

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARIA SOLANGE ROCHA DA SILVA

**HISTÓRIA E MEMÓRIA DO COTIDIANO ESCOLAR: lembranças literárias de
escola (1867-1920)**

TERESINA, PI

2015

MARIA SOLANGE ROCHA DA SILVA

**HISTÓRIA E MEMÓRIA DO COTIDIANO ESCOLAR: lembranças literárias de
escola (1867-1920)**

Dissertação de Mestrado apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria do Amparo Borges Ferro.

TERESINA, PI

2015

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processamento Técnico

S586h Silva, Maria Solange Rocha da.
História e memória do cotidiano escolar : lembranças literárias de escola (1867-1920) / Maria Solange Rocha da Silva. – 2015.
122 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.
“Orientação: Prof^a. Dr^a. Maria do Amparo Borges Ferro”.

1. Educação - História - Piauí. 2. Memória - História.
3. Educação. I. Título.

CDD 370.981 22

MARIA SOLANGE ROCHA DA SILVA

**HISTÓRIA E MEMÓRIA DO COTIDIANO ESCOLAR: lembranças literárias de
escola (1867-1920)**

Dissertação de Mestrado apresentada junto
ao Programa de Pós-Graduação em
Educação, da Universidade Federal do
Piauí, como exigência para obtenção do
título de Mestre em Educação, sob a
orientação da Prof. Dr.ª Maria do Amparo
Borges Ferro.

Aprovada em: 26/02/2015

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr.ª Maria do Amparo Borges Ferro.

Universidade Federal do Piauí - UFPI



Prof. Dr. Antônio de Pádua Carvalho Lopes

Universidade Federal do Piauí - UFPI



Prof. Dr.ª Rosângela Pereira de Sousa

Universidade Estadual do Piauí - UESPI

DEDICATÓRIA

A minha família, em especial a meus pais, Francisco e Jossita, que me ensinaram a enfrentar a vida com coragem e determinação. A meus irmãos Elisando, Alexsandro e Helissandro. Dedico-lhes essa conquista com gratidão, por tudo que sempre fizeram por mim.

Agradecimentos

Ao meu Deus, em quem depusitei toda minha confiança, vós que vistes minhas angústias e lágrimas bem sabeis de tudo meu pai, como foi difícil chegar até aqui. Agradeço por ter iluminado os meus passos, assegurando as minhas decisões. Agradeço à poderosa intercessão de Nossa Senhora, meu socorro e refúgio nas horas difíceis, nunca deixou de atender a nenhum de meus pedidos.

Agradeço à Minha orientadora, Professora Dr^a. Maria do Amparo Borges Ferro, por ter me acolhido em seu grupo, pela convivência harmoniosa e saudável, pelo carinho e delicadeza, compreensão e paciência ao conduzir essa jornada. Sou imensamente grata pelo presente que me deu ao sugerir a temática de meu trabalho, fazendo-me ter prazer e dedicação a cada nova leitura a cada nova descoberta.

Ao professor Dr. Antônio de Pádua Carvalho Lopes, agradeço pelos muitos ensinamentos, pelas excelentes aulas de história. Agradeço imensamente as leituras e observações que fez em meu trabalho. O meu muito obrigada!

A professora Dr^a. Antônia Edna, pela preciosa contribuição, pela gentileza e atenção ao corrigiu meu trabalho.

A todos os meus professores da Universidade Federal do Piauí, por todos os ensinamentos que me proporcionaram ao longo de minha vida acadêmica, em especial aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação–PPGED/UFPI, com a certeza de que minha formação acadêmica, profissional e vivencial, tem um pouco da contribuição de cada um.

Aos meus colegas de turma que iniciaram comigo essa caminhada, juntos vivemos momentos que o tempo não irá pagar. Compartilhamos um sonho que agora vejo se realizar em cada um de nós. As amigas queridas: Adriana Sousa, Adriana Monteiro, Ana Paula, Lucélia, Nazaré e Noraneide. A todos expresso minha alegria em tê-los como amigos e companheiros.

Aos meus amigos do Núcleo de Estudos em História e Memória da Educação – NEHME, pelos estudos produtivos e pela convivência saudável e afetuosa que sempre tivemos. Em especial a Amanda e Marta, amigas em todas as horas.

RESUMO

O presente estudo é uma pesquisa de natureza historiográfica. Nesta pesquisa buscamos estudar a história e memória da educação piauiense a partir de obras literárias no período de 1867 a 1920. O estudo tem embasamento teórico-metodológico na Nova História Cultural. Adotamos como aporte teórico, Burke (2011); Chartier (1998); Carvalho (1998); Félix (1998); Ferro (2010); Galvão e Lopes (2010); Oliveira (2001); Halbwachs (1990), dentre outros. Partimos da seguinte questão: Quais memórias de escola se apresentam nas obras de literatura selecionadas: Memórias e Memórias Inacabadas (Humberto de Campos); As Mamoranas Estão Florindo (Moura Rêgo); Alma Universal (Amélia Beviláqua); Trechos do Meu Caminho (Leônidas de Mello)? O trabalho tem como objetivo geral analisar as memórias de escola presentes nas obras selecionadas. Para tanto, delineamos alguns objetivos específicos: Relacionar vida e obra dos autores; Perceber através das memórias dos autores as representações sobre os alunos, a escola, o professor e o cotidiano escolar; Relacionar as narrativas contidas nas obras literárias com a historiografia. A periodização deste trabalho vai de 1867, período em que é localizada temporalmente a escola lembrada por Amélia Beviláqua e estende-se aproximadamente até 1920, período das lembranças de escola de Moura Rêgo. Portanto, o recorte segue as fontes. Quanto a metodologia, trabalhamos basicamente com o cruzamento de dois tipos de fontes: as obras literárias e a bibliografia que discorre a respeito da história da educação. Após a exploração e interpretação dos textos selecionados, buscamos analisar e interpretar as obras, procurando nas memórias individuais os vestígios de uma memória coletiva. Assim, foi possível perceber através das memórias dos autores, diversas situações em suas vidas, desde a infância, que nos deram subsídios para compreender melhor suas memórias de escola. Pois, ao analisar as memórias, especialmente as lembranças de leitura, percebemos que desde a infância determinadas situações, direta ou indiretamente propiciaram aos autores a formação de um hábito de leitura, de um gosto literário. Quanto às memórias de escola, os autores lembram que antes de nela ingressarem, iniciavam as “lições” em casa, com familiares. Também observamos que as escolas geralmente funcionavam nas próprias residências dos professores ou em espaços alugados e algumas recebiam o nome dos próprios professores. A mobília escolar era escassa e desconfortável para os alunos. Notamos ainda que a imagem de professor que permaneceu na memória dos autores foi elaborada a partir das relações construídas na escola. Deste modo, a maneira de conduzir as aulas e se relacionar com os alunos, as práticas e os métodos utilizados pelos professores contribuíram para que os autores elaborassem as representações sobre eles. Vimos também que a prática da leitura em voz alta e a memorização dos conteúdos faziam parte da metodologia utilizada pelos professores, nas memórias dos autores, as sabinas de leitura e escrita são sempre lembradas e associadas aos castigos. Analisando as memórias dos autores, percebemos que alguns recordam também os livros que leram na escola. Enfim, observamos que os tipos de escola, o perfil de professor e as práticas metodológicas do período em estudo eram bastante semelhantes. Mas também notamos que, apesar das semelhanças, cada escola, cada professor tinha sua forma singularizada de conduzir sua aula. Foi, portanto, através da memória individual de cada um dos autores que encontramos as marcas da memória coletiva.

Palavras-chaves: História. Memória. Literatura. Escola. Educação.

ABSTRACT

The present study is a research of historiographic nature. In this research we have sought to study the history and memory of the education from Piauí from literary works in the period of 1867 to 1920. The study has theoretical and methodological base in the new Cultural History. We have adopted as theoretical support, Burke (2011); Chartier (1998); Carvalho (1998); Félix (1998); Ferro (2010); Galvão e Lopes (2010); Oliveira (2001); Halbwachs (1990), and others. We have started with the following question: What memories of school are presented in the literary works selected: *Memórias e Memórias Inacabadas* (Memories and Rough Memories), (Humberto de Campos); *As Mamoranas Estão Florindo* (The Mamoranas bloom), (Moura Rêgo); *A Alma Universal* (The Universal Soul), (Amélia Beviláquia); *Trechos do Meu Caminho* (Parts of My Way), (Leônidas de Mello)? The work has as general purpose to analyze the school memories present in the selected works. Therefore, we outlined some specific objectives: to relate life to author's works; to perceive the representations about the students, school, teacher and the school routine through the authors' memories; to analyze the school memories present in the works; to relate the narrative in the literary works with the historiography. The period of this work dates back to 1867, time where the reminisced school by Amélia Beviláquia is temporally located and goes to 1920, time of the school memories from Moura Rêgo. Thus, the clipping follows the sources. As for the methodology, we have worked basically with the crossing of two types of sources: the literary works and the bibliography that comments about the education history. After exploring and interpreting the selected texts, we have sought to analyze and interpret works, searching the remains of a collective memory in the authors' individual memories. So that, it was possible to notice several situations in their lives through the authors' memories, since childhood which gave us assistances to understand their school memories better. Thus, analyzing the memories, specially the reading's ones, we have noticed that since childhood certain situations afforded directly or indirectly to authors the formation of a reading habit and a literary preference. As for the school memories, the authors remember that before entering school, they started the "lessons" at home with relatives. Also, we have observed that schools usually functioned in teacher's own houses or in rented places and some had the own teacher's names. The school furniture was poor and uncomfortable for the students. We noticed yet, that the teacher's image that kept in the authors' memories was elaborated from the relations built in school. So that, the way to teach and to engage with students, the practices and the methods used by the teachers contributed for the authors to elaborate their representations. We have also seen that the Read-out's practice and the contents memorization took part of the methodology used by the teachers, in authors' memories, Reading and writing's weekly reviews are always remembered and associated with punishments. Analyzing the authors' lives we realized that some remember the books they read at school as well. Finally, we observed that the types of schools, the teacher's profile and the methodological practices of the study period were very similar. However, despite of the similarities, we also noticed that each teacher had their own single way to teach. It was, therefore, through the individual memory of each author that we have found the marks of the collective memory.

Key words: History. Memory. Literature School. Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Amélia e Clóvis Beviláqua

Figura 02 – Capa do livro (Alma Universal)

Figura 03 - Humberto de Campos

Figura 04 – Capa do livro (Memórias)

Figura 05 - Moura Rêgo

Figura 06 – Capa do livro (As Mamoranas Estão Florindo)

Figura 07 - Leônidas Mello

Figura 08 – Capa do livro (Trechos do Meu Caminho)

Figura 09 - Capa do primeiro livro de leitura de Felisberto de Carvalho

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 HISTÓRIA, MEMÓRIA E LITERATURA	15
2.1 A Nova História Cultural	15
2.2 Entendendo a memória para fazer história	19
2.2.1 A escrita autobiográfica	27
2.2.2 As formas de apropriação das obras e sua relação com o social.....	32
3 SALVANDO MEMÓRIAS E TECENDO HISTÓRIAS	36
3.1 Os autores.....	36
3.1.1 Amélia de Freitas Beviláqua	36
3.1.2 Humberto de Campos.....	42
3.1.3 Raimundo de Moura Rêgo	53
3.1.4 Leônidas Mello.....	58
3.1.5 Algumas considerações	69
3.2 As escolas.....	72
3.2.1 A imagem da escola	72
3.2.2 Percepções e descrições	75
3.2.3 Os espaços escolares: a mobília e as instalações sanitárias	83
3.3 Os professores	87
3.4 O cotidiano escolar	98
3.4.1 Metodologia: leitura e escrita.....	98
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERENCIAS	120

1 INTRODUÇÃO

Abrir um livro de memória é como abrir uma janela para o passado. Quando abrimos essas janelas não vemos o mundo físico, mas somos convidados a fazer uma viagem ao passado onde as memórias conduzem nossa imaginação para um tempo e um lugar que não conhecemos. Vamos abrir as janelas!

Nos últimos anos o campo da história tem passado por um processo de renovação com a ampliação de seus objetos e fontes. A pesquisa em história da educação também tem acompanhando esse movimento de renovação. Diversos objetos que anteriormente não eram considerados na história tradicional passaram a ser pensados pela nova história. Galvão; Lopes (2010) lembram que o próprio espaço da escola, bem como os objetos escolares, também os jornais, revistas, diários, obras literárias e a história oral são exemplos, dessas novas fontes da história da educação. Neste estudo, utilizamos a literatura como fonte de pesquisa, pois entendemos que história e literatura são duas áreas próximas e que o diálogo entre esses dois campos é frutífero para o enriquecimento dos estudos historiográficos.

A temática história e literatura é estudada sob o ângulo da memória, para melhor explicar essa relação recorreremos a Halbwachs (1990), pois, para ele nenhum pensamento é puramente individual. O autor parte da ideia de que o homem constitui seu pensamento a partir das suas relações sociais. Assim, o interesse pela literatura tem crescido nos últimos tempos, como um importante meio de análise do cotidiano escolar.

O desejo de realizar esta pesquisa surgiu, portanto, a partir dos estudos sobre a Nova História Cultural, que passa a interessar-se por objetos e fontes antes não priorizados pela história tradicional. Deste modo, acreditamos que as fontes literárias podem enriquecer os estudos historiográficos, fornecendo informações preciosas e singulares sobre o cotidiano escolar, que não seria possível ser apreendido em documentos oficiais, por exemplo.

Assim, este trabalho pretende estudar a história e memória da educação piauiense a partir de obras literárias, no período de 1867 a 1920. Partimos da seguinte questão: Quais memórias de escola se apresentam nas obras de literatura selecionadas: Memórias e Memórias Inacabadas (Humberto de Campos); As Mamoranas Estão Florindo (Moura Rêgo); Alma Universal (Amélia Beviláqua); Trechos do Meu Caminho (Leônidas Mello)?

O trabalho tem como objetivo geral analisar as memórias de escola presentes nas obras selecionadas. Para tanto, delineamos alguns objetivos específicos: Relacionar vida e obra dos autores; Perceber através das memórias dos autores, as representações sobre a escola, o professor e o cotidiano escolar; Relacionar as narrativas contidas nas obras literárias com a historiografia.

A periodização deste trabalho vai de 1867, período em que é localizada temporalmente a escola rememorada por Amélia Beviláqua e estende-se aproximadamente até 1920, período das lembranças de escola de Moura Rêgo. Portanto, o recorte segue as fontes, mas, para melhor compreensão do nosso objeto de estudo, podemos, recuar ou ultrapassar o período focalizado, utilizando tanto fontes bibliográficas, como também outras obras literárias, além das que estamos enfatizando.

Quanto à espacialidade, enfatizamos o espaço do Piauí, mas, em virtude do acesso às fontes, optamos também, por apresentar algumas escolas rememoradas em espaços maranhenses, pois entendemos que a organização social entre os dois estados vizinhos possui muitas semelhanças. Pretendemos assim, sistematizar algumas informações sobre o cotidiano escolar no espaço e tempo mencionado.

Desejávamos encontrar obras nas quais os autores rememorassem seus tempos de escola. Era necessário, contudo, procurá-las, porque, como lembra Galvão; Lopes (2010) as fontes existem, mas é preciso que o pesquisador vá atrás delas e só faça isso se tiver um problema ou, no mínimo, um tema. Tínhamos um tema, neste período, iniciamos os estudos na disciplina “História e Historiografia do Piauí”. Assim, através das muitas leituras realizadas, encontramos as indicações das obras. O passo seguinte foi procurá-las, assim, das quatro obras que analisamos neste trabalho, localizamos três na biblioteca central da UFPI: *Trechos do Meu Caminho*, *As Mamoranas estão Florindo* e *Memórias e Memórias Inacabadas* (esta última também está disponível em um arquivo em PDF na internet), a dificuldade maior foi conseguir localizar o livro *Alma Universal*, pois se trata de uma obra antiga e rara, mas enfim, conseguimos comprá-lo em um sebo (pela internet). Foram, portanto, essas as obras com as quais decidimos realizar nossa pesquisa. Na Tabela 1 apresentamos os autores e obras selecionadas. Vejamos:

Tabela 1- Autores e obras analisadas no trabalho

AUTOR	OBRA	NASCIMENTO	MORTE
Amélia de Freitas Beviláqua	Alma Universal	07/08/1860 Jerumenha – PI	17/01/1946 Rio de Janeiro
Humberto de Campos	Memórias e Memórias Inacabadas	25/ 10/1886 Miritiba – MA	05/12/1934 Rio de Janeiro
Raimundo de Moura Rêgo	As Mamoranas Estão Florindo	23/12/ 1911 Matões – MA	12 /03/ 1988 Rio de Janeiro
Leônidas de Castro Mello	Trechos do Meu Caminho	15/08/1897 Barras – PI	24/05/1981 Teresina - PI

A seleção das fontes foi norteada por um tema anteriormente escolhido. Assim, neste estudo trabalhamos basicamente com o cruzamento das seguintes fontes: as autobiografias literárias, biografias e a bibliografia que discorre a respeito da história da educação.

Encontradas as fontes, começamos então, um árduo trabalho de exploração do material, Assim, fizemos uma primeira leitura, seguida de outras, mais cuidadosas, de cada um das obras. Em seguida, trabalhamos as análises e interpretações, buscando nas memórias dos indivíduos os vestígios de uma memória coletiva.

Deste modo, após a exploração e interpretação dos textos selecionados, buscamos relacionar os aspectos históricos presentes nas obras com a historiografia. Feito isso, nos detivemos na montagem do trabalho. Uma primeira decisão ainda não amadurecida nos levou inicialmente a estruturar o texto de acordo com as escolas rememoradas pelos autores. Posteriormente já com outro olhar e aceitando a sugestão de nossa banca de qualificação decidimos então, categorizar este trabalho a partir das temáticas que foram surgindo ao longo dos discursos.

Foi, portanto, este o caminho metodológico que seguimos, mas ciente de que no percurso metodológico “existem princípios básico de metodologia científica e de metodologia histórica que devem ser objeto de reflexão e de escolha do historiador, jamais, regras fixas ou universais” (FÉLIX, 1998, p. 71). Pois, a pesquisa histórica se faz a partir de “instrumentos intelectivos (mentais-conceituais) e materiais (“documentos” e técnicas: recursos e instrumentos) que nos permitam definir caminhos, trajetórias, nos quais possamos harmonizar

teoria-método e conceito na aplicação ao empírico” (p. 73). A autora chama atenção para a importância da flexibilidade nos procedimentos metodológicos, pois o processo metodológico não é imutável tendo em vista que o mesmo pode ser alterado no decorrer da pesquisa.

Assim, a partir das leituras e análises das obras foi possível conhecer acontecimentos singulares que ocorreram em um determinado tempo e espaço e que a partir das reminiscências dos autores, foram narrados em suas obras. Nosso trabalho consistiu em tentar na medida do possível relacionar essas especificidades com a historiografia brasileira.

Quanto à divisão do texto, o trabalho está dividido em duas partes: na primeira fazemos uma discussão teórica a respeito dos estudos de história, memória e literatura; na segunda parte, apresentamos as memórias de escolas dos autores e, finalizamos com as considerações finais.

Esperamos com esse trabalho contribuir com os estudos históricos do cotidiano escolar, proporcionando o conhecimento de situações singulares do espaço escolar, ampliando também as discussões acadêmicas sobre os estudos de história, memória e literatura, possibilitando ainda que novas pesquisas sejam desenvolvidas na área.

2 HISTÓRIA, MEMÓRIA E LITERATURA

2.1 A Nova História Cultural

Neste capítulo procuramos refletir sobre os estudos de história, memória e literatura. Iniciamos com uma breve discussão sobre a nova história cultural, em seguida, buscamos compreender a memória, a escrita autobiográfica e as formas de apropriação das obras e sua relação com o social.

A História Cultural é a forma mais utilizada atualmente pelos historiadores para fazer história, embora não seja a única. Esse novo paradigma surgiu como uma resposta à insatisfação com o modelo tradicional, com a “velha” forma de se fazer história. Segundo Burke (2011), essa insatisfação está relacionada não apenas ao campo específico da história, mas, também às mudanças que vinham acontecendo no mundo de forma mais ampla, como por exemplo, o processo de descolonização e o feminismo, e que de certa forma influía também na escrita da história, pois essas novas discussões pediam o estudo de novos objetos.

Deste modo, o campo historiográfico tem seus objetos e fontes ampliados. Assim, de acordo com Burke (2011), a Nova História Cultural começa a se interessar potencialmente por toda atividade humana. Partindo do pressuposto de que tudo “tem um passado que pode em princípio ser reconstruído e relacionado ao restante do passado. Daí a expressão história total” (p.11).

Assim, diversos objetos que anteriormente não eram considerados na história tradicional passaram a ser pensados pela nova história, que passa também, a preocupar-se cada vez mais com a história vista de baixo, isto é, “com as experiências das pessoas comuns e com sua experiência da mudança social” (BURKE, 2011, p. 13). Neste sentido, o autor destaca ainda que a nova história baseia-se em fontes variadas que podem ser visuais, orais, estatísticas, etc. Além disso, ao contrário do modelo tradicional, onde as explicações para os fatos eram únicas, para a nova história, as explicações devem ser variadas. Outro ponto destacado por Burke, é que para o paradigma tradicional a história deve ser objetiva. Assim sendo, a função do historiador é apresentar fatos aos leitores. Na visão do novo modelo, a história é relativa, pois “o relativismo cultural obviamente se aplica, tanto à própria escrita da história, quanto a seus chamados objetos. Nossa mente não reflete diretamente a realidade. Só percebemos o mundo através de uma estrutura de convenções, esquemas e estereótipos” (p. 15). Portanto, a história não pode ser vista como um retrato fiel do passado, ela sempre será um conhecimento fragmentado.

Refletir sobre o que é história e qual a tarefa do historiador é importante, sobretudo, para nós, que somos ainda iniciantes. Assim, para melhor entender o que é história, recorremos a Jenkins (2007), pois ele esclarece que é necessário distinguir história e passado, compreender que história não é sinônimo de passado. O autor diz que precisamos ter clareza de que a história é uma narrativa sobre o passado. Assim sendo, o melhor seria sempre usar “o termo ‘o passado’ para tudo que se passou antes em todos os lugares e a palavra ‘historiografia’ para a história; aqui, historiografia se refere aos escritos dos historiadores” (p. 23-24). Dessa forma, para o autor, o passado seria assim o objeto da atenção dos historiadores, e a historiografia a forma como os historiadores abordam esse passado. A história é um discurso, o que ela faz é interpretar os fatos que ocorreram no passado. Deste modo, “a maneira com a qual o historiador tenta entender o passado – é crucial para determinar as possibilidades do que a história é, e pode ser” (p. 29).

