com um membro da sociedade local - sujeito culto, conhecedor de Marat e de Robespierre, leitor de história francesa. Indica-se também que o romance *O Guarani* circulava à época e era construído a partir de “uma prosa fofa”. Que outros materiais de leitura fariam parte dessa coleção? Como contribuíram, afinal, na construção deste pequeno leitor em formação?

O que se pode perceber é que, dessa vez, com os sentidos da leitura construídos, os personagens iam crescendo, as expressões difíceis já não eram empecilho, sendo possível, inclusive, estabelecer analogias com outras conhecidas e anteriormente rejeitadas: as da seleta clássica. Observa-se, de outra parte, que ilustrações, anteriormente temidas, como o retrato do Barão de Macaúbas, já não o amedrontavam. Ao contrário, ganhavam sentido e auxiliavam na noção de prosa construída a partir de complexos níveis de formalidade.

Uma vez mais se reconhece o nascimento de um leitor proficiente, capaz de formular analogias com materiais ausentes, de fazer uso de conceitos complexos gravados na memória e acionados diante da leitura com níveis de exigência mais complexos, como o da ficção.

3.9 - UM NOVO LEITOR

Surgiu na cidade uma espécie de colégio e introduziram-me nele. Quando cheguei, o diretor, insinuante, macio, ditou meia dúzia de linhas a diversos novatos. Emendou e classificou os ditados; pegou o meu, horrorizou-se, escreveu na margem larga incorrigível. Esta dura sentença não me abalou. Até me envaideci um pouco vendo a minha escrita diferente das outras. (RAMOS, 1993, p. 213).

As lembranças de Graciliano Ramos permitem identificar mudança significativa no que se refere ao processo de aquisição da leitura, à construção da escrita: a afirmação de atitude crítica por parte daquele que se encontra em situação de aprendizagem.

Ocorre que, neste ponto do seu desenvolvimento, o menino já demonstra ter adquirido um sentimento de auto-estima, de visão crítica em relação à aquisição de conhecimento, que até então não se manifestara.

Dias depois o sujeito me pediu a constituição do Brasil e uma gramática. Levei a gramática, mas embirrei com a constituição, mudei-a numa história do Brasil de perguntas e respostas. Assim, não analisei o estatuto do meu país e dei a Jovino Xavier uma impressão miserável. (RAMOS, 1993, 213).

Não é que o novo colégio indicasse mudanças promissoras: a concepção de ensino, sua velha conhecida, centrada na figura autoritária do professor; o mestre, com rara exceção, espécie de promotor, cuja tarefa fundamental resumia-se no exercício de apontar erros.

No entanto, interessa que ambos os fragmentos indiquem o surgimento de um sujeito abdicando do lugar de submissão, de silêncio; ousando, aliás, “na escrita diferente das outras” um certo grau de ironia; na escolha dos materiais de leitura, que lhe eram apresentados, algum nível de autonomia.

O ritual de passagem para a aquisição da leitura fora ultrapassado, o que se observará, nos relatos que se seguem, são circunstâncias para a consolidação desse processo.

Por essa época, a literatura, materializada na forma de folhetins, aventuras para serem consumidas aos pedaços, constituía-se em matéria de verdadeiro interesse para o leitor, elevado, agora, a uma condição de maioridade.

Nesse tempo eu andava nos fuzuês de Rocambole. Jerônimo Barreto me fazia percorrer diversos caminhos: revelara-me Joaquim Manuel de Macedo, Júlio Verne, afinal Ponson du Terrail, em folhetos devorados na escola, debaixo das laranjeiras do quintal, nas pedras do Paraíba, em cima do caixão de velas, junto ao dicionário que tinha bandeiras e figuras. (RAMOS, 1993, p. 214)

Jerônimo Barreto prova conceder pouca atenção aos preceitos difundidos pela escola na época, os quais propunham materiais que se sucediam com absoluto rigor: *Primeiro Livro de Leitura, Segundo, Terceiro*, a exemplo do que circulava por influência do Barão de Macaúbas.

De parte do tabelião, contudo, valiam tanto os livros que versavam sobre literatura nacional quanto aqueles advindos de solos estrangeiros. E, assim, Jerônimo Barreto funciona como mediador, cuja principal qualidade vem a ser a de franquear aquele leitor em crescimento leituras as mais diversas. Pressuposto o que não se pode perder de vista na formação do leitor, grande ou pequeno.

Conforme assinala Marlyse Meyer (1996), no Brasil, as façanhas inventadas por Ponson du Terrail na figura do personagem Rocambole têm início no Jornal do Comércio, a partir de 1859, materializadas em rodapé; conhecendo, posteriormente, diversas reedições, inclusive em livro. Graciliano faz menção a essas leituras que lhe prendiam a atenção, recebidas em forma de folhetos, de fascículos. Assim, o caso de Ponson du Terrail ilustra os tipos de leitura a que Graciliano tinha acesso e ainda documenta a instituição de folhetins estrangeiros na passagem do século XIX ao XX, no Brasil. (p. 288-289).

Para além da importância da mediação exercida por Jerônimo Barreto, convém observar o lugar de destaque que a literatura adquire na formação do pequeno leitor e, como os dados desta pesquisa apontam, para o papel formador no curso do desenvolvimento intelectual daquela criança.

A definição do conceito de Literatura é matéria complexa. Há divergências entre os teóricos, uma vez que podem entrar em jogo diversas instâncias que, em diferentes momentos históricos, são ou não privilegiadas.⁴⁵

De forma breve, podem-se apontar, por exemplo, o tipo de linguagem e recursos utilizados, a intenção do autor, o reconhecimento por parte de instâncias que a legitimam, dentre elas, a do próprio leitor, que, em última análise, pode conferir legitimidade à obra, lendo-a, criticando-a ou rejeitando-a.

Marisa Lajolo (2001) após indicar o percurso histórico do conceito e examinar a complexidade referida acima, conclui:

Assim, não se pode falar em distinções rígidas e pré- estabelecidas entre linguagem literária e, por exemplo, linguagem coloquial. O que torna qualquer linguagem uma coisa ou outra, literatura ou não-literatura, é a situação de uso.(p. 38)

De outra parte, para Antonio Cândido (1985), literatura é:

(...) um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo (p. 86-87).

Os excertos que se seguem mostram-se exemplares quanto ao lugar de destaque conferido à literatura por parte do leitor. Naquele contexto, a literatura constituía-se dimensão formadora por algumas razões: de um lado, porque permitia conhecer os conceitos geográficos, traçando analogias com as aventuras dos heróis de capa e espada; o que conferia visualidade aos conceitos, afastando-o da repetição dos nomes dos rios e das capitais:

Os meus colegas se afastavam de mim, declamavam as capitais, os rios da Europa. Eu mascava os prolegômenos: vinte e quatro horas, trezentos e sessenta e cinco dias, raça branca, raça negra. Quando tomei pé na Europa, eles exploravam outras partes do mundo. Surdo às explicações do mestre, alheio aos remoques dos garotos, embrenhava-me na leitura do precioso fascículo, escondido entre as folhas de um atlas. Às vezes procurava na carta os lugares que o ladrão terrível percorrera. E o mapa crescia,

⁴⁵ Ver, além dos autores citados, MOYSÉS, (1999) e EAGLETON (1994).

povoava-se, riscava-se de estradas por onde rodavam cabeças e diligências. (RAMOS, 1993, p. 214).

Por outro ângulo, trata-se de material formador porque lhe permitia exercitar a imaginação criadora, “procurando os ladrões terríveis no mapa”, visitando cidades nunca antes percorridas, tornando possível imaginar realidades fora do seu próprio círculo de experiência.

Conheci desse jeito várias cidades, vivi nelas, enquanto os pequenos em redor se esgoelavam, num barulho de feira. O rumor não me atingia. Em vão me falavam. Sacudido, sobressaltava-me, as idéias ausentes, como se me arrancassem do sono. Olhavam-me estupefatos, devagar me inteirava da realidade. (RAMOS, 1993, p. 214).

Com efeito, a literatura não parece ser matéria aleatória com a qual o menino se deparava. Ao contrário, é possível reconhecer naquele material escolhido uma outra forma de penetrar no real e com ele interagir.

Vygotsky (1987), ao discutir o valor da arte e da imaginação para o desenvolvimento dos seres humanos, traz contribuições para esta discussão. Segundo o autor, a oposição entre imaginação e realidade - própria do senso comum - é infrutífera, uma vez que o artista extrai matéria prima da realidade, re-elabora-a e o resultado do material artístico, seja no campo das letras, das artes plásticas, retorna à realidade com potencial transformador.

Assim, a fantasia e a imaginação criadora não significam formas de escape da realidade, ao contrário, se constituem em maneira qualitativamente diferenciada de se relacionar com a realidade.

É interessante observar que a concepção de leitura, neste ponto, não se associa apenas à noção de atividade prazerosa. Graciliano Ramos rememora que, muitas vezes, fora necessário suportar conteúdos densos porque representavam importantes fontes para compreender os conceitos mais difíceis, a estrutura mais elaborada dos romances. Sublinha-se, portanto, a relevância tanto da leitura literária quanto da leitura científica em sua formação:

A existência comum se distanciava e deformava; conhecidos e transeuntes ganhavam caracteres das personagens do folhetim. Descurei as obrigações da escola e os deveres que me impunham na loja. Algumas disciplinas, porém, me ajudavam a compreensão do romance e tolerei-as bocejei e cochilei buscando penetrá-las (RAMOS, 1993, p. 216).

Necessário examinar ainda um último ponto relacionado à qualidade da mediação que exerceu Jerônimo Barreto sobre o leitor em formação. Ao franquear-lhe os diversos volumes de sua biblioteca particular, forneceu-lhe possibilidade de mudança de ordem cognitiva: a autonomia

do leitor; mas indicou-lhe também material poderoso. Fica registrado, portanto, que as características próprias da linguagem literária modificaram-lhe hábitos e maneira de se expressar:

Em poucos meses li a biblioteca de Jerônimo Barreto. Mudei hábitos e linguagem. Minha mãe notou as modificações com impaciência. E Jovino Xavier também se impacientou, porque às vezes eu revelava progresso considerável, outras vezes manifestava ignorância de selvagem (...).

Minha mãe, Jovino Xavier e os caixeiros evaporavam-se. A única pessoa real era Jerônimo Barreto, que me fornecia a provisão de sonhos, me falava na poeira de Ajácio, no trono de S. Luís, em Robespierre, em Marat. (RAMOS, 1993, p. 216).

Culler (1999), ao discutir conseqüências atribuídas à noção de linguagem performativa, isto é, ao fato de que é possível compreender a linguagem com o potencial de realizar as ações que enuncia, enfoca, em particular, as características da linguagem literária. Para o autor, a elocução literária também cria o estado de coisas a que se refere, atuando sobre aquele que a ouve, que a lê. Como ilustração, argumenta que ninguém teria a concepção de amor romântico se não tivesse lido os romances que tratam desse tema ao longo dos tempos.

Diante de tal probabilidade, é admissível que a criança, descrita nas páginas de *Infância*, a partir da leitura dos romances de aventura, estivesse, de fato, falando e se comportando de modo diferente.

Neste ponto, já é possível assegurar que o menino tornara-se leitor.

Ganham destaque, além da mediação da prima Emília, que tanto o incentivou a percorrer os caminhos anteriormente temidos, os heróis de capa e espada, a literatura em pedaços dos folhetins, a *mediação*, talvez por demais anárquica, pensaria Jovino Xavier, do tabelião Jerônimo Barreto.

Em uma palavra, a formação do pequeno leitor, tal como retratada em *Infância*, aponta para a assertiva de que a leitura é, de fato, um ato mediado pela linguagem, pela influência de outros seres humanos, conforme se procurou enfatizar ao longo deste capítulo.

CAPÍTULO IV: FORMAÇÃO CULTURAL DO PEQUENO LEITOR

Padre Pimentel era uma santa criatura e insinuou-me alguns conhecimentos, os primeiros que aceitei com prazer. Narrou-me a viagem de Abraão, a vida nas tendas, a chegada à Palestina. Usava linguagem simples, comparações que atualizavam os acontecimentos. Não hesitei, ouvindo a mudança de homens e gado, com certeza tangidos pela seca, em situar Caldéia no interior de Pernambuco. E Canaã, terra de leite e mel, aproximava-se dos engenhos e da cana-de-açúcar. Mantive essa localização arbitrária, útil à verossimilhança do enredo, espalhei seixos, mandacarus e xiquexiques no deserto sírio, e isto não desapareceu inteiramente quando os mapas vieram. (RAMOS, 1993, p.183)

Nesta seção, serão examinados os diferentes gestos e sociabilidades de leitura, na passagem do século XIX ao XX, que, por hipótese, contribuíram na formação inicial de Graciliano Ramos como leitor.

4.1 - GRAUS DE LETRAMENTO À ÉPOCA

A sociedade em que se insere o relato de *Infância* indicava níveis de organização social de alguma complexidade. Como já se sugeriu, conviviam os homens instruídos, leitores de jornais e as pessoas comuns, menos instruídas, muitas analfabetas ou gozando de nível pouco complexo relativamente ao grau de letramento à época.

No que respeita às práticas de leitura nos limites desta pesquisa, é bem possível que se possam postular oposições menos rígidas. Dito de outra maneira, os dados para os quais aponta *Infância* matizam a aparente oposição *homens instruídos / leitores virtuais, pessoas analfabetas / supostamente não-leitores*. A partir da leitura dos fragmentos ali reunidos, reconhecem-se modos e gestos de pessoas que liam vagarosamente, com muita dificuldade, mas liam; herança das narrativas orais, passadas de geração a geração, a desenhar o mapa de leitura daquelas comunidades. Enfim, procurou-se observar as leituras reveladas por um indivíduo através de suas lembranças e, concomitantemente, interrogar os próprios objetos de leitura, que puderam ser identificados.

Os dados que se seguem – já analisados no capítulo III e de novo transcritos - podem oferecer uma noção mais detalhada desse contexto:

RECENSEAMENTO DO ESTADO DE ALAGOAS E DE PERNAMBUCO
(em 31 de dezembro de 1890) – População quanto ao analfabetismo⁴⁶

Sabem Ler e Escrever				Não sabem ler e escrever			
	Brasileiros		Estrangeiros		Brasileiros e estrangeiros		
	H	M	T	H M T	H	M	T
Palmeira dos Índios	1.359	731	2.009 14%		6.219	7.604	13.820 86%
Villa Viçosa	105	39	144 0,04%		17.483	18.016	35.499 99,6%
Victoria	1.072	480	1.552 13%		4.953	5.497	10.432 87%
Maceió (Prazeres)	3.857	4.123	7.980 41,2%	66 9 75	4.888	6.398	11.286 58%
(Jaraguá)	4.486	3.587	8.073 66,4%	41 10 51	1.418	2.615	4.033 33,2%
Buíque	83	293	1.125 8%		4.969	5.365	10.334 92%

E como tais estatísticas são representadas em *Infância*?

Padre Pimentel demonstrava ser um desses homens instruídos – computados na coluna da esquerda - que, conforme se lê na epígrafe deste capítulo, mediou a relação entre o leitor iniciante e os complexos materiais de leitura de natureza religiosa. Lançava mão dos conhecimentos prévios (KLEIMAN,1999; TERZI,1995) de domínio do menino, utilizava linguagem simples, trazia exemplos próximos, que facilitavam as associações produzidas pelo pequeno leitor.

Angela Kleiman (1989,1993,1999) aponta para alguns horizontes desta pesquisa, cujo desenvolvimento, além da perspectiva social e histórica, enfatiza aspectos cognitivos na formação do leitor-criança.

⁴⁶ Os dados referentes ao censo de 1890 foram extraídos de Diretoria Geral de Estatística, Sinopse do Recenseamento de 31 de dezembro de 1890, Rio de Janeiro, Oficina da Estatística.

Em *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da Leitura* (1999), a autora discute aspectos para a compreensão da leitura de textos, indicando a noção de *conhecimento prévio* - conceito que aponta para três níveis reguladores. (KLEIMAN, 1999, p.13)

O primeiro nível diz respeito ao *conhecimento lingüístico*, isto é, ao conhecimento implícito que todo falante detém na utilização da língua materna: pronúncia, vocabulário, regras da língua.

O conhecimento lingüístico tem grande importância para o segundo nível, o *processamento do texto*, definido por Kleiman como a atividade pela qual *as palavras* são reunidas em unidades maiores: *os constituintes da frase*. Este tipo de conhecimento permitirá a identificação de categorias, de segmentos ou frases, podendo levar à compreensão do texto propriamente. (KLEIMAN, 1999, p. 14-15)

O *conhecimento textual* é o terceiro nível do que foi designado por *conhecimento prévio* e todos são condições para a compreensão de um texto, para o desenvolvimento do leitor.

Com efeito, o conhecimento de diferentes estruturas textuais como, por exemplo, a estrutura narrativa, a descritiva, a expositiva, assim como a percepção de outras marcas formais materializadas através de categorias lexicais, sintáticas, semânticas, estruturais (elementos cotextuais) funciona também como requisito importante para a produção de sentido no ato da leitura, visto regular as expectativas do leitor em relação ao conteúdo do material que será lido.

A autora analisa ainda um outro tipo de conhecimento que deverá ser ativado para que a leitura seja bem-sucedida: *o conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico*, que advém da experiência cotidiana ou da aprendizagem formal. Neste tipo de conhecimento estaria envolvida, por exemplo, a familiaridade do leitor com o assunto abordado.

Assim, do ponto de vista de Kleiman (1999), para haver compreensão durante a leitura é necessário que este último tipo de conhecimento esteja “ativado”, isto é, presente em um nível consciente.

Em síntese, infere-se, dessa breve exposição, que a interação desses diferentes níveis de conhecimento – o lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo – são pressupostos fundamentais para compreensão daquilo que se lê. Nessa perspectiva, a leitura é considerada um processo *interativo* justamente porque utiliza esses diferentes níveis de conhecimento.

Retomando o exame da epígrafe desta seção, é possível perceber que Padre Pimentel bem pode ilustrar aspectos essenciais dessa teoria. Por levar em conta o conhecimento de mundo

que o menino detinha, atualizá-lo, estava lançando mão de *estratégias interativas* e, por conseguinte, contribuindo para o seu desenvolvimento como leitor.

A interação entre Padre Pimentel e o menino, conforme descrita, introduz também um outro espaço de sociabilidade em que se fixou a família do narrador, ou como aponta Denis de Moraes (1996), um dos biógrafos de Graciliano Ramos, a um outro deslocamento da família Ramos, dessa vez para Viçosa, local onde se estabeleceram, no ano de 1899, contando o autor 7 anos de idade.

A sociedade comercial Ramos & Costa, explorando o negócio de fazenda, miudeza, ferragem e perfumaria, estabeleceu-se numa esquina do largo principal da cidade: prédio vistoso, com diversas portas, um letreiro vermelho e negro feito por Joaquim Correntão, que pintava índios empenachados e falava muito em chipanzés e orangotangos. (RAMOS, 1993, p. 163).

Naquele novo contexto, o narrador conta ter conhecido diferentes tipos de escola, professores mal pagos e sem vocação para o ensino, os quais parecem ter contribuído pouco para sua formação inicial como leitor. Contudo, é nesta fase que se assistem a mudanças significativas na formação desse leitor.

As experiências no meio cultural diversificavam-se. Retomando a epígrafe que inicia esta seção, acompanha-se a introdução do narrador nas práticas religiosas. Dessa vez na condição de coroinha, o que lhe possibilitará travar contatos mais estreitos com pessoas devotas, os padres locais, os textos religiosos:

Seu Nuno quis transformar-me em ajudante de missa, e isto me atraiu, deixei-me suggestionar, embora ignorando que esforços a novidade exigiria de mim. De fato o catecismo não me inspirava simpatia, mas a aritmética e a seleta clássica eram piores – e imaginei, com a preferência libertar-me delas. É possível que muitas vocações comecem desse jeito. (RAMOS, 1993, p. 181).

O exercício teve início com seu Nuno, proprietário de loja de fazendas e padaria, senhor bastante devoto, cuja influência na formação do pequeno leitor pode ter variado dos textos religiosos à coleção de santinhos “espichados em molduras de espelho”:

Assim me edifiquei, a princípio moderadamente, depois excessivo e entusiasmado. Afeiçoei-me aos toques de sino, ao cheiro de incenso, decorei as frases do ritual e de casa para a loja, da loja para casa, ao passar diante da igreja, tirava o chapéu, rezava um padre-nosso e uma ave-maria. (RAMOS, 1993, p. 181).

Destacam-se, no fragmento, diferentes tipos de textos que o leitor começava a memorizar: as frases dos rituais, do padre-nosso, da ave-maria. De tal modo, era natural que a

curiosidade da criança acerca daqueles conteúdos florescesse. O processo parece ter início com seu Nuno e consolidar-se com Padre Pimentel:

Padre Pimentel admitia dúvidas e aclarava os pontos obscuros. Realmente não explicou direito o holocausto goro de Isaac e disfarçou, para evitar-me transtorno, o procedimento das filhas de Lot, mas os outros casos de desenrolaram fáceis e naturais. Jacob brigou com Esaú por causa de heranças, coisa vulgar entre pessoas ricas, fugiu, foi protegido e enganado por um tio, tomou-lhe um rebanho e casou com duas mulheres. Uma delas tinha olhos de sapiranga. A poligamia, o furto e as safadezas não me espantavam. Onze malvados se desembaraçaram de um irmão.

Até aí tudo razoável. Em seguida enxerguei na história certo exagero. Moisés era um grande chefe, mas teria vencido os egípcios, atravessado o mar a pé enxuto, recebido alimento do céu, tirado água das pedras, visto Deus? Pedi confirmação. Havia prova de que o Judeu realizara tantos milagres? Padre Pimentel não se enfadava. Claro que tinha realizado. (RAMOS, 1993, p.184).

Na concisão tão sugestiva do estilo de Graciliano Ramos, a passagem acima é exemplar de uma importante mudança em relação à aprendizagem por parte do narrador. Primeiro foram os textos enigmáticos do Barão de Macaúbas. Em seguida, as dificuldades de entendimento de Camões em manuscritos nas seletas clássicas, conforme descritas no capítulo II. Dessa vez, os textos não parecem menos complexos. No entanto, há a mediação do Padre Pimentel e, algo muito importante, a iniciativa da criança em questionar o conhecimento – a partir do “pedido de confirmação” com que interpela Padre Pimentel - o que de acordo com a abordagem sócio-histórica (VYGOTSKY, 1991, 1997, 1998, 1999) consiste em um dos pressupostos fundamentais na formação de conceitos.

Vygotsky (1998, 1999) dedica atenção especial ao desenvolvimento de conceitos no que respeita à formação do pensamento e da linguagem na criança. Para o autor, os conceitos não se formam e nem se cristalizam na mente da criança de maneira definitiva; ao contrário, apresentam uma história e percorrem um complexo trajeto no curso do desenvolvimento humano.

O autor atribui à *palavra* papel fundamental na formação dos conceitos, pois compreende que todos os processos psicológicos superiores são mediados pela utilização de signos. No que se refere especificamente à formação de conceitos, o signo é representado pela *palavra*, meio pelo qual um conceito ganha vida.

Vygotsky (1998, 1999) parte, inicialmente, de testes experimentais, visando compreender o processo de desenvolvimento de conceitos na criança e nos adolescentes. O método utilizado em tais experimentos passou a ser conhecido como *método da dupla*

estimulação porque indicava, por um lado, a ênfase nas características físicas dos objetos manipulados e, por outro, a associação às palavras atribuídas ao conjunto de objetos.⁴⁷

De forma breve, três principais fases até a formação de conceitos podem ser descritas, baseadas nos resultados desses experimentos: a) pensamento por agregados desorganizados ou amontoados, b) pensamento por complexos e c) pensamento por conceitos potenciais.

a) O *pensamento por agregados ou amontoados* faz parte do que o autor considera pensamento primitivo na criança, ou seja, nesta fase predomina a percepção que tende a misturar os mais diferentes elementos em imagens difusas, inarticuladas; o raciocínio tenderia para um estado de confusão entre relações subjetivas e relações reais, sugeridas pelo conjunto de objetos. A criança tende a integrar os mais diferentes objetos em uma imagem derivada de alguma impressão ocasional; traço do pensamento infantil conhecido como sincretismo. Aqui, a criança, por estar dando seus primeiros passos na formação de conceitos, ainda não atribui significado estável às palavras, as quais lhe parecem imagens ocasionais e difusas.

b) No estágio do *pensamento por complexos* o pensamento ainda é considerado primitivo, mas já ocorrem algumas mudanças qualitativas em relação ao estágio anterior e na trajetória em direção aos *conceitos verdadeiros*. A criança não só atribui valor a sua impressão, mas também às peculiaridades próprias dos objetos, que podem se caracterizar por uma associação entre um determinado atributo do objeto e o objeto propriamente; por permitir incluir objetos em coleções semelhantes àsquelas presentes no dia-a-dia da criança; por perceber entre os objetos uma relação em cadeia; pela percepção de objetos difusos (inconstância dos atributos dos objetos, ora prevalecendo a cor, ora a forma); por perceber a relação entre os objetos em forma de *ponte*.