Assim para Jenkins (2007);

A história constitui um dentre uma série de discurso a respeito do mundo. Embora esses discursos não criem o mundo (aquela coisa física na qual aparentemente vivemos), eles se apropriam do mundo que lhe dão todo o significado que têm. O pedacinho de mundo que é o objeto (pretendido) de investigação da história é o passado. A história como discurso está, portanto, numa categoria diferente daquela a qual discursa. Ou seja, passado e história são coisas diferentes. Ademais, o passado e a história não estão unidos um ao outro de tal maneira que se possa ter uma, e apenas uma leitura histórica do passado. O passado e a história existem livres um do outro; estão muito distantes entre si no tempo e no espaço. Isso porque o mesmo objeto de investigação pode ser interpretado diferentemente por diferentes práticas discursivas (p. 23-24).

O relato historiográfico não é o passado, mas, uma interpretação e reinterpretação deste. Jenkins (2007) lembra que “se já é complicado ter conhecimento de algo que existe, então fica especialmente difícil dizer alguma coisa sobre um tema efetivamente ausente como é o passado na história” (p. 30). Portanto, a elaboração do conhecimento histórico está submetida à interpretação e aos pressupostos dos historiadores. Assim, “a fragilidade epistemológica permite que as interpretações dos historiadores sejam múltiplas (um só passado, muitos historiadores)” (p. 31).

O discurso historiográfico é produzido a partir de decisões, recortes e escolhas, do historiador que assim também determina o que deve ser lembrando e o que ficará esquecido. A forma como o historiador irá interpretar e explicar os eventos do passado será influenciada

pelo meio social ao qual ele está inserido. As perguntas que os historiadores fazem “só podem nascer no seio de uma mente já pré-ocupada por uma dada formação histórica e por memórias sociais, colectivas e históricas. Deste modo, a sua problemática, a par do desejo de acender à verdade, revela, como na amamnese, as preocupações do presente que a formula” (CATROGA, 2001, p. 48). Portanto, a leitura que o historiador faz do passado é influenciada pelo presente.

Vimos que história e passado são coisas diferentes, pois o passado já passou, mas este passado é o objeto de investigação da história, então como trazê-lo de volta? O passado não volta mais, o que o historiador faz através das fontes é tentar reconstruí-lo, porém essa reconstrução nunca é completa, pois o pesquisador tem muitas perguntas que ele faz as fontes, que nem sempre lhe dão todas as respostas, o que ele consegue extrair são apenas fragmentos, vestígios, resquícios, mas, ele precisa construir um relato coerente, é então onde entra a imaginação na escrita da história. Segundo Le Goff (2003), o historiador pode recorrer a duas formas de imaginação:

A que consiste em animar o que está morto nos documentos e faz parte do trabalho histórico, pois que este mostra e explica as ações dos homens. É desejável encontrar essa capacidade de imaginação que torna o passado concreto – tal como Georges Duby desejava encontra talento literário no historiador. Mas é ainda mais desejável, pois é necessário que o historiador revele essa outra forma de imaginação, a imaginação científica, que, pelo contrário, se manifesta pelo poder de abstração (p. 40).

Assim, a imaginação histórica não é criação artística, mas uma forma racional de explicar os eventos do passado. É, portanto, necessário ter certo rigor metodológico, pois a imaginação na escrita da história deve ser com base nas evidências e nunca de forma aleatória. Jenknis (2007, p. 31) ressalta que “o relato de um historiador nunca corresponde exatamente ao passado: o simples volume desse último inviabiliza a história total. A maior parte das informações sobre o passado nunca foi registrada, e a maior parte do que permaneceu é fugaz”. O autor lembra ainda, que o passado são acontecimentos, situações, que nenhum relato pode recuperá-los em sua totalidade. Assim, a história está “fadada as ser um construto pessoal, uma manifestação da perspectiva do historiador como narrador” (p. 32). Mas, apesar disso, é interessante observar que:

Graças à possibilidade de ver as coisas em retrospecto, nós de certa maneira sabemos mais sobre o passado do que as pessoas que viveram lá. Ao traduzir

o passado em termos modernos e usar conhecimentos que talvez não estivesse disponível antes, o historiador descobre não só o que foi esquecido sobre o passado, mas também ‘reconstitui’ coisas que, antes, nunca estiveram constituídas como tal (JENKINS, 2007, p. 34).

A partir desse olhar em retrospectiva, a história consegue dar um novo aspecto aos fatos e acontecimento. Para Jenkins (2007, p. 34), os indivíduos ou grupos sociais “são captados em processos que só podem ser vistos retrospectivamente, enquanto documentos e outros vestígios do passado são tirados de seus propósitos e funções sociais originais, para ilustrar, por exemplo, um padrão que nem remotamente tinha significado para seus autores”.

Vimos que o campo da história tem passado por inovações nos últimos tempos, a pesquisa em história da educação também tem acompanhado esse movimento de renovação, com abertura para novos enfoques, que pedem novas fontes de pesquisa, no sentido de melhor compreender os fatos educacionais. “Nos últimos anos, a historiografia educacional brasileira tem sido amplamente reconfigurada por redefinições temáticas, conceituais e metodológicas que põem em questão a sua forma tradicional” (CARVALHO, 1998, p. 329). Até o início do século XX, a história privilegiava como fontes, documentos escritos, que de certa forma tivessem origem confiável. Mas;

Nos últimos 50 anos valorizam-se cada vez mais os sujeitos “esquecidos” da história, como as crianças, as mulheres, os negros, os índios e as camadas populares. Sentimentos, emoções e mentalidades também passam a fazer parte da história. Fontes até então consideradas pouco confiáveis e científicas começam a fornecer indícios para reconstruir o passado. (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 32).

Para as autoras, o próprio espaço da escola, bem como os objetos escolares, (livros, cadernos, o mobiliário, etc.) também os jornais, revistas, diários, obras literárias e a história oral, são exemplos dessas novas fontes para a história da educação. Porém, essas fontes não falam por si sós, é preciso que o pesquisador esteja atento às suas singularidades e saiba interrogá-las conscientemente. O historiador precisa, portanto, problematizar e refletir a respeito de suas fontes.

Os historiadores da educação incorporaram a ideia de que a história se faz a partir de qualquer traço ou vestígio deixado pelas sociedades passadas e que em muitos casos as fontes oficiais são insuficientes para compreender

aspectos fundamentais: é difícil, por exemplo, senão impossível, penetrar no cotidiano da escola de outras épocas somente através da legislação ou de relatórios escritos por autoridades do ensino (GALVÃO; LOPES, 2005, p. 81).

Neste sentido, acreditamos que as fontes literárias têm muito a dizer para a história da educação, pois através delas podemos conhecer acontecimentos que às vezes não é possível ser apreendidos em outros tipos de textos. Os escritos dos autores podem contribuir muito com o pesquisador interessado em desvendar através das obras, informações que do ponto de vista histórico revelem as memórias dos autores sobre o cotidiano escolar, o professor, o aluno, as interações em sala de aula, os métodos de ensino, os recursos utilizados, etc. Possibilitando assim, a ampliação dos estudos historiográficos e fornecendo informações sobre o cotidiano escolar.

O que entendemos por história é de fundamental importância para a compreensão do estudo que estamos apresentando, da mesma forma também é necessário esclarecer alguns aspectos a respeito dos estudos de história e memória, pois é a partir da compreensão da memória que desenvolvemos o presente estudo.

2.2 Entendendo a memória para fazer história

A memória é um dos objetos da história que cada vez mais tem atraído a atenção dos historiadores. Ela aqui nos interessa, pois o tema história e literatura é abordado à luz dos estudos de história e memória. A compreensão dos processos de rememoração se faz importante para entender a relação entre história, memória e literatura. Para melhor compreender essa relação, inicialmente recorreremos a Halbwachs (1990), ele explica que nenhum pensamento é puramente individual. O autor parte da ideia de que o homem constitui seu pensamento a partir das suas relações sociais. Ele compreende, no entanto, que um indivíduo não pode pensar nem lembrar em comum com os outros, “mas nossas lembranças permanecem coletivas, e elas são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objeto que só nós vimos. É porque na realidade nunca estamos sós” (p. 26).

Neste sentido, Bosi (1994) destaca que:

Quando entramos dentro de nós e fechamos a porta, não raro estamos convivendo com outros seres não materialmente presentes. [...] Somos, de

nossas recordações, apenas uma testemunha, que às vezes não crê em seus próprios olhos e faz apelo constante ao outro para que confirme a nossa visão: “Aí está alguém que não me deixa mentir” (p. 406-407).

Nossas lembranças e impressões estão sempre apoiadas no coletivo. “Só temos a capacidade de nos lembrar, quando nos colocamos do ponto de vista de um ou mais grupos e de nos situar novamente em uma ou mais correntes do pensamento coletivo” (HALBWACHS, 1990, p. 37). Nossas ideias, reflexões e posicionamentos são fruto de nossa inserção nos grupos aos quais pertencemos.

Quantas vezes exprimimos então, com uma convicção que parece toda pessoal, reflexões tomadas de um jornal, de um livro, ou de uma conversa. Elas correspondem tão bem a nossa maneira de ver que nos espantáramos descobrindo qual é o autor, e que não somos nós. “já tínhamos pensado nisso”: nós não percebemos que não somos senão um eco. [...]. Acontece mesmo frequentemente que a dosagem de nossas opiniões, a complexidade de nossos sentimentos e nossas preferências não são mais que a expressão dos acasos que nos colocam em relação com grupos diversos e opostos e que a parte que representamos em cada modo de ver está determinada pela intensidade desigual das influências que estes tem, separadamente, exercido sobre nós (HALBWACHS, 1990, p. 47).

A maneira de pensar dos sujeitos é, portanto, construída a partir das relações sociais, assim, nosso pensamento e também nossas lembranças não são puramente individuais, pois, inconscientemente sofremos constantes influências do coletivo na formação de nossa identidade. “A formação do eu de cada indivíduo será, assim, inseparável da maneira como ele se relaciona com os valores da(s) sociedade(s) e grupo(s) em que se situa e do modo como, à luz do seu passado, organiza seu percurso como projecto” (CATROGA, 2001, p. 20).

E, assim entendido, podemos então, falar em uma memória coletiva. São estas internalizações conscientes ou não conscientes do social que fazem indivíduos, grupos ou sociedades compartilharem um sistema de representação comum. Bosi (1994) explica que a memória coletiva se desenvolve “a partir de laços de convivência familiares, escolares, profissionais. Ela entretém a memória de seus membros, que acrescenta, unifica, corrige e passa a limpo. Vivendo no interior de um grupo, sofre as vicissitudes da evolução de seus membros e depende de sua interação” (p. 408-411). Mas, como bem lembra a autora, por mais que deva à memória coletiva, é o indivíduo que recorda. “Ele é o memorizador e das camadas

do passado a que tem acesso pode reter objetos que são, para ele, e só para ele, significativos dentro de um tesouro comum” (p. 411).

Halbwachs (1990) lembra também, que o processo de rememoração se dá do presente para o passado, de tal modo que, nossas lembranças do passado são influenciadas por impressões do presente. Portanto, sofrendo influências do presente, as lembranças podem ser reformuladas, deste modo, a “algumas lembranças reais junta-se assim uma massa compacta de lembranças fictícias” (p. 29). O passado de certa forma depende do presente, porque é do presente que se busca o passado, são os interesses do presente que determinam o que deve ser apreendido do passado pela história.

Neste sentido, Félix (1998, p. 33) ressalta que o sentido da história está no “olhar para trás, ir em busca da apreensão do tempo, com as vivências do presente e poder tomar conhecimento de que o passado se recria pela memória, única forma de retê-lo, de apreendê-lo”. Para a autora, a “memória é um dos suportes essenciais para o encontrar-se dos sujeitos coletivos, isto é, para as definições dos laços de identidade” (p. 36).

Assim, para Halbwachs (1990) percebemos cada meio à luz dos outros, mas também a nossa própria luz. “Diríamos voluntariamente que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios” (p. 51). Para o autor nossas lembranças são resultado da fusão de diversas informações.

As lembranças são, portanto, produto de um processo de reinterpretação entre o individual e o coletivo, isso implica dizer que nas mais diversas formas de discurso, e a literatura é uma delas, é possível encontrarmos as marcas do coletivo. Neste sentido, para Hutcheon (1991, p. 64), a “ficção não reflete a realidade, nem a produz. [...] em vez disso, a ficção é apresentada como mais um entre os discursos pelos quais elaboramos nossas versões da realidade”.

Halbwachs (1990) distingue ainda dois tipos de memória: a memória coletiva e a memória histórica. Onde a memória coletiva compreende as nossas lembranças pessoais, fruto de nossas vivências, de episódios aos quais estivemos presentes e deles nos lembramos ou temos impressões. Por outro lado, a memória histórica está ancorada nas lembranças de fatos e acontecimentos que não vivemos, mas que sabemos ter acontecido porque lemos em um livro ou porque ouvimos falar, “carrego comigo uma bagagem de lembranças históricas, que posso ampliar pela conversação ou pela leitura. Mas é uma memória emprestada e que não é minha.” (p. 54). Para o autor “seria o caso então, de distinguir duas memórias, que chamaríamos, se o quisermos, a uma interior ou interna, a outra exterior; ou então a uma

memória pessoal e a uma social. Diríamos mais exatamente ainda: memória autobiográfica e memória histórica” (p. 55).

É, portanto, apoiada nesse pensamento que entendemos a literatura, especialmente os escritos em que os autores falam de si. Pois são sobretudo narrativas construídas a partir da memória interna ou autobiográfica, tendo em vista que são relatos individuais construídos a partir do coletivo. Mas, para melhor compreender como a memória coletiva é construída, é necessário entender também como o social é percebido e apreendido – como os sujeitos constroem suas representações do mundo social. Neste sentido, Chartier (1990) destaca que:

A história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objetivo identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler. Uma tarefa desse tipo supõe vários caminhos. O primeiro diz respeito às classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepções e de apreciação do real. Variáveis consoante as classes sociais ou os meios intelectuais, são produzidos pelas disposições estáveis e partilhadas, próprias do grupo (p. 16-17).

A apreensão do mundo social, das instituições, das normas, das regras, são construções simbólicas elaboradas dentro de determinados contextos que são social e historicamente construídos. O estudo de situações singulares como o cotidiano escolar a partir de memórias apresenta-se dentro dessa perspectiva, pois a partir das memórias podemos conhecer situações escolares construídas em um determinado tempo e espaço que relacionadas a um contexto mais amplo, nos permitem entender as práticas e relações construídas dentro do espaço escolar.

Mas, compreender como uma determinada realidade social é construída e reconstruída através da memória pressupõe entender como o mundo social é apreendido pelos indivíduos, como as representações da realidade são elaboradas. Representações aqui entendidas na perspectiva discutida por Chartier (1990, p. 17) como “esquemas intelectuais incorporados que criam figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro torna-se inteligível e o espaço a ser decifrado”. No entanto, compreender o conceito de “representações coletivas”, implica também entender a noção de habitus. Para tanto, é necessário recorrer a Bourdieu, visto que, a noção de habitus discutida por Chartier, apoia-se em grande parte nos trabalhos desse autor.

Para Bourdieu (1998), a maneira de agir dos agentes sociais varia de acordo com o habitus internalizado, este habitus irá se diferenciar de acordo com a posição social que cada

agente ocupa na sociedade. A construção desse habitus incorporado pelos sujeitos é influenciado tanto pelo capital econômico como pelo capital cultural. Deste modo, a maneira de agir e pensar dos sujeitos é construída a partir da incorporação dos valores, regras e normas das vivências nos diversos grupos sociais, nos quais os sujeitos estão inseridos.

Dessa forma, podemos dizer que cada indivíduo traz em si as marcas do social. Nesta perspectiva o habitus seria, portanto, um conhecimento subjetivo adquirido nas relações sociais que são historicamente construídas. O habitus é um sistema mutável, pois transforma-se ao longo do tempo. É a partir da construção deste habitus internalizado que o indivíduo elabora a representação do mundo social que, por conseguinte, também é um processo que sofre transformações.

As representações do mundo social assim construída, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. A percepção do social não são de forma alguma discursos neutros [...]. As lutas de representações tem tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo, impõem, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio (CHARTIER, 1990, p. 17).

Assim entendido, as representações são construídas no interior dos grupos e por eles determinadas. Essa internalização simbólica, elaborada a partir da relação entre o pensamento individual e o social é um processo que existe independente da consciência dos sujeitos. Segundo Chartier (1990), é possível pensar uma história cultural do social que tenha por objeto a compreensão das “formas e dos motivos - ou, por outras palavras, das representações do mundo, social – que, à revelia dos actores sociais, traduzem as suas posições e interesses objetivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse” (p. 17). Neste sentido, o autor também ressalta que:

A tradição do idealismo crítico designa assim por “forma simbólica” todas as categorias e todos os processos que constroem “o mundo como representação”. Daí o destinar uma função universal ao espírito de conjunto das produções, quaisquer que sejam, provenientes da ordem da representação ou da figuração; daí, conseqüentemente, a extensão máxima fornecida ao conceito de símbolo para o qual remete todas as formas ou todos os signos graças aos quais a consciência constitui a “realidade” (CHARTIER, 1990, p. 19).

No entanto, Chartier (1990) propõe que o conceito de representação seja adotado num sentido mais particular e mais determinado historicamente. Segundo o autor, a noção de representação não é estranha às sociedades de Antigo Regime, a esse respeito ele apresenta algumas definições antigas do termo: a primeira (dicionário de Furetière) essa definição manifesta a tensão entre dois sentidos: “por um lado, a representação como um dado a ver uma coisa ausente, o que supõe uma distinção radical entre aquilo que representa e aquilo que é representado; por outro, a representação como exibição de uma presença, como apresentação pública de algo ou alguém” (p. 20). No primeiro sentido, a representação seria uma forma de substituir um objeto ausente por uma imagem.

Para Chartier (1990), trabalhando as representações que os “grupos modelam deles próprios ou dos outros [...] a história Cultural pode regressar utilmente ao social, já que faz incidir a sua atenção sobre as estratégias que determinam posições e relações que atribuem a cada classe, grupo ou meio um ‘ser-apreendido’ constitutivo da sua identidade” (p. 23). Assim sendo, para o autor a noção de representação pode ser construída a partir das definições antigas.

Há aí uma primeira boa razão para fazer dessa noção a pedra angular de uma abordagem a nível de história cultural. [...] em primeiro lugar, o trabalho de classificação e delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; seguidamente, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objectivadas graças uns “representantes” (instâncias colectivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade (CHARTIER, 1990, p. 23).

Para o autor, por um lado é preciso pensar a história cultural “como a análise do trabalho de representação, isto é, das classificações e das exclusões que constituem, na sua diferença radical, as configurações sociais e conceptuais próprias de um tempo ou de um espaço” (p. 27). É preciso assim, entender que as estruturas de pensamentos são construídas em determinados contextos e, portanto, devem ser entendidas a partir da “análise das representações coletivas e das ligações entre essas representações” (p. 38). Assim para o autor:

As estruturas do mundo social não são um dado objetivo, tal como não são as categorias intelectuais e psicológicas: todas elas historicamente

produzidas pelas práticas articuladas (políticas, sociais, discursivas) que constroem suas figuras. São estas demarcações, e os esquemas que as modelam, que constituem o objeto de uma história cultural levada a repensar completamente a relação tradicionalmente postulada entre o social, identificada como um real bem real, existindo por si próprio, e as representações, supostas como refletindo-o e dele se desviando. Por outro lado a história deve ser entendida como o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido (CHARTIER, 1990, p. 27).

Nesta perspectiva, o pensamento, a subjetividade, as abstrações, as formas de pensar e sentir são elementos importantes que devem ser levados em consideração para compreensão dos eventos históricos. O estudo da história deve buscar compreender as representações do mundo social, o modo como as práticas sociais são construídas, apropriadas e interpretadas pelos sujeitos individual e coletivamente.

Para Le Goff (2003, p. 12) “Uma explicação histórica eficaz deve reconhecer a existência do simbólico no interior de toda realidade histórica (incluindo a econômica), mas também confrontar as representações históricas com as realidades que elas representam e que o historiador apreende mediante outros documentos e métodos”. A historiografia pode assim se utilizar de fontes biográficas e autobiográficas para estudar essas subjetividades que trazem as marcas do social, a representação de um tempo e um espaço, articulando o pensamento individual com o social, fazendo ainda, o cruzamento dessas fontes com outros documentos.

Assim, as memórias autobiográficas se apresentam como um importante meio de análise do cotidiano escolar. Estes escritos nos permitem conhecer situações singulares, no entanto, não podemos esquecer que história e literatura são duas áreas de conhecimentos e que, portanto, devemos respeitar seus limites. Neste sentido, Galvão; Lopes (2010) nos esclarecem que:

As fronteiras entre ficção e verdade são consideradas cada vez mais tênues no âmbito das ciências humanas. Evidentemente, a obra literária não reflete a realidade: a fração do real que ela revela é resultado de uma reinterpretação e de uma reelaboração. No entanto, em alguns casos a verdade trazida pela ficção importa mais do que uma suposta realidade factual, embora esse tipo de verdade às vezes escape à pesquisa histórica e a outros tipos de pesquisa. Os autores não são somente testemunhas da escola de sua infância ou da idade adulta: eles são interpretes sensíveis e apaixonados dos processos familiares, escolares e sociais (p. 73).

Assim, as autobiografias, as memórias de autores se apresentam como informações importantes para a análise dos processos educativos e para a compreensão do cotidiano

escolar. Para as autoras, essas fontes “são testemunhos raros sobre a aquisição da leitura e da escrita ou sobre a formação de leitores, principalmente em processos autodidatas”, (p. 74).

Os escritos dos autores nos permitem pensar e repensar os processos educacionais, são memórias que relatam o cotidiano de práticas escolares de professores e alunos. Stephanou (2012), descreve bem o que sentimos ao ler narrativas dos tempos de escola.

Há um movimento sutil, enigmático, astucioso que incita nossa memória: somos conduzidos pela escola frequentada por outros e, diante de uma janela, uma porta ou um portão escolar que se abre, eis que somos nós que nos avistamos espiando, esgueirando-nos, adentrando um prédio uma sala de aula, um pátio, um exercício escolar, uma pedagogia. Tais vivências não estão apenas retardadas nas lembranças das narrativas lidas, mas também são reconstruídas pela nossa imaginação quando acionada pelo ato de ler (p. 13).

Entendemos que história e literatura são duas áreas próximas e que o diálogo entre esses dois campos é frutífero para o enriquecimento dos estudos historiográficos. Neste sentido, concordamos com Alves (2005), quando ressalta que, “a compreensão de que a literatura é um fenômeno estético, portanto uma possibilidade de registro do movimento que realiza o homem na sua historicidade, seus anseios e suas visões do mundo tem permitido ao historiador assumi-la como espaço de pesquisa” (p. 15). A autora nos diz ainda que:

Mesmo que os escritores e ficcionistas não tenham um compromisso com a verdade dos fatos, construindo um mundo singular que se contrapõe ao mundo real, é inegável que, através dos textos artísticos, o imaginário produz imagens, e o leitor no momento da leitura, encontra uma outra forma de perceber os acontecimentos constitutivos da realidade que motiva a arte literária (ALVES, 2005, p. 15).