Esta última forma de pensamento é caracterizada por Vygotsky (1998,1999) como *pseudoconceito*. Este estágio, embora não haja predomínio da abstração, da generalização (o que definiria o raciocínio por conceitos), é considerado muito importante pelo autor porque marca a *transição* entre o pensamento por complexos e o pensamento conceitual propriamente.

⁴⁷ O método foi desenvolvido inicialmente por seu colaborador L. S. Sakharov. O material utilizado consistia de 22 blocos de madeira de diferentes cores, forma, altura e tamanho. Na parte inferior de cada bloco escrevia-se quatro palavras inventadas: lag, bik, mur e sev. A partir da manipulação das peças e da utilização das palavras a criança ou o adolescente deveria demonstrar a sua capacidade de raciocínio conceitual. A conclusão talvez mais importante derivada dos experimentos seria a de que a capacidade conceitual de resolução de problemas atinge o seu nível mais elevado no período da adolescência. Conferir em VYGOTSKY, 1999, p. 103- 104.

Pode-se perceber com mais clareza o lugar de transição característico dos pseudoconceitos, refletindo-se sobre o domínio das palavras por parte das crianças pequenas e dos adultos. O autor defende que, muito embora um número elevado de palavras seja compartilhado entre adultos e crianças nesta fase, não há coincidência entre os conceitos de ambas as partes. Apoiando-se nos experimentos mencionados, conclui que o conceito contido em uma palavra transmitida a uma criança não é um invólucro vazio, aguardando para ser preenchido ou repetido mecanicamente. Ao contrário, o esforço de sua pesquisa aponta, justamente, para a história de formas conceituais embrionárias, de pouco conteúdo genérico ou abstrato, até chegar ao nível do raciocínio conceitual.

Além disso, para o autor, a passagem de um estágio a outro não constitui substituição mecânica de uma forma de pensamento por outra. Tendo em vista a função comunicativa da palavra, muitas vezes sequer são percebidos os diferentes graus de abstração que o conceito comporta, o que permite pouca distinção entre o conceito (de natureza abstrata e generalizante) e o pseudoconceito (de natureza concreta e particular). O fragmento, já comentado e de novo transcrito, relatando o papel exercido pelo Padre Pimentel, na iniciação do menino à leitura, de novo pode representar uma sugestiva concretização dos elementos teóricos formulados por Vygotsky:

Padre Pimentel era uma santa criatura e insinuou-me alguns conhecimentos, os primeiros que aceitei com prazer. Narrou-me a viagem de Abraão, a vida nas tendas, a chegada à Palestina. Usava linguagem simples, comparações que atualizavam os acontecimentos. Não hesitei, ouvindo a mudança de homens e gado, com certeza tangidos pela seca, em situar Caldéia no interior de Pernambuco. E Canaã, terra de leite e mel, aproximava-se dos engenhos e da cana-de-açúcar. Mantive essa localização arbitrária, útil à verossimilhança do enredo, espalhei seixos, mandacarus e xiqueixiques no deserto sírio, e isto não desapareceu inteiramente quando os mapas vieram. (RAMOS, 1993, p.183)

O fato de o menino referir-se a sua experiência concreta para atualizar os conceitos novos veiculados por Padre Pimentel pode ser considerado uma ilustração do que se procurou expor: “Não hesitei, ouvindo a mudança de homens e gado, com certeza tangidos pela seca, em situar Caldéia no interior de Pernambuco. E Canaã, terra de leite e mel, aproximava-se dos engenhos e da cana-de-açúcar.” De parte do adulto, houve o entendimento de que a criança ainda não lograra generalizar as noções dos textos religiosos. O fato de Padre Pimentel permitir questionamentos e associações favorecia ainda mais aquele processo, o qual tenderia a se ampliar no curso de seu desenvolvimento, a partir de diferentes situações de intercâmbio cultural.

Observem-se os comentários de Vygotsky a respeito dessa transição:

O pseudoconceito funciona como um elo de ligação entre o pensamento por complexos e o pensamento por conceitos. É dual por natureza: um complexo já carrega a semente germinativa de um conceito. Portanto, a interação verbal com os adultos se torna um fator fundamental no desenvolvimento de conceitos na criança. A transição do pensamento por complexo na criança passa despercebida porque seus pseudoconceitos já coincidem com o conteúdo dos conceitos no adulto. Assim, a criança começa a operar com conceitos, a praticar o pensamento conceitual, antes mesmo de estar consciente da natureza destas operações.⁴⁸

c) Os conceitos potenciais aproximam-se consideravelmente do que o autor compreende por conceito e permitem compreender com maior clareza a trajetória desse desenvolvimento.

A exemplo do que o autor definiu por pseudoconceito, os conceitos potenciais também marcam uma transição em direção aos *verdadeiros conceitos*. Neste caso, a criança agruparia os objetos do experimento baseando-se no isolamento de atributos comuns. Embora o pensamento abstrato ainda não predomine, há uma espécie de caminho traçado nessa direção. Para o autor, os conceitos potenciais tanto podem se manifestar na esfera perceptiva quanto no domínio do pensamento prático, restrito à ação. Como exemplo, cita crianças nos primeiros anos de idade escolar que, estimuladas a definirem um determinado conceito, se restringem à pragmática do seu sentido ou a seu universo particular. Os exemplos ancorados nos diálogos do pequeno leitor com padre Pimentel, citados anteriormente, poderiam ilustrar uma vez mais o que se procurou examinar.

Em síntese, Vygotsky conclui que o domínio da abstração associado com o pensamento por complexos em seu nível mais elevado permite que a criança alcance a formação de conceitos propriamente. Nessa trajetória, os conceitos potenciais não desaparecem por completo no período da adolescência, mas são utilizados com menos frequência, possibilitando o surgimento dos *verdadeiros conceitos*, ou seja, aquele estágio no qual predominam níveis de abstração e generalização cada vez mais sofisticados.

Como se procurou analisar, ainda que de forma breve, a formação de conceitos mantém coerência com o conjunto das formulações do pensador russo, desenvolvidas nos limites desta pesquisa: o privilégio da história sobre a descrição e a metodologia dialética na abordagem do tema.

⁴⁸ “The pseudoconcept serves as a connecting link between thinking in complexes and thinking in concepts. It is dual in nature: a complex already carrying the germinating seed of a concept. Verbal communication with adults thus becomes a powerful factor in the development of the child’s concepts. The transition from thinking in complexes to thinking in concepts passes unnoticed by the child because his pseudoconcepts already coincide in content with adult concepts. Thus, The child begins to operate with concepts, to practice conceptual thinking, before he is clearly aware of the nature of these operations. “ op.cit. p. 123- 124.

Necessário, contudo, fechar o parêntese teórico desenvolvido a partir das contribuições de Vygotsky e retornar ao exame dos graus de letramento em Viçosa – da maneira anunciada na introdução deste tópico.

Vamos retomar o tópico, discutindo os jornais locais que circulavam à época, conforme *Álbum do Centenário de Viçosa*, de 1931.⁴⁹ Para o autor do *Álbum*, pode-se falar, inclusive, de uma “modesta” vida intelectual em Viçosa, de expressão literária, que tem início nos exercício da juventude e que se expressa, principalmente, através de artigos de jornais:

A literatura é para o brasileiro, principalmente para o nordestino, entre a casa do 15 aos 25 anos, uma fatalidade tão grande quanto a cachumba ou a catapora na 1ª infância. Raramente se escapa destas trez calamidades: o soneto, o discurso e o artigo de jornal, Daí o facto de que quase toda vida literária de cidade do interior começa e se repete em produções de menos de 25 anos (*ÁLBUM DE VIÇOSA*, 1931, p. 175)

Além dos aspectos relacionados à vida intelectual “modesta”, como a define o autor do *álbum*, ele também leva em consideração um parecer de Mário de Andrade acerca de produção poética: segundo o poeta paulista os escritores se dividiriam em duas classes - os que escrevem porque são escritores e aqueles que escrevem porque são jovens, “como tão vivamente notou o Sr. Mario de Andrade a propósito dos poetas”:

O jornalzinho, ao redor do qual se faz, em geral, a vida literária do interior, é quase sempre um esforço de colegiaes e rapazolas. O Município era mantido pelos alunos do Colégio S. Francisco, como o *Dilúculo* era o órgão do Internato Alagoano. (*ÁLBUM DE VIÇOSA*, 1931, p. 175).

Graciliano Ramos foi um desses colegiais, cuja primeira produção, um poema de nome *O Pequeno Pedinte*, aparece publicada no primeiro número do jornal de colegiais: *Dilúculo*, tal como registrado no *Álbum* e corroborado por estudiosos de sua obra (MORAES, 1996; RAMOS, 1979; SANT’ANA, 1992):

A esses dados, acresça-se o relato do narrador de *Infância* a respeito da fundação do jornal. No período, em que a família permaneceu em Viçosa, é anunciada a chegada de Mário Venâncio, novo agente de correio, colaborador de jornais:

Entre os diletantes, um moço desconhecido, novo agente do correio, logo se notabilizou pela feiúra e pelos modos esquisitos (...). Logo correu que havia chegado à terra um literato. Vi-o de longe, rápido e miúdo, o rosto fino como focinho de rato, modos de rato – um guabiru ligeiro e cabisbaixo, a dar topadas no calçamento. E alguém afirmou na

⁴⁹ Trata-se do *Álbum do Centenário de Viçosa*, produzido pelo Município de Viçosa, em 13 de outubro de 1931, data do centenário da fundação do Município e não consta menção de autoria. Devo esta contribuição ao Professor Manoel dos Passos Vilela, que, com extrema gentileza, permitiu a consulta a seu exemplar, em Viçosa, em julho de 2002.

loja que estava ali um sujeito profundo, colaborador de jornais, autor de livros, o diabo. As maneiras esquivas e torcidas exprimiam vida interior, desprezo ao senso comum, inspiração de poeta. Em geral os poetas tinham aparência maluca e usavam cabelos assim compridos, escondendo as orelhas. (RAMOS, 1993, P. 225- 226).

A aproximação do narrador com a excêntrica criatura, estereótipo de literato - pelas lentes do narrador- ocorre em meio às atividades no internato alagoano. Ali, o agente de correio passa a exercer a função de professor de Geografia, embora, ainda segundo o narrador, não fosse essa sua especialidade:

...ajustou-se à matéria como se ajustaria a qualquer outra, apenas para aliviar o trabalho de Jovino Xavier. Pouco a pouco abandonou os mapas, as listas de mares e de rios. Insinuou-nos a fundação de um periódico. (RAMOS, 1993, P. 226).

Tudo indica que a experiência trazida no ramo jornalístico tornava-o o incentivador da novidade junto aos alunos. No entanto, Graciliano Ramos rememora, em tom queixoso, que, não fosse a sua persistência e de um outro jovem, o primo Cícero o empreendimento poderia ter malogrado:

A idéia, aceita com entusiasmo, ao cabo de uma semana esfriou, teria morrido se eu e meu primo Cícero não a resguardássemos. Aferramo-nos a ela e vencendo embaraços e canseiras, tornamo-nos diretores do *Dilúculo*, folha impressa em Maceió, com duzentos exemplares de tiragem quinzenal, trazidos pelo estafeta Buriti, que vendia revista e declamava o moço loiro. O desgraçado título foi escolha do nosso mentor, fecundo em palavras raras. (RAMOS, 1993. p. 226)

4. 2 - *O DILÚCULO*, PERÍODICO DA MOCIDADE VIÇÓSENSE

Além da informação a respeito da impressão do jornal na capital, a tiragem do número de exemplares, tem-se a idéia de um dos modos de circulação dos materiais impressos naquela comunidade: o lombo de cavalo. Tal indício remete a importante pressuposto da história da leitura, segundo o qual é necessário compreender as práticas de leitura na história, pois não se trata de um conceito em abstrato. Isto é, a perspectiva histórica deve levar em conta o reconhecimento de modelos de leitura válidos para uma comunidade de leitores, num dado momento e em determinadas circunstâncias. (CHARTIER, 1990)

Com efeito, consideradas as formas de apropriação da leitura na passagem do século XIX ao XX, é possível que houvesse uma forma de divulgação dos materiais em circulação através da leitura em voz alta, estratégia que devia seduzir o leitor. É o que suscita o anúncio de

O Moço Loiro, romance de Joaquim Manuel de Macedo, declamado, possivelmente, em formato de folhetim.⁵⁰

Os aspectos sublinhados ajudam não só a mapear uma história da leitura em Viçosa como confirmam ter havido modos e gestos diversificados em relação às práticas de leitura contemporâneas.

Marilí Ramos (1979), em estudo sobre aspectos biográficos e literários relativos ao irmão, Graciliano Ramos, sublinha ter Graciliano 12 anos de idade, quando fundou, junto com o primo Cícero Vasconcelos, *O Dilúculo*.

⁵⁰ Conforme Hallewell (1985), a publicação em formato de folhetins a partir de 1839 no Brasil acompanha a grande popularidade que alcançou na França, “ complicados enredos melodramáticos, com cada parte planejada para terminar de forma a deixar o leitor aguardando ansiosamente a continuação”. A republicação dos folhetins sob forma de livro provou ser também de grande aceitação tanto no Brasil como na França, embora em proporções diferentes. Assim foi com José de Alencar, Aluísio de Azevedo, Joaquim Manoel de Macedo, dentre outros autores da época. (p.139-142). Daí a sugestão de que *O Moço Loiro* trazido pelo correio e declamado devesse circular em formato de folhetim. Corroborando essas informações, Marlise Meyer (1996) indicaria a formação de um público leitor ávido por novelas e folhetins. Para ela *A moreninha* de 1844 em diante e outras obras de Macedo – a primeira publicação do *Moço Loiro* data de 1845 - encabeçam muita lista de livros oferecidos sistematicamente a esse leitor que vem se formando desde as longínquas listas de 1830, 31, 35 e permitem falar num público (p. 281-316).

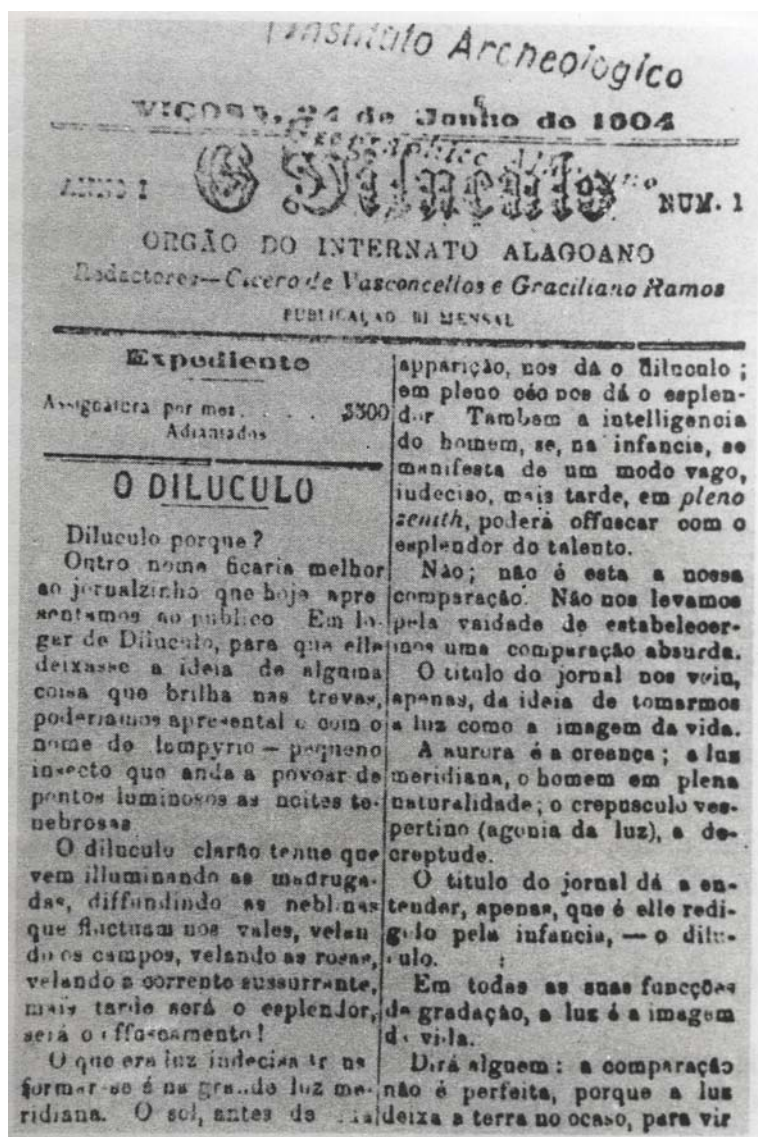


Fig. 14: Primeira página de O Dilúculo, de 24 de junho de 1904.

O primeiro número do curioso periódico data de 24 de junho de 1904 e pode ser recuperado através do estudo de Marilí (1979). Abaixo do título, em letras góticas, Lê-se: Anno I, num. I, órgão do internato alagoano; redatores Cícero de Vasconcelos e Graciliano Ramos. Em seguida, vinha o expediente, onde se registrava o valor da assinatura por mês: 500 réis, adiantados. Tudo indica que o título do periódico causara polêmica, visto justificar o texto de todo o editorial:

O DILUCULO

Dilúculo porque?

Outro nome ficaria melhor ao jornalzinho que hoje apresentamos ao publico. Em lugar de Dilúculo, para elle deixasse a idéa de alguma coisa que brilha nas trevas, poderíamos apresental-o com o nome de lampyrio — pequeno insecto que anda a povoar pontos luminosos as noites tenebrosas.

O dilúculo clarão tênue que vem iluminando as madrugadas, diffundindo as neblinas que fluctuam nos vales, velando os campos, velando as rosas, velando a corrente sussurrante, mais tarde será o esplendor, será o offuscamento!

O que era luz indecisa transformar-se-á na grande luz meridiana. O sol, antes de sua aparição, nos dá o dilúculo; em pleno céu nos dá o esplendor. Também a intelligencia do homem, se, na infância, se manifesta de um vago, indeciso, mais tarde, em pleno Zenith, poderá offuscar com o esplendor do talento.

Não; não é esta a nossa comparação. Não nos levamos pela vaidade de estabelecermos uma comparação absurda.

O titulo do jornal nos veio, apenas, da idéia de tomarmos a luz como a imagem da vida.

A aurora é a creança; a luz meridiana, o homem em plena naturalidade; o crepúsculo vespertino (agonia da luz), a decreptude.

O titulo do jornal dá a entender, apenas, que é elle redigido pela infancia, - o dilúculo.

Em todas as suas funcções de gradação, a luz é a imagem da vida.

Dirá alguém: a comparação não é perfeita, porque a luz deixa a terra no ocaso, para vir de novo à terra, no oriente e o homem...deixa a terra no occaso da morte e não volta mais à terra, onde ficaram as suas afeições, as suas tristezas e as suas saudades...

Quem sabe? (RAMOS, 1979).

Trechos do editorial sugerem caminhos para a sua compreensão. A primeira deriva da acepção da palavra: o brilho do nascer do sol e suas inúmeras comparações: clarão tênue, luz indecisa, grande luz meridiana. As reiteradas tentativas de definição levam a crer que se tratava de palavra de uso pouco comum. Uma outra, a recorrência à imagem da criança, da infância como a justificar para o leitor a já citada imaturidade da mocidade para as letras, conforme sugestão anteriormente mencionada, por parte do autor do *Álbum de Viçosa*.

Não obstante a crítica rigorosa, parecem prevalecer os benefícios de tal exercício pelos jovens, porque consistiria na gênese dos posteriores literatos, que a cidade conheceu:

Começando em geral nos jornaizinhos, os literatos de Viçosa (chamemos todos assim sem distinção) vão sofrendo em Maceió, em Recife, na Baía, no Rio ou em outros logares para onde se desviam, as influencias das ideias do meio, entram para o jornalismo e grupos literários locais, intensificam as suas faculdades de escritores e terminam no volume, maior expressão de suas atividades literárias e intelectuais. (ÁLBUM DE VIÇOSA, 1931, p. 176).

O excerto é exemplar do destaque conferido à atividade jornalística à época, que podia iniciar nas pequenas cidades do interior e se estender às capitais.

Tratando-se de atividade tão importante para a formação dos jovens, convém examinar um pouco mais o conteúdo das matérias veiculadas no periódico. *O Dilúculo* talvez seja, de fato, caso exemplar.

Organizado em duas colunas e constituindo-se de quatro páginas, seguem-se ao editorial contos e poemas; O conto *Pequeno Pedinte*, de autoria de Graciliano Ramos, o conto *Pequeno Naufrago*, escrito por Cícero Vasconcelos, o poema *Enfim*, de Alberto de Oliveira.

Pequeno pedinte
(a Mario Venancio)

Tinha oito annos!

A pobrezinha da creança sem pai nem mãe, que vagava pelas ruas da cidade pedindo esmola aos transeuntes caridosos, tinha oito annos.

Oh! Não ter um seio de mãe para afagar o pranto que existe no seu coração!

Pobre pequeno mendigo!

Quantas noites não passára dormindo pelas calçadas exposto ao frio e à chuva, sem abrigo de tecto.

Quantas vergonhas não passára, quando, ao estender a pequenina mão, só recebia indiferença e o motejo!

Oh! Encontram-se muitos corações brutos e insensíveis!

É domingo.

O pequeno está à porta da igreja, pedindo, com o coração amargurado, que lhe dêem uma esmola pelo amor de Deus.

Diversos indivíduos demoram-se para depositar uma pequena moeda na mão que se lhes está estendida.

Terminada a missa, volta quase alegre, porque sabe que naquella dia não passará fome.

Depois vêem os dias, os mezes, os annos, cresce e passa a vida, enfim, sem tragar outro pão a não ser o negro pão amassado com o fel da caridade fingida. G. Ramos. (RAMOS, 1979, p. 11).

Embora seja difícil enquadrar o texto acima em um determinado gênero, há aspectos que denotam emoção exacerbada: o tema de uma criança abandonada, a utilização de número elevado de interjeições. Tratar-se-ia de estrutura híbrida, entre o conto e o poema? Ou se trata de uma crônica?

Em *Infância*, duas expressões críticas em relação à composição permitem melhor compreendê-la: uma favorável, do mentor intelectual dos jovens, Mário Venâncio, e uma outra de um cidadão local, o Sr Ramiro, representante de seita maçônica introduzida na cidade:

Mário Venâncio me pressagiava bom futuro, via em mim sinais de Coelho Neto, de Aluísio de Azevedo – e isto me ensoberbecia e alarmava. Acanhado, as orelhas ardendo, repeli o vaticínio: os meus exercícios eram composições tolas, não prestavam. Mas eu faria romances. (RAMOS, 1993, p. 229).

Seu Ramiro falava no Supremo Arquitecto do Universo com devoção, erguendo-se um pouco.

Aborreci aquella sabedoria, a linguagem magnífica: habituei-me a fugir depois do café, espantando os ouvintes, fuzilado pelos óculos do orador, que, chamando-me à ordem, tentou punir-me o desrespeito. Leu no primeiro número do Dilúculo a minha história Pequeno Mendigo e censurou-me vários erros. Essa literatura, recomposta por Mário Venâncio, me parecia certa, mas seu Ramiro discordou e corrigiu tudo de novo. Alterou a disposição das palavras, arranjou sinónimos vistosos, arrepiou-se vendo a minha personagem estender a mão à caridade pública: fê-la estender as mãos, pois não estava explicado que ella fosse maneta. Enfim uma crítica medonha, a pior que já recebi. (RAMOS, 1993, p.234)

Entre os presságios de Mário Venâncio - a quem dedica o primeiro conto - e as severas críticas de seu Ramiro, o jovem escritor parece ter apostado no primeiro, sem ligar caso à correção proposta, pois, como se lê no *Pequeno Pedinte*, o seu personagem manteve-se “estendendo a mão”.

Contudo, dentre os críticos desses primeiros trabalhos do escritor, talvez se possa considerar o próprio Graciliano Ramos o mais severo. É o que sugerem suas reflexões em resposta a inquérito literário, de 1910, quando contava com apenas 18 anos de idade:

Qual o seu primeiro trabalho publicado ou exposto? De que gênero esse trabalho?
Quando o publicou ou expoz?