A autora anteriormente citada destaca que, “historiadores contemporâneos e críticos literários pesquisadores das semelhanças e diferenças entre literatura e história têm clareza de que romance e escrita histórica são produções linguísticas em prosa que resultam de uma transformação de eventos em fatos dotados de sentidos” (p. 27).

Como nos explica Ferro (2000), “a relação entre o passado narrado e o presente da narrativa, é, possivelmente, influenciado pelas percepções e vivências do narrador entre um fato e outro. Há sempre a dúvida imposta pelo relativismo e pela visão perspectivista” (p. 15). Neste sentido, Ferro, ao analisar o pensamento de Paul Ricouer, enfatiza que “a experiência

vivida como ambiente onde se inicia a relação significativa do sujeito que narra, com o objeto da narrativa, chama atenção para a situação de pré-existência do vivido em relação ao que é narrado” (p. 16). Ou seja, a narrativa é de certa forma influenciada pelas vivências do narrador.

Para Nascimento (2008, p. 102) “cada escritor, a seu modo, em temporalidades distintas retratam a sociedade da qual fizeram/fazem parte e fundamentalmente, através da ficção. Todos eles empregam a memória como instrumento fundamental”. Neste sentido, podemos inferir que a história pode estar presente nos mais diversos textos. Neste estudo com fontes literárias, estamos enfatizando os escritos autobiográficos, assim pensamos ser importante também compreendermos a escrita autobiográfica, é o que veremos a seguir.

2.2.1 A escrita autobiográfica

Neste trabalho adotamos o sentido utilizado por Lopes (2006) para definir o que entendemos por autobiografias, assim “consideramos como autobiografias os escritos nos quais os sujeitos falam de si, construindo um texto em que sua trajetória de vida é o elemento central, mesmo que tangencialmente abordem temas outros” (p. 13). Assim compreendido, podemos definir os textos analisados neste estudo como relatos autobiográficos, tendo em vista que partimos do pressuposto de que os autores falam de si, seja, de maneira explícita ou não.

Para Bruner; Weisser (1995, p. 141), “nada deveria ser mais ‘natural’ que falar de si mesmo. Afinal, todos nós fazemos isso e, ao que parece, sem grande esforço psíquico”. Os autores propõem algumas teses diferentes para o ato de falar de si mesmos. A primeira delas observa que “o relato sobre si mesmo é composto pelas convenções estilísticas e pelas regras do gênero” (p. 141). A segunda tese é que:

A forma de vida é função tanto das convenções de gênero e estilo a que submete a narração dessa vida quanto, por assim dizer, daquilo que “acontece” no seu decorrer. E os pontos decisivos de uma vida não são provocados por fatos, mas por revisões na história que se usa para falar da própria vida e de si mesmo: as mais drásticas dessas revisões são as mudanças de gênero providas de dentro do ser. Assim, isso me leva a propor que, num sentido importante, as “vidas” são textos: textos sujeitos à revisão, exegese, reinterpretção e assim por diante, [...] seria arriscado afirmar que a autobiografia literária constitui o texto definitivo de uma vida. Em vez disso, quero equiparar o “texto” nesse sentido com uma narrativa conceitualmente formulada do que foi uma vida. O fato de ser um relato instalado na memória, de tal maneira que seja capaz de gerar versões mais

longas ou mais curtas de si mesmo, não exclui sua condição como texto aberto e interpretações alternativas (BRUNER; WEISSER, 1995, p. 142).

Observamos que para os autores as “vidas” são textos sujeitos a interpretações e revisões. Assim sendo, as autobiografias literárias não devem ser entendidas como um relato definitivo da vida do autor, mas como uma revisão, uma interpretação do que foi vivido, ou seja, o texto narrado é na verdade uma versão de sua vida que naquele momento foi produzido pela memória, estando assim, passível de ser reformulado.

Bruner; Weisser (1995) fazem uma distinção entre anais, crônicas e história a partir da proposta apresentada por Haryden White sobre os relatos históricos. Desta forma, os anais consistem em uma seleção de eventos. A função da crônica seria “criar o que poderíamos chamar de ‘coágulos’ de significados para os conjuntos de acontecimentos, esclarecer a que se referiam [...] a crônica realmente possui um enredo, embora pequeno” (p. 143). Entretanto, o autor acrescenta que este enredo apresentado na crônica só “alcança total significado ou interpretação quando incorporado em uma *historie*, que, em seu todo inclui um relato sistemático da natureza da ordem moral das coisas em que as crônicas dramáticas se desenvolveram” (p. 143). Os auto-relatos, portanto, constituem-se de:

Uma lembrança equivocadamente motivada de eventos semelhantes a um anal (“o rigoroso professor de terceiro grau”), ao qual as crônicas atribuem um significado (“minha luta contra o autoritarismo na escola”) e está embutido em uma *historie* mais ou menos vaga (“passei toda minha vida em busca de autonomia em uma cultura que exige o conformismo na escola”) (BRUNER; WEISSER, 1995, p. 143).

Neste sentido, os autores esclarecem sua noção de gênero dizendo que os auto-relatos são estruturas em termos dele. Assim, o “gênero é uma forma de se caracterizar um texto em relação a certas propriedades de forma e conteúdo, mas também uma maneira de se caracterizar como o leitor ou o ouvinte vê o texto, quaisquer que sejam seu verdadeiro conteúdo e características formais” (p. 143). Os autores explicam que os gêneros “existem não apenas com modo de se escrever ou falar, mas também como modo de ler e ouvir. Podemos ler um texto cômico como sátira ou comentário social, um conto gótico como registro psicanalítico assim por diante” (p. 143). Assim entendido, o sentido do texto é atribuído pelo leitor.

Para Bruner; Weisser (1995); a produção de auto-relato parte antes de uma tomada de decisão sobre ele. Onde “a autobiografia foça uma interpretação. E a interpretação exige uma administração. A maneira pela qual é administrada forma a “mentalidade” de uma cultura” (p. 145). A principal função da autobiografia é a autolocalização, ou seja, a autobiografia permite que possamos nos situar no “mundo simbólico da cultura. Por meio dela, identificamo-nos com uma família, uma comunidade e, indiretamente, com a cultura mais ampla [...] Mas, ao mesmo tempo que nossos atos autobiográficos nos situam culturalmente, também servem para nos individualizar” (p. 145).

A escrita autobiográfica permite assim um movimento entre o indivíduo que é sujeito singular e os diversos grupos sociais em que ele está inserido, a historicidade está nas marcas deixadas por esse movimento, das quais é possível “extrair” os vestígios das vidas de homens e mulheres, mas também do espaço e do tempo em que viveram, e a partir desses sinais é possível tentar entender os processos que construíram os diferentes modos de comportamentos, regras, normas e valores sociais. Assim, a história da educação também pode e deve utilizar-se de autobiografias literárias, pois as lembranças de escola dos autores apresentam determinados aspectos da realidade educacional mostrando como de modos diferentes ou semelhantes foi se constituindo o modo escolar. Trazem também o testemunho de diversas situações escolares, singulares de quem viveu e não esqueceu.

Para Jenknis (2007, p. 42), “as classes e/ou grupos escrevem suas respectivas autobiografias coletivas. A história é a maneira pela qual as pessoas criam em parte, suas identidades”. É neste sentido, que “pessoas, classes e grupos elaboram autobiografias suas interpretações do passado para guardarem a si mesmos” (p. 43). Pois, escrever é uma forma de salvar as lembranças e transformá-las em história.

A autobiografia pode ser entendida como uma representação da memória. Por sua vez, a memória pode ser considerada com “uma das três maneiras pelas quais o passado humano pode ser transmitido. As outras duas são os genes com as instruções por eles transmitidas e a cultura, com o seu corpus de conhecimento simbólico” (BRUNER; WEISSER, 1995, p. 146). Contudo, nos interessa a memória como sendo uma das formas de construir uma versão do passado.

O ato da elaboração da autobiografia, longe de ser “vida” como está armazenada nas trevas da memória, constrói o relato de uma vida. A autobiografia, em poucas palavras, transforma a vida em texto, por mais implícito ou explícito que seja. É só pela textualização que podemos “conhecer” a vida de alguém. O processo da textualização é complexo, uma

interminável interpretação e reinterpretação (BRUNER; WEISSER, 1995, p. 149).

Entendido desse modo, o ato autobiográfico é uma forma pela qual o indivíduo se posiciona sobre sua própria vida. Assim sendo, a tese de Bruner e Weisser (1995) é que:

A mente é formada, numa incrível proporção, pelo ato da invenção do ser, pois por meio dos prolongados e repetitivos atos da auto-invenção definimos o mundo, o alcance de nossa atuação nele e a natureza da epistemologia que governa o modo como o ser conhecerá o mundo e, na verdade, a si mesmo. A auto-invenção, devido à sua própria natureza, cria disjunções entre um ser que conta no momento do discurso e os seres esquematizados na memória (BRUNER; WEISSER, 1995, p. 158).

Em relação à autobiografia, muitas pesquisas em história da educação vêm procurando compreender a dimensão do micro funcionamento da escola, sendo necessário, portanto, a ampliação das fontes de pesquisa. Nesse sentido, Lopes (2006, p.12) destaca que “a utilização cada vez maior de acervos documentais privados e de autobiografias tem revelado a importância dessas fontes para a compreensão dos processos escolares”. Deste modo, segundo o autor, há um interesse crescente por escritas autobiográficas no campo educacional.

Para Lopes (2006, p. 16), o uso de autobiografias “revelam especialmente o modo como o cotidiano escolar se faz nos mecanismos de avaliação, seleção, organização do tempo escolar, currículo, dentre outros.” Assim, os escritos autobiográficos nos ajudam a entender as subjetividades, as vivências e experiências dos sujeitos.

A História da Educação pode utilizar esses relatos para compreender como a escola é percebida pelos estudantes a partir do que lembram e do que esquecem dela. Esses relatos ajudam a captar a voz de uma parcela significativa da escola que não costuma ser facilmente encontrada nos documentos escolares (LOPES, 2006, p. 21).

São, portanto, essas lembranças de práticas escolares dificilmente percebidas em outros tipos de fonte que buscamos em nossas pesquisas com textos autobiográficos. Assim, os escritos autobiográficos nos permitem pensar e repensar os processos educativos a partir das lembranças do vivido pelos autores. São memórias que relatam o cotidiano de práticas

escolares de professores e alunos. Como esclarece Bosi (1994, p. 85), “o narrador tira o que narra da própria experiência e a transforma em experiência dos que escutam”.

Para Sousa (2000);

É preciso incorporar à análise histórica (bem como à análise sociológica e psicológica) a ideia de que para compreender o que a escola realizou em seu passado (ou realiza na atualidade), não é suficiente estudar ideias, discursos, programas, papéis sociais nela desempenhado, suas práticas e métodos de trabalho; torna-se necessário também tentar compreender a maneira com que professores e alunos reconstruíram sua experiência, como constituíram relações, estratégias, significações por meio das quais construíram a si próprios como sujeitos históricos (p. 52).

Sob este ponto de vista, as memórias dos autores podem oferecer à história da educação um olhar voltado para dentro da escola, ressignificando as práticas de professores e alunos, apresentando sentimentos e emoções.

As biografias e autobiografias têm o mérito de recuperar, para a história da educação, vestígios desses homens e mulheres e suas obras, tornadas quase invisíveis. Em que pese todas as críticas a seu subjetivismo, e sem isentá-los de outras, esses documentos biográficos e autobiográficos muitas vezes são as únicas testemunhas de práticas e ideias pouco notadas, ou porque corriqueiras, ou porque foram alvo de generalizações que as igualaram. (SOUSA, 2000, p. 54-56).

Assim, os escritos autobiográficos permitem que a história da educação, inclua em seus discursos também a voz dos sujeitos que se constituíram atores educacionais, e que, portanto, tem muito a nos dizer sobre os processos educativos dos quais fizeram parte. Para Bosi (1994, p. 82) “um mundo social que possui uma riqueza e uma diversidade que não conhecemos pode chegar-nos pela memória dos velhos. Momentos desse mundo podem ser compreendidos por quem não os viveu”.

Contudo, entendemos também que se faz necessário compreender a relação destes textos como o social, bem como seus processos de circulação e apropriação pelos leitores, mostrando que as obras são historicamente e socialmente construídas. É sobre isto que trataremos no item que segue.

2.2.2 As formas de apropriação das obras e sua relação com o social

Pensando a obra a partir da sua relação com o social, recorreremos inicialmente a Candido (2006). Ele lembra que primeiro se buscou “mostrar que o valor e o significado de uma obra dependiam dela exprimir ou não certo aspecto da realidade, e que este aspecto constituía o que ela tinha de essencial” (p. 13). Ou seja, a obra era de certa forma condicionada pelo social. Posteriormente, a obra passa a ser compreendida de maneira oposta à visão anterior, pois a preocupação era, “mostrar que a matéria de uma obra é secundária, e que sua importância deriva das operações formais postas em jogo, conferindo-lhe uma peculiaridade que a torna fato independente de quaisquer condicionamentos, sobretudo social” (p. 13). Entendida assim, os condicionantes sociais não são considerados como elementos de compreensão da obra. No entanto, o autor esclarece que:

Hoje sabemos que a integridade da obra não permite adotar nenhuma dessas visões dissociadas; e que só a podemos entender fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra em que tanto o velho ponto de vista que explicava pelos fatores externos, quanto o outro, norteado pela convicção de que a estrutura é virtualmente independente, se combinam como momentos necessários do processo interpretativo. Sabemos, ainda, que o externo (no caso, o social) importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto, interno (CANDIDO, 2006, p. 13).

O autor considera que não podemos privilegiar um determinado aspecto da obra em detrimento de outro, produzindo assim uma análise dissociada dos elementos das obras. É então, quando ele chama atenção para a necessária articulação entre texto e contexto. A obra deve, portanto, ser entendida a partir dessa relação.

Obra é aqui entendida como “todo um processo que resulta em um texto difundido, disseminado, acessível, legível” (CHARTIER, 2001, p. 89). Quanto ao livro, refere-se as formas materiais e tipográficas. O estudo de uma obra, na perspectiva da história cultural, deve levar em consideração esses aspectos, que compõem o sentido material e simbólico das obras.

No que se refere às formas de produção, circulação e apropriação das obras é importante a observação de Chartier (1998) quando diz que “compreender os princípios que governam a ‘ordem dos discursos’ pressupõem decifrar, com todo o rigor, aqueles outros que fundamentam os processos de produção, de comunicação e de recepção dos livros” (p. 08).

Com isso o autor chama atenção para os elementos técnicos, visuais e físicos, que compõem e organizam a leitura de um livro. Pois estes dispositivos produzem efeito sobre o livro, tornando-o, um documento singular. Por isso “mais do que nunca historiadores de obras literárias e historiadores das práticas e partilhas culturais tem consciência dos efeitos produzidos pelas formas materiais” (p. 08).

A maneira como os leitores constroem os processos de apropriação, e produção de sentidos das obras, deve ser objeto de atenção dos historiadores culturais. O sentido de uma obra não é universal, pois, é historicamente produzido, muda de acordo com o contexto e com a interpretação do leitor. Assim sendo, a historicidade de um texto não se resume ao seu processo de produção pelo autor, mas também deve ser entendida na sua forma de recepção.

Anular o corte entre produzir e consumir é antes de mais afirmar que a obra só adquire sentido através da diversidade de interpretações que constroem as suas significações. A do autor é uma dentre outras, que não encerram em si a “verdade” suposta como única e permanente da obra. [...] Definido como uma “outra produção”, o consumo cultural, por exemplo, a leitura de um texto, pode assim escapar a passividade que tradicionalmente lhe é atribuída. Ler, olhar ou escutar são, efectivamente, uma série de atitudes intelectuais (CHARTIER, 2001, p. 59).

A leitura é assim entendida como um ato intelectual produtora de sentidos – “uma outra produção” que escapa a criação de seu autor. De modo que, o leitor não é um consumidor passivo das mensagens contidas nos textos, ao se apropriar do texto, ele atribui um novo significado à leitura. “É necessário lembrar que todo texto é produto de uma leitura, uma construção de seu leitor: este não toma nem o lugar do autor nem um lugar de autor. Inventar nos textos uma coisa diferente daquilo que era a ‘intenção’ deles” (CHARTIER, 1990 p. 61). E assim, um mesmo texto pode ter múltiplas leituras, o leitor adquirir, então, um caráter autônomo em relação ao ato de ler, mas, para além da simples leitura, o historiador cultural deve centrar-se na significação e produção dos discursos.

Se por um lado o leitor pode “recriar” o texto, atribuindo sentido a ele, por outro é preciso também considerar que no processo de produção de um texto, o leitor é sempre pensado pelo “autor, pelo comentador e pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correcta, a uma leitura autorizada. Abordar a leitura é, portanto, considerar conjuntamente, a irreduzível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-lo” (CHARTIER, 1990, p. 123). Assim entendida, a leitura não deve ser

limitada ao texto, nem aos elementos que regulam as formas de produção e apresentação material dos escritos.

As obras são “produzidas em uma ordem específica, que têm as suas regras, suas convenções e suas hierarquias, as obras escapam e ganham densidade, peregrinando, às vezes na mais longa jornada, através do mundo social”. (CHARTIER, 1998, p. 09). Contudo, o autor destaca que o fato destas obras estarem “ancoradas nas práticas e nas instituições do mundo social não é, portanto, postular uma igualdade generalizada entre todas as produções do espírito” (p. 09).

Hoje, o que toda a história cultural deve pensar, é a paradoxal articulação entre uma diferença – aquela através da qual todas as sociedades separam o cotidiano, de várias maneiras, um domínio particular de atividade - e as dependências – que, de diversas maneiras, inscrevem a invenção estética e intelectual nas suas condições de possibilidade e de inteligibilidade. Esse vínculo problemático se enraíza na própria trajetória que dá significação às obras mais poderosas, aquelas construídas a partir da transfiguração estética ou reflexiva das experiências comuns, compreendidas a partir das práticas peculiares aos seus diferentes públicos. (CHARTIER, 1998, p 10).

O autor ressalta que “a leitura não está, ainda, escrita no texto, e que não há, portanto, distância pensável entre o sentido que lhe é imposto (pelo seu autor, pelo uso, pela crítica, etc.) e a interpretação que pode ser feita por seus leitores” (CHARTIER, 1998, p. 11). Ou seja, para que um texto exista é necessário um leitor para lhe atribuir um sentido. Deste modo, o significado do texto muda de acordo com a representação de quem lê. É interessante perceber, como diferentes leitores podem atribuir significados distintos a um mesmo texto.

Dessa relação entre texto, livro e compreensão, surge uma outra figura, quando um texto, estável na sua letra e fixo na sua forma, é objeto de leituras contrastantes, “um livro muda pelo facto de não mudar enquanto o mundo muda”, declara Pierre Bourdieu – ou, para tornar a proposição compatível com a escala mais diminuta que é a do nosso trabalho, “enquanto muda o seu modo de leitura” (CHARTIER, 1990, p. 131).

Em relação à independência que o leitor adquire diante do texto, Chartier (1998), lembra que “esta independência fundadora não é, todavia, uma liberdade arbitrária. Ela é limitada pelos códigos e convenções que regem as práticas de uma comunidade de

dependência. Ela é limitada, também, pelas formas discursivas e materiais dos textos lidos” (p. 14).

Para Chartier (1998) “o essencial é compreender como os mesmos textos podem ser diversamente apreendidos, manejados e compreendidos” (p.16). Pois, a compreensão de um texto depende da maneira, como ele chega até o leitor. Assim, é possível distinguir dois dispositivos que compõem o texto: “os que destacam estratégias textuais e intenções do autor, e os que resultam de decisões de editores ou de limitações impostas por oficinas impressoras” (p. 17). Ou seja, é necessário levar em consideração, além das intenções do autor, também as formas materiais e tipográficas que caracterizam as obras.

A escrita, seja ela na história ou na literatura, é um discurso, que de certa forma expressa a representação de algo. Essa discussão proposta por Chartier é pertinente em nossa pesquisa, tendo em vista que expressamos nossa interpretação em relação as obras, mas cientes de que a nossa leitura é uma dentre muitas leituras possíveis dessas obras. Foi, portanto, a concepção apresentada neste capítulo, sobre história, memória e literatura que orientou a escrita no capítulo que segue.

3 SALVANDO MEMÓRIAS E TECENDO HISTÓRIAS

Neste capítulo, inicialmente apresentamos os autores analisados e suas respectivas obras, localizando-os no tempo e no espaço, a partir de suas biografias e autobiografias. Mostramos assim alguns fatos e episódios de suas vidas, que consideramos relevantes para uma melhor compreensão de suas memórias de escola.

Numa segunda parte deste capítulo, apresentamos as memórias de escolas narradas pelos autores, mostrando situações vividas e não esquecidas que permaneceram no imaginário dos autores, são lembranças das escolas, dos professores, e das situações vivenciadas no dia-a-dia das escolas. São memórias transformadas em história.

Antes porém é necessário dizer que neste estudo seguimos o pensamento de Bosi (1994), quando diz que “a veracidade do narrador não nos preocupou: com certeza seus erros e lapsos são menos graves em suas consequências, que as omissões da história oficial. Nosso interesse está no que foi lembrado, no que foi escolhido para perpetuar-se na história de sua vida” (p. 37).

Neste sentido, Félix (1998) ressalta que “a ruptura com o conceito de verdade, objetividade e com as seguranças das explicações históricas nos leva hoje mais à busca de sinais, de vestígios, de indícios do que certezas e provas” (p. 88). São portanto, os vestígios, os indícios que buscamos apresentar nesse estudo.

Convidamos então, o leitor para juntos interpretarmos os indícios encontrados nas memórias analisadas, tendo em vista que “a profissão do historiador consiste em interpretar vestígios” (DUBY apud FÉLIX, 1988, p. 88). Por conseguinte, esse trabalho apresenta-se como uma possibilidade de interpretação de vestígios sobre o cotidiano escolar. Iniciaremos a partir de agora, histórias sobre escolas, professores e alunos, são recordações que fizeram parte da vida de quem nos conta, e agora contribuem para o enriquecimento da história do cotidiano escolar.

3.1 Os autores

3.1.1 Amélia de Freitas Beviláqua

Amélia de Freitas Beviláqua nasceu no dia 7 de agosto de 1860 na fazenda Formosa na cidade de Jerumenha no estado do Piauí, filha do desembargador José Manoel de Freitas e de Dona Teresinha Carolina Freitas, Amélia Beviláqua mudou-se ainda criança com a família

para o vizinho estado do Maranhão. Seu pai foi juiz de direito e presidente da província do Maranhão e depois de Pernambuco. Amélia passou sua infância e iniciou os estudos no Maranhão, por volta dos sete anos de idade. Do Maranhão a autora transfere-se com a família para a cidade de Recife-PE, onde conclui seus estudos.

Casou-se em 1884, com o jurista, filósofo, historiador e literato Clóvis Beviláqua, natural de Viçosa-CE, fundador da cadeira n.14 da Academia Brasileira de Letras. Morou em Alcântara e também no Recife, e depois na cidade do Rio de Janeiro, onde passou a residir com o marido e tiveram quatro filhas. Clóvis Beviláqua cursou a Faculdade de Direito no Recife, formando-se em 1882. Autor do projeto do Código Civil brasileiro, escrito em 1899 e promulgado em 1916. Foi um marido dedicado que devotava grande amor a esposa. Amélia Beviláqua faleceu no Rio de Janeiro em 17 de novembro de 1946.