Meus primeiros trabalhos foram pequeninos contos, simples ensaios sem esthetica, sem forma, sem coisa alguma. Verdadeiras criancices! Guiado pela mão de Mario Venâncio, mallogrado amigo que, sempre lutando com o infortúnio, ingeriu um dia uma forte dose de acido phenico.⁵¹(RAMOS, Jornal de Alagoas, 1910)

Por outro lado, comparando-se a dificuldade inicial rememorada nas páginas de Infância, aproximadamente até os nove anos de idade, com aquela sua primeira produção literária, de quando Graciliano tinha doze anos, observam-se notáveis progressos: concatenação de idéias, texto construído com unidade temática (criança abandonada), seleção lexical apropriada ao tema a ser desenvolvido: caridoso, vagava, pobrezinha, abandonada. Observem-se as descrições em fragmento de Infância, a título de comparação:

Recebi um livro corpulento, origem de calafrios. Papel ordinário, letra safada. E, logo no intróito, o sinal do malefício: as barbas consideráveis, a sisudez cabeluda. Desse objeto sinistro guardo a lembrança mortificadora de muitas páginas relativas à boa pontuação. Avizinhava-me dos sete anos, não conseguia ler e os meus rascunhos eram pavorosos. Apesar disso emaranhei-me em regras complicadas, resmunguei expressões técnicas e encerrei-me num embrutecimento admirável. (RAMOS, 1993 p.120)

Aos nove anos, eu era quase analfabeto. E achava-me inferior aos Mota Lima, nossos vizinhos, muito inferior, construído de maneira diversa. (RAMOS, 1993, p. 187)

⁵¹ A arte e a literatura em Alagoas. O que são. O que pensam, o que lêem os nossos artistas e literatos. Jornal de Alagoas. Proprietário e director, Luiz Magalhães Silveira, Maceió, domingo, 18 de setembro de 1910. Depositário: Arquivo Público de Maceió. Há trechos quase ilegíveis, devido às precárias condições de manutenção do acervo. Consulta realizada em julho de 2002.

Proprietar

ASSIGNATURAS
ANNO III CAPITAL—Mez—2\$000—NUMERO DO DIA —100 REIS
 Maceió, 1

Anúncios e publicações por ajuste.

UM INQUERITO

A ARTE E A LITTERATURA EM ALAGOAS

O QUE SÃO, O QUE PENSAM, O QUE LEEM OS NOSSOS ARTISTAS E LITTERATOS

Qual a escola predominante entre nós

O JORNALISMO

Antes de penetrar no labirinto mais ou menos intrincado d'este Inquerito, cujos quesitos não poderei responder com precisão, devo dizer que o JORNAL DE ALAGOAS commetteu um erro grave collocando-me entre os litteratos alagoanos.

Minhas idéas tem pouco valor, porque de litteratura pouco conheço.

Não quiz ser dos primeiros, desejaria mesmo ser o ultimo.

Ahi vai o que fiz :

—QUAL O PRIMEIRO AUTOR QUE LEU ?

Sem falar nas poesias e nos trechos classicos espalhados por muitos compendios escolares, a primeira obra que li foi «O Guarany» de José de Alencar. Tinha eu dez annos de idade, quando comecei a admirar as bonitas descripções, a linguagem attrahente do autor da Iracema, os lances de fidelidade e de amor platónico de um indio, sentimentos impossiveis entre os nossos selvagens, homens desconfiados e lubricos, segundo a opinião de Southey, Levy, etc.

«São muito afeiçoados ao peccado nefando», affirma Gabriel Soares.

No entanto, talvez porque eu fosse demasiado ingenuo, aquelle enredo intrincado e bello parecia-me a coisa mais real possivel, que naquelle tempo eu ainda não conhecia o que ha de podre pelo mundo afora.

—QUAL O QUE PREDOMINOU SOBRE SUA FORMAÇÃO LITTERARIA OU ARTISTICA ?

Desculpem-me não poder eu responder com precisão.

Si quizesse, porem, saber qual o autor que poderia influenciar so-

tas, nem demasiado pessimistas. E' verdade que Alagoas não é um estado extremamente fecundo em litteratos, mas temos varios alagoanos que fazem figura nas letras. Ordinariamente o brasileiro olha as coisas pelo lado peor. Nós, que não escapamos á lei commum, bradamos impensadamente que nosso estado não tem romancistas, não tem poetas, não tem pintores, não tem coisa alguma.

Ora, sem falar nos alagoanos que hoje estão fóra das estreitas raias de nosso modesto recanto, podemos ver facilmente que temos tudo quanto os pessimistas nos negam.

Creio que não devemos deixar na penumbra os vultos de Fernandes Tavares, Franco Jatubá, Rosalia Sandoval, Rdrigues de Mello, Motta Lima, Rosalvo Ribeiro, etc.

Quem não conhece os «Palmares» de Goulart de Andrade, a «Orgulhosa» de Julio Auto, a «Aranha» de Luiz Franco ?

Como esquecer o immortal autor de «Guarda e passa» e «Teu Lenço» ?

Si Alagoas não é um estado predestinado, não é para admirar, porque as letras e artes em nosso paiz não estão muito desenvolvidas. Está muito ptoporcional nosso adiantamento como do resto do Brazil.

—HA UMA ARTE NACIONAL NO BRAZIL ?

Ha a poesia.

Tratando-se, porem, de uma arte nossa, devo dizer que não considero puramente nacional a poesia brasileira em geral.

Penso que não é verdadeiramente indigena uma escola que soffre influencias exteriores. Assim, considero nacional a poesia indianista.

—SI HA, QUAL O SEU PRIMEIRO

TOS BRAZILEIROS O MEL

PORQUE ?

Em respondendo, será repetir quasi integralment já ficou dito no quesito n.º 1. firo Aluizio aos outros li brasileiros.

Foi a «Casa de pensão» que mais viva impressão em meu espirito.

Os braços redondos da do Campos, as formas bem das de Amelia, a tosse do tioso do n.º 7, a affectação de tleman», a pobreza do Paicha, a adulação de Mme. os olhinhos pardos e malici Coqueiro, vem-me sempre ginação quando recordo os e os typos que se agrupav volta de Amancio Vascon

Sem hesitar um só instan que, em minha opinião, é da «Casa de pensão» o mel rato brasileiro.

—O QUE PENSA DA ARTE TRAL NO BRAZIL ?

Julgo que não estamos tizados como vulgarmente se

Leiam este trecho do critico brasileiro :

«A verdade é que o Bra região pura e desinteress sentir e do pensar, na scienc arte, se não é um ricaço, Allemanha, a Inglaterra, a aça, a Italia, não é mais um go thrapitho, como uma ho africanos, ou uma tribu d vermelhas. Não estamos c ras, andamos já de pé e dev caminho do futuro sem des mentos nem covardias.» (2)

Como glorias do palco, Lu Soares e Florindo Joaqui Silva protestarão sempre c injusta que muita gente theatre brasileiro.

Uma referencia ao actor

«De 1853 a 1863, em que f João Caetano, aquelle (Gymnasio Dramatico) colli em tal evidencia, que não aventureiro assegurar-se «Vaudeville» poderia cham mão, já pela natureza dos e culos, já pela proficienc actores de que dispuña. em Londres os «Pobres de l executando o primeiro pape lebre Reveil. da «Comedia

Fig. 15: Reprodução da primeira parte do Inquerito Literário de 1910.

veis progressos.

Retomando-se o exame do *Dilúculo*, registra-se o curioso *Noticiário*, onde é possível se informar tanto sobre remoção de profissionais do serviço público, casamentos, exibição teatral quanto visitas de autoridades à cidade:

Remoção – Por decreto de 29 de abril próximo, findo, foi transferida desta cidade para Rego da Mata, em Maceió, a distinta preceptora d. Maria Thereza de Jesus, que exerceu entre nós o magistério publico, no decurso de 8 anos, prestando incalculáveis serviços à mocidade que lhe fora confiada, dando exuberante prova do seu zelo e competência na árdua missão do professorado.

Aos habitantes do Rego da Mata nossos parabéns pela aquisição da distinta educadora. Visitaram esta redação os distintos e amáveis cidadãos Alfredo Barros e João Saraiva de Araújo.

Agradecidos

De volta da capital, esteve nesta cidade e regressou para Água-Branca o coronel Delmiro Gouveia, proprietário ali residente.

No dia 13 do corrente foi inaugurada a loja maçônica Mensageiros da Fé.

É bem possível que, nestes poucos dias, seja representado pela sociedade dramática Pedro da Silva o drama Crime pela Honra. (RAMOS, 1979, p.12-13).

A leitura dos fragmentos permite traçar um desenho interessante da vida social e cultural de Viçosa, em 1904. De um lado, os gestos sociais compartilhados na despedida da preceptora, na recepção aos cidadãos locais, na visita de coronéis de outras localidades. De outro, as manifestações da vida cultural, cuja exibição da peça teatral pode bem metaforizar.

Por fim, o periódico, em de tom de entretenimento, traz registradas duas charadas:

Na musica este instrumento é caverna

Este arbusto no jury é peixe (RAMOS, 1979, p. 13)

Assim, a leitura de *O Dilúculo* nos informa relativamente ao papel que uma imprensa deste tipo representava na época: expressão de inclinações literárias, incentivo a acontecimentos sociais e culturais, obra de entretenimento. Portanto, aliado de peso, na formação cultural daqueles cidadãos.

Segundo o estudioso da obra de Graciliano Ramos, Moacir Medeiros (1992), *O Dilúculo* a princípio fora produzido pelo internato Alagoano, mas, a partir de janeiro de 1905, a redação fica a cargo de Graciliano Ramos, que se torna seu proprietário. Foram ao todo dezessete números, de 24 de junho de 1904 a 16 de abril de 1905.

Em *Infância* é possível descobrir algumas outras pistas. No capítulo dedicado a Mario Venâncio, o narrador sublinha a curta duração do periódico, em paralelo à breve existência de seu incentivador, o qual, em dado momento, resolveu por fim à vida:

Esse amável profeta bebeu ácido fênico. Levantei-me da espreguiçadeira, onde me seguravam as novidades e os sofrimentos da artrite e de uma novela russa, fui encontrar

o infeliz amigo estirado no sofá, junto à mesa coberta de papéis, brochuras, pedaços de lacre, almofadas e carimbos. Um emissário da administração, feita a sindicância, redigiu necrológio pomposo, enterrou o cadáver sob a folhagem de salgueiros, entre raízes de ciprestes, vegetais desconhecidos no lugar.

O Dilúculo também morreu logo. (RAMOS, 1993, p. 230).

Apesar do número limitado de exemplares e o curto período de sobrevivência, reconhece-se a importância do periódico. Tudo indica que *O Dilúculo* contribuiu consideravelmente para as práticas de leitura e de escrita, especialmente, daqueles que participaram de sua elaboração. Entre os indícios relativos aos níveis de sociabilidade da vida cultural registrados no jornal, merece destaque a contribuição do periódico para a formação intelectual daqueles jovens. Necessário observar que a participação no jornal não se restringia à escrita solitária dos artigos. Ao contrário, identificam-se níveis bastante complexos de sociabilidade, que também delineiam diferentes malhas do sistema literário:

Estabeleceu-se a redação na agência do correio, logo convertida em asilo de doidos. À tarde reuniam-se lá os membros da Escola Dramática Pedro Silva, os da Instrutora Viçosense, sociedade que dormia o ano inteiro, acordava na posse da diretoria e, concluídos os discursos, tornava ao sono. Essa gente fazia um barulho que assustava os transeuntes, afligia os vizinhos, atraía caixeiros tímidos, emaranhados nos cipais da concordância e da métrica. Sem apanhar direito o sentido das conversas, apoderava-me de alguns vocábulos, estudava-os no dicionário, empregava-os com energia. (RAMOS, 1993, p. 226).

O excerto é exemplar do modo de reunião que na agência do correio os membros do periódico conduziam e em que tomavam parte pessoas envolvidas com a Escola Dramática Pedro Silva e aquelas associadas à Instrutora Viçosense⁵².

Era em ambiente a um tempo romântico, parnasiano e simbolista que os incipientes jornalistas ensaiavam os primeiros vôos no campo das letras, dedicando-se mutuamente pequenos artigos cheios de sentimentos, onde as ressonâncias bíblicas e orientais das Últimas Páginas de Eça se aliavam a uma linguagem portuguesa sonora e castiça cheia de: excelência; delicada e bem redigida missiva, cadáver mísero; florido cemitério onde a saudade eternamente chora e outras prendadas sublimidades. (CRISTÓVÃO, 1971, p. 6).

As discussões deviam ser bastante calorosas e o narrador de *Infância*, em meio a tantos estímulos – regras de concordância, métrica, obras de Eça de Queirós, de Coelho Neto, de

⁵² Segundo Medeiros (1992), em artigo de dezembro de 1953, Joaquim Pinto de Motta Lima, amigo de Graciliano Ramos, em Viçosa, assegura ter sido a Sociedade Recreativa Instrutora Viçosense um importante ponto de reunião dos jovens da cidade. Possuía “uma vasta sala, com duas estantes que constituía a biblioteca, a mesa comprida no centro cheia de jornais e revistas do país e do estrangeiro, que recebíamos gratuitamente da França, Inglaterra, Itália, Portugal, Argentina, Estados Unidos.” (p. 22)

Aluísio de Azevedo - reconhece ter sido necessário grande esforço intelectual para acompanhar as discussões que se seguiam. Inteirar-se de palavras novas, compreender-lhes os significados nas conversas, recorrer ao dicionário para buscar o sentido de vocábulos desconhecidos. Não seriam estes pressupostos fundamentais na formação de um leitor?

E o esforço para compreender as produções rebuscadas não devia ser pequeno. Observe-se, a título de ilustração, poesia escrita por Mário Venâncio na véspera de seu suicídio, em 1 de fevereiro de 1906, em Viçosa⁵³:

NOIVADO NO AZUL

Como proibem nosso amor na terra,
Voemos, cantando, pelo azul do Empyrio...
Vem tu commigo, descorado lyrio,
Que a morte é um leito para o nosso amor
Morramos juntos, ambos conchegados,
Como n'um sonho ideal, profundo,
Olhando ao longe a pequenez do mundo,
Subamos juntos, flor, para os noivados.

No mesmo beijo abalaremos, ambos,
Como num vôo, ás regiões serenas;
E as nossas almas, mais subtis que pennas
Voarão do mundo para os mundos, Flor
E na sonora musica dos beijos,
Dirão os anjos, em triumphal hosana:
-Meu Deus! Embalde! Não há força humana
Que mate nâlna tão profundo amor!

De volta ao autor do *Álbum de Viçosa*, evidencia-se o argumento de que a vida cultural e literária da cidade do interior se organizava em torno da atividade jornalística. De tal modo, propõe naquele trabalho o estudo da história e do desenvolvimento das letras em Viçosa, distinguindo três distintos períodos:

O primeiro período (inicio da cidade até 1900) começa mais propriamente em 1870 com a publicação pelo depois Dr. Manoel Raimundo da Fonseca, de um jornalzinho manuscrito, e após impresso em tipos de cajá – A Mocidade. É assinalado depois deste pelo aparecimento de mais 4 jornaes: O Assembleense, o Viçosense, O Município e o Vênus (ÁLBUM DE VIÇOSA, 1931, p. 178).

Este início é considerado resultado do incentivo à instrução geral e literária iniciadas, ainda segundo o autor do álbum, desde 1834, com a criação da primeira cadeira de letras na cidade. Dentre outras personalidades, destaca o Dr. Manoel Raimundo da Fonseca, por ter sido o iniciador do movimento e primeiro viçosense a receber “diploma científico”. Menciona, em

⁵³ Cf: Almanach de Viçosa, 1919, p. 119.

particular, Luiz Sá, Mota Lima e Alfredo Brandão, como representantes mais expressivos dessa fase.

Em seguida, sublinha o segundo período:

O segundo período vai de 1900 a 1910, mais ou menos. Nele aparecem o 22 de Abril, órgão da Sociedade Instrutora Viçosense, o jornal de maior duração da imprensa de Viçosa; O Dilúculo, O Adriano Jorge, o Eco Viçosense e A caridade, este órgão da Sociedade Amor e Caridade. (ÁLBUM DE VIÇOSA, 1931, p. 178 – 179).

É ainda o autor do álbum quem reconhece este período como o início do desenvolvimento literário de Viçosa propriamente - é quando surgem alguns nomes que mais tarde tiveram destaque na vida intelectual da cidade:

Demócrito Gracindo, Diógenes e D. Olímpia Aranda, Tiburcio Nemesio, Rodrigues Maia, Julio Acioli, Mario Venâncio, Eloi Brandão, Brandão Villlela, Cícero Vasconcelos, **Graciliano Ramos**, Clovis Holanda, Tomaz Rodrigues de Vasconcelos, Costantino Falcão, Saturnino Acioli, Pedro Mota Lima, Arnulfo Castelo, Manoel Brandão, Inácio Gracindo. (ÁLBUM DE VIÇOSA, 1931, p. 179). (grifos meus).

Os escritores em destaque podem ter atuado tanto na imprensa de Viçosa como na de Recife ou de Maceió, conforme registro no álbum.

Finalmente, assinala o terceiro período, de 1916 a 1922, dando destaque para a publicação do *O Jornal*, de propriedade de Miranda de Azevedo.

E, seguindo-o, aparecem a Tribuna do Povo, de Antonio Canelas, com orientação veladamente socialista - o Albor, o Correio de Viçosa, órgão do Circulo Católico - O Sol, o Progresso, o Dever, o Fanal. Isto, além de revistas como A Serrana, de Álvaro Monteiro e o excelente Almanaque de Viçosa, dirigido a princípio por Brandão Vilela e Ovídio Edgar e depois por João Domingues e João Barreto Falcão. (ÁLBUM DE VIÇOSA, 1931, p. 179).

Como os dados indicam, a vida intelectual da cidade, se tomadas as três fases, não parece tão modesta quanto sugere o autor do *Álbum de Viçosa*. Afinal, se no período inicial, ao longo de trinta anos, de 1870 a 1900, publicaram-se cinco jornais, proporcionalmente a produção deve ter se ampliado, pois, no período de dez anos, de 1900 a 1910, circularam outros cinco periódicos, de que devem ter participado ativamente os jovens alfabetizados de Viçosa, segundo é possível ler em *Infância*. De outra parte, parece ter havido na cidade um incremento maior ainda, pois no período de seis anos, de 1916 a 1922, circularam oito periódicos e duas revistas, o que soa ainda mais expressivo. Talvez a “modesta” vida intelectual fosse considerada, tomando-se por comparação as grandes cidades, resultando, por este critério, considerável desproporção:

Está visto que si se quizesse julgar aqui de Recife ou do Rio, com um sentido bem ortodoxo de literatura se tinha que concluir: -quase não ter havido literatura em Viçosa e serem escassíssimos os seus literatos. Conclusão tanto mais verdadeira quanto se deve notar que no Brasil temos muito poucos literatos dignos de tal nome. Mas eu não acho que se deva julgar com tanto rigorismo uma vida literária de cidade de interior. (ÁLBUM DE VIÇOSA, 1931, p. 174).

Rio e Recife, como aparecem no excerto, devem ter exercido ampla influência nos critérios de apreciação crítica das produções intelectuais e literárias de cidades do interior. Afinal, representavam pólos culturais, de onde se propagavam modas e tendências na passagem do século XIX ao XX.

Raquel de Queiroz, evocando momentos do início de sua formação intelectual no Ceará, em entrevista concedida à irmã, Maria Luíza de Queiroz, comenta essas modas e tendências e a representação social da cidade grande para as moças da “província”:

Em 1915, papai já deixara a cidade e estava muito interessado no sertão, onde mandara fazer umas plantações de arroz. Mas então veio a seca, ele perdeu a plantação e quase todo o gado. É a história que conto em *O Quinze*, embora na época eu só tivesse quatro anos. Mamãe sempre sonhou em vir para o Rio – como todas as moças e senhoras daquele tempo –, engraçado, hoje as moças da província não têm mais aquele desespero em vir para o Rio. Mas é que o salto qualitativo era muito grande, então. O Rio de Janeiro era o paraíso, a cidade maravilhosa, a vida social, teatro, cinema e não se tinha nada disso na província. (QUEIROZ, 1998, p. 15-16)

De fato, devia haver muita expectativa em torno das consideradas metrópoles brasileiras: afinal elas centralizavam poder econômico e mesmo parte expressiva dos críticos de prestígio. Contudo, discorda-se da premissa de que na província não existia “vida social”. Os dados levantados nesta seção procuram, em grande parte, traçar esse panorama em Viçosa, interior de Alagoas.

Todavia, a recepção do romance *O Quinze* pela crítica paulista e carioca em contraposição a sua recepção no Ceará revela muito da aludida situação de prestígio dos centros que, de toda forma, detinham expressivo capital cultural. É o que, abaixo, conta Raquel de Queiroz:

O Quinze foi publicado em agosto de 1930. Não fez grande sucesso quando saiu em Fortaleza. Escreveram até um artigo falando que o livro era impresso em papel inferior e não dizia nada de novo. Outro sujeito escreveu afirmando que o livro não era meu, mas do meu ilustre pai, Daniel de Queiroz. E isso tudo me deixava meio ressabiada. Morava então no Ceará o jornalista carioca Renato Viana, que me deu os endereços das pessoas no Rio de Janeiro, uma lista de jornalistas e críticos para os quais eu devia mandar o livrinho. O mestre Antônio Asles, que adorou o livro, também me deu outra lista. Então me chegou uma carta do meu amigo Hyder Corrêa Lima, que morava no Rio, convivia com Nazareth Prado e a roda de Graça Aranha. Hyder mostrava na carta o maior alvoroço e contava o

entusiasmo de Graça Aranha por *O Quinze*. Depois veio uma carta autografada do próprio Graça, realmente muito entusiasmado. Em seguida, começaram a chegar críticas, de Augusto Frederico Schmidt (no *Novidades Literárias*), do escritor Artur Mota, em São Paulo; foram pipocando notas e artigos, tudo muito animador. No Ceará, não. Não me lembro de nenhuma repercussão. Depois, quando a coisa virou, é que o livro começou a pegar por lá. (QUEIROZ, 1998, p. 31).

Dentre os vários aspectos comentados pela romancista, focaliza-se o ângulo de legitimação da produção literária pelos agentes culturais, responsáveis, em grande parte, pela recepção positiva de sua obra. Tudo indica que existia na primeira metade do século um caminho bem traçado entre o interior e as metrópoles, visando à circulação da obra literária. Em outras palavras, para que o livro chegasse ao leitor e significasse sucesso de venda, havia de passar na avaliação de críticos e jornalista, que centralizavam suas ações nos eixos de maior prestígio. Daí justificarem-se as duas listas de aprovação e a observação de Raquel de Queiroz de que “Depois, quando a coisa virou, é que o livro começou a pegar por lá”.

4.3 – MODOS E GESTOS DE LEITURA

A história da leitura tem ensinado que os três últimos séculos da era moderna trouxeram fatos significativos no que diz respeito às práticas de leitura. Para os limites desta pesquisa interessa, em particular, o incremento à alfabetização e à difusão da leitura. (CHARTIER, 1991). Ainda que de forma desigual, houve um maior número de pessoas consideradas alfabetizadas e, com a imprensa de Gutemberg, um número de material impresso mais barato e numeroso em circulação.

Esses dois aspectos, contudo, não poderiam ser analisados em si mesmos. Para a sua compreensão importou levantamento de dados por região, por sexo, por faixa etária. Isto é, mesmo que um período seja considerado paradigmático de profundas transformações, tais transformações comportaram nuances: entre mulheres e homens, crianças e adultos, norte e outras regiões da Europa, católicos e protestantes. (CHARTIER, 1991).

De tal modo, compreende-se que o conceito de práticas de leitura, mesmo tendo-se em conta um dado período de tempo e uma determinada região, não se constitui um corpo homogêneo. A leitura de foro privado, íntimo, realizada no recolhimento, próprio da era moderna, por exemplo, representou, em grande parte, transformação quanto ao modo coletivo, público, realizado em voz alta, praticado amplamente no antigo regime. Porém, esse processo não

se deu como mera substituição. Tudo indica que os diferentes modos e gestos conviveram ao longo do tempo. (CHARTIER, 1991)

Ler silenciosamente para si, ler em voz alta para si, ler em voz alta para o outro, ler na privacidade dos gabinetes, ler com as janelas abertas para melhor aproveitar a luz do sol, ler à escrivaninha, ler reclinada sobre a “duchesse” parecem terem se constituído em práticas bastante distintas naquele contexto. Todavia, precisam ser pensados também como modos que não excluía uns aos outros.

Infância é emblemático de diversos modos e gestos de leitura que, por hipótese, também conviveram e foram compartilhados.

Na passagem do século XIX ao XX, o país contava com um sistema de ensino rarefeito, poucas escolas, um número acentuado de pessoas analfabetas, como apontam os dados levantados no capítulo III. Não obstante, encontram-se informações de que as pessoas liam. Quem eram, então, esses leitores, como e o que liam? Se havia leitores, práticas de leitura existiam: algumas diferentes do que se conhece contemporaneamente, outras talvez muito próximas, algumas mapeadas e muitas ainda a serem estudadas. Os dados extraídos de *Infância* podem revelar alguns desses aspectos.

As mais antigas recordações de Graciliano Ramos, ainda que embaçadas pelo tempo, referem-se a Quebrangulo, onde surge a imagem de sua mãe, leitora de um romance de quatro volumes, lido e relido, em uma linguagem capenga, pois a sintaxe e o vocabulário muito diferiam do que se usava normalmente. Obra de arte popular, que, segundo o narrador, se conservou inédita:

De um deles ressurgem vagas expressões: tributo, papa-rato...

Levante seu Papa hóstia

Dos braços de Folgazona

(...)

E repete-se a aventura seguinte, que D. Maria recitava embalando-se na rede, perto dos caixões verdes. Um menino pobre foi recebido caridosamente em casa de certo Vigário amancebado. Temendo ver na rua os seus podres, o Reverendo ensinou ao pequeno uma gíria extravagante que baldaria qualquer indiscrição possível. Afirmou que se chamava Papa-hóstia e à amante deu o nome de Folgazona; gato era papa-rato, fogo era tributo. Esqueci o resto e não consigo adivinhar por que razão tributo serviu para designar fogo (RAMOS, 1993, p. 14-15)

Embora não seja possível a reconstituição fidedigna da história, há ali elementos interessantes sobre os modos de ler. Tratava-se de um romance longo, de quatro volumes,

recitados, que, depois de lidos, eram relidos. Os dados podem remeter ao que se convencionou denominar “leitura intensiva”, nos estudos de história da leitura:

Assim foi na América dos séculos XVII e XVIII, caso extremo da prática protestante do livro. A leitura e a fé aí estão ligadas indissociavelmente, definindo uma cultura inteira baseada na familiaridade com o texto Bíblico. Este é ouvido antes de ser lido, pois freqüentemente o pai o lê em voz alta para a família ou o criado o lê para os patrões. Joseph T. Buckingham, o editor do primeiro jornal de Boston, lembra em suas memórias, publicadas em 1852: “Durante vários anos li todos os dias [na presença de meus amos] pelo menos um capítulo da Bíblia e muita vezes dois ou três. Estou certo de que li a bíblia inteira no mínimo umas doze vezes antes de meus dezesseis anos, sem outras omissões além dos capítulos “quebra-queixo” (jaw-breaking chapters) das Crônicas.

Assim, ler significa retomar sempre os mesmos textos, pouco numerosos além da Bíblia e transmitidos de geração a geração. Tal leitura, que podemos qualificar de “intensiva” tem suas formulações radicais... (CHARTIER, 1991, p. 133-134).

Ou seja, mesmo na era moderna, emblemática das transformações ocorridas no que se refere ao ato da leitura, atesta-se serem escassos os livros impressos. Um livro era lido e relido muitas vezes, chegando-se a memorizá-lo. Talvez circunstância semelhante ocorresse no interior de Alagoas, relativamente ao acesso à variedade de materiais de leitura. Conveniente observar, no entanto, que o fato de a mãe ler com dificuldade, dessa vez, não consistia em empecilho para a aproximação com o texto. De outra parte, as evocações do autor, depois de tantos anos, demonstram o quanto estes primeiros contatos com um ambiente leitor contribuíram na sua formação.

A religiosidade da mãe é um elemento forte em sua caracterização. Assim é que, além deste romance, há várias passagens em que D. Maria surge em meio à decifração e à devoção dos textos religioso:

Minha mãe repetiu até decorar a história de Adélia e D. Rufo. Cansou-se, transferiu-se para uns folhetos de capa amarela, publicação dos Salesianos. Passava horas no marquesão preto da sala de visitas, os olhos esbugalhados, atenta, a boca franzina, volvendo de longe em longe, com saliva, a página piedosa. Enchia-se de milagres ingênuos, parábolas, biografias de santos, lendas, conselhos exigentes, ofertas indefinidas e ameaças. Extasiava-se com as ações de D. Bosco, ótimo velhinho, semelhante a Frei Caetano, o missionário que andou pelo nordeste, elevando as almas caboclas. (RAMOS, 1993, p. 63-64)

Um dia, em maré de conversa, na prensa de farinha do copiar, minha mãe tentava compor frases no vocabulário obscuro dos folhetos. Eu me deixava embalar pela música. E de quando em quando aventurava perguntas que ficavam sem resposta e perturbava a narradora.

Súbito ouvi uma palavra doméstica e veio-me a idéia de procurar significação exata dela. Tratava-se do inferno. Minha mãe estranhou a curiosidade: impossível um menino de seis anos, em idade de entrar na escola, ignorar aquilo (RAMOS, 1993, p. 71)

Nas transcrições acima, percebem-se diversos elementos caracterizadores da sugerida devoção: a profunda atenção metaforizada nos “olhos esbugalhados”, o longo período dedicado à relação com o impresso, as influências dos textos lidos em sua conduta e maneira de pensar, pois, conforme o narrador, “enchia-se de milagres ingênuos”, a reverência ao conceito de inferno, pois “impossível um menino de seis anos, em idade de entrar para escola, ignorar aquilo”.

Mas, os materiais lidos pela mãe não findaram aí. Em outra passagem, descrevendo penosos momentos de uma quase cegueira (oftalmia) que o prendia à cama, o autor rememora a presença materna. Dessa vez, já se encontrando a família instalada na cidade de Viçosa, emerge o registro de cantigas e do potencial artístico por parte da figura materna:

As dores esmoreciam, as horas passavam rápidas.
Em falta de enlevo, procurava anestesiá-me ouvindo as cantigas de minha mãe, duas cantigas desafinadas que a divertiram na fazenda. Provavelmente começaram antes, mas foi lá que me inteirei delas. Uma das poesias começava assim:
A letra A quer dizer – amada minha;
A letra B quer dizer – bela adorada;
A letra C quer dizer – casta mulher;
A letra D quer dizer – donzela amada;
A letra E quer dizer – é uma imagem;
A letra F quer dizer – formosa Deusa.
Em vez de efe, minha mãe pronunciava fé, o que decerto convinha ao último verso, e rematava-o com formosa Deus, pois não admitia divindade fêmea, além da Virgem Maria... (RAMOS, 1993, p. 132)

A segunda composição referia-se a episódios da chegança, briga de mouros e crentes verdadeiros, mas tinha o nome de marujada e encerrava diversas interpolações. Acomodara-se a epopéia à cantiga. (RAMOS, 1993, p. 133).

A melodia, portanto, não era apenas própria aos modos de D. Maria recitar os romances, havia no ambiente de leitura referências a cantigas, à preocupação com o ritmo e rimas dessas composições, ao modo próprio de representação das marujadas.

Além disso, é possível notar a interferência da narradora no texto original para atender melhor a sua devoção. Constata-se, aí, a liberdade da leitora, conformando livre adaptação ao texto original. Leitura, portanto, não se restringe a uma atitude passiva e, nessa perspectiva, pode-se considerar o leitor uma espécie de co-autor. Chartier, citando Jorge Luís Borges, em conferência pronunciada em 1978, destaca essa perspectiva - o lugar privilegiado do leitor no ato da leitura - pois um livro só adquire existência, quando diante de um leitor que dele se aproprie:⁵⁴

⁵⁴? Qué son las palabras acostadas em um libro? ?Qué son esos símbolos muertos? Nada absolutamente.¿Qué es un libro si no lo abrimos? Es simplemente un cubo de papel y cuero, con hojas; pero si lo leemos ocurre algo raro, creo

O que são as palavras registradas em um livro? O que são esses símbolos mortos? Nada absolutamente. O que é um livro se não o abrimos? Simplesmente, um cubo de papel e couro, com folhas; mas se o lemos ocorre algo raro: acredito que se modifica a cada leitura. Heráclito disse (e o repetiu várias vezes) que nada passa duas vezes pelo mesmo rio. Nada passa duas vezes pelo mesmo rio porque as águas se renovam, mas o mais terrível é que nós não somos menos fluidos do que o rio. Cada vez que lemos um livro, o livro se modifica, a conotação das palavras é outra. (BORGES apud CHARTIER, 1999, p. 12)

De tal modo, emerge a inferência de que os textos, em forma de literatura oral, devem ter resultado em variadas versões. De outra parte, demonstram grande expressão da criatividade por parte da população menos letrada.

Variadas são as formas que o povo inventou para conservar a memória de suas festas, crendices e devoções, por meios outros que não fosse o escrito. Câmara Cascudo, discutindo verbete relativo às características e manifestações da literatura oral, assim a define:

O termo foi criado por Paul Sébillot (1846-1918) no seu *Littérature Orale de la Haute Bretagne*, 1881, e reúne o conto, a lenda, o mito, as adivinhações, provérbios, parlendas, cantos, orações, frases-feitas tornadas tradicionais ou denunciando uma estória, enfim todas as manifestações culturais, de fundo literário, transmitidas por processos não gráficos. O termo genérico, que se popularizou e consagrou, deve ser esclarecido. As formas conservadas escritas e mesmo registradas são sempre minoria, como meio de circulação temática. Assim Literatura Oral compreende dança e canto e mesmo os autos populares, conservados pelo povo oralmente, embora conheçamos fontes impressas. (CASCUDO, 1988, p. 438).

Aceita a definição nos termos propostos pelo folclorista, observa-se que o menino descrito nas páginas de *Infância*, sendo educado no interior de Alagoas, ouvindo, com frequência, cantorias e rituais das marujadas, estava se formando intelectualmente, por meio de gestos e de modos de leitura, específicos da tradição local.

Recordações de antigas cenas por parte do escritor mostram ainda que, além de D. Maria, outra figura feminina – a irmã Mocinha – manuseava os mesmos objetos de leitura, provavelmente aqueles próprios das mulheres e moças do local:

Á mocinha não chegavam dissabores. Era como estranha, hospeda permanente, embora se entretivesse em serviços leves: bordava palmas e florinhas lentas em pedaços de morim estendidos em grades, remendava camisa, endurecia saias brancas na goma anilada, alisava-as a ferro numa tábua vestida em lençol, suspensa nos encostos de duas cadeiras.

Isso lhe bastava à necessidade de movimento. E as exigências do espírito satisfaziam-se com missas, novenas, terços de maio, conversas na prensa do copiar, leitura do romance

que cambia cada vez. Heráclito dijo (lo he repetido demasiadas veces) que nadie baja dos veces al mismo rio. Nadie baja dos veces al mismo rio porque las aguas cambiam, pero lo más terrible es que nosotros no somos menos fluidos que el río. Cada vez que leemos un libro, el libro ha cambiado, la connotación de las palabras es otra.

longo, a história de Adélia e d. Rufo. Na verdade, Mocinha era meio analfabeta, mas a narrativa pisada e repisada, já não apresentava obstáculos; Adélia e d. Rufo mostravam-se. As excelências de d. Bosco, expostas nos folhetos amarelos dos Salesianos, é que se traduziram com esforço e incerteza. (RAMOS, 1993, p. 150)

A partir do excerto, é possível recuperar as tarefas diárias de uma moça no interior de Alagoas à época, que, além de passar, bordar, costurar, dedicava-se também a leituras. Merece observação o fato de que a sua condição de “meio analfabeta” não significava empecilho para se aproximar dos materiais de leitura. Assim é que, o modo de ler “intensivo” representava-lhe vantagem, pois os personagens, após a leitura “pisada e repisada”, “mostravam-se”.

Por outro lado, fica a sugestão de que os folhetos religiosos apresentavam maior dificuldade de compreensão, talvez pela complexidade dos conteúdos que traziam, as citações latinas bastante comuns, àquela época.

Além dos modos e gestos traduzidos pelas leituras femininas, há algumas descrições que permitem resgatar o comportamento dos homens diante desses objetos. O patriarca, com lugar de destaque na hierarquia social da família, distingue-se como emblema de tal comportamento:

Meu pai, negociante, concordava com todos. Tinha às vezes, porém, idéias próprias, que não chocavam as outras. No 15 de novembro enxergava um herói, o barão de Ladário, desconhecido antes da revolta, nascido para resistir à prisão, receber tiros, não permitir que se derrubasse a monarquia suavemente. Esse pouco sangue bastava. E meu pai, livre de leituras, livre de sentimentos belicosos, viu no ministro uma glória incomparável. Esqueceu-o depois completamente, deixou de aludir a qualquer espécie de bravura. Tinha imaginação fraca e era bastante incrédulo. Aborrecia os ateus, mas só acreditava no contas-correntes e nas faturas. Desconfiava dos livros, que papel agüenta muita lorota, e negou obstinadamente os aeroplanos. Em 1934, considerava-os duvidosos. Talvez até admitisse o Barão de Ladário como personagem de ficção. (RAMOS, 1993, p. 48).

Este é o desenho das discussões travadas no centro da Vila de Buíque, de que tomava parte o patriarca da família. Segundo as descrições narradas em *Infância*, os cidadãos se reuniam na praça, para discutir os acontecimentos locais e nacionais. Grande “ponto de fuxico” e os jornais, anunciando as novidades, eram compartilhados por todos. A política significava um alimento para a alma, talvez pela possibilidade de discussão, a liberdade de se desconfiar das notícias impressas porque o patriarca “era bastante incrédulo” e “papel agüenta muita lorota”. Infere-se, do mesmo modo, que suas leituras eram escassas, uma vez definido pelo narrador como “livre de leituras”. Além disso, misturavam-se os heróis dos feitos históricos com personagens de ficção. Não seria tal fato resultado de um modo de leitura - a leitura compartilhada, coletiva - entre pessoas com diferentes níveis de letramento?

De outra parte, levantamento de materiais de leitura, em *Infância*, próprio do Senhor Severino Ramos, pequeno negociante, indica objetos relativos à atividade comercial: dicionários com mapas e bandeiras, livro-caixa, diário, jornais. Eram esses também os primeiros materiais de leitura a que o pequeno leitor tinha acesso:

Ora, um dia, na loja, achava-me remoendo um jornal em voz alta, só para me familiarizar com a literatura, sem notar que me escutavam. (RAMOS, 1993, p. 195).

Descobri um folheto de capa amarela e papel ordinário, cheio de letras miúdas, as linhas juntas (...).

Alguém a deixou na loja. Folhee-i-a devagar, soletrando, consultando o dicionário, sentado num caixão de velas. Os livros do estabelecimento eram o razão, o diário, o caixa, outros que José Baía manejava. Entre as mercadorias, porém, existia meia dúzia de dicionário. (RAMOS, 1993, p.199 – 200).

É no romance *Angústia*, porém, que a devoção do patriarca expressa pela narrativa de ficção ganha lugar de destaque. Vejam-se as lembranças do narrador, tendo em conta o relato de caráter autobiográfico:

Volto a ser criança, revejo a figura de meu avô, Trajano Pereira de Aquino Cavalcante e Silva, que alcancei velhíssimo. Os negócios na fazenda andavam mal. E meu pai, reduzido a Camilo Pereira da Silva, ficava dias inteiros manzanzando numa rede armada nos esteios do copiar, cortando palha de milho para cigarros, lendo Carlos Magno, sonhando com a vitória do partido que padre Inácio chefiava. (RAMOS, 1985, p. 11).

(...) as recordações de minha infância precipitam-se. E a decadência de Trajano Pereira de Aquino Cavalcante precipita-se também.

Estava pegando um século quando entrou a caducar. Encolhido na cama de couro cru, mijava-se todo, contava os dedos dos pés e caía na madorna. De repente acordava sobressaltado:

-Sinha Germana!

Meu pai largava o Carlos Magno, abria o tabaqueiro, deixava a rede, impaciente:

-Que é que há

-Homem, você não me dirá onde está sua mãe? Aqui mais de uma hora chamando essa mulher!

-Morreu. (RAMOS, 1985, p. 12-13).

Segundo Câmara Cascudo (1984, 1988), *Carlos Magno e os Doze Pares de França* é considerado livro muito popular em Portugal e no Brasil, tendo sido encontrados registros de sua leitura no interior do país, sobretudo no sertão. Essas evidências puderam ser compiladas, no Brasil, através do exame das diversas reedições da obra, versões traduzidas por cantadores na literatura de cordel e mesmo através de nomes dos personagens do romance transmitidos à população local, como Roldão, Ricarte, Floripes. (CASCUDO, 1984, p. 197)

Nas evocações de Graciliano Ramos, chama atenção o fato do pai levar o livro para rede, gesto íntimo, pouco solene, pois, do mesmo modo que cortava palha do cigarro, apropriava-

se do conteúdo da narrativa. Mas, o que conteria um volume tão difundido no interior do Brasil, objeto íntimo do “patriarca todo poderoso” ?

O exame da edição de 1864, dividida em três partes, impressa em Lisboa, apresenta algumas pistas:⁵⁵

PRIMEIRA PARTE
DA
HISTORIA DO IMPERADOR
CARLOS MAGNO,
E DOS DOZE PARES DE FRANÇA.
DIVIDIDA EM CINCO LIVROS

NO LIVRO PRIMEIRO.

Trata do primeiro rei catholico de França, e de El Rei Pepino, Pai de Carlos Magno, como este foi eleito Imperador dos Romanos, ganhou Jerusalem, Relíquias que trouxe, e outras circunstancias.(p. IV)

NO LIVRO SEGUNDO

Trata dos doze Pares de França, da batalha do gigante Ferrabraz com Oliveiros; como este o venceo, e fez baptizar; da formosa Floripes, filha do Almirante Balão; da prisão dos doze Pares, e proezas que fizerão contra o Almirante; do socorro de Carlos Magno; da morte do Almirante, dos Gigantes da Ponte de Mantibile, e outros successos (p. IV).

NO LIVRO TERCEIRO

Trata como o Apostolo S. Thiago Maior appareceo a Carlos Magno, e Templos que lhe fez: trata-se das batalhas, que deo Carlos Magno: do vencimento do Gigante Ferraguz, e outras cousas prodigiosas.(p. V)

NO LIVRO QUARTO

Trata da Sagração da Igreja de S. Thiago de Galliza, da traição de Galalão, e sua morte, da morte dos doze Pares, e visão do Arcebispo Turpim sobre a morte de Roldão, da morte de Carlos Magno, e outras cousas milagrosas (p. V).

NO LIVRO QUINTO

Trata-se do nascimento e morte de Roldão.(p. V)

SEGUNDA PARTE
DA
HISTORIA DO IMPERADOR
CARLOS MAGNO,
E DOS DOZE PARES DE FRANÇA
DIVIDIDA EM 4 LIVROS

NO PRIMEIRO LIVRO

⁵⁵ Historia do Imperador Carlos Magno, e os Doze Pares de França, augmentada com a noticia circumstantial das estaturas, e fisionomias do Imperador Carlos Magno, e dos Doze Pares de França. Dividida em três partes. Traduzida do Castelhana em Portuguez, com mais elegância para a nossa Língua. Nova Edição. Lisboa: 1864, na TYP. De Mathias Joze Marques da Silva. Agradeço à Professora Márcia Abreu, do IEL, pela gentileza de permitir a consulta no seu exemplar.

Se trata das festas de Paris, da guerra civil dos Pares, e de como o imperador voltou a Hespanha em ajuda de Galafre, batalhou com Abderraman, e o venceu; da barca de Pontable, e da cova Tristefea.(p. 211- 221)

NO SEGUNDO LIVRO

Se trata de como Oliveiros veio livrar Roldão da cova: dos trabalhos, que nella passou Roldão, e Angélica, e das batalhas que deo Abderraman a Tristefa, e da batalha de Carlos Magno, e fuga da Abderraman para Etiópia.

NO TERCEIRO LIVRO

Se trata da conquista de Cordova, feita por Carlos Magno, e da morte de Fredegundes, e da horrível batalha, que houverão os Cavalleiros com as serpentes, dos Gigantes Batrocás, e Parrafus; e da traição que Bradamante, e Brutamonte querião fazer contra Toledo.

NO QUARTO LIVRO

Se trata das guerras de Aliadús, por mar e terra; da ilha Cofornia; das labaredas do Ethna, e da ajuda que Carlos Magno deo a Astolfo de Inglaterra contra Oláo de Dinamarca; de como Abderraman tornou a Hespanha, e foi morto, do casamento de Roldão, e Carlos Magno. (p. 212)

TERCEIRA PARTE

DA

HISTORIA DO IMPERADOR CARLOS MAGNO,
EM QUE SE ESCRIVEM AS GLORIOSAS ACÇÕES
E VICTORIAS

DE BERNARDO DEL CARPIO,

E DE COMO VENCEO EM BATALHA AOS DOZE

PARES DE FRANÇA;

COM ALGUMAS PARTICULARIDADES

DOS PRINCIPIOS DE HESPANHA, E SEUS POVOADORES, E REIS PRIMEIROS

INTRODUÇÃO

Depois da celebrada Historia de Carlos Magno, e seus Pares, que tem servido de tanto divertimento aos Curiosos, e com que se tem passado as horas das noites de Inverno, nenhuma me pareceo mais a propósito para continuar a divertir, que a de Bernardo Del Carpio, contemporâneo dos mesmos Pares, e sucessor de suas façanhas: por essa razão pegando na penna algumas poucas horas, que me permittir o tempo continuarei a Historia principiada, fazendo terceira parte com a vida e grandiosas façanhas deste Heróe (p. 338)

Na edição consultada, a estrutura do texto traz alguns indícios para a compreensão de sua apropriação: três partes, que se sucedem, divididas em livros, cada qual contendo enredos próprios, cujos temas se entrelaçam; personagens também desdobrados, os quais parecem migrar de um livro para o outro. Tal estratégia narrativa sugere forma bastante peculiar de sedução do leitor: semelhante a dos romances de folhetins, aventuras publicadas aos pedaços nos periódicos ao longo de boa parte do século XIX e XX, trazendo aventuras aos pedaços, mecanismo aparentemente eficaz para convencer o leitor a não interromper a leitura.

Do ponto de vista do conteúdo, aventuras e feitos heróicos multiplicam-se ao final de cada história: batalhas, guerras, conquistas, fugas, traições. Enfim, a escolha temática também não parece aleatória. Ao contrário, sugere mais uma invenção de sedução para a leitura: narrativas que não terminam, anunciando vingança, ódio, amor, conquistas.

Assim é que o exame da seção introdutória, no início da terceira parte, parece resumir essas diferentes estratégias, visando prender o leitor. A chave estaria no momento em que o autor, revelando aspectos do seu trabalho, introduz de forma persuasiva o assunto dedicado ao leitor nas páginas seguintes: “pegando a penna algumas poucas horas, que me permitir o tempo continuarei a Historia principiada, fazendo terceira parte com a vida e grandiosas façanhas deste Heróe”

De tal forma, a Historia do Imperador Carlos Magno e os Doze Pares de França” evidencia um tipo de material de leitura que circulava à época, seus usos e forma de apropriação por determinados leitores: o patriarca da família Ramos e, provavelmente, por muitos outros senhores do interior.

4.4- GABINETE, BIBLIOTECAS E LEITORES

Como se procurou assinalar ao longo das seções anteriores, o espaço cultural representado pela cidade de Viçosa assinala mudanças significativas para a formação intelectual do pequeno leitor. Dentre os vários aspectos, merecem destaque as condições de acesso aos objetos portadores de textos, cuja circulação devia ser compatível com os graus de letramento da população local.

Ali, o ambiente de leitura lembrado pelo escritor, registra livro-caixa, diários, regulando os espaço público de trabalho – a loja de propriedade do pai - e aquele de feição comunitária - as leituras de jornais, compartilhadas na praça. Por outro lado, revelou-se um tipo de leitura mais íntimo, de foro privado: *a História de Carlos Magno e os Doze Pares de França*, de uma parte, e de outra, o romance longo de Adélia e d. Rufo, acrescido às leituras religiosas.

A par desse contexto, houve mudança acentuada na formação do leitor, fruto de sua própria intimidade com a prosa de ficção, que, depois de descoberta, através dos romances de folhetins, ganhou novos contornos com os romances de José de Alencar, Ponson du Terrail, Joaquim Manuel de Macedo, Júlio Verne, Aluísio de Azevedo, dentre outros.

A partir do exame dos dados levantados, suscitam curiosidade as condições de acesso a esse acervo, composto concomitantemente, de ficção nacional e estrangeira. Se esta literatura circulava, mas era de difícil alcance ao cidadão comum, quais os virtuais possuidores de bibliotecas particulares em Viçosa? De que forma os mecanismos de circulação de livros eram mantidos por aquela comunidade à época?

Recorrendo-se às lembranças de Graciliano Ramos, é possível recuperar alguns desses vestígios. Veja-se o fragmento examinado em parte no capítulo III e de novo transcrito a seguir:

Apareceu uma dificuldade, insolúvel, durante meses. Como adquirir livros? No fim da história do lenhador, dos fugitivos e dos lobos havia um pequeno catálogo. Cinco, seis tostões o volume. Tencionei comprar alguns, mas José Batista me afirmou que aquilo era preço de Lisboa, em moeda forte...Invoquei, num desespero, o socorro de Emília. Eu precisava ler, não os compêndios escolares, insossos, mas aventuras, justiça, amor, vingança, coisas até então desconhecidas. Em falta disso, agarrava-me a jornais e almanaques, decifrava as efemérides e anedotas da folhinha. ...Emília tentou auxiliar-me, contou pelos dedos os possuidores prováveis de bibliotecas, sisudos, inacessíveis, dr. Mota Lima, professor Rijo, padre Loureiro. Não me arriscaria a chateá-los. Mais próximo, havia o tabelião Jerônimo Barreto. Diariamente, percorrendo a ladeira da Matriz, demorava-me em frente do cartório dele, enfiava os olhos famintos pela janela, via numa estante, em fileiras densas, bonitas encadernações de cores vivas. (RAMOS, 1993, p. 211-212).