Amélia Beviláqua começou cedo sua vida literária, “quando estudante em São Luís. Colaborou com o jornal do colégio, publicando contos e poesias. Em 1889, publicou trabalhos em jornais do Recife e na Revista do Brasil de São Paulo. Atuou, também, como redatora oficial da revista *Lyrio*, no Recife, em 1902” (MENDES, 2006, p. 151). Segundo a autora antes citada, “*Lyrio*” foi a primeira revista feminina no Nordeste. Em 1902, pública seu primeiro livro, *Alcione*.

Amélia escreveu também obras em parceria com Clóvis Beviláqua. A trajetória literária da autora está assim, ligada a do marido. Segundo, Mendes (2006) Amélia Beviláqua se referia ao marido como “o mestre”. Em 1930 a autora apresentou-se como candidata à cadeira n. 22 da Academia Brasileira de Letras. A proposta não foi aceita pelos membros da ABL, por entenderem que o estatuto da academia excluía as mulheres da mesma. Em 1931, Amélia Beviláqua foi admitida como membro da Academia Piauiense de Letras, passando a ocupar a cadeira n. 23, após a morte do poeta piauiense, Lucídio de Freitas.

Sua obra é bastante extensa: *Alcyone* (1902); *Aspectos* (1905); *Intrucção e Educação da Infância* (1906); *Através da Vida* (1906); *Silhouettes* (1906); *Literatura e Direito* (1907); *Angústia* (1913); *Vesta* (1908); *Açucena* (1921); *Palavras de Um Solitário*; *Impressões* (1929); *Academia Brasileira de Letras* (1930); *Milagres do Natal* (1928); *Flor do Orphanato* (1931); *Divagações sobre a Consciência* (1931) *Contra a Sorte* (1933); *Jeannette* (1923); *Alma Universal* (1935); *Jornada Pela Infância* (1940). Segundo Mendes (2006, p. 153) “Existem ainda vários escritos inéditos da autora, sendo que a maior parte deles são manuscritos de contos, palestras, memórias, tragédias e poesias”. A Figura 1 mostra a foto de Amélia e Clóvis Beviláqua.

Figura 1: Foto de Amélia e Clóvis Beviláqua de 1899



Fonte: Meira (1990) apud Silva (2013)

Alma Universal (conferências)

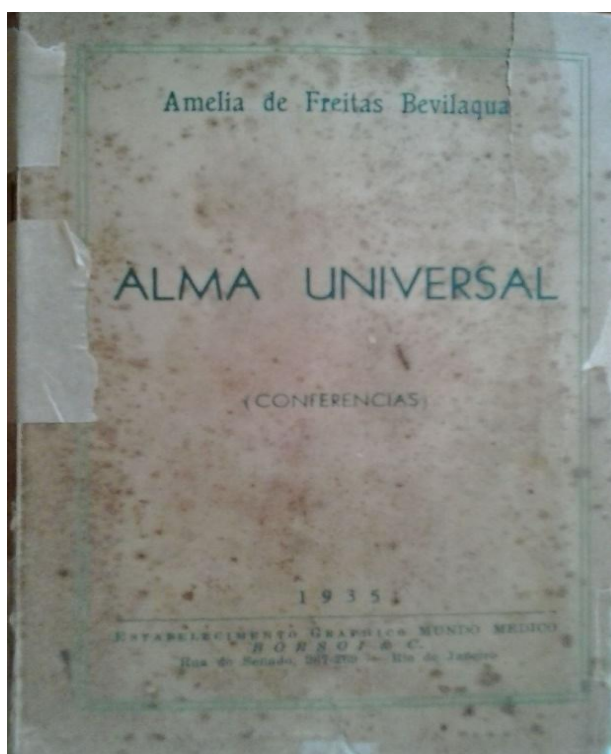
A obra em análise “Alma Universal (conferências)”, publicada em 1935, é uma coletânea de textos apresentados em conferências proferidas por Amélia Beviláqua, em várias cidades nordestinas: *Alma Universal* é o primeiro texto; seguido de *Reflexões*, apresentado na Faculdade de Direito do Recife, em 1933; *O Prazer e a Dor*: palestra proferida também em 1933 na Faculdade de Medicina, no Recife; *Encantos do Brasil*, em 1935 no Ceará; *Incidentes da Minha Vida no Recife*, em 1935 no Centro Estudantil Cearense; *Recordando Lucídio de Freitas*, (a Odylo Costa Filho), em 16 de janeiro de 1935; *Páginas de Literatura*, às universitárias do club sciencias, artes e letras, no Rio de Janeiro em 1935. A obra é composta por textos diversos, mas em todos eles a autora expressa seus sentimentos e suas emoções.

Amélia Beviláqua era uma mulher de vanguarda, estava à frente de seu tempo, mas vivia em uma sociedade tradicional e machista, o que certamente contribuía para que ela não fosse compreendida por muitos. “Que devereis dizer de minha própria alma? [...]. Penso que seria talvez, no coração da existência, muito diferente do que pareço; mas defronte tanta hostilidade, os meus arroubos de sinceridade se resfriavam sentindo não ser compreendida” (BEVILÁQUA, 1935, p. 36).

¹Em todas as citações diretas a ortografia é fiel à escrita dos autores

Ela diz que vivia rodeada de muitas futilidades, por isso, ausentava-se desse meio, que para ela era desumano, cruel, cheio de mentiras. “Toda minha vida tem sido de recolhimento e modéstia [...] neste ambiente obscuro, sem saber de que forma sou considerada ou querida, não tenho a pretensão de ser lembrada e também não me recordo de ter feito qualquer tentativa para sahir da sombra, onde terei de morrer” (p. 46-47). Observamos que a autora diz que não tinha a pretensão de ser lembrada, nem recorda de ter feito qualquer tentativa de sair da sombra. No entanto ela candidatou-se para ser membro da Academia Brasileira de Letras. Não seria essa uma tentativa de se imortalizar, de sair do anonimato?. A Figura 2 ilustra a capa do livro *Alma Universal* de Amélia Beviláqua.

Figura 2: Imagem do livro “Alma Universal” de Amélia de Freitas Beviláqua



Fonte: Acervo pessoal

Neste trabalho focalizamos o capítulo intitulado: *Recordando Lucídio de Freitas, (a Odylo Costa Filho)* datado do dia 16 de janeiro de 1935. Pois, é neste capítulo que a autora recorda parte de sua infância e a escola do professor Jocelino. Ela inicia suas reminiscências de infância dizendo que: “a formação do meu espírito foi muito diferente da formação dos mestres. Não foram os livros nem os professores, que os tive em número muito escasso, quem

abriu o caminho da minha intelectualidade, me deu o entendimento de tudo que era necessário saber; foi a dôr. Com ela aprendi muito (BEVILÁQUA, 1935, p. 204).

É relembrando o poeta piauiense Lucídio de Freitas, que Amélia Beviláqua recorda alguns episódios marcantes de sua vida de criança e de sua vida de aluna, na escola do professor Jocelino, pois “era esta uma das narrativas que mais agradava, ao querido Lucido” (BEVILÁQUA, 1935, p. 265). Estas reminiscências floresceram por ocasião da morte de seu amigo Lucídio de Freitas, escritor e membro da Academia Piauiense de Letras. Após sua morte, Amélia Beviláqua foi eleita para ocupar a cadeira que pertencia a Lucídio.

Amélia Beviláqua diz: “transcrevo somente alguns episódios das minhas desilusões nos tempos de menina” (BEVILÁQUA, 1935, p. 208). Ela lembra que era uma menina muito travessa, que gostava de amedrontar os pássaros e os criados. Em seu corpo inteiro era possível perceber as marcas das muitas quedas que sofria, pois quieta muito dificilmente ela ficava. Gostava de pular, dançar, brincar de bonecas, na gangorra, no trapézio e outras brincadeiras.

Ela se define como uma menina peralta, mas muito doce, amava flores, adorava sentir o cheiro das plantas agrestes e de contemplar as árvores e os pássaros. A autora lembra que acordava muito cedo, ao ouvir os primeiros cantos dos passarinhos nas laranjeiras. Gostava de ir à missa, de acompanhar as procissões, vestida de anjo, e ouvir leituras guardando a devida seriedade. De um lado estava sua linda vida de criança, do outro - a escola.

Minhas alegrias de crianças empalideceram no momento em que entrei para o collegio. Três dias frequentei a escola; senti, no terceiro, forte comoção em todo o organismo, sobrevindo, no mesmo instante, vômitos frequentes e febre alta. Avisada a família, levaram-me para a casa, desmaiada, sofrendo horrorosamente. Era varíola (BEVILÁQUA, 1935, p. 217-218).

Percebemos a tristeza que Amélia Beviláqua sentiu ao entrar para a escola, notamos ainda que a autora associa a doença à sua entrada para a escola. A infância de Amélia Beviláqua foi marcada pelas doenças, primeiro a varíola, depois uma grave febre que “segundo a opinião dos entendidos era perniciosa, de máo character; parecia um vulcão devorando a minha existência” (BEVILÁQUA, 1935, p. 221). Essa doença lhe causou muito sofrimento e retirou parte de sua infância, pois ela lembra que padeceu com a terrível febre

por quarenta e nove dias. Seus pais, desesperados em busca de salvação para a filha, já haviam procurado mais de trinta médicos.

Atordoada, sem mais esperanças, mamãe aceitava o que lhe ensinava. Certa vez, foi mettido na água fervendo um pinto vivo, com as pernas, e deste medonho caldo me faziam fricções e davam para beber... Depois, eram ventosas, terríveis escalda-pés, bacias de água quente com alfazema debaixo da cama e tantas outras coisas bizarras... nada melhorava o meu sofrimento (BEVILÁQUA, 1935, p. 221).

A doença da autora a fez sofrer muito, a menina ficou fraca, pálida, sem caminhar, completamente surda. Mas, sobreviveu. E assim, aos poucos ela vai recuperando sua saúde, embora a fraqueza continuasse. “Eu vivia arrodada dos maiores carinhos, fazendo o que desejava e, novamente, voltando à minha vida de garota [...]. Eu era a mesma criança travessa; mas a saúde completa não volta mais. A menina selvagem se tornou prudente e reservada” (BEVILÁQUA, 1935, p. 225). Reestabelecida da doença, a autora retorna aos estudos, na escola do professor Jocelino. Ela diz: “mais tarde, entrei novamente em aprendizagem. Foi a minha maior desgraça esta escola infantil” (p. 227).

No dia infeliz, em que pisei o umbral da porta dessa escola, levava na alma um fundo sentimento de angustiada tristeza. Era um pressentimento afflictivo. Eu não imaginava, e mesmo era impossível compreender coisa mais absurda, maior aberração do que ser enviada para o collegio do Jocelino (BEVILÁQUA, 1935, p. 238).

Aproximava-se do verão quando Amélia Beviláqua ingressa na escola do professor Jocelino. A autora relembra o percurso que fez até a escola e o pressentimento que teve, ao longo do caminho, observava dentre outras coisas as flores coloridas, o céu azul, a cantoria dos pássaros.

Meus olhos prestavam homenagem ao deslumbramento da paisagem maravilhosa, mas eu atravesssei torturada essa glória. [...] Eu suspeitava o que teria de sofrer; todas as coisas representavam a minha infância acabada; abismada em profunda letargia, contemplava o meu passado; nesses sentimentos dilacerantes, seguia aquele caminho doloroso, buscando a Escola Infantil. (BEVILÁQUA, 1935, p. 241).

Ao longo do trajeto, a autora pressentia que sua vida de criança nunca mais seria a mesma, já suspeitava o que viveria na escola. Sabia que as brincadeiras e travessuras de que tanto gostava, não seriam compatíveis com o modelo escolar. Este pressentimento não era à toa, pois antes de adoecer a autora já havia frequentado a escola, não sabemos se a mesma escola do professor Jocelino ou outra.

A escrita de Amélia Beviláqua é marcada pela forte expressão dos seus sentimentos e emoções. Ao recordar sua infância, especialmente a escola do professor Jocelino, percebemos duas realidades distintas, a sua vida de criança e a vida de aluna. A autora se apresenta como uma criança alegre que gostava de brincar, pular e contemplar a natureza, mas na escola a realidade era outra, vivia sobre forte tensão, sobressaltada com medo do professor, sentia-se encarcerada na escola de Jocelino, como veremos mais adiante.

3.1.2 Humberto de Campos

Humberto de Campos nasceu em 25 de outubro de 1886, filho de Joaquim Gomes de Farias Veras e Ana de Campos Veras, em Miritiba, uma vila maranhense, hoje cidade Humberto de Campos, onde viveu parte de sua infância. Por volta dos sete anos, mudou-se com a família para a cidade de Parnaíba-PI, cenário de suas lembranças de escolar.

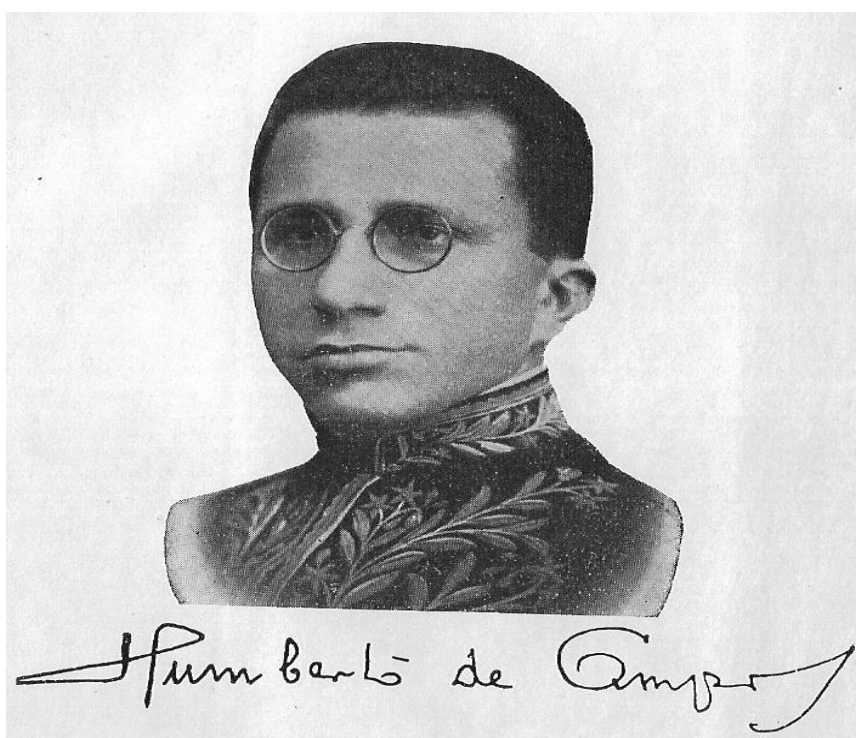
Em 1903, muda-se novamente, desta vez para o estado do Pará, onde começa a exercer atividade jornalística na Folha do Norte, na cidade de Belém-PA, onde conheceu Catharina de Paiva Vergolino, filha de um abastado comerciante português. Casou-se com dona Catharina com quem teve três filhos. Em 1912 muda-se para o Rio de Janeiro, entrou para o Imparcial. Nesse período, entra em contato com um grupo de escritores ilustres que ali trabalhavam, como redatores ou colaboradores. No Rio de Janeiro ele prossegue sua carreira jornalística e passa a ganhar destaque no meio literário.

Em 1919 ingressa na Academia Brasileira de Letras, sucedendo a Emílio de Menezes na cadeira n.º 20. Em 1920, já acadêmico, foi eleito deputado federal pelo Maranhão. Em 1933, com a saúde já debilitada, Humberto de Campos publicou suas Memórias (1886-1900), na qual descreve suas lembranças dos tempos da infância e juventude. Uma segunda parte da obra estava sendo escrita quando ele faleceu, vindo a ser publicada postumamente, sob o título de Memórias Inacabadas.

Humberto de Campos, foi jornalista, político e escritor, faleceu no Rio de Janeiro, em 5 de dezembro de 1934, aos 48 anos. Mas, para muitos, sua morte não significou o fim de suas produções literárias, pois três meses após sua morte, o médium Chico Xavier, começa a

psicografar diversos livros supostamente escritos pelo espírito do escritor. O episódio gerou grande polêmica, pois os familiares de Humberto de Campos entraram na justiça, e conseguiram que os livros não fossem mais publicados com o nome do autor. Outros livros psicografados atribuídos a Humberto de Campos foram publicados com pseudônimo. A Figura 3 mostra a foto de Humberto de Campos.

Figura 3: Foto de Humberto de Campos



Fonte: Vilela, (2009)

Em vida, Humberto de Campos, assinou algumas obras se utilizando de pseudônimos: Conselheiro XX, Almirante Justino Ribas, Luís Phoca, João Caetano, Giovani Morelli, Batu-Allah, Micromegas e Hélio. Autor de *Poeiras*, seu primeiro livro de versos, publicou também: *Da Seara de Booz* (crônicas -1918); *Vale de Josaphat* (contos-1918); *Tonel de Diógenes* (contos- 1920); *A serpente de bronze* (contos-1921); *Mealheiros Agripa* (1921); *Carvalho e roseiras* (críticas- 1923); *A bacia de Pilatos* (contos-1924); *Pombos de Maomé* (1925); *Antologia dos humorista galantes* (1926); *Grãos de Mostarda* (1926); *Alcova e Salão* (1927); *O Brasil anedotas* (1927); *Antologia da Academia Brasileira de Letras – Participação* (1928); *O mostro e outros contos* (1932); *Memórias 1886-1900* (1933); *Críticas* (1933); *Os*

países (1933); Poesias completas (reedição poética 1933); As sombras das tamareiras (1934); Sombras que sofrem (1934); Um sonho de pobre – memórias (1935); Destinos (1935); Lagartas e libélulas (1935); Memórias Inacabadas (1935); Notas de um diarista –séries (1935 e 1936); Reminiscências-memórias (1935); Sepultando os meus mortos–memórias (1935); Últimas crônicas (1936); Contrastes (1936); O arco de Escopo (1943); A funda de Davi (1943); Gansos do capitólio (1943); Fatos e feitos (1949); Diário secreto (1954).

Memórias e Memórias Inacabadas

O livro *Memórias* (1886-1900) foi publicado em 1933, quando o autor já estava com a saúde debilitada. Este livro alcançou grande destaque no meio literário. Uma segunda parte da obra estava sendo escrita por Humberto de Campos quando ele faleceu, a qual foi publicada postumamente sob o título de *Memórias Inacabadas*. Tivemos acesso às duas obras, impressas e publicadas separadamente e também a uma reedição de 2009, publicada e disponibilizada na internet, pelo instituto Geia. Mas, as citações usadas, neste estudo foram retiradas da reedição de 2009, publicada pelo Instituto Geia, pois o fato de já está digitalizada facilitou assim, nosso trabalho. A Figura 4 mostra a foto da capa do livro *Memórias* de Humberto de Campos.

Figura 4: Capa do livro “Memórias”



Fonte: acervo pessoal

Feitas essas considerações iniciais, nos deteremos a partir de agora na obra. Seu primeiro livro de memórias tem início com uma breve apresentação de seus antepassados, para depois iniciar sua história de vida, desde sua primeira infância até “fim de século” último capítulo do livro *Memórias*, que é assim, finalizado com as recordações da virada do século XIX para o século XX. Inconcluso o segundo livro, *Memórias Inacabadas*, obra póstuma, dá sequência às suas memórias. Com o intuito de compreender a trajetória de vida do autor, fizemos assim a leitura das duas obras, no entanto, as lembranças de escola do autor que analisamos estão todas reunidas no primeiro livro, *Memórias*.

NO PREFÁCIO que escreveu para a autobiografia de Pedro Kropotkine, Georges Brandes divide em três grupos as grandes obras literárias desse gênero: o dos que falam de si próprios; o dos que aproveitam a sua história para falar dos contemporâneos e o dos que a utilizam para repetir o que os contemporâneos disseram da sua pessoa. Estão no primeiro caso Sto. Agostinho, Rousseau e Goethe; [...]. Os objetivos da obra iniciada com este volume, e principalmente os dele, são, todavia, aqueles que se poderiam descobrir em Santo Agostinho, entre os antigos, em Jean-Jacques, há dois séculos, e em Gorki, entre os contemporâneos (CAMPOS, 2009, p. 23).

Dentre a classificação apresentada, Humberto de Campos considera que sua escrita autobiográfica está entre aquelas que falam de si próprio. Mas, falando de si, ele também se aproveita da história de sua vida para abordar outros temas. No prefácio, o autor apresenta também sua versão para justificar a escrita de suas memórias. Vejamos o que ele diz:

Escrevo a história da minha vida não porque se trate de mim; mas porque ela constitui uma lição de coragem aos tímidos, de audácia aos pobres, de esperança aos desenganados, e, dessa maneira, um roteiro útil à mocidade que a manuseie. Os vícios que a afeiam, os erros que a singularizam e que proclamo com inteira tranquilidade de alma, os rochedos, em suma, em que bati, mesmo esses me foram proveitosos, e sê-lo-ão, talvez, aos que me lerem. Conhecendo-os, saberão aqueles que vierem depois de mim, que devem evitá-los, fugindo aos perigos que enfrentei, e, conseqüentemente, procurando, na viagem, caminhos mais limpos e seguros (CAMPOS, 2009, p. 24).

Humberto de Campos escreveu a versão que ele desejou apresentar aos leitores para justificar a escrita de suas memórias. No entanto, Sebastião Moreira Duarte, apresentando o

livro (edição 2009, publicada pelo Instituto Geia), mostra alguns fragmentos do Diário Secreto, publicação póstuma. Vejamos:

A minha paixão pelo trabalho mental, a minha fome de escrever, de produzir, tem, talvez, as suas raízes mais profundas no meu egoísmo. Que pretendo eu, em verdade, ao idear uma obra vasta, uma bibliografia numerosa? Pretendo, apenas, que meu nome me sobreviva, que se fale de mim quando eu já repousar no seio da terra. / Eu me mato, pois, para dilatar a vida. Quero enganar a Morte, deixando no mundo o meu rastro, para que os estudiosos de amanhã me procurem, depois que ela me tenha levado. / Quem sabe, no entanto, se eu me não estou enganando a mim mesmo?. (DIÁRIO SECRETO apud CAMPOS, 2009, p. 09).

Percebemos que no diário secreto, Humberto de Campos apresenta outra versão para a escrita de suas memórias. Pois, para ele escrever seria uma forma de se tornar imortal, de continuar vivendo através dos livros. Observamos que é neste mesmo sentido, que os autores que fundamentam nosso trabalho definem o ato de falar de si mesmo, de escrever para salvar as memórias, “imortalizando-se” através da escrita.

Apresentamos ao leitor alguns fatos e episódios presentes nas memórias de Humberto de Campos, que consideramos passagens importantes de sua vida e para a compreensão de suas memórias de escola que aqui focalizamos. No entanto, ao leitor interessado em conhecer na íntegra as memórias desse autor, expressamos aqui o nosso encantamento com a leitura desse livro, que sem dúvida foi um dos mais prazerosos que já tivemos a oportunidade de ler. A escrita leve do autor é capaz de “transportar” nossa mente para o passado, para um passado distante, mas que se faz presente na emoção que a leitura proporciona.

Iniciamos assim por Miritiba, a pequena vila maranhense em que nasceu Humberto de Campos. Ele lembra que esse era um lugar de vida simples, de contato com a natureza, que era exuberante. As reminiscências de sua primeira infância estão muito ligadas a esse lugar. Miritiba também é cenário das recordações da primeira escola frequentada pelo autor, como veremos mais adiante.

São marcantes as recordações dos tempos em que viveu em Miritiba, talvez porque tenham sido tempos felizes, seu pai ainda era vivo, e sua família não passava dificuldades financeiras. Além das lembranças do pai, todas ligadas a este lugar, ficou também na memória do autor as recordações da vida simples que ele tinha em Miritiba. O autor conta que uma das poucas recordações boas de sua meninice é a lembrança da fazenda de seu pai, que se

chamava Messena. “A vida, aí, para mim, é, durante o dia, um deslumbramento e uma festa. Penetro no mato, sozinho, em busca dos ninhos de rola, ou dos urubus implumes” (CAMPOS, 2009, p. 53).

Além de Messena outra lembrança agradável do tempo em que viveu em Miritiba é a temporada que ele e sua família passaram em Macacoeira (uma ilha). A vida em Macacoeira também era muito simples. Quase tudo que era consumido na ilha pelas pessoas vinha da natureza. “Tomava-se banho de mar, comia-se peixe apanhado na hora, e bebia-se leite, ainda espumante, na cuia tosca em que era mungido. À tarde, cada uma com o seu cesto de palha verde, que elas mesmas teciam, as moças se dispersavam pelo mato, em busca de cajus” (CAMPO, 2009, p. 57). É recordando a vida bucólica em Macacoeira que o autor diz terem sido aqueles dias talvez os mais felizes da sua existência.

É também dos tempos em que viveu em Miritiba a iniciação literária de Humberto de Campos. “HÁ PARTICULARIDADES da minha infância que me fazem compreender o sentimento literário, o gosto quase instintivo das letras, de que meus pais eram dotados” (CAMPOS, 2009, p. 79). Seu pai gostava de escrever versos, sua mãe também tinha gosto literário, o autor lembra que Gonçalves Dias e Casimiro de Abreu eram os seus poetas prediletos. Assim, antes mesmo de aprenderem a ler e escrever, Humberto de Campos e sua irmã já sabiam recitar versos, pois, ensinados pelos pais, os meninos decoravam os versos e depois recitavam.

Com a morte do pai, Humberto de Campos e a família deixam Miritiba, com destino a São Luís. “Não sei a que horas chegamos a São Luís, nem em que dia, precisamente. Sei que era em outubro de 1893, quase um ano após a morte de meu pai, e que eu ia, nesse mês, completar sete anos” (CAMPOS, 2009, p. 74). É neste período, em São Luís, que o autor recorda o “sucesso literário” alcançado por sua irmã e ele. Pois, durante o tempo em que passaram na cidade, frequentaram durante algumas noites a residência da família Serra, amiga de seus pais. O autor lembra que ele e sua irmã eram colocados em cima de uma cadeira e, recitavam versos que lhes rendiam muitos aplausos, doces, beijos e até alguns tostões, talvez a lembrança daqueles momentos de “sucesso” também tenha contribuído para aumentar ainda mais o interesse do autor pela literatura.

De São Luís, Humberto de Campos segue com a família para a cidade de Parnaíba, no litoral piauiense, cenário de suas demais lembranças de escola. Em Parnaíba já residiam vários tios de Humberto de Campos, assim, ao chegar à cidade, logo foi alugada uma casa onde sua família passou a residir. “NOSSA mudança de Miritiba, onde meu pai era tudo e não

nos faltava nada, para Parnaíba, onde éramos nada e nos faltava tudo, começou a influir, muito cedo, na formação do meu caráter” (CAMPOS, 2009, p. 100).

Os poucos recursos de sua mãe não permitiam que o menino pudesse ter brinquedos, mas, o autor recorda que mesmo sendo um menino pobre e sem brinquedos, tinha imaginação fértil e encontrava muitas maneiras para se distrair. “Minhas distrações de infância, desde que chegamos a Parnaíba, limitavam-se a frutos de jatobá, em que eu punha pernas e chifres para a formação de boiadas; à fabricação de arapucas para apanhar as rolas mariscadeiras do quintal; e à de papagaios de papel” (CAMPOS, 2009, p. 101). Estas eram algumas das diversões do autor que sempre gostou de brincadeiras.

Criado ao ar livre, desde os tempos de Miritiba, tinha instinto de liberdade. Talvez por isso, sua primeira experiência na escola do professor, Agostinho Simões, tenha marcado negativamente sua memória, pois, a ideia que o autor teve da primeira escola que frequentou, foi de uma prisão. Mas, apesar disso, o desejo de estudar não foi abalado. “FOI EM 1894, já nos últimos meses, que iniciei, em Parnaíba, a minha instrução primária. [...] em setembro, surgiu em mim o desejo de aprender. Surgiu como uma paixão, transformada em entusiasmo” (CAMPOS, 2009, p. 103). Contudo, é em casa com a mãe que Humberto de Campos, retoma seus estudos.

A ânsia de reconquistar o tempo perdido, aprendendo a ler e a escrever, irrompeu, em verdade, em mim, como uma febre ou como um incêndio. À noite, enquanto meus tios e tias se achavam na novena, ficava eu, com a minha mãe, na sala de jantar, à claridade do lampião de querosene, curvado sobre o abecedário encardido, ou a cobrir com tinta os riscos, ou as letras, que ela fazia a lápis. [...] E eu ficava, até altas horas, de bruços na esteira, os olhos presos na brochura amarrotada, procurando decifrar o enigma daqueles caracteres negros, daqueles sinaizinhos confusos e misteriosos, que viriam a ser, mais tarde, meu encanto e meu tormento (CAMPOS, 2009, p. 103).

Após algum tempo de estudo em casa com a mãe, Humberto de Campos inicia novamente a aprendizagem escolar, é quando entra para a escola de Sinhá Raposo, mas é importante perceber que o gosto em aprender não estava diretamente relacionado à escola, pois, queria aprender, mas não queria aprender na escola.

Não obstante o desejo de aprender, manifestado em casa, fui para a escola com tristeza, e, mesmo, com algum terror. Aprendendo com minha mãe, eu tinha prazer, porque essa aprendizagem era animada pelo sentimento da liberdade. A escola era uma obrigação; da obrigação nascia o

constrangimento. E eu tive sempre, no que diz respeito ao espírito, a paixão da liberdade, da qual proviriam, mais tarde, a variedade, mas, também, a falta de disciplina dos meus estudos. Queria galgar a montanha; mas não aceitava, para a marcha, nem horário, nem roteiro (CAMPOS, 2009, p. 106).

As aulas em casa ministradas pela mãe eram informais, sem a rigidez e as obrigações da escola. Livre, o autor sentia prazer em aprender. Humberto de Campos frequentou por algum tempo a escola de Sinhá Raposo, mas teve que mudar para outra residência com a família. “E como ficasse distante para irmos sozinhos, abandonamos também a escola pública da graciosa professora Sinhá” (CAMPOS, 2009, p. 107). O autor afasta-se da escola antes de terminar a carta de A B C, e não ingressa logo em outra escola, mas, novamente retorna aos estudos em casa com a mãe.

Durante o dia, preparava a minha lição, indo, em geral, sempre além do ponto que me era marcado. À tarde, minha mãe submetia-me à prova de leituras e, à noite, à de caligrafia. Apenas, como meu avô ensinara minha mãe a escrever apoiando a mão sobre o dedo mínimo, entendia ela que a escrita não sairia certo sem essa particularidade. O modo de pegar na pena parecia mais importante do que a ortografia. O meu dedo mínimo era, porém, rebelde. Encolhia-se com os outros, fechando a mão. E isso fez com que minha mãe e mestra mo amarrasse com um barbante, puxando-o para fora toda a vez que eu o recolhia (CAMPOS, 2009, p. 118).

É interessante perceber a prática do ensino doméstico, Ferro (1996, p. 91) lembra que neste período, observa-se de “forma enfática, a responsabilidade das famílias sobre a escolarização dos filhos. Em muitos casos, as primeiras letras eram ensinadas no próprio ambiente doméstico por pais, parentes ou professores contratados pelas famílias”. No caso de Humberto de Campo, era sua mãe quem o ensinava.

Voltando às memórias, Humberto de Campos entra novamente em aprendizagem escolar, desta vez na escola de Mestra Marocas Lima, situada próxima a sua nova residência, que sua mãe havia mandado construir, e finalmente estava pronta. Humberto de Campos lembra com muito carinho e certa nostalgia essa casa, em especial o quintal onde ficavam o jardim de sua mãe, os pés de coco que ele viu serem plantados, também as laranjeiras, os limoeiros, as ateiras, os mamoeiros, um muricizeiro um pé de jasmim e outras árvores que assombrevam o quintal. Foi neste cenário que “subiram os meus papagaios de papel. Entre as suas moitas rasteiras armei as minhas arapucas cheirando a mato verde. Nas suas cercas

irregulares pendurei os meus alçapões traiçoeiros. Aí escrevi o meu primeiro conto e me nasceu a primeira ambição literária” (CAMPOS, 2009, p. 116).

É também do quintal de sua casa em Parnaíba que Humberto de Campos guardou umas das recordações mais bonitas de sua infância, a lembrança de um “amigo” muito especial: *o cajueiro*. O autor lembra que no dia seguinte ao da mudança para a nova casa recém-construída em Parnaíba, em 1896, “ofereceu-me a natureza, ali, um amigo. Entrava eu no banheiro tosco, próximo ao poço, quando os meus olhos descobriram no chão, no interstício das pedras grosseiras que o calçavam, uma castanha de caju que acabava de rebentar, inchada, no desejo vegetal de ser árvore” (CAMPOS, 2009, p. 135). Essa castanha foi plantada pelo autor, que dedicou cuidados especiais à planta. O tempo passou o cajueiro cresceu e ganhou resistência, já podia sustentar o amigo em seus frondosos galhos. Humberto de Campos lembra que todas as tarde subia nos galhos de seu cajueiro, imaginado estar num navio em alto mar, o vento forte vindo do litoral, balançava os galhos e contribuía para aumentar a imaginação do menino.

Mas “aos treze anos da minha idade, e três da sua, separamo-nos, o meu cajueiro e eu. Embarco para o Maranhão, e ele fica. Na hora, porém, de deixar a casa, vou levar-lhe o meu adeus. [...] – Adeus, meu cajueiro! Até à volta! Ele não diz nada, e eu me vou embora” (CAMPOS, 2009, p. 137). Humberto de Campos parte para São Luís. Ao retorna ele lembra o reencontro com seu amigo “o meu cajueiro estende, agora, os braços, na ânsia cristã de dar sombra a tudo. A resina corre-lhe do tronco, mas ele se embala, contente, à música dos mesmos ventos amigos” (p. 138). Um ano depois nova despedida, seguida de um novo reencontro, até que “me vou outra vez e para sempre” (p.138).

O cajueiro que Humberto de Campos plantou no quintal de sua casa, em 1896, ainda vive. A área onde o cajueiro está plantado foi tombada como patrimônio histórico da cidade de Parnaíba. Dentre as recordações do período em que viveu em Parnaíba que mais marcaram a memória do autor está a lembrança dos tempos em que viveu num pequeno povoado de pescadores. Sua mãe alugou a casa que a família morava na cidade de Parnaíba, indo viver com os filhos e os irmãos num povoado cujo nome era Morro da Mariana, situado no interior da ilha Grande, próximo à Parnaíba. O autor lembra que nesse tempo levava uma vida ociosa, solta e selvagem. Sua família dispunha de poucos recursos para viver. “E passávamos a peixe, ovos, galinha, e juçara, que eram comidos com apetite em nossa pequena casa de palha, calçada de barro batido, e cujo quintal era o mundo.” (CAMPOS, 2009, p. 141).

Foi também nesse tempo, por volta dos dez anos de idade, que Humberto de Campos foi acometido de grave doença, uma febre alta e persistente que o fez perder os sentidos por

algum tempo. O autor diz que retorna à Parnaíba, e continua o seu curso de vida livre, por volta dos onze anos “tinha pensamentos e sonhos altos. Tinha-os porque, dormindo ou acordado, não via senão papagaios de papel, cujo fio leve se achava preso na minha mão” (CAMPOS, 2009, p. 144). Soltar papagaio era assim, sua maior diversão.

O autor lembra que: “OS MESES passados nos Morros haviam completado o meu curso de vadiação. Fora como simples estudante de travessuras e voltava doutor, com distinção, em todas as disciplinas ou, melhor, em todas as indisciplinas” (CAMPOS, 2009, p. 147). Indisciplinado e longe dos estudos, foi então, que a mãe teve a ideia de dar ao filho um ofício. “E a profissão escolhida, não por ser a do seu agrado, mas pelas facilidades em encontrar um mestre, foi a de alfaiate” (CAMPOS, 2009, p. 150).

Algum tempo depois, Humberto de Campos, deixa a alfaiataria e volta à escola, ingressando no Externato São José, indo depois das aulas trabalhar na casa comercial de seu tio, Emídio Veras, um próspero comerciante da cidade. Posteriormente deixa o Externato São José e matricula-se no Colégio Saraiva, deixando-o tempos depois:

Tornei à mais pernicioso e completa vadiação. Eu não tinha, propriamente, horror aos livros; mas queria escolher, eu próprio, os da minha leitura. Tinha, por exemplo, veneração pelos versos populares de Juvenal Galeno, descrevendo aventuras de jangadeiros no oceano largo e carreiras de vaqueiros famosos no encaço de barbatões atrevidos. Decorava-os para gritá-los à tarde, trepado nos galhos do meu cajueiro. E gostava de ler jornais, de saber o que ia pelo mundo, por cidades e países que eu não sabia bem onde ficavam. Meus tios costumavam mandar, de Belém, A Província do Pará e a Folha do Norte, grandes folhas diárias de que eu viria a ser, dez anos mais tarde, redator literário ou político (CAMPOS, 2009, p. 173).

A partir dessa memória, é possível perceber que a leitura atraía o menino, mas as leituras por ele escolhidas. Possivelmente as leituras dos livros escolares não o atraíam, tanto quanto, os poemas e as notícias do mundo.

O autor lembra que por esses tempos a pobreza em sua casa tornara-se extrema, quase desesperadora. É quando novamente ele retorna ao balcão do comércio do seu tio paterno Emídio Veras. Aos doze anos trabalhava das sete da manhã às sete da noite, na casa comercial. “As tardes, quando não havia esse trabalho de armazém, [...] eu lia às pressas um almanaque ou um jornal velho, simulando arrumar carretéis de linha ou pacotes de anzóis, porque a minha obrigação era ficar à porta, chamando, convidando, lisonjeando algum freguês retardatário” (CAMPOS, 2009, p. 182). Mesmo não frequentando a escola, Humberto de

Campos, não se afastava dos livros, apesar das limitações. Em suas memórias o autor diz ter furtado durante o tempo que trabalhou na casa comercial de seu tio e parte do dinheiro furtado era destinado a compra de livros.

Foi para aí que eu encaminhei, na minha ingenuidade criminoso, uma parte dos capitais furtados a E. Veras & Filhos. De posse de um catálogo da Livraria Garnier, escolhi, nele, algumas obras do meu agrado, entre as quais O testamento da pulga, O testamento do cachorro, O testamento do gato, O testamento do burro, O testamento do macaco, e outras igualmente consideráveis. Em seguida, pedi uma Galeria dos Homens Célebres da Antiguidade, de dez ou doze mil réis. Começava, já, aí, o ecletismo do meu gosto literário. Interessavam-me a vida de Maomé, os feitos de Alexandre, a cegueira de Homero; mas queria saber, também, o que pensavam, ao morrer, o gato, o burro, o cachorro e o macaco (CAMPOS, 2009, p. 194).

Mas a movimentação do dinheiro, especialmente as quantias significativas empregadas na compra de livros, logo denunciou sua atividade ilícita, Humberto de Campos é descoberto. Após esse episódio, ele passa a auxiliar sua mãe em casa nos trabalhos de costura. Algum tempo depois, em Parnaíba era fundada uma tipografia, foi então, quando sua mãe teve a ideia de colocá-lo como aprendiz na oficina tipográfica, que ele deixa algum tempo depois.

Sua mãe tentava quanto podia ocupar suas horas vazias, assim, novamente em casa com a mãe “mais por gosto do que por obrigação ou castigo, aprendi a fazer crochê, renda de almofada, e algumas outras prendas femininas e caseiras. [...] E como o espírito morava no corpo, mortificava este último, por intermédio do espírito, com algumas horas de estudo.” (CAMPOS, 2009, p. 213).

Em busca de um emprego, em 1900, Humberto de Campos, deixa Parnaíba com destino a São Luís. Durante o tempo que lá viveu, foi novamente aprendiz em uma tipografia, tinha o desejo de seguir essa profissão. “Eu tinha que ser homem de letras, que aprender a técnica do meu ofício, que entrar na intimidade dos homens de pensamento. Não podia estudar. Não podia comprar livros. Que fizeram os deuses? Encaminharam-me para as tipografias” (CAMPOS, 2009, p. 241). Pois, o contato com os textos possibilitava muitos conhecimentos. Mas, apesar do gosto pelo trabalho como tipógrafo, o autor deixa o ofício para trabalhar no comércio, pois teria um salário melhor e poderia ajudar sua mãe. Em São Luís, também frequentou a sala de leitura da biblioteca pública.

Um ano depois retorna a Parnaíba, foi “por esse tempo que surgiu, verdadeiramente, em mim, a paixão literária” (CAMPOS, 2009, 314). O autor teve a ideia de escrever seu

primeiro soneto, que foi deixado embaixo da porta do único jornal da cidade de Parnaíba, *O Nortista*, assinado com um pseudônimo. O soneto foi encontrado, mas não foi publicado.

Seu primo Canuto Veras, possuía uma estante cheia de livros, dentre os quais, estavam os livros de Coelho Neto, que Humberto de Campos, logo tratou de adotar como modelo e mestre. É em meio a sua “atividade literária” que ele novamente retorna ao trabalho no comércio de seu tio Emídio Veras. Mas, como sempre, nunca deixou os livros.

Humberto de Campo tinha um desejo antigo: ir morar no Pará, pois na época se ouvia falar muito das facilidades de arrumar emprego e prosperar nesse lugar. Um dos seus tios maternos já vivia lá. Incompletas, suas memórias são “finalizadas” com as reminiscências da viagem, a chegada ao Pará e as dificuldades iniciais.

Essas considerações foram necessárias para a compreensão da obra em análise, do trajeto de vida do autor e do seu percurso escolar. Conhecemos assim um pouco da história de uma vida, imortalizadas nas páginas de um livro e na memória de quem as lê. Se a intenção do autor era escrever suas memórias para entrar na história, podemos dizer que conseguiu, pois, o presente trabalho cumpre essa função, salvando memórias e tecendo histórias.

3.1.3 Raimundo de Moura Rêgo

Em nota no final do livro “*As Mamoranas Estão Florindo*” é apresentada a biografia do autor de quem aqui transcrevemos alguns trechos. Raimundo de Moura Rêgo nasceu em 23 de junho de 1911, na antiga vila de São José dos Matões, hoje cidade de Matões. Filho de Raimundo de Souza Rêgo, comerciante, promotor público e prefeito, e de Amélia de Moura Rêgo. (Iniciou seus estudos na fazenda São Pedro, na escola do professor Euclides Jatobá). Deixa a fazenda para estudar em Teresina, onde cursou seus estudos primários e secundários. Foi aluno do Colégio *Ateneu Teresinense*, do Padre Cirilo Chaves, mais tarde oficializado no Liceu Piauiense e no Colégio São Francisco de Sales.

Moura Rêgo foi contador pela Academia de Comércio do Piauí e bacharel em direito pela Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro em 1953. Foi poeta, músico, jornalista, desenhista, contador, advogado, professor da escola industrial de Teresina (Desenho, Português e Matemática) e na Academia de Comércio do Piauí (Contabilidade Pública). Foi também inspetor federal do Liceu Piauiense. A Figura 5 ilustra a foto de Raimundo de Moura Rêgo.

Figura 5 – Imagem de Raimundo de Moura Rêgo



Fonte: Said (2001) apud Sousa (2001)

No jornalismo foi militante, fez parte da antiga Associação de Imprensa do Piauí. Em Teresina dirigiu a revista “Garota”, de feição literária, e participou de vários movimentos intelectuais de jovens - Arcádia dos Neves, Cenáculo Piauiense de Letras- colaborando nas revistas e jornais representativos desse movimento e de outras agremiações.

Como músico deu concertos de flauta, violão e violino, especializando-se neste último instrumento, fez-se aplaudir em inúmeros recitais realizados não só em Teresina, como em Fortaleza e São Luís do Maranhão, inclusive através do rádio. Exerceu crítica de arte nos jornais “Vanguarda” e “Diário Oficial”.

Deixou Teresina em 1951 para exercer o cargo de Agente Fiscal do Imposto do Consumo, em São Luís do Maranhão, de onde foi requisitado, no ano seguinte pelo Ministério da Fazenda, para o Rio de Janeiro. Escreveu também sobre sua especialidade profissional.

Moura Rêgo ingressou na Academia Piauiense de Letras em 1947, onde passou a ocupar a cadeira de Higino Cunha, após seu falecimento. Publicou: “Ascensão dos sonhos”, poesias da juventude, em 1936; “Trovas”, em 1942 e “Gritos Perdidos”, em 1944. “Trovas e Outras Cantigas”. Tem a publicar “Cantos Amorosos” e um volume de contos regionais, ainda sem título.

As Mamoranas Estão Florindo

Em as Mamoranas Estão Florindo, o autor narra as lembranças de sua infância, diretamente ligadas à fazenda São Pedro. Este livro é sem dúvida uma obra histórica, além das

lembranças de infância e da fazenda, Moura Rêgo, relata também outros eventos relevantes do ponto de vista histórico. A figura 6 mostra a capa do livro *As Mamoranas Estão Florindo*.

Figura 6 - Capa do livro *As Mamoranas Estão Florindo*



Fonte: Acervo pessoal

A fazenda São Pedro, cenário das lembranças do autor, era um misto de sítio, fazenda e engenho, a fazenda ficava localizada numa vasta planície escondida no vale do riacho do mesmo nome, a duas léguas do rio Parnaíba e da vila de São José dos Matões. A casa grande da fazenda era ampla, tinha a fachada sombreada de árvores de elevado porte, eram mangueiras, amendoeiras, tamarindeiros, laranjeiras, cajueiros e as mamoranas-grandes. Ao lado ficava o conjunto de casas do pai de Moura Rêgo, bem mais simples: eram a residência da família, a loja e os armazéns. O engenho e os currais também ficavam próximos.