Do trecho destacado, alguns elementos merecem relevo: os livros que ali circulavam eram raros e muito caros⁵⁶. Os suportes, “bonitas encadernações de cores vivas”, não pareciam familiares ao leitor, mais afeito ao formato de folhetins, folhetos religiosos e almanaques. Para manuseá-los, fazia-se necessário, portanto, recorrer aos possuidores de bibliotecas particulares. O lugar social de prestígio ocupado por esses indivíduos talvez se ampliasse pela propriedade dos livros, por terem bibliotecas particulares.

Consulta ao Indicador Geral do Estado de Alagoas⁵⁷, de 1902, esclarece aspectos relativos à condição social de alguns desses cidadãos:

Viçosa

⁵⁶ Conforme aponta Hallelwell havia fortes razões econômicas e técnicas para que os editores brasileiros imprimissem seus livros no exterior: alto valor dos impostos de importação sobre o papel era uma dessas razões. Por volta de 1914, apoiando-se em informação de Monteiro Lobato, foi possível uma estimativa do custo de livro didático típico da editora Francisco Alves: papel (65 gramas, a 19 libras por tonelada: \$048; Imposto de importação sobre o papel (1\$000 por Kg) \$065; Impressão \$055; Acabamento \$120; Direitos autorais \$120; Desconto para varejista: \$180; Lucro bruto do editor \$012; Preço de capa no varejo \$600. (1985, p.214 – 217).

⁵⁷ Trata-se do Indicador Geral do Estado de Alagoas. (Subvencionado pelo Governo do Estado). Editores: M.J. Ramalho e Murta. Typografia Comercial. Maceió, 1902. Este livro é um inventário dos indicadores sócio-econômicos do Estado de Alagoas, no início do século XX. O Arquivo Público de Maceió possui um exemplar, o qual foi por mim consultado em julho de 2002. Lamentavelmente, encontra-se em péssimas condições de conservação.

Intendência Municipal

Intendente: Manoel Rabello Torres Maia
Secretario: Arthur Brandão de Moura

Correios:
Agente: Mario Venâncio dos Santos

Professores: Diógenes Perjentino dos Santos Aranda
Francisca Herminia Cabral
Maria da Conceição Porto
Maria Theresa de Jesus

Inspector escolar: Joaquim Pinto da Motta lima

Instrutora Viçosense:
Presidente: Joaquim Pinto da Motta Lima
Secretario Tiburcio Nemesio
Thesoureiro: Narciso T. de Vasconcellos

Justiça
Juiz de Direito: Bacharel Francisco José da Silva Porto Junior
1º Tabelião: Jeronymo Barreto Falcão
2º Tabelião: Enéas Rabello Torres Maia

Advogados
Dr. Antonio Cavalcante de Mello Lins
João Francisco da Rocha Rijo. (INDICADOR GERAL DO ESTADO DE ALAGOAS, 1902, p. 349)

A crer na estimativa dos prováveis possuidores de biblioteca ancorada em condição de prestígio na escala social, é de se compreender que fossem arrolados o presidente da Instrutora Viçosense e o inspetor escolar, Joaquim Motta Lima, legitimado pelo espaço social, por onde circularam jornais e livros estrangeiros; os homens ligados à justiça, com insígnia e status de doutor, como Roja Rijo e Jerônimo Barreto.

Corroborando a cartografia das instituições voltadas ao acesso à leitura na Província de Alagoas, na passagem do século XIX ao XX, destaca-se o Gabinete de Leitura, fundado em 1856. É ainda pelo Indicador do Estado de Alagoas que se pode conhecer o lugar que esta instituição ocupou nas práticas de leitura locais:

Fundou-se na província uma sociedade cujo fim era educar o povo. Denominava-se Gabinete de Leitura, possuindo pouco mais de 2.000 volumes, inclusive os que foram oferecidos a província pelo eminente alagoano Dr. Mello Moraes. Esta sociedade pouco alcançou e tanto assim foi que em 1860, o Dr. Espindola assinalava que “durante o espaço de três anos que ela tem de existencia não tem servido de utilidade alguma por estar sempre fechada”. (INDICADOR GERAL DO ESTADO DE ALAGOAS, 1902, p. 269).

Os gabinetes de leitura não eram exatamente bibliotecas.

Segundo pesquisa realizada por Ana Luiza Martins⁵⁸ (1990), relativamente aos gabinetes por ela estudados, tratava-se de instituições que se desenvolveram majoritariamente na segunda metade do século XIX. Diferenciavam-se de outras instituições semelhantes no mesmo período – Grêmios e Associações literárias, pequenas bibliotecas – porque, além da natureza mercantil da locação de livros, cumpriam função didática, voltada a projeto de educação popular, incluindo instalação de escolas de primeiras letras anexas e noturnas. (p. 5).

O Gabinete de Leitura da Província de Alagoas também parece ter tido a intenção de educar o povo e alfabetizá-lo, condição que indicava desenvolvimento para uma nação, a exemplo dos modelos de alfabetização importados de países estrangeiros. Do pouco que se sabe, destaca-se o acervo de 2.000 livros, incluindo volumes de doação. Dos virtuais destinatários -o povo- não foram percebidos indícios de sua freqüência. Os dados encontrados apenas fazem referência aos doutores Mello de Moraes, doador de parte do acervo e Epaminondas, cujo severo juízo crítico coloca abaixo vestígios de legitimidade daquela instituição.

Contudo, seriam necessários outros dados que justificassem tamanha ineficiência, a ponto de se afirmar que suas portas permaneceram sempre fechadas. Contribuiria para o entendimento da abrangência do Gabinete catalogar, por exemplo, a freqüência de leitores ao longo desses três anos de existência, os tipos de publicação que guardava, o perfil dos freqüentadores da instituição. Embora tenha havido a tentativa, esses dados não foram localizados.

Mas as associações voltadas para as práticas de leitura em Alagoas não se limitavam ao Gabinete. Há notícias de uma biblioteca pública fundada na província, pela resolução nº 453, de 26 de junho de 1865, na administração do desembargador João Baptista Gonçalves Campos:

A biblioteca tem tido uma vida acidentada e conserva ainda hoje a sua primitiva feição de inutilidade.

Houve mesmo um largo período em que esteve inteiramente abandonada, atirada a poeira, tão rico repositório de saber, por uma má entendida economia do governo.

Desse criminoso abandono resultou extraviar-se o que ela possuía de melhor e mais precioso.

Na administração do Sr. Dr. Manoel José Duarte, por força do Decreto nº 156, de 31 de março de 1898 passou a funcionar em prédio especial, em vasto sobrado, à rua do

⁵⁸ MARTINS, Ana Luiza. Gabinetes de Leitura da Província de São Paulo: a Pluralidade de um Espaço Esquecido (1847-1890). Dissertação de mestrado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1990. Embora o recorte da pesquisa realizada por Ana Luiza refira-se à Província de São Paulo, permite compreender nuances de outros gabinetes funcionando no mesmo período.

Comercio, nº 112, onde se acha aberta a concorrência publica, das 10h da manhã às 3 da tarde e das 6h às 9h da noite.

Suas estantes guardam cerca de 5.000 volumes, além de grande número de manuscritos e jornais.

Ressente contudo a biblioteca de ordem e método indispensáveis a instituições que, como esta, se destinam a instrução popular.

Em 1901, foi ella freqüentada por 3.853 indivíduos. (INDICADOR GERAL DO ESTADO DE ALAGOAS, 1902, p. 269-270)

Uma vez mais o espaço destinado a ampliar condições de acesso ao livro é definido de forma bastante negativa por uma possível “feição primitiva de inutilidade, inteiramente abandonada e atirada à poeira”. Aos moldes do Gabinete, esta instituição também mantinha o propósito de instruir o povo, pelo menos em tese. Ademais, lê-se que o espaço de representação da biblioteca como um bem a ser conservado não parece esquecido, pois surge elevada à condição de “rico depositário do saber” e, se existia estado de abandono, qualificava-se como “criminoso” resultado do descaso de governantes.

Não obstante o descaso, houve mudanças em 1898. Dessa vez, com instalações especiais e abertas por período de tempo considerável, tanto na parte da manhã quanto à noite. Nesse contexto, o empecilho para a consulta relacionava-se à organização.

Os dados numéricos que se seguem indicam, de fato, reconhecimento por parte de leitores, pois, contando com acervo de 5.000 volumes, manuscritos e jornais, beneficiaram-se de sua utilização, no ano de 1901, 3.853 consulentes.

Para completar o quadro das instituições alagoanas voltadas à educação do povo - muito mais do que à formação do leitor - surgem notícias de mais uma instituição: Biblioteca do Instituto Arqueológico e Geográfico Alagoano:

Rivaliza em valor com a Biblioteca Pública e não foram as constantes mudanças do Instituto talvez lhe fosse ela hoje superior.

È uma das mais notáveis do Estado, possuindo mais de 4.000 volumes, encadernados e perfeitamente conservados e catalogados.

Além de grande número de obras literárias, contam-se aí outras raríssimas e de inestimável valor histórico, representando todos os ramos da atividade e saber humano.

È verdadeiramente notável sua seção de jornais e de revistas de Portugal, França, Inglaterra, dentre outros.

Esta biblioteca apesar de pertencer a uma sociedade particular, benemerita por muitos títulos, é franqueada ao publico e no ano social de março de 1901 a março de 1902 foi visitada por 3.869 pessoas que consultaram 1.282 volumes. (INDICADOR GERAL DO ESTADO DE ALAGOAS, 1902, p. 271)

Trata-se agora de instituição particular, contando com mais de 4.000 volumes e não há queixas quanto à conservação dos livros e a sua organização. Ao contrário, podiam ser

encontradas ali obras que versavam sobre literatura e “todos” os campos do saber. Curioso que este seu caráter particular não pretendia significar veto à frequência pública, mas quem possuía familiaridade com as obras literárias, jornais e revistas em francês, inglês na província de Alagoas à época? Provavelmente, uma camada bastante restrita da população, talvez os sócios beneméritos do instituto, acadêmicos, representando as 3.869 pessoas, que consultaram os 1.282 volumes entre 1901 e 1902.

O projeto de instruir o povo não devia ser ação isolada. Além dos textos relativos às instituições mencionadas, merece atenção o que afirma estudioso do assunto à época:

Instrução Publica
(por Craveiro Costa)⁵⁹

Causas antigas que remontam ao período colonial e se relacionam com os costumes inveterados e hábitos viciosos da nossa população, hão determinado o atraso relativo em que ainda está a instrução publica, o afrouxamento lamentavel do ensino, não só na razão geral dessas causas históricas como também pelo mau preparo e falta de aptidão da grande maioria do pessoal que se emprega em administral –a

Em regra, o brasileiro das camadas inferiores, quando não é refractario ao ensino das disciplinas escolares, não conhece as vantagens que lhe advir possam da instrução, preferindo, por isto, viver na eterna ignorancia a empregar os primeiros annos da infância na frequência das escolas.

Dessa predisposição para o analphabetismo, cujas causas não nos propomos indagar, se origina mui principalmente o nosso retardamento intellectual, que a boa vontade de alguns governos não tem podido obstar. (INDICADOR GERAL DO ESTADO DE ALAGOAS, 1902, VII Parte)

Este texto consiste no capítulo introdutório ao novo regulamento da instrução pública em Alagoas, referendado pelo Decreto nº 240, de 29 de outubro de 1901. Como se pode observar, predominava a concepção generalizada de condições precárias de ensino, cujo responsável parecia ser o próprio povo, “predisposto ao analphabetismo”, “com hábitos viciosos herdados do período colonial”. Para combater o que consideravam grande atraso, era necessário promover a instrução em larga escala. Portanto, nada mais apropriado a este ideário do que o discurso entusiasmado face à abertura de gabinetes e bibliotecas em geral.

⁵⁹ Craveiro Costa (1871 –1934). Iniciou sua vida como auxiliar de comércio. Por razões políticas passou a residir no Rio de Janeiro e São Paulo. Só em 1922 retorna à Alagoas, ocupando os cargos de Administrador e Contador da Recebedoria de Renda; Diretor do Grupo Diegues Junior e Contador Geral do Estado. Além de ter atuado no jornalismo, deixou algumas obras: O Fim da Epopéia, O Visconde de Sinimbú, Alagoas em 1931, História das Alagoas, Maceió. COSTA, Craveiro, Maceió, reedição de obras históricas de escritores alagoanos. Secretaria de educação e Cultura, Departamento de Assuntos Culturais, 1981.

Imagina-se, no entanto, que não poderia ser por esses meios que a criança, descrita nas páginas de *Infância*, movendo-se à época entre os primeiros contos, jornais de colegiais, jovens literatos e mentores intelectuais de Viçosa, se formaria.

4.5– ENTRE A PROSA DE FICÇÃO, DICIONÁRIOS E ALMANAQUES

Depois seu Sebastião Ramos aprumou-se em 99 e foi viver em Viçosa, Alagoas, onde tinha parentes. Aí entrei no 3º Livro de Leitura e percorri várias escolas, sem proveito. Como levava uma vida bastante chata, habituei-me a ler romances. Os indivíduos que me conduziram a esse vício foram o tabelião Jerônimo Barreto e o agente de correio Mário Venâncio, grande admirador de Coelho Neto e também literato, autor de um conto que principiava assim: “Jerusalém, a descida, dormia sossegadamente à luz pálida das estrelas. Sobre as colinas pairava uma tênue neblina, que era como hálito da grande cidade adormecida”. Um conto bonito que elogiei demais, embora intimamente preferisse o Paulo de Koch e Julio Verne. (SILVEIRA, 1939).⁶⁰

Em entrevista a Joel Silveira, em 1939, Graciliano sublinharia as influências recebidas no início de sua formação literária. A hipótese é de que o pequeno leitor enfrentara uma espécie de ritual de passagem para se aproximar dos objetos admirados, livros encadernados, em percalina vermelha, organizados em coleções na biblioteca do tabelião Jerônimo Barreto:

Dirigi-me à casa, subi a calçada, retardei o passo, como de costume, diante das procurações e públicas-formais. E bati à porta. Um minuto depois estava na sala explicando o meu infortúnio, solicitando empréstimo de uma daquelas maravilhas. (RAMOS, 1993, p....)

Encontrava ali reunidas as primeiras leituras de autores nacionais, cujas obras variavam em formato de volumes e folhetins, tomados de empréstimo da biblioteca do tabelião local:

Jerônimo Barreto abriu a estante, entregou-me, sorrindo O Guarani, convidou-me a voltar, franqueou-me as coleções todas. Retirei-me enlevado, vesti em papel de embrulho a percalina vermelha, entretive-me com D. Antonio de Mariz, Cecília, Peri, fidalgos, aventureiros, o Paquequer (RAMOS, 1993, p. 213).

A admiração que lhe causara a leitura do romance o *Guarani* já havia sido matéria comentada com entusiasmo pelo romancista, aos 18 anos de idade, ao responder Inquérito Literário sobre o primeiro autor lido ao longo de sua vida:

Sem falar nas poesia e nos trechos clássicos espalhados por muitos compêndios escolares, a primeira obra que li foi “O Guarany”, de José de Alencar. Tinha eu dez

⁶⁰ Graciliano Ramos conta a sua vida (reportagem a Joel Silveira). Revista Vamos Ler. Rio de Janeiro, 20 de abril de 1939, p.8-10. BN.

annos de idade, quando comecei a admirar as bonitas descrições, a linguagem attraente do autor de Iracema, os lances de fidelidade e de amor platônico de um índio, sentimentos impossíveis entre os nossos selvagens, homens desconfiados e lúbricos, segundo opinião de Southey, Levy, etc. “São muito afeiçoados ao pecado nefando”, affirma Gabriel Soares. (RAMOS, 1910).

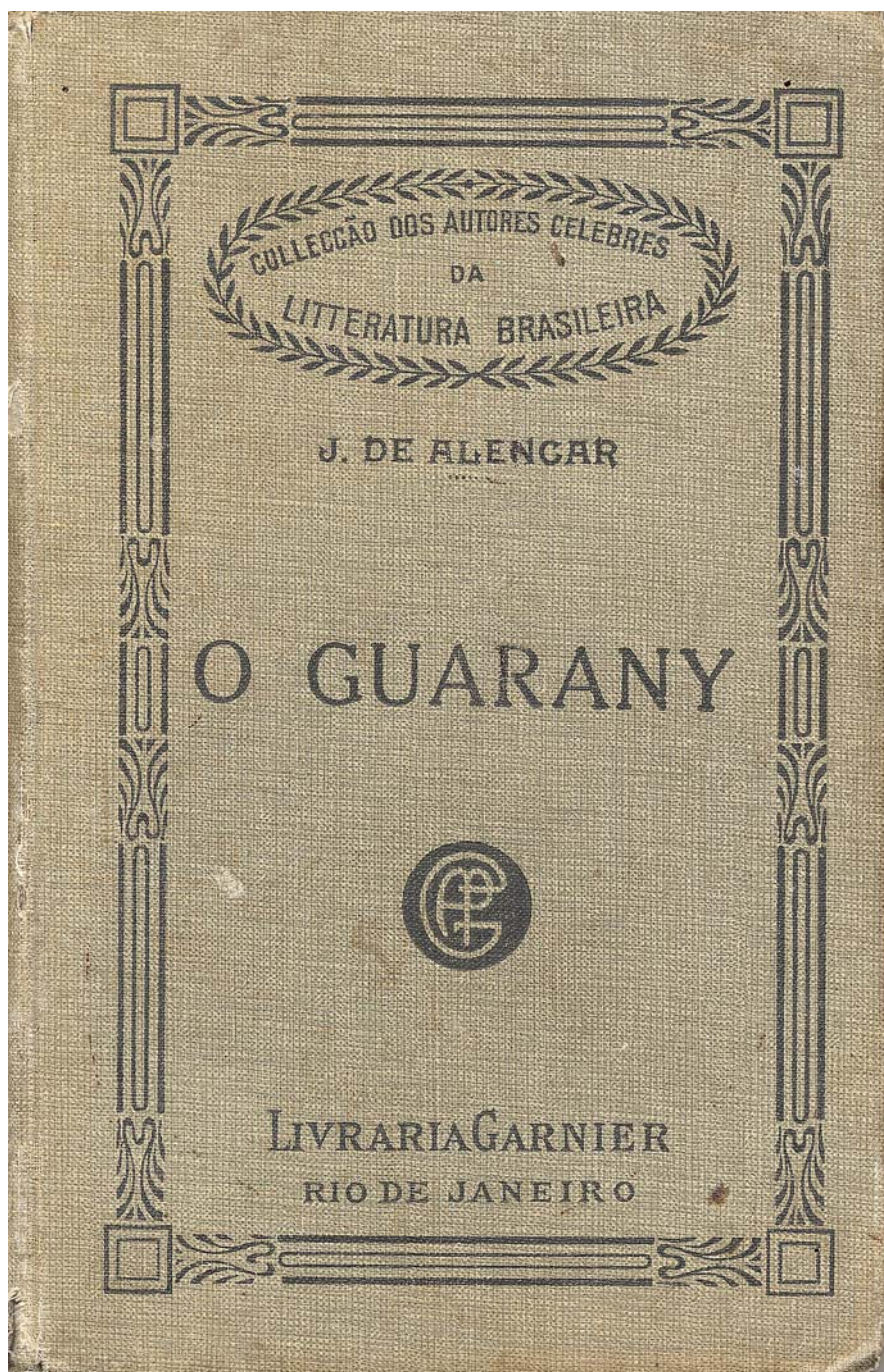


Fig.16: capa da 2ª edição de O Guarany, de 1865.

Vencida a dificuldade inicial, torna-se relevante o seu envolvimento com os personagens da prosa romântica, considerada uma das preferidas pelo público leitor.⁶¹ Mas por que exatamente os personagens D. Antonio Mariz, Peri, Cecília o cativavam?

Antonio Candido (1976), discutindo a qualidade da estrutura composicional do romance, destaca três elementos fundamentais: o personagem, o enredo (a matéria) e as ideais (o seu significado). Para o crítico, é do equilíbrio entre esses três elementos que resultaria uma obra de maior ou menor qualidade literária. No entanto, enfatiza que dentre esses elementos a figura do personagem pode se tornar a mais marcante para o leitor, uma vez que há a possibilidade de identificação, transferência, tanto de ordem afetiva quanto intelectual.

A opinião do crítico reforça o depoimento da grande admiração do pequeno leitor por aqueles personagens, caminho bastante promissor trilhado em companhia de Jerônimo Barreto. O narrador de *Infância* conta ter se deparado, nesse tempo, com as aventuras de Rocambole, escritas por Ponson du Terrail, os romances de Joaquim Manuel de Macedo e as obras de Julio Verne:

Em folhetos devorados na escola debaixo das laranjeiras do quintal, nas pedras do Paraíba, em cima do caixão de velas, junto ao dicionário que tinha bandeiras e figuras (RAMOS, 1993, p. 214).

Informações reunidas em dicionário talvez representem importante instrumento para aqueles que se iniciam na leitura. Nessa perspectiva, pode-se pensar em um recurso eficaz para desvendar as palavras desconhecidas, conferir informações, buscar novos contextos. Já o leitor mais experiente muitas vezes abandona esses expedientes, visando a uma leitura mais rápida. Com efeito, para esses leitores mais desenvolvidos, as palavras desconhecidas são, muitas vezes, adivinhadas. (KLEIMAN, 1999).

Dessa maneira, os dados coletados a partir de *Infância* apontam, ao lado de jornais, almanaques e folhetins, o dicionário como grande aliado no processo de formação do pequeno leitor.

Anos depois, o autor, em entrevista, se referia às marcas que a leitura de dicionários lhe deixaram:

⁶¹ Conforme Hallewell e Meyer, o ano de 1857 pode ser considerado um marco na publicação de romances brasileiros: é quando, por exemplo, começou a sair em folhetins *O Guarani*, de José de Alencar.

A conversa já ia longa, mas o questionário do repórter guardava ainda várias perguntas:

- Sabe que é apontado como um dos nossos escritores modernos que melhor manejam o idioma?

- Conversa. Talvez, se houvesse alguma verdade nisso, eu devesse muito aos caboclos do Nordeste, que falam bem. É lá que a língua se conserva mais pura. Num caso de sintaxe de regência, por exemplo, entre a linguagem de um doutor e a do caboclo não tenha dúvida, vá pelo caboclo – e não erra. Note que me refiro ao caboclo do sertão. O do litoral vai-se estraneirando...

- Mas não me venha dizer que seu aprendizado da língua se fez apenas com os caboclos de Buíque e Palmeira dos Índios.

- Claro que não...Muitas coisas não poderiam eles ensinar-me. Está visto que tive de chatear-me lendo gramáticas.E arrepiei-me com a literatura de frades.

- Consta que você, como Euclides da Cunha e Monteiro Lobato, é grande leitor de dicionários...

- Consta e é verdade. Dicionário para mim, nunca foi apenas obra de consulta. Costumo ler e estudar dicionários. Como escritor, sou obrigado a jogar com palavras. Logo preciso conhecer o seu valor exato.

- Acha isso uma qualidade?

- Não sei...O que sei é que não há talento que resista à ignorância da língua... (SENNA, 1968, p. 189).

O depoimento de Graciliano Ramos a Homero Senna, que o reconhece como escritor de prestígio, sugere um outro plano para a leitura de dicionários, além da possibilidade de consulta como obra de referência. É objeto para se ler e se estudar, visando-se a um exato manejo da língua, conforme advertência do escritor. A crer na afirmação de que “não há talento que resista à ignorância da língua”, bem se percebe a grande utilidade daquele material de leitura.

Mas, o fragmento sobre o uso de dicionários no período da infância vai além. A materialização daquelas primeiras leituras no início do século XX era apresentada ao leitor em formato de folhetos.

Ao examinar alguns aspectos da história do livro no Brasil, ganha destaque a assertiva de que, mesmo sendo um gênero predominante no século XIX, “os folhetins jamais desapareceram completamente no Brasil” (HALLEWEEL, 1976, p. 140). À guisa de ilustração, o pesquisador ressalta que alguns autores do começo do século XX beneficiaram-se, inclusive, de suas publicações nos jornais, como foi o caso de Olavo Bilac e de Coelho Neto.

Dessa forma, as lembranças de Graciliano Ramos ancoradas em romances de Joaquim Manuel de Macedo, Julio Verne e Ponson du Terrail em folhetos – lidos em baixo de laranjais, junto às pedras do rio Paraíba - ajudam a confirmar essa forma peculiar de circulação do impresso e ainda assinalam a importância do gênero na formação de um jovem público leitor.