O espaço da fazenda São Pedro é importante para a compreensão das memórias do autor, pois, o próprio nome do livro é uma menção à fazenda. A mamorana é uma árvore de grande porte, existente na fazenda. As lembranças de São Pedro são muitas, as traquinagens de crianças, os relatos do cotidiano, da vida na fazenda, as relações entre os donos da terra e os agregados. Mas, dentre os muitos aspectos históricos abordados pelo autor, destacamos a lembrança de sua primeira escola, por volta da segunda década do século XX. O tio do autor, que era senhor de engenho, contratou um mestre-escola, para ensinar as primeiras letras aos meninos da fazenda São Pedro. Vejamos como o autor recorda esse evento.

Depois da saída dos ciganos a fazenda retornou a mansidão de sempre, para os meninos, entretanto, qualquer coisa pairava no ar ameaçando-lhes a liberdade habitual. Há muito tempo ouvíamos falar que se cogitava de contratar um professor particular para nos ensinar as primeiras letras. Desasnar gente, como diziam. Depois com os conhecimentos aí adquiridos, continuaríamos os estudos na cidade. [...] Pois a notícia era verdadeira. Acabava de chegar o professor Euclides Jatobá, mas conhecido pelo apelido de Mestre Querido (RÊGO, 1985, p. 48).

Mestre Querido foi contratado para ensinar tanto os filhos dos senhores da terra, como dos caboclos e agregados. “Estes nada pagavam. Até o material escolar lhes era fornecido gratuitamente. Frequência regular e mista, vinham filhos de vaqueiros das fazendas vizinhas” (RÊGO, 1985, p. 49). Observamos um aspecto importante relativo às relações sociais, pois frequentavam a mesma escola, alunos de classes sociais diferentes. Isto é um indicativo de que neste período a escola não se restringia apenas as classes mais favorecidas, mesmo que a elas isso fosse mais oportuno, pois, como relata Moura Rêgo, com o fim das aulas de Mestre Querido “estávamos, porém, os filhos dos donos da terra, prontos a enfrentar o colégio da cidade” (RÊGO, 1985, p. 50). Como percebemos, embora o ensino das primeiras letras fosse “democrático”, pelo menos na fazenda São Pedro, a continuação dos estudos estava restrita aos filhos dos donos da terra. Assim, com o fechamento da escola de Mestre Querido, Moura Rêgo e os primos deixaram a fazenda São Pedro para continuar os estudos em Teresina-PI.

Segundo Costa Filho (2006, p. 71);

Quando os filhos do fazendeiro estavam em idade de seres alfabetizados, o pai contratava um professor, um mestre ambulante, que ministrava as aulas na própria fazenda. Assim muitos filhos de agregados e, casualmente, alguns filhos de escravos aprendiam a ler, escrever e contar. O momento da alfabetização colocava a criança em contato com as diferenças que permeavam as relações sociais. Após a alfabetização, os filhos dos fazendeiros deixavam a fazenda e passavam a residir na casa da cidade ou vila, para dar continuidade ao ciclo de estudo.

Como podemos observar a prática descrita por Moura Rêgo, ocorria também em outros lugares. Voltando as lembranças do autor ele recorda que deixou a fazenda arrasado, pois sabia que iria sentir muitas saudades da família, dos amigos e da vida livre e tranquila que tinha naquele lugar. No momento da partida seu maior desejo era que o tempo corresse para que chegassem logo as férias e assim, pudesse retornar a São Pedro.

Chegando a Teresina, seu pai providenciou a matrícula no colégio, comprou os livros e o material escolar. Mas, a vida livre na fazenda não saía de sua cabeça, a vida na cidade não parecia atrair o menino. Chegam as férias em junho, o retorno a São Pedro foi comemorado, o autor diz que livros e cadernos são relegados ao esquecimento. Ele lembra a viagem de volta à fazenda que foi feita a vapor pelo rio Parnaíba. Durante a viagem, seu pai tocava violão e outros passageiros cantavam. “que alegria rever a fachada branca de nossa casa! As mangueiras, as mamoranas, o jatobazeiro enorme à beira da grotta, a casa-grande, os currais, o engenho [...] estávamos outra vez em São Pedro” (RÊGO, 1985, p. 83).

Moura Rêgo lembra um evento importante durante as férias na Fazenda, a passagem da Coluna Prestes. Por essa época o autor recorda que gostava de ler os jornais vindos de São Luís, “tomara partido pela causa da Revolução. Não entendia quase nada de política, mas o presidente Bernardes tinha em mim, no ermo em que vivia, um adversário gratuito” (RÊGO, 1985, p. 89). A passagem da Coluna Prestes pela fazenda atrasou a volta do autor e dos primos a Teresina, fato que não incomodou os meninos, pois não haviam ainda se acostumado à vida na cidade. Mas o retorno aos estudos foi inevitável.

Agora, mais uma vez estávamos de volta aos estudos. Livros e cadernos, réguas e compassos, mapas e transferidores que fossem dormir nas gavetas. Dois meses e tanto sem gramática, sem aritmética, sem álgebra, geometria, geografia, história. Sem pensar em colocação de pronomes, sujeitos e predicados, equações, triângulos, latitudes e longitudes, Entradas e Bandeiras, Guerras Púnicas. Sem Camões, Carlos Góes, ou Eduardo Pereira, Serrasqueiro e Veiga Cabral, Rocha Pombo e Oliveira Lima. Tudo isso de uma vez era fastidioso, cansativo, dava dor de cabeça. Felizmente, para compensar, havia as aulas de música e desenho (RÊGO, p. 97).

As férias eram sempre comemoradas, pois o retorno a São Pedro era ansiosamente esperado. “E estávamos de volta a São Pedro. Viva a liberdade!” (RÊGO, 1985, p. 83). As festas de vaquejadas eram um momento esperado na fazenda, a essa festa de vaqueiros, está ligada também a lembrança dos versos da “Lira sertaneja” do poeta piauiense Hermínio Castelo Branco, que o vaqueiro, Porfírio, sabia de cor e recitava para os companheiros à sombra das mamoranas. É provável que na memória do autor, as mamoranas, o cheiro de suas flores, tenha permanecido associada aos versos, à literatura. Talvez daí a escolha do nome da obra.

Mas, com o tempo, a fazenda foi entrando em decadência em tudo, o gado se reduzia a cada ano, “tudo na Terra minguava a olhos vistos” (RÊGO, 1985, p. 185). Seu pai também

passava por dificuldades, desde a catástrofe de 1926, quando o rio arrasou seu estoque de gêneros e produtos para embarque. Aos poucos a decadência da fazenda foi levando também o encantamento que aquele lugar tinha. O autor recorda que antes de deixar a fazenda, em conversa com seu primo Roberto, ambos chegaram à conclusão de que, diante das dificuldades, não havia nenhum futuro para eles na fazenda. O autor diz que o apego ao engenho e a suas coisas, talvez por isso mesmo, já não era tanto. “Avante primo Roberto! Os cavalos já estão selados. [...] Afinal deixamos São Pedro, o primo Roberto e eu. Observando melhor, parece que São Pedro é que nos deixou” (RÊGO, 1985, p. 83). A obra é assim finalizada.

São Pedro foi para nós uma parada no tempo.
Atenção, primo Roberto!
Como um prenúncio de felicidade, há um doce perfume no ar.
As mamoranas estão florindo.

3.1.4 Leônidas Mello

Leônidas de Mello nasceu em agosto de 1897, na cidade de Barras-PI. Filho de Regino Lopes de Mello e Maria Florença de Castro Mello. Em 1912, aos 15 anos de idade deixa a cidade de Barras para prosseguir seus estudos em Teresina-PI. Em 1914, embarca para Bahia, onde pretendia prestar exame de admissão para a faculdade de medicina em Salvador. Meses depois segue em direção ao Rio de Janeiro, lá prestou exames e foi aprovado, em 1915, ingressa na Faculdade Nacional de Medicina do Rio de Janeiro, formando-se em dezembro de 1920. Em 1921 retorna ao Piauí, dedicando-se inicialmente à medicina.

Dentre os cargos públicos que desempenhou, destacam-se o de chefe do Serviço de Profilaxia Geral do Piauí, do Serviço de Profilaxia da Hanseníase e o Serviço de Doenças Venéreas do Piauí. Foi também professor e diretor do Ginásio Oficial do Piauí (Liceu). Diretor de Ensino do Estado e Secretário-geral do governo estadual. A figura 7 mostra a foto de Leônidas Mello.

Figura 7: Foto de Leônidas Mello



Fonte: Mendes (2012)

Em 03 de maio de 1935, assumiu o cargo de governador do Piauí, após eleição pela Assembleia Legislativa. Em 1937 é nomeado interventor pelo presidente Getúlio Vargas, permanecendo no poder até 9 de novembro de 1945. Fundador do PSD no Piauí, também presidiu o Tribunal de Contas do Estado (1946-1950). Em 1950 é eleito deputado federal e senador. Morreu em 24 de maio de 1981 aos 83 anos, em Teresina-PI.

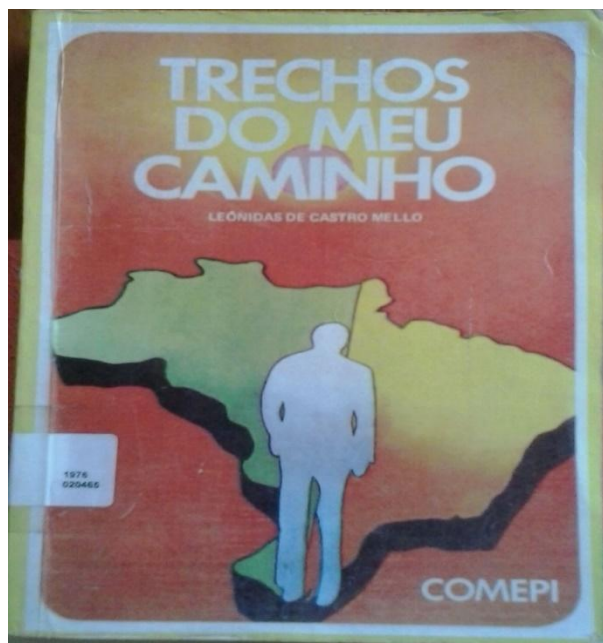
Trechos do Meu Caminho

Trechos do Meu Caminho é a autobiografia de Leônidas de Castro Mello, escrito em 1961, e publicada em 1976. Configura-se como uma importante fonte para os historiadores. Neste livro muitos fatos são revelados e talvez muitos outros ocultados. Mas, nosso interesse está no que foi lembrado, em especial no que foi lembrado sobre seu percurso escolar. Leônidas Mello escreveu suas memórias, consciente de que, tendo governado o Piauí por dez anos ininterruptos, passou a fazer parte de sua história. “Os historiadores piauienses não de encontrar neste modesto trabalho algum subsídio para a apreciação de acontecimentos e homens desse período” (MELLO, 1976, p. 13). Consciente da importância de suas memórias para a história do Piauí, talvez pouco imaginasse que para além dos fatos políticos, historiadores também se interessassem por suas memórias mais longínquas, dos tempos em que estudou na escola de Mestre Freitas.

Mas, não é apenas apresentar fatos e acontecimentos políticos que o autor tencionava com a narração de suas memórias, mais que isso, ele desejava apresentar a versão da sua própria vida. Pois, como ele mesmo ressalta nas suas memórias, muitas coisas foram ditas e faladas sobre ele. “Houve quem me chamasse de ‘um demônio vestido de anjo’. Uns me

endeusavam, outros me malsinavam. A posição política dava-me excepcional evidência e toda a imprensa do Estado focalizava o meu nome ora cobrindo-o dos maiores elogios, ora de acerbas imprecensões” (MELLO, 1976, p. 14). Neste sentido, fatos e episódios de sua vida são lembrados, reconstruídos e apresentados ao leitor, segundo a sua versão. A figura 08 ilustra a capa do livro “Trechos do Meu Caminho” de Leônidas Mello.

Figura 08 - Capa do livro “Trechos do Meu Caminho”



Fonte: acervo pessoal

O autor inicia seu livro explicando que escreve suas memórias sem qualquer pretensão literária, e que sua intenção não é descrever sua vida minuciosamente, visa apenas narrar os principais fatos de sua vida. Lopes (2004, p. 234) chamou de “inconfessas biográficas” o ato de falar de si “nos quais os autores de uma só vez ou em muitas, decidem relatar aspectos de sua vida, não todos”. E, assim, entre os trechos narrados ao longo do seu caminho, o autor recorda sua infância, adolescência e juventude. Narra também alguns episódios da vida de homem público, apresentando ao leitor um “retrato” de uma época, a sua versão dos fatos.

A infância: Leônidas Mello viveu sua infância e os primeiros anos de sua adolescência na cidade de Barras, é o sexto filho de uma família de nove irmãos. “A princípio, infância solitária, de menino sem companheiro para brincar. [...] Entre mim e os dois irmãos

que me precederam havia boa diferença de idade, o que constituía barreira a separar nossos desejos e preferências de divertimento” (MELLO, 1976, 31). Além da diferença de idade que os separava, os irmãos estavam sempre ocupados na escola ou ajudando o pai na loja da família. Não tinha, portanto, com quem brincar, pois seu pai não permitia que os filhos frequentasse a casa de outros meninos nem que brincasse na rua.

Meu isolamento tinha porém um refúgio que o amenizava de muito: o quintal da nossa casa, enorme, todo murado, um quarteirão inteiro. Na parte contigua aos fundos da casa, em pequena área limitada por uma cerca baixa, de madeira boa, minha mãe cultivava flores. Era o jardim, onde nunca faltavam rosas, bogarins, jasmims, dalias, margaridas e outras de sua preferência. O terreno restante era todo ele bem plantado de árvores frutíferas, frondosas, que ofereciam sombras grandes e agradáveis. Mangueiras, cajueiros, sapotizeiros, laranjeiras, tangerineiras, ateiras, goiabeiras. Sob elas eu passava a manhã inteira e parte das tardes (MELLO, 1976, 31-32).

O autor lembra as brincadeiras no quintal, observando as abelhas e os pássaros, sentindo o cheiro das flores e das frutas, ele narra que, apesar de sozinho, sentia-se feliz, seguia assim, na sua vida de criança. É, em meio a sua vida de criança que surge o desejo de estudar. Vejamos como o autor narra o episódio a seguir:

Uma manhã, cedo, eu estava sentado à borda da calçada de nossa casa quando avistei o Dídimo, menino meu conhecido, filho de “seu José Mariano, um velho pescador e quitandeiro que morava na ponta da rua. Ia para a escola e trazia na mão um livro encapado em papel azul. Tive vontade de ver o livro, as figuras do livro e chamei-o:

- Vem cá, Dídimo.

- Não posso. Se chegar atrasado entro no bolo.

Respondeu e continuou apressado rua a cima

Acompanhei-o com os olhos até chegar à praça da igreja onde ficava a casa do Mestre Freitas. Tive um súbito desejo de frequentar a escola. Como seria bom subir e descer a rua, sozinho; ficar, em convívio com os outros meninos, longe da austera vigilância paterna. Eu iria então ouvir e falar sem constrangimentos, participar da alegria do final das aulas, que eu já várias vezes tinha visto e invejado. Certo que, de vez em quando, eu teria, possivelmente de tomar alguns bolos de palmatória, dado pelo mestre. Mas os outros também não apanhavam? Seria o preço da liberdade. O desejo cresceu em mim rapidamente (MELLO, 1976, p. 33).

Observamos que o livro que Dídimo carregava, chama atenção do autor, de tal modo que ele decide chamá-lo, para ver aquele livro, encapado de papel azul. A capa do livro parece

ter atraído o autor, ele relata também que ficou curioso para abrir o livro e ver as figuras. Notamos também que, para o menino, começar a frequentar a escola, significava ascender a um novo nível, em que ele teria mais independência e liberdade, seria uma espécie de iniciação à vida adulta, no entanto, ele sabia que teria que pagar um preço por sua liberdade: tomar alguns bolos de palmatória.

Diante do súbito desejo de frequentar a escola, o menino decide então, procurar sua mãe para que ela pedisse a seu pai que o colocasse na escola. Sua mãe informou-o então de que seu pai só o haveria de colocá-lo na escola quando completasse oito anos e ainda faltavam três meses. Foi então que o menino teve a ideia de pedir a seu irmão mais velho que o ensinasse o A B C, assim, “pelo menos nos primeiros dias, enquanto acostumava com os outros meninos não levaria bolos [...]. Começaram as lições e tudo corria bem. Em poucos dias aprendi o A B C, as letras vogais e entrei no b-a-bá” (MELLO, 1976, p.33-34). Assim aos oito anos quando entra para a escola, Leônidas Mello relata que já sabia a carta de A B C quase toda, pois todos os dias seu irmão mais velho lhe ensinava uma lição, já estava até começando a soletrar.

E assim, seguia a vida, dividindo o tempo entre as brincadeiras solitárias no quintal e as lições passadas por seu irmão Otávio. Neste período, fato importante que mereceu destaque nas memórias de Leônidas Mello, foi uma grande amizade com um menino de nome Zuza, filho de um senhor que prestava serviços a seu pai. Zuza passou a frequentar a casa da família do autor e a brincar com ele no quintal de sua casa. Chegava sempre “a hora do café do qual participava. Ao chegar tomava ‘bênção’ à minha mãe, beijando-lhe a mão. [...] depois do café lá nos íamos para o quintal. Arapucas, gaiolas, alçapões, fojos para preás, laços para carambolos e outras distrações enchiam as horas até que a tarde chegava” (MELLO, 1976, p. 49).

Os dias foram passando, até que seu pai avisou que já era tempo de ingressar na escola, a notícia não agradou a Leônidas, pois o desejo manifestado anteriormente de frequentar a escola, já não tinha mais o mesmo sentido, agora que tinha um amigo com quem brincar o dia todo, a “escola implicaria em alterar profundamente ou mesmo interromper nossa convivência, o que não desejamos em absoluto” (MELLO, 1976, p. 51). Leônidas pensou então que, se o amigo Zuza também ingressasse na escola, os dois continuariam juntos. Mas, Zuza era um menino de uma família humilde que não tinha condições de frequentar a escola. Zuza pediu então, ao pai de Leônidas, pois, ao que parece possuía boas condições financeiras, que lhe desse roupas para ir à escola. O episódio é assim descrito:

“Seu” Regino, o senhor me dá roupas para eu ir para a escola com Leônidas?
_Que conversa é essa menino?

O Zuza repetiu:

“Seu” Regino, o senhor me dá roupas para eu ir para a escola com Leônidas?

– E sua mãe sabe disso? Você já falou com ela?

– Ontem à noite eu pedi, mas ela disse que papai gastou muito dinheiro com a mudança pra cidade e agora não pode comprar a roupa para a escola. Que eu só posso ir para o ano [...]. Vi então, meu pai pegar o Zuza, puxá-lo para mais perto e dizer lhe em tom de carinho: – Pois diga a sua mãe que eu darei a roupa para a escola. E diga mais que eu pagarei também o mestre Freitas (o professor). E virando-se para minha mãe meu pai continuou:

– Marocas, quando mandar fazer as fatiotas (as fardas) do Leônidas manda também fazer as dele. Duas para cada um e da mesma fazenda (MELLO, 1976, p. 53).

No fragmento acima é possível perceber que a escola de Mestre Freitas era particular e que o fardamento era necessário, pois sem a farda Zuza não poderia frequentá-la. Observamos também que a condição financeira era, portanto, um fator de restrição à escola, uma vez que, além de pagar à escola, a família tinha outros custos como as roupas e o material escolar que também ficava a cargo das famílias.

Como vimos antes de ingressar na escola, Leônidas Mello, já havia aprendido as primeiras letras com seu irmão, Otávio. E assim, Leônidas também ensina o que aprendeu a seu amigo Zuza, quando os dois meninos ingressam na escola de Mestre Freitas já sabiam o “b-à-ba”. Algum tempo depois os dois amigos foram separados pela morte prematura de Zuza. Leônidas ainda frequentou a escola por dois anos, o fim de sua aprendizagem na escola de Mestre Freitas é assim lembrado:

Já quase no fim do período de férias, certo dia, eu estava na loja quando Mestre Freitas apareceu, em visita a meu pai. [...] Mestre Freitas era homem que raramente saía de casa e por isso sua presença, onde quer que fosse, sempre despertava atenção. [...]

– Venho falar-lhe sobre Leônidas, disse o Mestre. Quero comunicar-lhe que o que sei ensinar já ele aprendeu. Lê e escreve corretamente, tira as quatro operações e sabe até juros e regras de três. Os meus conhecimentos não me permitem ir além.

– Pois cabe dar-lhe meus agradecimentos...

– O senhor nada tem a agradecer. Pagou pontualmente meu trabalho. [...]

– Mestre, há trabalhos que o dinheiro não paga, o seu é um deles (MELLO, 1976, p. 79).

Neste fragmento de memória percebemos na fala do professor as limitações de seus conhecimentos e ainda a demonstração de respeito do pai de Leônidas ao professor, quando

diz que: há trabalhos que o dinheiro não paga. E assim, termina a aprendizagem de Leônidas na escola primária, o autor, recorda que após a saída de Mestre Freitas, seu pai, em tom de gravidade disse-lhe: “você não precisa mais frequentar a escola. Agora é passar o dia todo no balcão, aprendendo a ser comerciante. Não tenho outra profissão a deixar aos filhos” (MELLO, 1976, p. 80).

Leônidas Mello lembra que: “o ‘sermão’ que me fizera papai no dia do encerramento de minha aprendizagem com Mestre Freitas não teve a mais leve atuação, a mais leve influência no meu espírito” (MELLO, 1976, p. 80). É interessante observar que apesar de estar afastado da escola, ele não se afastou dos livros. Vejamos:

Na loja, de 2ª a 6ª feira o movimento era pequeno, durante horas, e horas, às vezes eu gostava de ler “almanaque Bertrand” ou “almanaque do porto”, que Otávio adquiria, os quais traziam contos, poesias, sonetos e anedotas; se os sonetos me agradavam eu os decorava e à noite os recitava para minha mãe e minha irmã Olinda, [...]. Essas leituras das horas de folga eram frequentemente interrompidas por papai, com advertências como essas:

– Moço, quando não tiver o que fazer vá espanar as prateleiras. Esses livros não lhes darão o que comer. Tome gosto pelo comércio. Olhe se você não der pra sela terá de receber cangalha... (MELLO, 1976, p. 81).

É possível perceber algumas semelhanças nas lembranças de Leônidas Mello e Humberto de Campos, pois, dentre outros aspectos, os dois autores, tendo trabalhado no comércio, recordam que em alguns momentos, mesmo afastados da escola, não deixavam os livros, não eram livros escolares, eram as leituras que eles escolhiam ou às que tinham acesso. Eles também lembram as dificuldades para prática da leitura, geralmente feita às escondidas em meio às suas funções no comércio.

Leônidas relata em suas memórias um evento que exerceu grande influência na sua decisão de prosseguir os estudos. Em 1908, chega à cidade de Barras, recém-formado pela tradicional Faculdade de Direito do Recife, o Dr. Arimathéa Tito, naquela época a formatura de um rapaz era um acontecimento raro e motivo de grande satisfação e orgulho para a família. Leônidas Mello lembra que a festa de recepção para o Dr. Arimathéa Tito, movimentou a cidade. Houve grande banquete na casa dos pais do Dr. Arimathéa.

Esse acontecimento impressionou muito Leônidas Mello, despertando nele o desejo de estudar, e também um dia, quem sabe, ser aclamado em sua terra natal, da mesma forma que seu conterrâneo estava sendo aplaudido. O autor lembra como surgiu esse desejo, foi no segundo dia de festa. Ele estava passando em frente a casa dos pais do homenageado

encostou-se em frente à janela observando os preparativos para o almoço. Ele lembra o quanto ficou impressionado com o tamanho e a beleza da mesa que estava sendo arrumada. A passagem é assim descrita:

Pois foi precisamente nessa hora, quando era maior o meu embevecimento que, inopinadamente, aconteceu-me algo de estranho, de extraordinário: soou como uma voz dentro de mim, clara alta pausada a perguntar-me: porque tu também não vai estudar? Voz que só eu percebia, que repetia insistentemente, sem parar. [...] já não era somente voz, fizera-se também ideia, pensamento. Vinha como conselho, brando que partisse de alguém: “Tu não tens vocação nem jeito para o comércio; pede a teu pai que te mande para um bom colégio, em Teresina. Ele relutará, a princípio, mas deves insistir. [...] Hás de vencer e um dia voltarás formado, como o Dr. Arimathéa. E também serás recebido com muita festa. Teu pai, tua mãe, teus irmãos terão grande alegria. (MELLO, 1976, p. 92-93).

Desde então, não saiu mais da cabeça de Leônidas esse pensamento: devia voltar a estudar. Estava de fato convencido de que não tinha jeito, nem gosto para o comércio, “estudar sim, era meu desejo. Seria para mim prazer e vocação. Mas achava difícil conseguir o assentimento de papai. Era difícil, muito difícil...” (MELLO, 1976, p. 94). Era firme sua decisão, mas sabia que isso devia ser feito com cautela, pois não seria fácil conseguir o consentimento do pai.

Algum tempo depois, um fato importante aconteceu Dr. Arimathéa, foi nomeado promotor da cidade de Barras, onde também decidiu abrir um colégio. “As aulas seriam de 8 às 11 da manhã e os livros poderiam ser adquiridos na secretaria do própria colégio. A mensalidade a ser paga seria de cinco mil réis” (MELLO, 1976, p. 96). Cartas impressas foram distribuídas pela cidade, informando sobre o início das aulas. O autor lembra que seu pai recebeu uma dessas cartas, leu e guardou.

Decidido que iria estudar no colégio do Dr. Arimathéa, Leônidas, resolve esperar alguns dias na esperança que seu pai lhe falasse a respeito, caso isso não acontecesse ele próprio tomaria alguma atitude. Os dias passaram e seu pai não se manifestou a respeito, então ele decide falar com o pai.

– Papai, quero lhe pedir uma cousa...

Virou-se para mim, fitou-me sem nada dizer. Eu continuei:

– Queria que o senhor me “botasse” no colégio que o Dr. Arimathéa vai abrir no dia 1º.

Papai respondeu-me imediatamente:

– Sim senhor, pode preparar-se que irá...
Fiquei admirado da presteza da resposta e deduzi que o assunto já estava pensado, dependendo apenas que eu o provocasse (MELLO, 1976, p. 97).

Leônidas Mello inicia assim, seus estudos secundários, ele lembra que frequentava o colégio com assiduidade e muito gosto. Apenas uma ressalva foi feita por seu pai, ele devia estudar as lições somente à noite, para que não atrapalhasse suas funções no comércio. E assim, “todas as noites à luz trêmula de uma vela de carnaúba estudava a matéria do dia seguinte” (MELLO, 1976, p. 97). Às vezes estudava também com um amigo, Otacílio Correia, os dois amigos sempre tiravam as melhores notas, disputando o 1º lugar. Apesar da competição eram amigos. Os estudos deram resultados, pois, no final do ano letivo o professor promoveu uma festa, onde os dois alunos foram homenageados como sendo os que mais se destacaram durante o ano. Um discurso do Diretor do Colégio encerrou a solenidade. Vejamos:

Entre os assistentes da primeira cadeira, em lugar de destaque, estavam os pais dos dois alunos que foram premiados, ou seja, meu pai e o pai do Otacílio. O final do discurso foi uma menção elogiosa a mim e a Otacílio: [...] – “Inteligências brilhantes, privilegiadas, que, se forem aproveitadas, por certo virão a ser úteis à família, ao Estado e à Pátria”. [...] Eram tantas pessoas procurando abraçar-me e também a papai que ficamos sem poder sair, parados a receber abraços e felicitações (MELLO, 1976, p. 99).

Após o período de férias, o autor lembra ter retornado à escola, sempre procurando se esforçar muito. Gostava de Português e Aritmética, mas não conseguia entender muito as lições de Geografia. Mas, apesar dos estudos no Colégio do Dr. Arimathéa, ele estava decidido que iria estudar em Teresina, mas não dizia nada a ninguém, estava esperando chegar o momento certo, para pedir ao pai. Em relação ao Colégio do Dr. Arimathéa, em “Trechos do Meu Caminho”, o autor comenta muito pouco sobre o período em que lá estudou.

Depois de muito pensar em uma maneira de expressar seu grande desejo de continuar seus estudos na capital, o autor conta que, certo dia, aproveitando-se de uma situação propícia, pois o pai estava muito contente ao fechar um negócio, teve a ideia de escrever uma carta expressando seu desejo ao pai e pedindo-lhe que o enviasse a um Colégio em Teresina. Após escrever a carta entregou a uma Tia de nome Cynó que, segundo ele, era uma mulher

inteligente, que gostava de ler livros e jornais, e por quem seu pai tinha grande consideração. Leônidas Mello diz que essa carta foi guardada por seu pai até o fim de sua vida, “quando muitos anos depois, ingressei na vida pública e comecei a galgar posições de destaque, ele algumas vezes a buscava, lia-a sozinho e novamente a guardava, como relíquia. Vezes outras, quando alguém o visitava, ele ia buscar, mostrava e contava sua história ao visitante” (MELLO, p. 105). Vejamos a transcrição fiel da carta apresentada no livro de memórias do autor.

Barras, 1º de março de 1912

Meu pai

Como sabeis o desejo é uma das grandes forças. Pois é levado pelo grande desejo que tenho de estudar que atravesso grandes montanhas de acanhamento e venho pedir que me mande estudar em Teresina. Quero ir agora com o senhor. Quando o senhor for para o Maranhão. O senhor me deixará no Colégio em Teresina e continuará sua viagem. Sei que estou pedindo um sacrifício mas quem sabe se no futuro o senhor não será recompensado, como foi o pai do Dr. Arimathéa que ficou tão contente com a formatura dele e fez tanta festa? Peço que me satisfaça, não me negue, e pode confiar em mim. Com muita fé em Deus e no senhor aguardo sua resposta.

Do seu filho obediente
Leônidas

Aprensivo o menino aguardou o retorno do pai, que dois dias depois, deu a seguinte resposta: “Moço, recebi sua carta e vou levá-lo comigo para Teresina, mas quero dizer-lhe que não poderei sustentá-lo nos estudos por muitos anos, para você se formar como o Dr. Arimathéa. E não poderei porque não tenho recurso para isso” (MELLO, 1976, p. 107). O autor lembra que a intenção de seu pai era que ele estudasse apenas um ano em Teresina, e depois prestasse concurso para telegrafista em Barras. Leônidas diz que aceitou prontamente as condições, mas em seu íntimo discordava de tudo, pois seu sonho era estudar e se tornar doutor assim como Arimathéa.

E assim em 1912, aos 15 anos de idade deixa a cidade de Barras para prosseguir seus estudos secundários em Teresina-PI. Nesse período ingressa como aluno interno no Instituto

21 de Abril, na época um dos colégios mais conceituados da capital, dirigido por Antônio Carvalho Filho, bacharel em direito, advogado, político e professor.

Assim como o colégio do Dr. Arimathéa, o autor também não apresenta muitos dados sobre o instituto 21 de Abril, mas observamos algumas informações que merecem ser mencionados sobre esse colégio: segundo o autor o colégio funcionava como internato, semi-internato e externato; seu pai pagou adiantadamente um trimestre e fez um depósito para o pagamento de suas fardas; no internato tinha um “prefeito”, era um aluno que fiscalizava o comportamento dos outros alunos e também era encarregado de receber reclamações e pedidos dos colegas; antes de iniciar as aulas no colégio, o autor se submeteu a um exame, uma espécie de prova de verificação para saber em qual turma iria ingressar. Adaptou-se bem ao colégio, onde permaneceu por dois anos.

Em 1914, embarca para Bahia, onde pretendia prestar exame de admissão para a faculdade de medicina em Salvador. Meses depois segue em direção ao Rio de Janeiro, lá prestou exames e foi aprovado. Em 1915, ingressa na Faculdade Nacional de Medicina do Rio de Janeiro, formando-se em dezembro de 1920. O período em que viveu no Rio de Janeiro foi muito importante para o início de sua vida pública, pois, quando ainda era estudante de medicina, Leônidas Mello conhece o Deputado Federal Armando Burlamáqui, um importante e respeitado político piauiense, que há anos sofria de tuberculose, doença que o impedia de retornar ao Piauí, sua terra natal, pois, além da longa viagem, também não tinha médico especialista no tratamento da doença no estado. Impulsionado pelo desejo de rever sua terra, este Deputado, oferece ajuda a Leônidas (empregos públicos sem que Leônidas precisasse trabalhar), em troca ele devia especializar-se no tratamento da tuberculose, para assim poder acompanhá-lo durante a viagem ao Piauí.

Em 1921, Leônidas Mello retorna ao Piauí, acompanhando o Deputado Armando Burlamáqui, como seu médico particular, fato notório em todo o estado que contribui positivamente para sua reputação como médico e para sua introdução no meio político, já que nesse período conhece muitos políticos locais. É importante ressaltar que o grande sonho estava realizado, Leônidas Mello tornou-se médico e ao retornar a Barras ganhou uma festa tão grande como a que seus conterrâneos fizeram para o Dr. Arimathéa. Decide então, se fixar em Teresina, dedicando-se inicialmente à medicina.

Quando já estava estabelecido como médico, o autor diz ter realizado outro grande desejo, ser professor. Assim, em 1923, ele é nomeado professor do Liceu Piauiense. “Afirmo aqui, em repetição, que de todos os cargos que exerci na minha vida pública, foi o único que disputei e o que mais desejei” (MELLO, 1976, p. 200).

Como disse, fui médico, professor e político. Das três atividades a que exerci com maior prazer e me proporcionou maior deleite espiritual foi o magistério para o qual tinha grande vocação. Com que ufania de mim mesmo eu me sentava à cátedra de professor de Ciências naturais! E com que saudades viva lembrança recorde minha primeira aula de professor concursado, assistida por mestres e alunos, no velho Liceu piauiense! Foi o maior dos meus dias, a suprema e melhor emoção de minha vida (MELLO, 1976, p. 14).

Em 1934, é indicado pelo interventor federal, Landri Sales, como candidato ao governo do estado do Piauí, pelo Partido Nacional Socialista. É eleito e assume o cargo de governador, em eleição pela Assembleia Legislativa, em 03 de maio de 1935. Após dois anos de mandato constitucional, é nomeado interventor pelo presidente Getúlio Vargas. Em seu livro de memórias, Leônidas Mello revela que houve um entendimento do governo do Piauí, com Getúlio Vargas, no golpe de 1937, que instalou o Estado Novo no país. Permaneceu no governo até 9 de novembro de 1945. Tendo assim, governado o Piauí durante dez anos. Ao longo de sua administração, importantes obras foram realizadas, além das obras de infraestrutura destacam-se também a construção do hospital Getúlio Vargas, a inauguração do prédio do Liceu Piauiense iniciado no governo de Landri Sales, também a construção de grupos escolares na capital e no interior. Mas, seu governo ficou marcado também pelas denúncias de tortura e censura à imprensa e pelo episódio dos misteriosos incêndios às casas de palhas em Teresina.

3.1.5 Algumas considerações

Observando as memórias dos autores, é possível perceber alguns aspectos relevantes que relacionamos à discussão teórica apresentada no capítulo anterior. Percebemos assim que as memórias dos autores, especialmente aquelas da primeira infância, são ligadas ao espaço.

Para Halbwachs (1900), a memória está ligada às imagens espaciais e exercem um papel na memória coletiva. Porque os grupos deixam suas marcas nos lugares, mas também os lugares marcam os grupos. “Então todas as ações do grupo podem se traduzir em termos espaciais, e o lugar ocupado por ele é somente a reunião de todos os termos. Cada aspecto, cada detalhe desse lugar em si mesmo tem um sentido que é inteligível apenas para os membros do grupo” (p. 133).

Neste sentido, percebemos que nas lembranças de Amélia Beviláqua, ela recorre frequentemente à descrição da paisagem, ao rememorar sua vida de criança. Também as

lembranças de infância de Moura Rêgo estão diretamente ligadas ao espaço da fazenda São Pedro: a paisagem, o engenho, enfim, a fazenda foi para ele “uma parada no tempo”.

Nas memórias de Humberto de Campos, chama atenção as lembranças de Miritiba, a descrição do espaço, das belezas naturais, dos tempos que para ele, foram os mais felizes de sua vida. Sua casa em Parnaíba também é lembrada e descrita com muito carinho, em especial o quintal onde ficava o jardim de sua mãe, o cajueiro e outras árvores – cenário de suas brincadeiras. De forma semelhante, Leônidas Mello também lembra sua casa em Barras, o quintal, o jardim de sua mãe. Para Bosi (1994, p. 435) “a casa materna é uma presença constante nas autobiografias. Nem sempre é a primeira casa que se conheceu, mas é aquela que vivemos os momentos mais importantes da infância [...]. Fixamos a casa com as dimensões que ela teve para nós”.

As lembranças estão assim, apoiadas no espaço e em todo o entorno material. Para Halbwachs (1990, p. 145) “não há memória coletiva que não se desenvolva num quadro espacial. [...] nossas impressões se sucedem, uma à outra, nada permanece em nosso espírito, e não seria possível compreender que pudéssemos recuperar o passado, se ele não se conservasse, com efeito, no meio material que nos cerca”.

Assim, observamos que em todos os quadros de memória relatados nos textos, é possível perceber que os lugares, são inseparáveis das lembranças dos eventos que neles ocorreram. Neste sentido, para Lopes (2004, p. 227) “As memórias mostram mais que uma ligação ao lugar, mostram o pertencimento” ao grupo. O espaço da escola é também sempre lembrado e descrito, como veremos mais adiante.

Outro aspecto que observamos, refere-se ao fato de que os quatro autores tiveram de certa forma contato com os livros e a leitura, desde a infância. O pai de Amélia Beviláqua era um homem de letras, foi promotor e governador, ela lembra que seu pai tinha uma enorme biblioteca onde ela passava horas observando os livros. O pai de Moura Rêgo também foi promotor público, além disso, tinha certo gosto pelas artes, gostava de tocar violão e cantar. Humberto de Campos relata que seu pai e sua mãe gostavam de poesias, seu pai, além de ler, também escrevia alguns poemas. Leônidas Mello tinha irmãos mais velhos que frequentavam a escola, ele não menciona, mas podemos deduzir que ele tinha contato com os livros, com um ambiente de estudo, pois devia presenciar os hábitos de escola de seus irmãos.

Observamos também nas memórias que o gosto pela leitura não estava diretamente associado à escola, pois em algumas memórias observamos que os autores gostavam de ler, mas ler os livros de sua escolha. Percebemos ainda que, mesmo afastados da escola, permaneciam com seus hábitos de leitura, eram leituras diversas, às que podiam ter acesso.

Moura Rêgo, mesmo morando em uma fazenda distante dos centros urbanos, tinha acesso a jornais. Humberto de Campos também lembra que lia jornais, livros e almanaques que um primo emprestava, além de outros gêneros que depois passou a adquirir, também o trabalho nas tipografias possibilitou contato do autor com diferentes tipos de textos, além disso, durante o tempo em que viveu em São Luís, frequentou a biblioteca pública da cidade. Leônidas também apresenta memória semelhante, pois seu irmão, Otávio, gostava de compra almanaques, além das leituras de jornais que também são mencionadas.

Essas informações nos permitem dizer que os autores desde a infância estavam inseridos em um ambiente propício ao desenvolvimento de certo “gosto pelas letras”. O que certamente deve ter influenciado na iniciação literária dos autores. A análise das memórias deles, especialmente as memórias de leitura, nos permite perceber assim a construção do *habitus*, pois desde a infância determinadas situações, direta ou indiretamente propiciaram aos autores a formação de um hábito de leitura, de um gosto literário.

É a partir da construção deste *habitus* internalizado que o indivíduo elabora a representação, a sua forma de ver o mundo. Neste sentido, entendemos que as primeiras vivências dos autores no meio familiar podem ter influenciado tanto o hábito de leitura como o gosto literário. Assim, para Chartier (1990) interessa a história cultural “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler.” (p.17).

Assim, a partir dos relatos autobiográficos, é possível perceber como a maneira de agir e pensar dos sujeitos são construídos a partir das vivências nos grupos sociais, da incorporação dos valores, regras e normas, enfim, as memórias dos autores nos dão pistas de como são elaboradas e reelaboradas as construções simbólicas internalizadas pelos sujeitos desde a infância, através das quais os indivíduos constroem as suas representações do mundo social.

Humberto de Campos e Leônidas Mello recordam também as dificuldades que tinham para ler, à noite à luz da lamparina ou de uma vela, durante o dia disfarçadamente, no horário de trabalho, ou em casa: “Eu ficava à mesa de jantar, estudando, à claridade triste do lampião de querosene” (CAMPOS, 2006, p. 134).

Outro aspecto relevante, refere-se à educação doméstica, pois, conforme observamos nas memórias de Humberto de Campos e Leônidas Mello, a aprendizagem das primeiras letras ocorreu no espaço doméstico. Humberto de Campos ensinado por sua mãe e Leônidas pelo irmão mais velho. Moura Rêgo, também comenta que tinha “lição” em casa com a mãe.

Para Vasconcelos (2005), a educação doméstica pode ser definida como “o conjunto das práticas educativas realizadas no âmbito do espaço doméstico ou da ‘Casa’, que antecedem e se desenvolvem paralelamente à construção, aceitação e afirmação da escola formal” (p.XVI). Segundo a autora, a educação doméstica ocorria de diferentes maneiras, dependendo das condições de posse das famílias, podiam-se contratar professores particulares, preceptoras, mestre-escola. As aulas também podiam ser ministradas pelos próprios membros da família, como nos casos aqui descritos.

Vimos alguns fragmentos de vidas contados nas páginas de livros que aqui apresentamos, lembrando que “as autobiografias existem, tanto para garantir, em um inútil esforço, ‘uma imagem certa’ próspera de si, quanto para que seus autores se mantenham confortáveis escondidos [...]. A pulsão de se dar a arquivar é um combate à morte, mas também uma adesão a ela”. (LOPES, 2004, p. 236). Em seguida mostramos mais detalhadamente as memórias de escola dos autores.

3.2 As escolas

Ao longo deste estudo observamos que as lembranças do ambiente escolar e as impressões do primeiro dia de aula estão presentes nas memórias dos autores de forma muito semelhante. Nesta parte, mostramos como os autores lembram o que viram ao chegar à escola, as impressões que tiveram do espaço escolar e do primeiro dia de aula, as descrições físicas, e outras informações relevantes que nos ajudam a conhecer as escolas rememoradas.

3.2.1 A imagem da escola

Está presente nas memórias de alguns autores a ideia de escola como prisão, observando o item anterior sobre a infância dos autores, é possível entender essa impressão causada pela escola, pois, é perceptível em suas memórias que a vida livre de criança entrava em contraste com a vida de escola.

Apresentamos assim, algumas memórias nas quais é possível perceber direta ou indiretamente a imagem de escola como prisão. Começamos assim, por Amélia Beviláqua, vejamos como essa autora lembra o momento de sua entrada para escola:

Entrei para o colégio aos sete anos. Este acontecimento me fez sentir profunda impressão de tristeza. Era um fenômeno isolado no meu modo de viver... Eu procurava compreender a razão por que, violentamente, me

arrancavam a liberdade... Dotada de imensa atividade, não me conformava com o cativo... (BEVILÁQUA, 1935, p. 208).

Através dessa memória podemos perceber o que a escola representava para a autora, e ainda o profundo sentimento de tristeza que sentiu, quando, *violentamente* lhe arrancaram a *liberdade*. A escola era para a autora um *cativoiro*, como sabemos o cativoiro é um local em que se mantém cativo um indivíduo que não dispõe de liberdade – um escravo. A analogia de escola como cativoiro sugere assim, que a autora sentia-se aprisionada no espaço escolar. Pois, como vimos anteriormente, Amélia Beviláqua era uma menina que tinha uma vida livre, gosta de brincadeiras e travessuras, mas isso não fazia parte do ambiente escolar. Em vez de brincadeiras, estavam as lições de leitura e escrita regidas pelo professor e ao ritmo da palmatória e outros castigos ainda mais violentos como veremos mais adiante.

Em *Conto de Escola*, de Machado de Assis, também percebemos a ideia de escola como prisão. O Conto faz parte do livro, “Várias Histórias”, e se desenvolve a partir das lembranças de um dia de aula, relatado por Pilar, narrador-personagem. O conto está espacialmente localizado na cidade do Rio de Janeiro e, se partirmos do pressuposto de que a obra é fruto das reminiscências do autor, é possível dizer que ele está temporalmente situado no final da década de 1840 a início de 1850. Vejamos como começa a narrativa:

Com franqueza, estava arrependido de ter vindo. Agora que ficava preso, ardia por andar lá fora, e recapitulava o campo e o morro, pensava nos outros meninos vadios, o Chico Telha, o Américo, o Carlos das Escadinhas, a fina flor do bairro e do gênero humano. Para cúmulo de desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do morro do Livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso em uma corda imensa, que bojava no ar, uma cousa soberba. E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos.

— Fui um bobo em vir, disse eu ao Raimundo (ASSIS, 1975, p. 163).

Observamos que Pilar, narrador personagem de Machado de Assis também se sentia preso na escola, esta, por sua vez, é apresentada em contraste com os espaços livres: o campo, o morro, o céu, o papagaio solto, representando, portanto, a liberdade as brincadeiras que tanto atraíam o menino.

Galvão; Lopes (2010) apresentam semelhante relato a respeito da escola, na poesia *Minha escola*, de autoria de “Ascenso Ferreira (1985-1965), nascido na zona da Mata de Pernambuco, região de engenho de açúcar onde passou sua infância” (p. 95). Vejamos:

A escola que eu frequentava era cheia de grades como as prisões
 [...] À sua porta eu estava sempre hesitante.
 De um lado a vida... A minha vida de criança:
 Pinhões...Papagaios...Carreiras ao sol
 Voos de trapézio à sombra da mangueira!
 Saltos de ingazeira pra dentro do rio
 [...] Do outro lado, aquela tortura:
 “As armas e os barões assinalados!”
 - Quantas orações? (GALVÃO; LOPES 2010, p. 96).