Como se pode observar, junto à leitura do *Guarani*, o pequeno leitor destacava as aventuras de Rocambole, cuja difusão na França, segundo Marlise Meyer, teve seu início em

1857. Ainda segundo a pesquisadora, tratava-se de uma espécie de herói, criado por Ponson du Terrail, cujas façanhas são escritas em episódios, constituindo a série *Os Dramas de Paris*, também conhecida como *As Proezas de Rocambole*, devido à importância do protagonista. (p. 102–104). O fragmento abaixo ilustra o porquê do fascínio da obra sobre os leitores:

Uma formidável máquina narrativa, repleta de lugares-comuns, de hilariantes fórmulas, repetições, mas na qual explodem esplêndidos fogos de artifícios ficcionais, um delírio imaginativo, um surrealismo da invenção a que Maldoror, o herói do conde de Lautréamont, Isidore Ducasse, não foi insensível, uma obra cujo andamento anuncia a rapidez e a condensação do cinema, a montagem da história em quadrinhos. A série iniciada em 1857 representa um fenômeno de leitura e de produção romanesca – o modo de produção rocambolesco – tão extraordinário como foi em seu tempo *Os Mistérios de Paris* merece ser examinado. (MEYER, 1996, p. 104).

Assim é que fica sugerida a estratégia de persuadir o leitor - grande e pequeno: rapidez e condensação, a aventura interrompida, idealizada de forma a sugerir uma façanha para ser lida após a outra. E, das imagens evocadas por Graciliano Ramos, tudo indica que essas aventuras, provavelmente traduzidas do francês⁶², tiveram grande relevância em sua formação inicial, pois:

A existência comum se distanciava e deformava; conhecidos e transeuntes ganhavam caracteres dos personagens do folhetim. (RAMOS, 1993, p. 215 – 216).

Feria-me às vezes, porém, uma saudade viva das personagens de folhetins: abandonava a agência, chegava-me à biblioteca de Jerônimo Barreto, regressava às leituras fáceis, revia condes e condessas, salteadores e mosqueteiros brigões, viajava com eles em diligência, pelos caminhos da França. (RAMOS, 1993, p.228).

Contudo, as imagens de leitura descritas em *Infância* não findaram nos personagens do folhetim. É bem verdade que nessa fase a criança já se afeiçoara às aventuras e aos heróis de capa e espada. No entanto, consta que, na ausência desse tipo de leitura, aproximava-se dos mais diversos objetos:

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,⁶³ decifrava as efemérides e anedotas das folhinhas. Esses retalhos me excitavam o desejo, que se ia transformando em idéia fixa. (RAMOS, 1993, p. 211).

⁶² Como se lê em HALLEWEEL, o processo de traduções de folhetim no Brasil não começou antes de 1839 e o pioneiro nesse gênero foi o professor e jornalista Justiniano José da Rocha. Traduziu para o português *Os Mistérios de Paris*, *O Conde de Monte Cristo*, dentre outros. Chama atenção o fato de seu trabalho fluir de forma tão rápida que o *Jornal do Comércio* publicava quase simultaneamente com o jornal parisiense. (p. 139).

⁶³ A pesquisa de Margareth Brandini Park, que resultou no livro *Histórias de Almanques no Brasil*, Campinas, S.P.: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil: São Paulo: Fapesp, 1999, sobre almanques farmacêuticos no Brasil, demonstra a importância da circulação desse material, a sua grande difusão e como mesmo os menos letrados puderam usufruir deles.

Esses dados permitem algumas inferências relativas à formação do pequeno leitor. Talvez se possa postular um primeiro plano que se constitui de objetos aparentemente familiares, como devem ter sido os jornais e os almanaques. De outra parte, percebe-se um segundo plano sendo construído a partir dos primeiros contatos com a prosa de ficção, os exercícios de produção literária, as discussões de natureza mais complexa, envolvendo tendências e escolas literárias.

Corroborando a sugestão de que a leitura de almanaque marcou presença no período inicial de sua formação, há ainda o registro deixado por Graciliano em continuidade à entrevista já citada no início desta seção:

Certamente não ficarei na cidade grande. Prefiro sair. Apesar de não gostar de viagens, sempre vivi de arribada, como um cigano. Projetos não tenho. E estou no fim da vida, se é que se pode dar a isto o nome de vida. Graciliano faz nova pausa. Acende outro cigarro e conclui:

Instrução não tenho quase nenhuma. José Lins do Rego tem razão quando afirma que a minha cultura, moderada, foi obtida em almanaque. (SILVEIRA, Joel, 1939).

Se de um lado a leitura de almanaque é capaz de suscitar lembranças relacionadas ao que o autor denomina de “cultura moderada”, por outro, é possível relacioná-la às evocações de gente muito simples, pouco letrada, mas que encontrava nessa leitura material de grande utilidade – espécie de conselheiro, acompanhando-os na labuta do dia-a-dia: notícias sobre o tempo, receitas caseiras, anedotas. (PARK, 1999).

Ao reconsiderar o depoimento do escritor, talvez se possa dizer que a leitura de almanaque tenha fornecido para os seus leitores elementos de ordem afetiva e cultural tão relevantes quanto as leituras ditas “instrutivas”.

É no contexto de sua formação mais ampla, porém, que Jerônimo Barreto pode ser considerado mediador relevante, no que respeita ao acesso a obras de ficção de caráter universal. Assim é que, em meio às leituras de autores nacionais, havia também a leitura do que o narrador de *Infância* define por “obras de carregação”:

Jerônimo Barreto me desviou para **as obras de carregação**. Viajei bastante, abeirei-me de condessas. Mas permaneci no desalinho, esgueirando-me pelos cantos, e o juízo severo da família se agravava. Apenas meu primo José, ouvindo-me descrever uma casa queimada, resmungou:

-Falante como o diabo. (RAMOS, 1993, p.213). (grifos meus).

Antonio Cândido (1981), ao discutir a gênese da prosa de ficção no Brasil, examina como este início moldou-se ao projeto estético do Romantismo, voltado à idealização do nacional, à valorização da produção local. Houve o que se pode considerar recepção favorável do

público para que o gênero se constituísse. O autor, citando traduções e publicação freqüente de folhetins no jornal, encontra razões suficientes para o mencionado argumento.

Esse contexto pode, assim, justificar os fundamentos de uma produção local. Além disso, é ainda com base nas hipóteses do crítico que se considera o romance estrangeiro traduzido, ao longo do século XIX, como forte concorrente do romance nacional, sendo motivos de queixas e lamentações. (p. 109 –145).

Contudo, por paradoxal que pareça, a leitura de folhetins e de romance em volume traduzido contribui para criar no leitor o “hábito do romance”, além de apontar campo de trabalho para os tradutores brasileiros. Infere-se dessa breve exposição que esses romances traduzidos era o que o crítico denominava “literatura de carregação”. Ainda segundo Cândido (1981):

(...) eram novidades prezadas muitas vezes, tanto quanto as obras de valor. Assim, ao lado de George Sand, Mérimée, Chateaubriand, Balzac, Goethe, Irving, Dumas, Vigny, se alinhavam Paul de Koch, Eugène de Sue, Scribe, Soulié, Berthet, Souvestre, Féval, além de outros cujos nomes nada mais sugerem atualmente: Bard, Gonzálès, Rabou, Chevalier, David, etc. Na maioria, franceses, revelando nos títulos o gênero que se convencionou chamar folhetinesco. (p. 121-122).

Reconsiderando-se as influências de algumas dessas leituras nas lembranças de Graciliano Ramos, chama atenção o desenvolvimento de sua capacidade de expressão; a crer na observação do primo José: “Falante como o diabo”. Acresça-se a esse fato, a ampliação de seu universo de conhecimento, cujas fronteiras estendiam-se além dos limites de Viçosa. É o que sugere o narrador em meio a uma sabatina no novo colégio introduzido na pequena cidade:

Um dia, porém, houve exame imprevisto e os alunos encrencaram nos rios e nas capitais. Haviam-me chegado pedaços disso. Geografia velha, anterior à locomotiva, cheia de soluções de continuidade, mas foi exposta e produziu efeito regular. 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 avivam 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 de Rocambole. 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, 1993, p. 215).

O fragmento acima resume com propriedade as primeiras conseqüências da leitura de ficção na formação do leitor. Longe de decorar lugares e nomes, o menino os reencontrava nos mapas. De outra parte, o mais importante naquele processo não parece ser a exatidão das

informações, mas, de novo, as associações estabelecidas com os conceitos já construídos, além da utilização do recurso à imaginação.

É possível aqui se reconhecer um leitor mais experiente, cujo fortalecimento se deve, em grande parte, à mediação do tabelião Jerônimo Barreto, `a leitura de dicionários, almanaques e obras de ficção. Mas, a leitura de *Infância*, ratificada por depoimento do escritor, coloca em cena um outro mediador: Mário Venâncio.

Como levava uma vida bastante chata, habituei-me a ler romances. Os indivíduos que me conduziram a esse vício foram o tabelião Jerônimo Barreto e o agente de correio Mário Venâncio, grande admirador de Coelho Neto e também literato. (SILVEIRA, 1939)

Aquela época foi a fase também da fundação de uma sociedade teatral em Viçosa, que, por influência e ajuda financeira de um senhor de engenho, Major Pedro Silva, foi instalada em frente à cadeia e passou a ser chamada Escola Dramática Pedro Silva. O narrador de *Infância* relata, com fineza de detalhes, o movimento que a cidade conheceu:

Ladrilharam, rebocaram e caíram o prédio; ergueram o palco, os cenários da floresta, do palácio e da choupana; Joaquim Correntão esmerou-se no pano de boca, vistoso, com três deusas peitudas. E, depois de numerosos ensaios, levaram à cena O Plebeu, que arrancou lágrimas da platéia. (RAMOS, 1993, p. 225).

Mário Venâncio, grande apreciador da arte dramática, surge na cidade em meio à inauguração do novo empreendimento cultural e anunciando novidades para os jovens da cidade: a fundação de um periódico, que resultou no já comentado *Dilúculo*, e as reuniões em sociedades literárias.

Conforme o narrador de *Infância*, Mário Venâncio foi sem demora reconhecido como literato, grande apreciador de teatro e com amplo domínio da vida de escritores e escolas literárias. De tal modo, era comum a reunião dos membros da Escola Dramática Pedro Silva, os da Instrutora Viçosense, de que tomavam parte Graciliano Ramos, o primo Cícero Vasconcelos e Mário Venâncio, como bem lembram dados biográficos do escritor, coletados por Moacir Sant'ana (1992) e sua irmã, Marilí Ramos (1979). Chama atenção a reação inicial do pequeno leitor com respeito às idéias críticas defendidas por Mário Venâncio e seu grupo:

(...) entrava na sala, enxugando os dedos longos, sentava-se à mesa coberta de jornais, cartas, almofadas e carimbos, perto da estante:
-O naturalismo...

Perplexo, eu examinava as pessoas em redor, procurava distinguir nelas o efeito da arenga difícil. Estariam compreendendo? Às vezes me assustavam discussões embrulhadas: rapazes silenciosos animavam-se, discorriam com exagero e ódio, religiosamente. Isso me dava tontura e enjôo. Uma idéia clara me surgia: os romances

agradáveis eram bugigangas. Em troca, exibiam-me insipidez e obscuridade. Ali é que estava a beleza, especialmente na prosa de Coelho Neto. (RAMOS, 1993, p. 227).

Depreendem-se do excerto elementos ilustrativos do grande esforço por parte do pequeno leitor para acompanhar as novidades intelectuais. Por um lado, as discussões sobre o Naturalismo não faziam sentido porque ainda distanciadas de sua capacidade de compreensão. Por outro, a ênfase na defesa das idéias também soava como atitude estranha, pois era semelhante às desavenças tão conhecidas por parte da criança. Provavelmente, as idéias eram emitidas em voz alta, em tom que lhe causava desconfiança e receio. Havia, além disso, uma noção que lhe parecia clara: os romances com os heróis de capa e espada, que tanto admirava, tinham menos valor do que a ficção desconhecida.

Contudo, por mais que aquele novo ambiente lhe causasse “tontura e enjôo”, aponta-se, ali, para a perspectiva da aprendizagem de conceitos novos, a possibilidade de se aproximar “da literatura encarecida”, que de alguma forma devia atraí-lo. Daí que o leitor resistia:

Não me importavam a beleza: queria distrair-me com aventuras, duelos, viagens, questões em que os bons triunfavam e os malvados acabavam presos ou mortos. Incapaz de revelar a preferência, resignei-me e agüentei as Baladilhas, o Romanceiro, outros aparatos elogiados, que me revolveram o estômago. Cochilei em cima deles, devolvi-os receando que me forçassem comentá-los. Para mim eram chinfrins, mas esta opinião contrariava a experiência alheia. Julguei-me insuficiente, calei-me, engoli bocejos. Enquanto o dono da casa explanava a literatura encarecida, esforcei-me por entendê-la. Senti medo e preguiça. Não me arriscaria a controvérsia: acovardava-me a presença de uma autoridade. (RAMOS, 1993, p. 227).

As Baladilhas e o Romanceiro eram os objetos naturalmente elogiados porque representavam expressão da arte literária de Coelho Neto, por quem Mário Venâncio nutria grande admiração. Já se viu que o ambiente das discussões era preenchido por tendências ao mesmo tempo parnasianas e naturalistas:⁶⁴ De um lado, o preciosismo de linguagem, o virtuosismo formal, tão à moda dos parnasianos, poderiam ser reconhecidos nos exercícios literários do mentor intelectual, Mário Venâncio, como a passagem já mencionada:

Jerusalém, a descida, dormia sossegadamente à luz pálida das estrelas. Sobre as colinas pairava uma tênue neblina, que era como hálito da grande cidade adormecida”. Um conto bonito que elogiei demais, embora intimamente preferisse o Paulo de Koch e Julio Verne. (SILVEIRA, 1939).⁶⁵

⁶⁴ Para o crítico Alfredo Bosi, Coelho Neto deve ser reconhecido como forte presença literária entre “o crepúsculo no Naturalismo e a Semana de 22”. As Baladilhas datam de 1894 e Romanceiro de 1898, fase inicial de sua carreira como romancista.

⁶⁵ Graciliano Ramos conta a sua vida (reportagem a Joel Silveira). Revista Vamos Ler. Rio de Janeiro, 20 de abril de 1939, p.8-10. Depositária: Biblioteca Nacional.

De outro, circulavam as noções próprias das inclinações naturalistas, onde caberiam as teses do positivismo, do biologismo, noções de raça e de meio, consideradas em seus moldes clássicos, as quais incorporavam, em grande escala, o movimento racionalista da segunda metade do século XIX, no dizer de Nelson Werneck Sodré.⁶⁶

É de se entender, portanto, que, por mais estimulante o ambiente, e a hipótese segue nessa direção, havia dificuldades na apreensão dos conceitos. Mas, em meio a vacilações, cochilos e tonturas o pequeno leitor seguia adiante:

O funcionário postal facilitou-me a correspondência com livrarias: obtive catálogos de Garnier e de Francisco Alves, escrevi cartas, recebi faturas e pacotes. Não possuindo recursos, habituei-me a furtar moedas na loja, guardá-las num frasco bojudo oculto sob fronhas e toalhas no compartimento superior da cômoda. Entre níqueis e pratos surgiram cédulas – e enchi as prateleiras da estante larga, presente de aniversário. (RAMOS, 1993, p. 228)

Mário Venâncio não apenas expunha noções sobre tendências literárias e estilos de seus autores favoritos. Se não fossem suas indicações por meio de catálogos de livrarias distantes, o pequeno leitor encontraria obstáculos para adquirir os materiais de leitura, haja vista a dificuldade financeira de iniciar a própria coleção. Contudo, e apesar da sugerida dificuldade, o leitor “enchia as prateleiras da estante larga”.

Além disso, Mário Venâncio via em suas composições traços de Coelho Neto e de Aluísio de Azevedo, o que não parecia pouco estímulo para um leitor-escritor iniciante à época. Porém, a desconfiança do menino não se deixava levar facilmente por elogios:

Que teria o homem percebido nos meus escritos? Se me decidisse a confiar nele, amargaria a vida inteira o provável engano. Examinei-me por dentro e julguei-me vazio. Não me achava capaz de conceber um daqueles enredos ensangüentados, 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, 1993, p. 229)⁶⁷

⁶⁶ SODRÊ, Nelson Werneck. História da Literatura Brasileira. São Paulo: Difel, 1982. (p. 381-402)

⁶⁷ SODRÊ, op. cit, discutindo a influência do naturalismo na literatura regionalista brasileira chama atenção para aqueles regionalistas de obra menor ou que foram notados por gênero diferente, como José Veríssimo de Matos, que descreveu os cenários amazônicos em algumas obras dentre as quais, Cenas da Vida Amazônica, de 1888. (p. 403 – 428)

A partir deste fragmento talvez já seja possível se postular uma atitude de aproximação da prosa naturalista. Afinal, o narrador de *Infância* lamenta a sua suposta dificuldade em escrever tal como José Veríssimo, ao descrever um candeeiro de metal nas duas páginas das *Cenas da Vida Amazônica*. Além disso, já não parece rejeitar os enredos e personagens, antes lamenta a sua própria incapacidade para a reprodução dos traços característicos daquele estilo.

Assim, a mediação exercida por Mário Venâncio, além de seduzi-lo para a prosa de ficção, em especial, a naturalista, pode ser pensada como o instrumento que lhe incitou o desejo de tornar-se ele próprio um escritor. Ou seja, os elogios não foram em vão, como se pode observar outra vez em *Infância*:

Acanhado, as orelhas ardendo, repeli o vaticínio: os meus exercícios eram composições tolas, não prestavam. Mas eu fazia romances. (RAMOS, 1993, p. 229).

Ou, como sublinharia Graciliano Ramos sobre o autor que predominou sobre sua formação literária, no Inquérito Literário, de 1910, para o Jornal de Alagoas:

Desculpem-me não poder eu responder com precisão. Si quizesse, porem, saber qualquer autor que poderia influenciar sobre meu espírito, caso tivesse eu de abarcar a litteratura, responderia isto:

Tenho predilecção por Aluizio de Azevedo, mas não deixo de admirar outros escriptores nacionaes e estrangeiros.

Assim, predominaram também sobre mim o realismo nu de Adolpho Caminha e a linguagem sarcástica de Eça de Queirós (Jornal de Alagoas, 1910)

Necessário, portanto, acrescentar a qualidade da mediação, fruto de seu convívio com o agente de correio e literato, Mário Venâncio, às conclusões sobre as influências exercidas por Jerônimo Barreto, pela leitura de almanaques, de dicionários e de folhetins em sua formação inicial de leitor.

E o jovem literato não exerceu pequena influência. Os dados analisados apontam, de um lado, para a formação dos primeiros conceitos no que respeita a tendências e escolas literárias. De outro, para a ampliação de universo de interesse, onde cabiam a prosa de Coelho Neto, Adolfo Caminha, Aluizio de Azevedo, Eça de Queirós. Vê-se assim que, de fato, a recepção da “prosa encrencada” ocorreu entre um misto de receio e admiração. Não obstante, desenvolveu-se e, pelo que tudo indica, o leitor mais ainda.

Mas o universo de interesse do pequeno leitor não se restringiu à “prosa encrencada” e, para sublinhar a amplitude de sua formação inicial, conviria mencionar o seu interesse pela literatura russa.

É possível destacar ao menos duas passagens em *Infância*, em que o narrador descreve o ambiente de leitura constituído pela prosa dos autores russos. Comparados dados biográficos com fragmentos de *Infância*, ambas as passagens parecem situar-se no início da puberdade do escritor, em torno dos 11 anos de idade.

De um lado, esse seu envolvimento aparece, em um primeiro plano, em meio às influências exercidas por Mário Venâncio:

Mário Venâncio continuava a animar-me, eu desviava pretensões arriscadas. Esse amável profeta bebeu ácido fênico. Levantei-me da espreguiçadeira, onde me seguravam as novidades e os sofrimentos da artrite e de uma novela russa, fui encontrar o infeliz amigo estirado no sofá, junto à mesa coberta de papéis, brochuras, pedaços de lacre, almofadas e carimbos (RAMOS, 1993, p. 229) .

De outro, emergem misturadas às sensações do pequeno na fase da puberdade. Conforme as descrições do narrador, suava frio, envergonhava-se do próprio corpo; necessitava lavar-se com muita água e sabão. No curso desses acontecimentos, enamora-se de Laura, colega de classe na escola conduzida por Jovino Xavier. Interessante perceber que a imagem da menina não tinha corpo, desenhava-se como figura etérea a confundir-se com as personagens do romance *Sonho*, de Zola, com as personagens de folhetins: louras, envoltas em tons de azuis.

Dentre os romances que mais devia afligi-lo nessa época, destaca-se *O Cortiço*, de Aluísio de Azevedo. Embrulha e esconde a leitura perigosa. Mas as perturbações noturnas não cessavam. Aconselhado por Constantino, caixeiro da loja do pai, sai ao encontro da prostituta Otília da Conceição. Retorna à casa “nauseando, engolindo soluço” . Mas *O Cortiço*, a partir do episódio com Otília, já não inspira curiosidade, podendo retornar à convivência com os outros romances. Conforme ainda conta o narrador:

História razoável, com alguma safadeza para atrair leitores. Embrenhava-me agora em novelas russas. Entrevado, submerso na lona da cadeira, tentava erguer um braço doído, mexer os dedos, volver as páginas. A figura que me perseguia à noite serenou e fugiu. E a outra, nuvem colorida, evaporou-se. (RAMOS, 1993, p.247)

A crer nas idéias contidas nesses fragmentos, as novelas russas significaram material de grande interesse na formação do pequeno leitor. Tem-se aí a passagem do período de infância à adolescência, quando se encerram as lembranças registradas no romance autobiográfico. Infere-se, portanto, que, em momento bastante significativo de sua formação, a literatura consistia em um modo de encontrar explicações para o desconhecido, uma forma privilegiada de compreender o real. E não parecem poucas as situações estranhas com as quais se deparou: os conceitos

encercados da prosa naturalista, a dificuldade de entender as mudanças no próprio corpo, a primeira relação com uma prostituta, o sentimento de interesse pela menina por quem se enamorara.

Mas quais seriam exatamente esses livros russos? Por que provocavam interesse?

É possível encontrar alguns elementos para essa inclinação em reportagem de José Condé⁶⁸. Já se viu que no período em que viveu em Viçosa começou sua curiosidade pela leitura em geral - aspectos que a reportagem corrobora. Pois, conforme assinala Condé (1939):

Foi no período em que viveu em Viçosa, cursando o primário em modestas escolas que conhece Eschich, devora as páginas do Guarani, de José de Alencar, lê as aventuras de Robson Crusoe numa ilha desconhecida, de D. Quixote e de Gulliver.

Mostra-se também bastante entusiasmado pelas façanhas de piratas à procura de terras distantes, de tesouros e de mistérios, conforme se podia ler nos livros de Stevenson. Assim, pelo depoimento prestado ao jornalista, pode-se perceber o entusiasmo pela leitura, pois “E pouco a pouco, dentro do coração, vai crescendo aquele amizade pelos livros”.

Curioso, no entanto, atentar para o modo como Graciliano Ramos, muito anos mais tarde, ainda descreveria a falta de interesse da família por seus hábitos de leitura, pelo seu envolvimento com a literatura:

A família se opõe às maneiras e ao temperamento do menino esquisito, que parece ter nascido para a indolência. Isso não impede Graciliano de conhecer novos autores. (CONDÉ, 1939)

De tal forma, conforme confidencia a Condé, aos 11 anos dá um passo “mais ousado”, pois sua inclinação literária encaminha-se para Gorki. Segundo a reportagem, após ter cursado durante algum tempo um colégio em Maceió, Graciliano Ramos retorna à Viçosa e entra em uma fase de intensa leitura⁶⁹. Nesse período, conforme Condé (1939), lê Zola, Dostoievski, Balzac e Eça de Queiroz. O jornalista descreve esse aspecto e a influência em sua formação inicial:

Este último merece a sua melhor admiração. Lê vezes seguida os romances do escritor português, sentindo-se preso a sua arte verdadeiramente admirável e humana. (CONDÉ, 1939)

⁶⁸ José Conde entrevista Graciliano Ramos. Reportagem para a revista O Cruzeiro, de 15 de abril, de 1939. Depositária: Seção de periódicos da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.

⁶⁹ Segundo o estudioso da obra de Graciliano Ramos, Moacir Medeiros Sant’ana, durante o ano de 1905, Graciliano Ramos esteve interno no Colégio 15 de Março, em Maceió, sob a direção do professor Agnelo Marques Barbosa. Após o encerramento do ano letivo, em 4 de dezembro, Graciliano retornaria à Viçosa. (SANT’ANA, 1992, p.15-16).

Tal depoimento encontra ecos nas impressões do filho Ricardo Ramos que, ao comentar as leituras do pai, chega a afirmar que sempre o surpreenderam, pois sabia de cor capítulos inteiros de Eça de Queirós, extraídos de *Os Mais*, *A Ilustre Casa de Ramires*, poesias de Manuel Bandeira e ainda muita poesia erótica mais antiga. (RAMOS, 1992, p. 115)

Além de reiterar o que Graciliano já afirmara ao jornalista em 1939, Ricardo Ramos acrescenta que, às vésperas da morte, seu pai ainda lembrava quais as maiores influências em sua formação: Dostoiévski, Tolstoi, Balzac, Zola. Ainda segundo esse depoimento, havia por parte do pai uma forte inclinação pela literatura russa, que, além dos autores mencionados, estendia-se a Gogol, Tchecov, Andreiev e Gorki. Achava *Guerra e Paz* “o monumento literário de todos os tempos” e *A morte de Ivan Illitich* “o livro perfeito”.

Acresce-se ao depoimento de Ricardo Ramos uma pergunta de um jornalista sobre qual dos dois preferia, quando considerados Tolstoi ou Dostoiévski. Ao que respondeu de forma enfática: “Tolstoi. Mas Tolstoi eu não considero apenas o maior dos russos: é o maior da humanidade.” (RAMOS, 1992, p.115).

Vê-se, portanto, que a sua formação inicial de leitor ampliou-se para universos bastante diversificados. Não poupou o material de trabalho da loja do pai, nos primeiros anos. Em seguida, tirou proveito da leitura de dicionários e almanaques e, pelo que tudo indica, estendeu-se consideravelmente pelos caminhos da ficção, onde se nutriu das aventuras de folhetins, das peripécias de piratas, sem deixar de lado autores relevantes da prosa nacional e leituras consideradas as mais “ousadas”, como aquela expressa pela literatura russa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da formação do leitor, tal como descrita em *Infância*, pode ser recuperada no tempo. Assim, vejamos. A relação da criança com a leitura na sociedade contemporânea não parece ser a das mais favoráveis. As dificuldades dizem respeito não só a determinações ao longo da história do livro infantil - bastante comprometido com fins pedagógicos e moralizantes – como também aos mediadores dessa relação. As queixas ouvidas em diferentes contextos costumam ser das mais diversas: “Sou um leitor compulsivo, compro todos os títulos recentes, mas as crianças não abrem um sequer”, “a professora indicou uma lista de livros, mas as crianças não demonstram o menor sinal de interesse”, “como fazer para uma criança gostar de ler?”

Indo um pouco mais longe, até mesmo na esfera governamental, os prognósticos revelam-se pouco promissores. Resultados divulgados pelo Inep/MEC⁷⁰, em 22 de abril de 2003, aparecem veiculados em matéria com o seguinte conteúdo: “nível de leitura e matemática da maioria dos alunos é crítico. A maioria dos estudantes não aprende a ser leitor para realizar atividades básicas do cotidiano, inserir-se na complexa sociedade globalizada e exercer plenamente a cidadania. Esta é a conclusão de estudo sobre a quarta série do ensino fundamental.”

O trabalho aqui desenvolvido indica serem diversas as instâncias mediadoras entre a criança e o livro: a família, a escola, a vida social. Tentando compreender essas relações, neta tese optei por uma abordagem, que se constituiu, em um primeiro plano, no diálogo com fragmentos literários, cujo tema são as primeiras experiências com a leitura. *Infância*, romance autobiográfico de Graciliano Ramos, pareceu-me matéria exemplar – ilumina aspectos cognitivos, enfatizando o ponto de vista histórico e cultural na construção dessas primeiras experiências. Daí, tornar-se foco privilegiado desta investigação.

Embora esta pesquisa trate do contexto histórico na passagem do século XIX ao XX, no Brasil, ressaltando o estado de Alagoas em particular, julgo haver neste trabalho contribuições para a compreensão de alguns aspectos, envolvendo o contexto contemporâneo: a mediação entre a criança e a leitura, práticas de leitura antigas matizadas às atuais, a importância dos suportes

⁷⁰ O estudo intitula-se “Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da quarta série do ensino fundamental”, desenvolvido pelo Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC). Tal estudo baseou-se nos resultados do Sistema Nacional de avaliação Básica (Saeb) de 2001, cujas provas de língua portuguesa e de matemática são aplicadas a cada dois anos. C.f: <http://www.inep.gov.br>

de textos para a produção de significado, dentre outros elementos, que não parecem estar cristalizados em um tempo específico, mas serem específicos do “tempo da leitura”..

Corroborados por estudos autobiográficos os dados reunidos em *Infância* indicaram que o autor nasceu em Quebrangulo (Alagoas), em 1892, e no período da infância, mudou-se sucessivamente, para Buíque (Pernambuco), Viçosa (Alagoas), Maceió, retornando à Viçosa, no início da puberdade. Nesta pesquisa, procurei acompanhar esse período inicial de sua formação como leitor.

Havia muita curiosidade em torno de suas primeiras experiências de leitura, visto não serem poucas as passagens em *Infância*, indicando condições muito pouco favoráveis para a formação do leitor: quase analfabeto até os nove anos, desmotivado em meio aos textos escolares, intenso sentimento de baixo-estima e desconfiança em relação às diversas escolas por onde passou. As fontes documentais, por outro lado, indicavam um sistema de ensino bastante incipiente, professores pouco qualificados, escolas improvisadas em residência dos professores, livros de leitura pouco estimulantes, bibliotecas públicas e privadas entregues ao esquecimento.

Não obstante, uma pergunta permanecia insistente: como pode Graciliano Ramos, então, tempos depois, tornar-se autor dos mais precisos na língua portuguesa, reconhecido em todas as malhas do sistema literário?

Não foram poucas as dificuldades encontradas ao longo dessa investigação, mas foram estimulantes. Se a narrativa de *Infância*, por tratar-se de matéria literária autobiográfica, comportava oscilações, lapsos, evocações ora mais nítidas ora fugidias, parecia insuficiente para indicar como se desenvolveu aquela história de leitor, o cruzamento daquelas passagens com fontes documentais, crítica à recepção de *Infância*, em 1945 - contexto de sua primeira publicação - indicavam uma perspectiva de análise menos embaçada pelos elementos próprios da imaginação.

Mas em que, exatamente, as informações documentais coletadas ajudavam?

Infância, foi publicado pela primeira vez, em uma coleção da Livraria José Olympio Editora, intitulada *Memória, Diário, Confissões*, em meio a outras obras relacionadas ao gênero memorialístico: as Memórias de Casanova, Gandhi (memórias), Jean Jacques Rousseau (Confissões), dentre outros. No entanto, o projeto já havia sido anunciado à esposa Heloísa Ramos, em carta datada de 28 de janeiro de 1936. Ali, o autor confidenciava ter tido “uma ótima idéia” para um livro no banheiro. Nada mais nada menos do que os títulos de alguns capítulos

posteriormente desenvolvidos e organizados para *Infância*. Se considerada a urgência da vida material à época da idealização, não é estranho que a idéia do livro tivesse que aguardar nove anos para ser posta em prática. Como não é novidade, *Infância* só foi publicado em 1945, embora tenha resultado, anteriormente, em contos-capítulos para revistas e jornais.

Valendo-me dessas e outras informações, desenvolvi o primeiro capítulo, através do qual examinei alguns aspectos do gênero autobiográfico, para, em seguida, recuperar imagens no âmbito de uma história da leitura no Brasil. Foi possível compreender a obra como *romance autobiográfico*, sem perder de vista, contudo, as estreitas relações entre literatura e sociedade. Em outras palavras, procurei traçar uma espécie de chão, que me permitisse caminhar pelas imagens de leitura sem muitos atropelos. Dessa maneira, procurei deixar claro quando trato do autor na maturidade, do narrador das memórias, do pequeno leitor em formação.

Feito isso, nos outros capítulos, passei a examinar as imagens de leitura propriamente. Do ângulo familiar, foi possível acompanhar, por um lado, a mediação materna realizada através da leitura intensiva de um romance longo: o de Adélia e D. Rufo, por sinal o mesmo livro lido pela irmã Mocinha. Além disso, não foram raros os folhetos religiosos em circulação e as noções moralizantes por eles veiculados. Chamaram atenção, da mesma forma, as cantigas de marujadas e o modo pouco fluente de sua leitura, o que permitiu a inferência de que se tratasse de pessoa com rarefeita experiência de leitura, mas, de toda forma leitora.

Ainda considerando a mediação feminina, sublinham-se as leituras da irmã Mocinha, que entre bordados e o ferro de passar roupa também encontrava tempo para a leitura da narrativa de Adélia e D. Rufo, além de interferir na alfabetização do menino propriamente. Tomava-lhe as lições e auxiliava-o em momentos em que o pai, de forma intempestiva, lançava-lhe as letras do alfabeto e se distanciava.

Por parte do pai, as imagens de leitura não foram poucas. Havia toda uma sorte de materiais de leitura na loja: jornais, dicionários, livro razão-diário. Esses materiais, embora não pareçam os que mais lhe marcaram o desenvolvimento como leitor, devem ter contribuído para oferecer um ambiente favorável a sua formação inicial. Contemporaneamente, não são poucas as pesquisas que indicam a relevância de um ambiente letrado para o pleno desenvolvimento do leitor-criança: diversidade de materiais de leitura disponível, a presença de pessoas adultas leitoras são alguns dos elementos apontados hoje como determinantes para essa construção.

De forma análoga, entende-se aquele processo narrado em *Infância*, na passagem do século XIX ao XX. Foi possível constatar que os índices de analfabetismo à época eram muito mais elevados, se comparados com os índices contemporâneos, além da existência de um sistema de ensino bastante precário. (Cf. tabela, no anexo V). Embora haja pontos de contato com o contexto contemporâneo, as diferenças precisaram ser também consideradas; o que se procurou esclarecer nas diversas descrições apresentadas ao longo da pesquisa.

Ainda quanto à mediação paterna, embora pareça ter deixado marcas negativas na construção das primeiras noções de leitura, fosse por meio da palmatória, fosse através das letras desprovidas de significado, apresentou-lhe, posteriormente, histórias organizadas em volumes, despertando-lhe a curiosidade inicial para as aventuras, para os enredos das histórias de ficção. Além disso, como era ele próprio um leitor que não se separava das histórias de aventura, expressa pela narrativa de *Carlos Magno e os doze Pares de França*, deve ter contribuído consideravelmente para avivar-lhe a curiosidade em relação à leitura literária.

Diversos episódios de leitura relatados tiveram como pano de fundo a escola. Do ponto de vista da arquitetura dos estabelecimentos, as imagens quase sempre indicaram imprevisto: por vezes a residência dos próprios professores, em outros momentos, quando havia, as salas de aula surgiam abarrotadas de meninos, que carregavam seus próprios tamboretos, sem que houvesse condições adequadas para a interação com o ambiente.

Ademais, as descrições da *mediação* exercida pelos professores em *Infância*, com frequência, configuram um espaço muito pouco significativo por diferentes razões: a falta de qualificação no exercício da profissão – caso da filha que substitua a mãe ou mesmo do professor Rijo, rábula aposentado – a metodologia apoiada em castigos físicos ou a grande indiferença no convívio com os meninos – caso do professor, que passava horas penteando o cabelo, enquanto o narrador aproveitava para saltar linhas e dar por terminada a tarefa extenuante. Nesse contexto, a professora Maria pode ser considerada uma exceção: facilitou-lhe a permanência na escola, com gestos de afeto e cuidados na relação com o menino. Mas, não obstante a qualidade da relação entre a mestra e o educando, o pequeno leitor continuava empacando nas sílabas soltas, desprovidas de significado.

Por outro lado, as fontes documentais indicaram, quase sempre, a precariedade do sistema de ensino: na falta de escola, o ensino podia mesmo ser exercido em regime domiciliar; uma única escola normal existente no estado de Alagoas, e, no caso de Viçosa, a inexistência de

um projeto de formação de professores até 1936, quando Graciliano Ramos passa a exercer a função de Diretor da Instrução Pública de Alagoas. Quem sabe se fossem outras as condições quanto à formação, dentre outros elementos relevantes, o magistério naquele contexto não teria sido exercido com dignidade, contribuindo para a formação de professores e de alunos?

Pode-se perceber, no entanto, que a história do leitor que acompanhamos aqui teve momentos decisivos. Destaca-se um interessante contato em família, representado pela prima do narrador de *Infância*, Emília. Chamaram bastante atenção os elementos daquela *mediação*. De um lado, o menino demonstrava nutrir grande respeito pelas opiniões emitidas pela prima, o que pode ser evidenciado no episódio da leitura considerada muito perigosa: *O Menino da Mata e o seu Cão Piloto*. Assistiu-se, naquele momento, a uma série de obstáculos para a proximidade com o material indigno de leitura: fosse pelo manuseio, pela menção à autoria e pela própria intenção de se proceder à leitura. Conclusão: o menino não teve alternativa, a não ser a de adiar a experiência; provavelmente, por medo da punição espiritual, representada pela imagem do inferno e, também, pelo respeito às opiniões da prima.

Contudo, foi a mesma prima que, em outra ocasião, incentivou-o a desvendar, ele próprio, os enigmas de um texto literário. Ouvindo-lhe as queixas de que não compreendia o que lia, incentivou-o a adivinhar os sentidos do texto, tal como um astrônomo desvendaria os objetos celestes no céu.

Assim, a partir de algumas passagens de *Infância* e de fontes documentais, aprendemos que na conquista plena da leitura o pequeno leitor valeu-se tanto de sua experiência prévia com os materiais de leitura como da consulta constante aos dicionários; fato corroborado anos mais tarde pelo escritor, quando afirmou ser um estudioso de dicionários. Pode-se aprender dessa experiência que o estudo aprofundado da língua constitui-se em pressuposto valioso, a ser contemporaneamente reconsiderado. A partir da mediação exercida pela prima Emília e, talvez, por sua própria auto-estima resgatada, seu processo de leitura pode tomar um rumo diverso, na companhia de enredos de aventura, de personagens que lhe incitavam a imaginação.

Necessário observar um outro plano que pode ter sido o dos mais relevantes para sua formação: o da vida social. Surge, então, a intervenção de Padre Pimentel, nas primeiras leituras religiosas providas de significados. Há em *Infância* expressivas imagens daquela mediação, cuja qualidade maior foi a de permitir questionamentos e trazer os conteúdos mais difíceis para o nível de compreensão daquela criança.

Despertou interesse, igualmente, a riqueza da literatura oral, expressa nas histórias contadas por José Bahia e pelos demais criados da casa, o que deve ter contribuído para um nível mais complexo de letramento do pequeno leitor.

Foi, contudo, a partir da aproximação com Jerônimo Barreto que essa história pode ganhar contornos surpreendentes: o tabelião não só franqueou-lhe todos os volumes de sua biblioteca particular, permitindo o contato com a prosa nacional, como ampliou-lhe os horizontes em direção à literatura de caráter universal. Não é de se estranhar, portanto, que o autor tenha-o na lembrança como o ser único, digno de reverência à época.

Entre folhetins e histórias organizadas em volumes, o leitor crescia.

A vida social, de fato, prometia e não foram poucas as situações para cativar o leitor em formação, destacando-se o papel de mentor intelectual representado por Mário Venâncio. É verdade que o primeiro contato ocorreu na escola, mas, conforme o narrador conta, fora apenas um bico exercido pelo agente do correio. Bem se reconhece, então, o improviso no exercício do magistério, e, mais uma vez, a escola é considerada como espaço pouco significativo. Os momentos dignos de nota, na verdade, foram frutos das reuniões literárias na agência do correio e em meios a jornais nacionais e estrangeiros que, conforme fontes documentais, circulavam amplamente na Instrutora Viçosense.

Além disso, foi a partir do incentivo de Mário Venâncio, que se deu o lançamento do jornal *O Dilúculo*, órgão de expressão cultural da mocidade viçosense. Ali, Graciliano Ramos pode exercer pela primeira vez a função de escritor, concomitante à de editor. Conforme se pode acompanhar, o empreendimento foi levado a cabo por Graciliano Ramos e por seu primo Cícero. Experiência significativa pelo menos por dois motivos: de um lado, permitia a discussão de idéias e o exercício da escrita, de outro, incentivava-os a observar e a registrar a vida cultural da cidade; elementos fundamentais na formação de um leitor, grande ou pequeno.

Mas o incentivo não se limitou à elaboração de *O Dilúculo*. Tudo indica que Mário Venâncio cativava jovens da cidade para que, reunidos em agremiações literárias, pudessem se inteirar de estilos literários e de exercitarem-se eles próprios na função de escritores, ainda que bastante desconhecidos dos leitores das grandes cidades, mas não era o isso o que mais importava. Naqueles momentos, houve a possibilidade de conhecer novos conceitos, de provocar a curiosidade em relação ao que o narrador denominou “prosa encrencada”, ao se referir a grande

dificuldade de se aproximar do estilo parnasiano. Porém, o mais relevante: não só se aproximou do parnasianismo, como tentou exercer ele mesmo a prosa dita “encrascada”.

Foi por essa época, aproximadamente na entrada da puberdade, que os horizontes se ampliaram consideravelmente. Com Jerônimo Barreto, pode aventurar-se com os heróis de capa espada, nas páginas escritas por Ponson du Terrail, nas façanhas contidas no Guarani. Agora, bastante crescido, já se familiarizara com Aluísio de Azevedo, Coelho Neto, Eça de Queirós e, conforme seu depoimento, anos mais tarde, com a prosa mais ousada, de Dostoiévski, Gorki e Tolstoi.

A pesquisa ensinou, portanto, que é preciso não perder de vista a qualidade da mediação da escola, assim como a interação no contexto familiar. Contudo, a mediação da vida social pode ser bastante valiosa na busca de alternativas para impasses antigos e tão contemporâneos expressos nas questões: “as professoras indicaram uma lista de livros, mas as crianças não demonstram sinal de interesse”. “Comprei vários livros, mas os meninos não desejam lê-los”. “Como fazer para uma criança gostar de ler?”

Imagino que Mário Venâncio, convidado a participar desse debate, responderia: Vamos motivar os meninos a criarem agremiações literárias, a produzirem poesia, a confeccionarem jornais de grande interesse para a juventude. Ao que Jerônimo Barreto acrescentaria: por que não incentivá-los à leitura que mais apreciam? Que tal levá-los a conhecerem horizontes para além dos livros didáticos, da prosa nacional?

Idéias com as quais a autora desta tese concordaria e que, no contexto atual, bem poderiam surtir alguns dos resultados desejados.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.

ABREU, Márcia. *A biblioteca e a feira – considerações sobre a literatura de folhetos nordestina*. Palestra apresentada no Seminário Internacional: a História Literária e as Técnicas da Escrita. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui, 2000.

ALAGOAS. Decreto nº 240; organiza novo regulamento da instrução pública de Alagoas, de 29 de outubro de 1901.

ÁLBUM DO CENTENÁRIO DE VIÇOSA. Município de Viçosa, Composto e impresso na Typografia Viçosense de Antonio Olímpio S.A, 13 de outubro de 1931.

ALMANACH DE VIÇOSA. Proprietário: Manoel Alves Monteiro. Directores: Dr. Manoel Brandão Villela e Professor Ovídio Edgard. Estado de Alagoas. 1º anno. Viçosa: Typografia Econômica, 1919.

ALVES, Isaías. *Vida e obra do Barão de Macaúbas*. Rio de Janeiro: Edições Infância e Juventude, 1936.

ARROYO, Leonardo. *Literatura infantil brasileira: ensaio de preliminares para a sua história e suas fontes*. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

BACHELET, M. TH. *Dictionnaire général des lettres, des beaux-arts et des sciences morales et olitiques*. Troisième édition. Paris: Delagrave, 1872.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec. 1994.

BAQUERO, Ricardo. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. *Paleógrafos ou livros de leitura manuscrita: Elementos para o Estudo do Gênero*. In: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/ensaios>. Acesso em 20 de maio de 2002.

BORGES, Abílio César. *Terceiro livro de leitura para uso das escolas brasileiras*. 65ª edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1890, primeira edição, 1871 (Bruxelas).

BOSI, Alfredo. *Historia concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1996.

BRASIL. Decreto nº 981, de 8 de novembro, *Regulamento da instrução primaria e secundaria do Distrito Federal*. Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil de 1890-1891. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, de 1890.

BRAYNER, Sonia (org.). *Graciliano Ramos: fortuna crítica*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira/INL, 1978.

CABRAL DA SILVA. *A criança e a literatura: as amarras de quem está começando*. 1996, 120 f. Dissertação de mestrado em educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

CABRAL DA SILVA, Márcia. *A criança e o livro: memória em fragmentos*. In: KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel. *Infância e Produção Cultural*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

CANDIDO, Antonio. *Os Bichos do subterrâneo*. In: CANDIDO, Antonio. *Tese e antítese*. São Paulo: Editora Nacional, 1964.

CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação no homem*. In: *Ciência e Cultura*. São Paulo: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, setembro, 1972, v. 24 (9), p. 803 – 809

CANDIDO, Antonio. *A personagem do romance*. In: CANDIDO, Antonio e ROSENFELD, Anatol. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. 2 volumes. Belo Horizonte, Itatiaia, 1981.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade: estudos de teoria literária*. São Paulo: Editora Nacional, 1985.

CANDIDO, Antonio. *Ficção e confissão: ensaios sobre Graciliano Ramos*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.

CANETTI, Elias. *A língua absolvida: história de uma juventude*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CASCUDO, Câmara. *Literatura oral no Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1984.

CASCUDO, Câmara. *Dicionário do folclore brasileiro*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1988.

CATÁLOGO DE OBRAS EM STOCK DA LIVRARIA JOSÉ OLYMPIO. Rio de Janeiro: José Olympio, 1946.

CENSO DEMOGRÁFICO 2000. *Características da população e dos domicílios: resultado do universo*. Censo demográfico / IBGE – v. 1 (1940), Rio de Janeiro: IBGE. Pesquisa iniciada em 1872, pela antiga Diretoria Geral de Estatísticas e continuada a partir de 1940, pelo IBGE. Rio de Janeiro: IBGE, 2002.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. *As práticas da escrita*. In: CHARTIER, Roger. (org.) História da Vida privada 3: da Renascença ao Século das Luzes. Tradução: Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

CHARTIER, Roger. *Práticas da leitura*. Tradução: Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHARTIER, Roger. *Cultura escrita, literatura e historia: conversaciones de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Risique, Daniel Goldin y Antonio Saborit*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999a

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Tradução Mary Del Priori. Brasília: Editora Universidade de São Paulo, 1999b.

COELHO, Jacinto do Prado. *Dicionário da literatura portuguesa, brasileira e galega*. Porto: Livraria Figueirinha, 1960.

COSTA, Angela Marques da e SCHWARCZ, Lilia Moritz. *1890-1914: no tempo das certezas*. Coleção: Virando Séculos. São Paulo: Companhia da Letras, 2000.

COSTA, Craveiro. *Maceió: reedição de obras históricas de escritores alagoanos*. Alagoas: Secretaria de Educação e Cultura, Departamento de assuntos Culturais, 1981.

COURTEAU, Joanna. *Memórias do cárcere: between history and imagination*. Hispania 82, march, 1999, p. 46-55

CRISTÓVÃO, Fernando. *Graciliano Ramos, poeta*. Lisboa, Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, 1971.

CULLER, Jonathan. *Teoria literária: uma introdução*. Tradução: Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca, 1999.

CUNHA, Marcus Vinícius da. *A escola contra a família*. IN: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cynthia Greive. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DARNTON, Robert. *Edição e sedição: o universo da literatura clandestina no século XVIII*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

DARNTON, Robert. *Os Best-sellers proibidos da França pré-revolucionária*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

DIRETORIA GERAL DE ESTATÍSTICA. *Sinopse do Recenseamento*, Rio de Janeiro: Oficina da Estatística, de 31 de dezembro de 1890.

DIXON-KRAUSS, Lisbeth. *Vygotsky in the classroom: mediated literacy instruction and assessment*. Edited by Lisbeth Dixon-Krauss. New York: Longman, 1996.

EAGLETON, Terry. *Teoria literária: uma introdução*. São Paulo Martins Fontes, 1994.

FARIA, Eduardo de. *Novo dicionário da língua portuguesa; o mais exacto e mais completo de todos os dicionários até hoje publicados*. 4ªed. Vol. 1. Rio de Janeiro: Typographia Imperial e Constitucional de J. Villeneuve, 1859.

FARIA, Octávio de. *Graciliano Ramos e o sentido do humano*. Posfácio de Infância. 28ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1993.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. *Instrução Elementar no século XIX*. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cynthia Greive. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FERREIRA, Jurandyr Pires. (org.). *Enciclopédia dos municípios brasileiros*. Obra conjunta dos Conselhos Nacional de Geografia e Nacional de Estatística. Rio de Janeiro, 1959.

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. Tradução: Horácio Gonzales (et. al.). 24ª edição atualizada. São Paulo: Cortez, 1995.

FERREIRO, Emilia. *Com todas as letras*. Re-tradução e cotejo de textos: Sandra Trabuccio Valenzuela. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução: Diana Myriam Lichtenstein; Liana Di Marco; Mário Corso. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FREIRE, Gilberto. *Sobrados e Mucambos: introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil; decadência do patriarcado rural e desenvolvimento urbano*. Rio de Janeiro: Record, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

FREITAS, Maria Teresa. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

GUSDORF, Georges. *Les écritures du moi*. Lignes de vie 1. Paris: Éditions Odile Jacob, 1991.

HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil: sua história*. Tradução de Maria da Penha Villalobos e Lólio Lourenço de Oliveira. Revista e revisada pelo autor. São Paulo: T. A Queiroz: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1985.

HISTORIA DO IMPERADOR CARLOS MAGNO, E OS DOZE PARES DE FRANÇA, augmentada com a noticia circunstancial das estaturas, e fisionomias do Imperador Carlos Magno, e dos Doze Pares de França. Dividida em três partes. Traduzida do Castelhana em Portuguez, com mais elegância para a nossa Língua. Nova Edição. Lisboa na TYP. De Mathias Joze Marques da Silva: 1864.

INDICADOR GERAL DO ESTADO DE ALAGOAS. (Subvencionado pelo Governo do Estado). Editores: M.J. Ramalho e Murta. Typografia Comercial. Maceió, 1902.

INFÂNCIA, de Graciliano Ramos. Carioca, 1945.

KATO, Mary. *No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática, 1995.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1998

KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1993.

KLEIMAN, Angela. (org.). *Os Significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática da escrita*. Campinas: mercado Aberto, 1995.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999.

KOZULIN, Alex. *Vygotsky's psychology: a biography of ideas*. Cambridge, Massachutts: Harvard University Press, 1999.

KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel. *Infância e produção cultural*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

KRAMER, Sonia. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo: Ática, 2001.

LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. *O Preço da leitura: números e leis por detrás das letras*. São Paulo: Ática, 2002.

LA TAILLE, Yves de. *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão*/Yves de La taillle, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. São Paulo: Summus, 1992.

LEJEUNE, Philippe. *Le pacte autobiographique*. Paris: Éditions du Seil, 1996.

LEONTIEV, Alex. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Editora Moraes, 2000.

LEVI, Primo. *Os afogados e os sobreviventes*. Tradução: Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

LEVI, Primo. *Se não agora, quando?* Tradução: Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

LEVI, Primo. *É isto um homem?* Tradução: Luigi Del Re. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

LIMA, Yêdda Dias; REIS, Zenir Campos. *Catálogo de manuscritos do arquivo Graciliano Ramos*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros, Universidade de São Paulo, 1992.

MARTINS, Ana Luiza. *Gabinetes de leitura da província de São Paulo: a pluralidade de um espaço esquecido (1847-1890)*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1990.

MARX, Karl e ENGELS, Friederich. *A ideologia alemã*. Volumes 1 e 2. Portugal: Editorial Presença; Brasil: Martins Fontes, 1980.

MENEZES, Raimundo de. *Dicionário literário brasileiro*. Prefácio de Antônio Cândido de Mello e Souza; apresentação da 2ª edição José Aderaldo Castello. 2ª ed. Revisada, aumentada e atualizada. Rio de Janeiro: Livros técnicos e Científicos, 1978.

MEYER, Marlyse. *Folhetim: uma história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MORAES, Dênis de. *O velho Graça: uma biografia de Graciliano Ramos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000.

MOISÉS, Massud. *Pequeno dicionário de literatura brasileira*. Organizado e dirigido por Massaud Moisés. Co-organizado e co-dirigido por José Paulo Paes até a 3ª ed. 6ª edição, atualizada. São Paulo: Cultrix, 2001.

MOREIRA, Vivaldi. *O menino da mata e o seu cão Piloto: memórias sincopadas*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1981.

MOYSÉS, Leyla- Perrone. *Altas literaturas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

NASCENTES, Antenor. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Primeira e única edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1933.

NESTROVSKI, Arthur e SELIGMANN-SILVA, Márcio (org.) *Catástrofe e representação*. São Paulo: Escuta, 2000.

NUNES, Clarice. *(Des) encantos da modernidade pedagógica*. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cynthia Greive. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PARK Margareth Brandini. *Histórias de almanaques no Brasil*. Campinas, S.P: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil: São Paulo: Fapesp, 1999

PETIT, Michèle. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Traducción de Rafael Segovia y Diana Luz Sánchez. Colección Espacios para la lectura. Coordinación de la colección: Daniel Goldin México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da quarta série do ensino fundamental. Estudo desenvolvido pelo Instituto de Pesquisas Educacionais. Disponível em <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 22 de abril de 2003.

QUEIROZ, Raquel e QUEIROZ, Maria Luiza de. *Tantos anos*. São Paulo: Siciliano, 1998.

QUINTEROS, Graciela. *Cultura escrita y educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa Maria Torres*. Colección Espacios para la lectura. Coordinación de la colección: Daniel Goldin. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

RAMOS, Graciliano. *Um inquérito. A arte e a literatura em Alagoas. O que são, o que pensam, o que lêem os nossos literatos*. Entrevista concedida ao Jornal de Alagoas. Maceió, 18 de setembro de 1910.

RAMOS, Graciliano. *Carta de Graciliano Ramos a Nelson Werneck Sodré, em 1938*. Manuscrito autógrafo. Rio de Janeiro: seção de manuscritos, Biblioteca Nacional, 1938.

RAMOS, Graciliano. *Graciliano Ramos conta a sua vida*. Reportagem a Joel Silveira. Revista Vamos Ler. Rio de Janeiro, 20 de abril de 1939, p. 8-10.

RAMOS, Graciliano. *Infância*. Julgamentos da crítica brasileira sobre Infância. 2ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1952.

RAMOS, Graciliano. *Insônia*. Prefácio de Adonias Filho; ilustração de Axel de Leskoschek. 7ª edição. São Paulo: Martins, 1969a.

RAMOS, Graciliano. *Alexandre e outros heróis*. Prefácio de José Geraldo Vieira; ilustrações de Moraes. 5ª edição. São Paulo: Martins, 1969b.

RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. Prefácio de Álvaro Lins; ilustrações de Aldemir. 29ª edição. São Paulo: Martins, 1971.

RAMOS, Graciliano. *São Bernardo*. Prefácio de Antônio Cândido; ilustrações de Darel. 18ª edição. São Paulo: Martins, 1972.

RAMOS, Graciliano. *Memórias do cárcere*. 2 volumes. São Paulo: Círculo do Livro, 1976.

RAMOS, Graciliano. *Linhas tortas*: obra póstuma. 4ª ed. Rio de Janeiro: Record; São Paulo: Martins, 1976.

RAMOS, Graciliano. *Cartas*. Edição especial preparada pela MPM-Comunicações. Exemplares numerados de 0001 a 8000. Exemplar nº 05755. Capa: Paulo R. W. Penteado. Desenho: Cândido Portinari. Rio de Janeiro: Record, 1980.

RAMOS, Graciliano. *Angústia*. Posfácio de Otto Maria Carpeaux, ilustrações de Marcelo Grasmann. 30ª ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 1985.

RAMOS, Graciliano. *Viventes das alagoas: quadros e costumes do nordeste..* Posfácio de Tristão de Athayde; ilustrações de Emanuel Araújo. 15ª edição Rio de Janeiro: Record, 1991.

RAMOS, Graciliano. *Infância*. Posfácio de Octávio Faria, ilustrações de Darcy Penteado, 28ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1993.

RAMOS, Graciliano. *Caetés*. Posfácio de Wilson Martins; ilustrações de Poty. Rio de Janeiro, Record, 1998.

RAMOS, Graciliano. *Viagem: Tcheco-Eslováquia-URSS*. Prefácio de Jorge Amado; ilustrações de Telmo de Jesus Pereira. 17ª edição. Rio de Janeiro: Record, 1998.

RAMOS, Marilí. *Graciliano Ramos*. Alagoas: Igasa Indústria Gráfica Alagoana Ltda, 1979.

RAMOS, Ricardo. *Graciliano*: retrato fragmentado. São Paulo: Siciliano, 1992.

REGO, José Lins do. *Menino de engenho*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1982.

RIBEIRO, Vera Masagão.(org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

RIO, João do. *O momento literário*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional; Departamento Nacional do Livro, 1994.

ROSSI, Edmundo. *Infância*. O Estado de São Paulo. São Paulo, 1945.

SANTA'ANA, Moacir Medeiros de. *Graciliano Ramos (achegas biobibliográficas)*. Maceió, arquivo Público de Alagoas, 1991.

SANT'ANA, Moacir Medeiros de. *Graciliano Ramos: vida e obra*. Maceió: Secretaria de Comunicação Social – SECOM, 1992.

SENNA, Homero. *República das letras* (20 entrevistas com escritores). 2ª ed. (revista e ampliada) Rio de Janeiro: Olímpica, 1968.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 22ª edição, revista e ampliada, de acordo com a ABNT. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez; Campinas, São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1991.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

SODRÉ, Nelson, Werneck. *História da literatura brasileira*. São Paulo: Difel. 1982.

TERZI, Sylvia Bueno. *A Construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados*. Campinas, São Paulo: Pontes; Ed.da UNICAMP, 1995.

TOUGH, Joan. *Children's use of language and learning to read*. In: PARKER, Robert P. and DAVIS, Frances A (editors). *Developing literacy: young children's use of language*. Newark: International Reading Association, 1998.

UM NOVO MEMORIALISTA. A Vida dos Livros. Autores e Livros. Rio de Janeiro, outubro de 1945. Suplemento Literário de A Manhã., p. 3.

VENTURA, Duarte. *Arte de aprender a ler: a letra manuscrita para uso das escolas em 10 lições progressivas do mais fácil ao mais difícil*. Paris: Aillaud & Cia ; Lisboa: Filial, s/d.

VEER, René van der e VALSINER, Jaan. *Vygotsky: uma Síntese*. Tradução: Cecília C. Bartalotti. São paulo: Edições Loyola, 1999.

VILELA, Humberto. *A Escola Normal da Maceió (1869 –1937)*. Maceió. Publicação da Secretaria da Educação e Cultura, 1982.

VILLELA, Heloisa de O S. *O mestre-escola e a professora*. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *La imaginacion y el arte en la infancia*. México: Ediciones y Distribuciones Hispanicas, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Organizadores: Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman; Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* / Lev Semenovich Vygotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; Tradução: Maria da Penha Villalobos . São Paulo: Ícone, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Mind in society: the development of higher psychological processes.* Edited by Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman. Massachusetts: Harvard University Press, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem.* Tradução: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Thought and Language.* Translation: Mysshlenie i rech. Translation newly revised and edited by Alex Kozulin. Massacusetts: The MIT Press, 1999.

WERTSCH, James V. *Culture, communication and cognition: vygotskian perspectives.* Edited by James Wertsch V. New York: Cambridge University Press, 1988.

YATES, France A. *The art of memory.* Chicago: University Press, 2000.

Anexo I

Carta de Graciliano Ramos a Nelson Werneck Sodré

Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, Seção de manuscritos, 32, 2,10, nº 79

[Manuscrito autógrafo. Foi mantida a grafia original]

[Carta a Nelson Sodré, respondendo proposta de trabalho – 12/11/38]

Rio – 12- novembro – 1938

Caro Nelson:

Recebi hontem à noite a sua carta de 6, a segunda que me chega depois da sua saída. A resposta à primeira foi escripta, mas perdi-a e tive preguiça de fazer outra, o que teria sido muito difficil, porque eu andava com a vida encencadissima. Um horror, seu Nelson, um buraco. Se as coisas melhorarem, preciso escrever bem um cento de cartas. Estou selvagem, estou completamente selvagem.

Não encontrei o Emil Farhat, mas vou procurá-lo hoje e transmitir-lhe a sua proposta do Chateaubriand. Por segurança, entender-me-ei também com José Lins e com Dario Magalhães. E falarei a Octavio Tarquino, que paga cem mil reis por artigo para a Revista do Brasil. O Farhat lhe mandará logo a resposta. E se eu conseguir alguma coisa, na empreza do Chateau ou fora della, avisal-o-ei: desta vez não serei preguiçoso como da outra.

Sim, vi o trecho publicado no O Jornal, optimo, tão bom que fiquei meio desconfiado, pensando que aquillo não era comigo. Você quer me transformar num sujeito importante, Nelson, e eu me atrapalho, não me ageito nessas camisas enormes. Enfim tenho obrigação de procurar recommodar-me. O trecho que saíu é realmente magnífico.

Bem, Nelson, adeus. Um grande abraço do
Graciliano Ramos

Anexo II

Composição dos Capítulos de Infância,

segundo Graciliano Ramos

TÍTULO	Data
NUVENS	14 de setembro de 1939
MANHÃ	24 de novembro de 1940
VERÃO	12 de janeiro de 1941
UM CINTURÃO	10 de maio de 1939
UMA BEBEDEIRA	15 de setembro de 1940
CHEGADA À VILA	30 de novembro de 1939
A VILA	8 de novembro de 1941
VIDA NOVA	16 de agosto de 1941
PADRE JOÃO INÁCIO	18 de janeiro de 1942
FIM DO MUNDO	30 de janeiro de 1942
O INFERNO	25 de janeiro de 1942
MOLEQUE JOSÉ	5 de fevereiro de 1942
UM INCÊNDIO	14 de agosto de 1943
JOSÉ DA LUZ	28 de dezembro de 1941
LEITURA	8 de fevereiro de 1942
ESCOLA	22 de março de 1942
DONA MARIA	29 de março de 1942
O BARÃO DE MACAÚBAS	27 de julho de 1942
MEU AVÔ	27 de setembro de 1942
CEGUEIRA	26 de julho de 1943

CHICO BRABO	3 de agosto de 1943
JOSÉ LEONARDO	18 de agosto de 1943
MINHA IRMÃ NATURAL	17 de fevereiro de 1943
ANTÔNIO VALE	21 de agosto de 1943
MUDANÇA	21 de agosto de 1943
ADELAIDE	16 de abril de 1944
UM ENTERRO	22 de abril de 1944
UM NOVO PROFESSOR	18 de abril de 1944
UM INTERVALO	16 de abril de 1944
OS ASTRÔNOMOS	21 de outubro de 1938
SAMUEL SMILES	18 de outubro de 1938
O MENINO DA MATA	15 de novembro de 1938
FERNANDO	3 de junho de 1939
JERÔNIMO BARRETO	3 de maio de 1944
VENTA-ROMBA	30 de maio de 1944
MÁRIO VENÂNCIO	11 de maio de 1944
SEU RAMIRO	9 de junho de 1944
A CRIANÇA INFELIZ	5 de junho de 1944
LAURA	18 de maio de 1944

ANEXO III

PESQUISA REALIZADA PELO ARQUIVO GRACILIANO RAMOS, DO INSTITUTO DE ESTUDOS BRASILEIROS

CAPÍTULO	PUBLICAÇÃO	LOCAL	DATA	CATÁLOGO
SAMUEL SMILES	Diário de Notícias	Rio de Janeiro	13 de novembro de 1938	p. 52
OS ASTRÔNOMOS	Diário de Notícias	Rio de Janeiro	(1938?)	p. 52
O MENINO DA MATA E O SEU CÃO PILOTO	O Jornal	Rio de Janeiro	23 de novembro de 1938	p. 53
UM CINTURÃO (HISTÓRIA DUM CINTURÃO)	O Jornal	Rio de Janeiro	21 de maio de 1939	p. 53
HISTÓRIA DE UM CINTURÃO	Jornal do Comércio	Lisboa	19 de novembro de 1944	p. 53
FERNANDO	Diário de Notícias	Rio de Janeiro	18 de junho de 1939	p. 54
NUVENS	Revista do Brasil nº 33	Rio de Janeiro	Março de 1941	p. 54
CHEGADA À VILA	Suplemento Literário de Diretrizes	Rio de Janeiro	6 de março de 1941	p. 54
UMA BEBEDEIRA	O Jornal	Rio de Janeiro	2 de novembro de 1940	p. 55
VERÃO	O Jornal	Rio de Janeiro	2 de fevereiro de 1941	p. 55
VIDA NOVA	O Cruzeiro	Rio de Janeiro	1º de novembro de 1941	p. 55
A VILA	Suplemento Literário de A Manhã	Rio de Janeiro	18 de janeiro de 1942	p. 56
JOSÉ DA LUZ	Suplemento Literário de A Manhã	Rio de Janeiro	12 de agosto de 1942	p. 56

	Literário de Diretrizes		1943	
PADRE JOÃO INÁCIO	Suplemento Literário de A Manhã	Rio de Janeiro	16 de agosto de 1942	p. 56
O FIM DO MUNDO	Revista Atlântico nº 2	Lisboa	31 de outubro de 1942	p. 57
O FIM DO MUNDO	Revista do Brasil nº 55	Rio de Janeiro	Setembro de 1943	p. 57
O MOLEQUE JOSÉ	Revista Atlântico nº 3	Lisboa	15 de janeiro de 1943	p. 57
LEITURA	Correio da Manhã	Rio de Janeiro	27 de agosto de 1944	p. 58
O BARÃO DE MACAÚBAS	Revista Atlântico nº 4	Lisboa	21 de novembro de 1943	p. 59
MINHA IRMÃ NATURAL	O Jornal	Rio de Janeiro	28 de janeiro de 1945	p. 60
CEGUEIRA	Vamos Ler!	Rio de Janeiro	5 de outubro de 1944	p. 60
CHICO BRABO	Suplemento Literário de Diretrizes	Rio de Janeiro	23 de dezembro de 1943	p. 61
UM INCÊNDIO	Unidade	Rio de Janeiro	Novembro de 1944	p. 62
ADELAIDE	Anuário Brasileiro de Literatura nº 7-8	Rio de Janeiro	1943-1944	p. 63
UM NOVO PROFESSOR	Correio da Manhã	Rio de Janeiro	6 de agosto de 1944	p. 63
UM ENTERRO	O Jornal	Rio de Janeiro	15(?) de abril de 1945	p. 63
UM INTERVALO	Correio da Manhã	Rio de Janeiro	24 de dezembro de 1944	p. 64

JERÔNIMO BARRETO	O Jornal	Rio de Janeiro	18 de fevereiro de 1945	p. 64
VENTA-ROMBA	O Jornal	Rio de Janeiro	Janeiro de 1945	p. 66

ANEXO IV

*DECRETO N. 981 – DE 8 DE NOVEMBRO DE 1890
REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PRIMARIA E SECUNDARIA DO DISTRICTO
FEDERAL, A QUE SE REFERE O DECRETO DESTA DATA.
(Foram destacados apenas os elementos relacionados ao ensino de Língua e Literatura, p.3499 -
3513)*

ESCOLA PRIMARIA DO 1º GRAU

CURSO ELEMENTAR

CLASSE 1ª

Leitura e escripta – Elementos de leitura e escripta simultâneas. Palavras, syllabas, letras, e alfabeto como revisão. Dictado de phrases curtas, cujos elementos tenham sido já aprendidos.
Lingua portugueza – Exercícios oraes, conversações tendo por fim ensinar o alumno a exprimir-se correctamente e a corrigir os seus defeitos de pronuncia.

CLASSE 2ª

Leitura e escripta – Exercícios graduados de leitura e escripta simultâneas. Dictado de phrases progressivamente mais difficeis.
Ensaio de leitura corrente em prosa, com a explicação dos vocábulos.

Lingua portugueza – Decomposição de toda a sorte de palavras em sons e em letras. Distinguir as palavras simples das compostas.
Noção pratica das idéas de masculino e feminino, singular e plural.
Idéa do substantivo, do adjetivo e do verbo, por meio de exemplos numerosos; phrases em que entrem o substantivo, o adjectivo e o verbo. Applicar verbos a um sujeito dado e vice-versa.
Primeiros exercícios de conjugação oral em proposições completas.
Escripta, por dictado, do texto de leitura corrente.

CURSO MÉDIO

CLASSE 1ª

Leitura – Leitura corrente de prosa, observando cuidadosamente a pontuação, e com explicação dos vocábulos. Conhecimento de todos os signaes orthographicos.

Língua portuguesa - Revisão e amplificação do programma precedente.

Idea da proposição simples, e decomposição della em seus termos essenciaes.

Exercícios oraes: exercícios de pronuncia e elocução. Reprodução de narrativas; recitação de pequenas fabulas e poesias escolhidas.

Exercícios escriptos: dictados graduados de orthographia. Redacção fácil com elementos dados.

Primeiros ensaios de invenção.

CLASSE 2^a

Leitura - Leitura corrente de prosa e manuscrito, com explicação dos vocabulos.

Língua portuguesa – Revisão do programma antecedente.

Grãos do substantivo e do adjectivo, mediante exemplos variados. Noção do pronome e sua affinidade com o nome.

Noção do advérbio e sua comparação com o adjectivo. Noção da preposição; sua semelhança e differença do advérbio. Noção da conjuncção; sua semelhança e differença da preposição.

Conjugação oral dos verbos irregulares em proposições completas.

Exercícios oraes de pronuncia e elocução; recitação de poesias.

Exercícios escriptos; dictados graduados de orthographia.

Redacção e composição.

CURSO SUPERIOR

CLASSE 1^a

Leitura – Leitura expressiva de prosa e verso, com explicação dos vocábulos.

Língua portuguesa – Revisão do programma anterior.

Estudo das preposições. Concordância dos tempos.

Exercícios oraes; exercícios de elocução. Resumos de leituras, lições; narrativas de passeios, festas, etc. recitação expressiva de diálogos e scenas tiradas de autores clássicos.

Exercícios escriptos: dictados tirados dos clássicos e sem difficuldades grammaticaes. Resumo de leituras e lições. Composição.

CLASSE 2^a

Leitura – Leitura expressiva de prosa e verso, com explicação dos vocábulos.

Língua portuguesa – revisão geral da grammatica, com definições. Noções de etymologia e derivação.

Exercícios oraes: últimos exercícios de elocução. Resumo de leituras, lições, narrativas.

Recitação expressiva e decorada de trechos escolhidos em prosa e verso tirados dos clássicos e de autores brasileiros de nota.

Exercícios escriptos: dictados, exercícios de analyse, composição.

ESCOLA PRIMARIA DO 2º GRÁO

CLASSE 1^a

Calligraphia – Cursivo, gothico e bastardo. Escripta commercial : 3 horas por semana.

Portuguez – Revisão da grammatica. Exercícios graduados de redacção: descripção, narrativas, cartas, etc. Exercícios de leitura expressiva, leitura de manuscritos e recitação: 2 horas.

CLASSE 2^a

Calligraphia – Escripta commercial: 1 hora

Portuguez - Analyse. Exercícios de redacção e invenção. Noções de litteratura nacional: 2 horas

CLASSE 3^a

Francez – Noções de grammatica franceza e exercícios de traducção fáceis: 3 horas

ANEXO V

RECENSEAMENTO DO ESTADO DE ALAGOAS (p. 425) E DE PERNAMBUCO ⁷¹ (em 31 de dezembro de 1890) – População quanto ao analfabetismo

Sabem Ler e Escrever					Não sabem ler e escrever		
Brasileiros		Estrangeiros			Brasileiros e estrangeiros		
	H	M	T	H M T	H	M	T
Palmeira dos Índios	1.359	731	2.009	- - -	6.219	7.604	13.820 86%
Villa Viçosa	105	39	144	- - -	17.483	18.016	35.499 99.6%
Victoria	1.072	480	1.552	- - -	4.953	5.497	10.432 87%
Maceió (Praz.)	3.857	4.123	7.980	66 9 75	4.888	6.398	11.286 58%
(Jarag.)	4.486	3.587	8.073	41 10 51	1.418	2.615	4.033 33.2%
Buíque	83	293	1.125	- - -	4.969	5.365	10.334 92%

RECENSEAMENTO DO ESTADO DE ALAGOAS E DE PERNAMBUCO (2000)⁷²

POP. RESIDENTE. SEXO E DOMICÍLIO				POP. RESIDENTE DE 10 ANOS OU MAIS		
MUNICÍPIO	TOTAL	HOMENS	MULHERES	TOTAL	ALFABETIZ.	TAXA DE ALF.(%)
QUEBRAN GULO	11.902	5.936	5.966	9.082	5.186	57.1%
VIÇOSA	26.263	12.951	13.312	20.071	12.035	60.0%
PAL. DOS ÍNDIOS	68.060	32.735	35.325	54.185	37.769	69.7%
MACEIÓ	797.759	376.572	421.187	637.532	533.712	83.7%
BUÍQUE	44.169	21.793	22.376	32.841	16.566	50,4%

⁷¹ Extraído da Sinopse do Recenseamento de 31 de dezembro de 1890. Directoria Geral de Estatística. Oficina de Estatística. Rio de Janeiro. IBGE Quebrangulo teve também o nome de Vitória, voltando posteriormente à denominação primitiva. Cf. Enciclopédia dos Municípios Brasileiros.

⁷² Extraído do Censo Demográfico 2000. Características da população e dos domicílios: resultado do universo. Censo Demográfico/ IBGE – V. 1 (1940 -) . Rio de Janeiro: IBGE, 1950 – V. Decenal. Pesquisa iniciada em 1872, pela antiga Diretoria Geral de Estatísticas e continuada a partir de 1940 pelo IBGE.