Nesta poesia fica mais uma vez evidente a dicotomia entre a vida escolar e a vida de criança. Aqui novamente a escola é lembrada como uma prisão. É importante observar também quando o autor diz que a sua porta estava sempre hesitante, isso implica dizer que a escola, não era para ele um lugar seguro onde se sentisse bem.

Nas memórias de Humberto de Campos, também percebemos esse contraste. Observamos anteriormente que ele teve uma infância livre, em contato com a natureza. Mas a escola do professor Agostinho Simões foi para o autor uma prisão. Vejamos:

Falecido meu pai, e continuando eu a progredir no meu curso livre de vadiação, resolveu minha mãe prender-me na gaiola do professor Agostinho, para beliscar a alpista graúda do alfabeto. E, um dia, tendo eu seis anos e meses, fui conduzido à escola, como um cabrito que se leva ao matadouro (CAMPOS, 2009, p. 66).

Notamos novamente a ideia de escola como prisão que para Humberto de Campos, era como a prisão dos passarinhos: uma gaiola. O autor expressa ainda como se sentiu, ao ser levado à escola. Mas essa impressão refere-se a sua primeira escola, ao começo de sua vida como aluno.

A partir dessa memória, percebemos também um aspecto interessante quando o autor diz que estando ele a seguir no curso livre de vadiação, resolveu sua mãe enviá-lo à escola, isso é um indicativo de que também era atribuída à escola uma função corretiva.

Cativeiro, gaiola, prisão cheia de grades, são várias as formas usadas pelos autores para expressarem que, para eles, a escola era uma prisão. Como vimos, essa representação da escola pode ser percebida em várias memórias, sempre em contraste com a vida livre e com as brincadeiras inerentes às crianças. No item que segue, mostramos outras impressões que os autores tiveram ao chegar à escola.

3.2.2 Percepções e descrições

Nas memórias, os autores apresentam as impressões que a escola lhe causou e, que permaneceu em seu imaginário, relatam o que viram e o que sentiram ao entrar na escola pela primeira vez, é interessante observar também que o espaço físico da escola é muito lembrado. Para Galvão; Lopes (2005, p. 84). “os espaços planejados (ou não) para a ação escolar também dizem muito sobre a escola e a educação em outras épocas”. Mostramos ainda outras considerações feitas pelos autores sobre as escolas onde estudaram que nos ajudam a conhecer melhor as escolas rememoradas.

A escola do professor Jocelino: é rememorada por Amélia Beviláqua, no texto ela não menciona o local da escola, mas diz ter ingressado em sua primeira escola por volta dos sete ou oito anos de idade, neste período ela residia com sua família no estado do Maranhão, onde passou parte de sua infância e iniciou seus estudos. Assim sendo, acreditamos que a escola do Professor Jocelino esteja espacialmente localizada na cidade de São Luís, por volta de 1867. Nos escritos da autora, há indícios de que a escola do professor Jocelino era particular.

Amélia Beviláqua expressa o que sentiu ao entrar na escola pela primeira vez, momento definido por ela, como um dia infeliz. Ela diz que sentiu um “medo horrível da escola, do Jocelino, como o seu todo arrogante, soberbo, desdenhoso, muito dissimulado e nada sincero em suas palavras desleais” (BEVILAQUA, 1935, p. 242). Vejamos como ela descreve esse momento:

Desde a porta da frente, completamente aberta, fui avistando a criançada segurando o livro ou escrevendo. Nenhum alevantava a cabeça; os que necessitavam de qualquer objeto, andavam nas pontinhas dos pés, abafando os movimentos. Pareciam camara mortuaria esta atmospha frunebre, incolor, transtornante... Quem recebia os collegiaes era uma senhora idosa vestida de preto. No salão do centro, meninas davam lição de piano. Tocavam no momento um pedaço daquela admirável opera de Gounod,- o Fausto -. (BEVILÁQUA, 1935, p. 242).

Observamos que a autora faz uma associação da escola a algo fúnebre, um espaço triste, silencioso, sem cor, possivelmente uma impressão relacionada também ao fato da senhora idosa que recebia os alunos estar sempre vestida de preto. É possível imaginar que para uma menina que gostava do colorido das flores, do canto dos pássaros e de contemplar a natureza, aquele ambiente silencioso e sem cor fosse mesmo para ela um lugar muito sinistro.

Ela lembra ainda que ao chegar à escola segue em direção à mesa onde estava o professor que olha para ela demoradamente, isso a deixa perturbada. O episódio é assim descrito:

Perturbada, comovida, senti mal. O exame audacioso, a impertinência do olhar, o sorriso indefinível, sem expressão... Tudo me incomodou... recuei apavorada. Nesse movimento, bati, desastradamente, no grande tinteiro de ouro sobre a mesa, e este, se entornando, foi derramar-se por todos os papéis, pela roupa branca e muito formosa de Jocelino, e, por fim, no assoalho, deixando tudo completamente estragado. Foi a predição do meu destino cruel. O Homem ficou escarlate. Rugiu de raiva e repassou-me um olhar terrível! Conheci, desde esse momento, que estava defronte de um inimigo mortal. Entretanto, erguendo a voz docemente, apontou o primeiro lugar do salão fronteiro onde devia assentar...(BEVILÁQUA, 1935, p. 244-245).

A expressão do professor Jocelino incomoda a menina a ponto de deixá-la apavorada. É bastante perceptível nas memórias de Amélia Beviláqua as marcas deste primeiro encontro, pois a autora diz que Jocelino lhe odiava, que a guerra entre os dois era continua. É possível que esse episódio tenha sido o início da inimizade do professor com a aluna.

Humberto de Campos apresenta em suas memórias as cinco escolas que frequentou. Iniciamos assim, pela primeira: *a escola de Agostinho Simões*, localizada em Miritiba, no Maranhão, o ano era 1892. Vejamos como o autor descreve as impressões que teve de sua primeira escola, ao que parece também era particular.

A impressão que tive dessa primeira casa de ensino em que entrei, foi, positivamente, a mais ingrata revelação da minha infância. Era uma sala escura, pavimentada de barro batido. Colocados uns atrás dos outros, e todos na mesma direção, os bancos estreitos, sem encosto nem apoio para os pés. Neles, os alunos, gente humilde e amedrontada. E, diante destes, em uma pequena mesa colocada sobre um estrado, o sr. Agostinho Simões. Dominando a mesa do sr. Agostinho, a palmatória, a indispensável Santa Luzia, terror das mãos infantis (CAMPOS, 2009, p. 66).

Observamos que para o autor sua primeira escola foi *a mais ingrata revelação* de sua infância. Esta *revelação* sugere ao mesmo tempo a supressa e a descoberta do que era a escola. Observamos que a descrição da escola é de um ambiente escuro e austero, a mobília da escola era escassa e desconfortável para os alunos. Notamos assim, que tanto Humberto de

Campos, como Amélia Beviláqua, tiveram impressões semelhantes ao chegarem à escola. Ainda sobre seu primeiro dia de aula, Humberto de Campos, lembra que:

Entregue ao professor, este me designou uma ponta de banco. Sentei-me. A pessoa que me conduzira regressou, deixando-me abandonado nas mãos do carrasco. E este, como se estivesse esquecido de mim, iniciou a aula. De minuto a minuto um grito estrondava. Urro de onça em curral de bezerras. A bigodeira do professor Agostinho, os seus óculos pretos, a sua cara fechada, as rugas da sua testa, e aqueles roncões que pareciam de trovão entre montanhas, acompanhados, não raro, pelo estalar da palmatória nas mãos sujas daqueles pobres filhos de pescadores, acabaram por aterrorizar-me. Duas horas depois de ter chegado, eu não podia mais. [...]. Até que, em determinado momento, marquei o rumo, e abalei na carreira, porta a fora, como um foguete orientado em sentido horizontal. Vinha de tal modo, que entrei em casa pela porta da rua, atravessei três ou quatro peças, passei pela cozinha e fui parar por não poder ir mais longe, no fundo do segundo quintal. (CAMPOS, 2009, p. 67).

A partir dessa memória, observamos que o professor é descrito como autoritário e ríspido, a escola é apresentada como um ambiente austero, a palmatória aparece como elemento aterrorizador da alma infantil. E por fim, o primeiro dia de aula de Humberto de Campos termina com sua fuga da escola. “Ao fim de alguns minutos, aparecia, porém, a pequena distância, o vulto de minha mãe, com um pedaço de corda na mão. Já! Volte para a escola! Vai ou apanha. Preferi apanhar; não fui” (CAMPOS, 2009, p. 67). E assim, tem fim o primeiro dia de aula de Humberto de Campos, na escola do professor Agostinho Simões.

A escola de Sinhá Raposo: é outra escola lembrada por Humberto de Campos, no seu trajeto escolar é a segunda escola frequentada por ele. O autor entra para esta escola aos nove anos de idade, por volta de 1895, na cidade de Parnaíba-PI. Vejamos alguns aspectos interessantes que precederam a entrada do autor e de sua irmã na escola de Sinhá Raposo.

Minha mãe nos matriculou, a minha irmã e a mim, em uma escola pública. Eu estava no fim da Carta de ABC, e lia, já, sem tropeços, na sua última folha, que “o amor de Deus é o princípio da sabedoria”. Minha irmã iniciava-se no conhecimento do alfabeto. Os nossos “livros”, tinteiros, cadernos, canetas e mais apetrechos escolares eram acondicionados em uma pequena cesta de vime, de alça, que eu conduzia. Ela se encarregava do chapéu-de-sol – o chapéu-de-sol de minha mãe, mais alto do que nós. Vestidos, ambos, decentemente. Apenas, para comprometer a indumentária, eu ia de meias e tamancos. Uma erupção de perebas devastava-me, por essa época, os pés e as pernas, impedindo-me de calçar sapatos. E o tempo, que era de inverno, contra-indicava os chinelos (CAMPOS, 2009, p. 104).

No retorno de Humberto de Campos à escola, notamos que ele e sua irmã dispunham de certo aparato escolar, pois levaram consigo uma cesta e dentro dela os apetrechos escolares necessários para o início dos estudos. É importante observar quando o autor lembra que ele e sua irmã, estavam vestidos decentemente, esse é um indicativo de que, para a escola, não se podia ir de qualquer jeito.

A escola de Sinhá Raposo ficava na mesma rua da casa do autor, mas, um pouco distante. “Dava para a Praça do Mercado. Nós podíamos, todavia, ir até lá sem mudar de rumo e vigiados da janela da casa por minha mãe. Dirigia-a uma senhorita que era quase menina, a qual, ainda hoje, parece mais moça do que eu”. (CAMPOS, 2009, p. 104).

A escola é assim descrita:

Sala grande, e baixa, de chão de tijolo, com três janelas abrindo para a Praça do Mercado. Em uma das extremidades, à esquerda, um estrado baixo, com a mesa da professora. Diante dela, paralelamente, os bancos de madeira, estreitos e altos, com a meninada de ambos os sexos, e de todas as cores de que se constituía a população (CAMPOS, 2009, p. 105).

A escola de Sinhá Raposo era pública, mista, humilde e frequentada por alunos pobres. Funcionava na casa da família da professora. Diferente da escola de Agostinho Simões, a escola de Sinhá Raposo era grande e iluminada, mas a mobília era semelhante: bancos de madeira e a mesa da professora. Após algum tempo de estudo nesta escola, Humberto de Campos, muda-se com sua família para uma casa que ficava distante da escola, fato que leva o autor e sua irmã a deixarem esta escola. É neste período que ele irá ingressar em outra escola.

A escola de Mestra Marocas Lima: é assim, a terceira escola frequentada por Humberto de Campos, também na cidade de Parnaíba, por volta dos nove ou dez anos de idade. O primeiro dia nesta escola é assim lembrado: “VESTINDO uma calça de riscadinho, que não chegava ao joelho, e uma blusa pobre da mesma fazenda, eu fui levado por minha mãe à escola de Dona Marocas Lima, que, de pronto, me designou uma cadeira, entre os meninos” (CAMPOS, 2009, p. 122).

Em quase todas as obras analisadas neste estudo os autores relatam as impressões que tiveram da escola em seu primeiro dia de aula. Chama atenção nas memórias de Humberto de Campos a lembrança da imagem que ele tinha de si mesmo ao adentrar a escola de Mestra Marocas, talvez porque a escola já não o impressionasse tanto, pois já era assim,

sua terceira escola. Conhecedor do ambiente escolar parecia estar mais preocupado com a impressão que poderia causar na professora e nos colegas.

Eu podia ter uns nove anos, quase dez, e devia ser um caboclo feio, de cabelo duro e sem trato, testa desconfiada e grande boca, de dentes sadios e excelentemente plantados. Tinha a estatura das crianças brasileiras da minha idade, e a ossatura sólida de quem foi criado ao ar livre e traz, ainda, no sangue quente, o instinto da liberdade altiva e da timidez orgulhosa. Particularizava-me, sobretudo, o tamanho da cabeça, que era acima do comum. Era, finalmente, um menino robusto, feio, e nada preparado para atrair simpatias imediatas (CAMPOS, 2009, p. 122).

É muito recorrente nas memórias de Humberto de Campos o auto-relato de que sempre foi feio. No entanto, contribuiu para que o autor chegasse à escola de Mestra Marocas com essa imagem sobre si, o seguinte episódio: O autor lembra que certo dia, a pedido de sua tia, saiu para entregar um bilhete a uma de suas amigas, Joaquina Torres, que se encontrava sentada à porta de uma casa, conversando com uma conhecida poetisa parnaibana, chamada Francisca Montenegro. Foi então que:

Encaminhei-me para lá e, à minha aproximação, ouvi, perfeitamente, a escritora dizer à visitante:

– Mas que menino feio!... Olha!

– Ahn! É filho da minha madrinha Anica... – informou Joaquina Torres.

A poetisa percebeu que, rendendo um preito à verdade, havia infringido as leis da polidez. E tentou emendar: – Que cabeça tem ele! Deve ser muito inteligente...

Foi com essa figura que eu cheguei, naquela manhã, às dez horas, à escola de Dona Marocas. Minha mãe entregou-me, fez as recomendações costumeiras, acentuando o seu desejo de que a professora fizesse de mim um homem, e partiu (CAMPOS, 2009, p. 122-123).

Acreditava ser um menino feio que não atraía a simpatia das pessoas, no entanto, poderia ser reconhecido e respeitado por sua inteligência, é possível que isso de alguma forma tenha sido uma espécie de estímulo íntimo para que o autor se dedicasse aos estudos, pois ao analisar suas memórias percebemos que Humberto de Campos gostava de estudar, podendo mesmo ser considerado um bom aluno.

A escola de Mestra Marocas era privada, e mista (destinada ao ensino de meninas, mas que admitia alguns meninos, ainda que em número reduzido). Era “uma escola particular

que se tornara, então, no seu gênero, uma das mais recomendáveis da cidade” (CAMPOS, 2009, p. 121). Vejamos como a escola é descrita:

Ficava à Rua Duque de Caxias, em uma casa pequena, de calçada alta, com uma porta e duas janelas de frente. A sala, que abria diretamente para a rua por essa porta e por essas duas janelas, era consagrada à escola. Em frente à porta, encostada à parede, em uma fila única, as doze ou quatorze cadeiras dos meninos. Do lado oposto, em filas sucessivas, as meninas. Entre uns e outros, de frente para a rua, a mesa de Dona Maroca Lima, nossa mestra (CAMPOS, 2009, p. 119).

É interessante perceber que apesar da escola ser mista, na organização do espaço escolar, existia uma separação, pois, havia filas somente de meninas e outra somente de meninos, entre as filas estava a mesa da professora, separando simbolicamente o espaço.

Externato São José: Após a escola de Mestra Marocas, Humberto de Campos ingressa pela quarta vez na escola, desta vez, dirigida por um homem. “Tornei, assim, aos livros, matriculando-me no Externato São José, do professor José Serra de Miranda. Era uma escola, como as demais, singularizada apenas pela sua preciosa denominação de externato, vocábulo absolutamente novo em Parnaíba” (CAMPOS, 2009, p. 154). A escola é assim descrita:

O Externato ficava à Rua do Igarapé, isto é, na mesma em que eu funcionava como alfaiate, e alguns quarteirões adiante da oficina em que enfiara a agulha e empenhara o dedal. Era uma casa baixa, de esquina, com duas ou três janelas de frente, e meia dúzia de portas para a travessa. Três salas atijoladas, sendo a terceira estreita e comprida. Um corredor de uma dezena de metros conduzia até à cozinha, cujo fogão de barro havia perdido a memória do fogo. Um pequeno quintal, com cerca de pau, e alguns metros de muro. E, para trás, um terreno vago, em que se despejava o lixo de toda uma parte da cidade, e que se inclinava na direção do rio, para um vale coberto de vegetação angustiada e discreta (CAMPO, 2009, p. 154).

O Externato São José era uma escola privada e masculina, conduzida por um professor homem. É interessante observar que neste período a coeducação ainda não havia sido consolidada. Enquanto, as escolas de Sinhá Raposo e de Mestra Marocas eram mistas, no externato São José estudavam apenas meninos.

O Externato São José também tinha muitos alunos, segundo Humberto de Campos, na época em que ele ingressou, o colégio devia ter cerca de oitenta alunos, de todos os cursos.

Possuía apenas um professor que também era o diretor e ensinava todas as disciplinas. O colégio oferecia o curso primário e secundário.

O Colégio Saraiva Leão: após os estudos no Externato São José, Humberto de Campos entra para outra escola, em 1898, era o Colégio Saraiva Leão. Essa escola também era particular e dirigida por um homem, o professor Antônio Saraiva. O Colégio Saraiva Leão é assim lembrado:

O Colégio Saraiva ficava à Rua Maranhão, um pouco adiante da casa em que funcionara primitivamente a escola de Dona Marocas Lima e a pequena distância do Externato São José. A proximidade do igarapé, W. C. da cidade, contribuía, parece, para que fossem situados naquelas redondezas a maior parte dos estabelecimentos de ensino. Era uma casa térrea, baixa, e antiga, com duas salas de frente separadas por um corredor estreito e escuro. Em uma das salas ficavam as meninas. Na outra, os meninos. À saída, porém, misturavam-se todos na rua, em algazarra, enquanto o professor, cansado do esforço, se ia deitar, entre os carinhos da velha mãe, atormentado pela sua infundável dor de cabeça (CAMPOS, 2009, p.166).

Como percebemos, o Colégio Saraiva Leão era misto e dirigido por um padre. No entanto aqui é necessário fazer uma importante distinção, pois como bem lembra Lopes (2009, p. 131), nem sempre escola mista corresponde à co-educação. “A escola pode ser mista, quando frequentada por meninos e meninas em espaços ou tempos diferenciados. Nesse caso, não há co-educação. A co-educação implica, principalmente, a frequência de meninos e meninas em um mesmo espaço e tempo escolar”. No Colégio Saraiva Leão, meninos e meninas estudavam na mesma escola, mas em salas diferentes. Essa é, portanto, a última escola rememorada por Humberto de Campos.

A escola de Mestre Freitas: é rememorada por Leônidas Mello, assim como os demais autores ele também descreve sua chegada à escola, localizada na cidade de Barras, situada na região Norte do estado do Piauí, por volta de 1905. Vejamos:

Seguimos, rua acima, meu pai à frente, eu e Zuza alguns passos atrás [...]. A rua ia até a praça da igreja e na esquina da rua com a praça morava minha tia Cinó, num enorme casarão, de duas frentes, uma dando para a rua, a outra para a praça. Contigua a casa de minha tia ficava a casa de Mestre Freitas onde residia com a família e era também a escola, instalada nas salas de frente, espaçosas, de portas e janelas para praça. Quando lá chegamos antes das sete horas, as salas já estavam abertas, porém ainda desertas de alunos. Só o velho professor, homem pequenino e já grisalho, mancando de uma perna, de espanador na mão, vasculhavam a poeira da mesma e dos bancos, únicos móveis (MELLO, 1976, p. 64).

Assim como as escolas de Sinhá Raposo, Mestra Marocas e o Colégio Saraiva, a escola de Mestre Freitas também funcionava na residência do professor. Dividindo a própria residência com os alunos, o professor também era o responsável pela limpeza do ambiente. “Além da missão de educar e instruir as crianças matriculadas, os professores eram responsáveis pela limpeza e higiene, pela organização física e administrativa das escolas” (GONDRA, 2008, p. 179).

Notamos que das escolas aqui apresentadas apenas a escola de Sinhá Raposo era pública - mantida pelo estado, as demais eram particulares. Neste período, ensino particular “refere-se àquele que era oferecido nos colégios particulares ou nas casas dos mestres, que recebiam crianças e jovens para ensinar-lhes os conhecimentos” (VASCONCELOS, 2005, p. 17). Assim, o pagamento do professor era feito pelos pais dos alunos atendidos.

Sobre o ensino privado de primeiras letras e matérias isoladas do ensino secundário no Piauí “desde a primeira metade do século XIX. Elas existiram em grande número em Teresina, bem como nas vilas e nas próprias fazendas, pois a instrução pública no interior era ainda mais deficitária do que na capital” (QUEIROZ, 2008, p. 45). Assim, em muitos casos, restavam às famílias a responsabilidade pela escolarização dos filhos.

A escola de Mestre Querido: além das escolas já apresentadas, existia também outro tipo de escola, dirigidas pelos mestres-escolas. Estas escolas eram comumente construídas por quem contratava os serviços do professor, geralmente, famílias interessadas na escolarização dos filhos, fazendeiros ou donos de engenhos, que se responsabilizavam também pelo pagamento do mestre.

Moura Rêgo lembra o tempo que estudou na escola de Mestre Querido, que era um conhecido mestre-escola, que foi contratado pelo tio do autor (senhor de engenho) por volta da segunda metade do século XX, na Fazenda São Pedro. Vejamos como a escola foi organizada para o início das aulas.

Os velhos lhes arranjaram casa e os móveis necessário ao funcionamento da escola: uma grande mesa e, em torno dela, algumas cadeiras, tamboretas e compridos bancos de madeira, sem encosto. Tudo isso disposto na sala de barro socado construía o novo ambiente que nos haveria de encerrar todas as manhãs, sob as vistas do mestre. [...]. Além da mobília já referida, havia uma rede armada no meio da sala. E era sentado ou recostado nela que o Mestre Querido nos tomava as lições, agente em pé ou na cadeira ao lado (RÊGO, 1985, p. 48).

Observamos que em relação à estrutura física e a mobília, a escola improvisada para as aulas do mestre-escola, não era muito diferente das outras escolas apresentadas nas memórias anteriores. Chama atenção na mobília escolar, a rede armada no centro da sala e dela o professor “tomando” as lições. A contratação desse tipo de professor foi uma prática comum no Brasil, desde o período colonial, estendendo-se até o início do século XX, “quando eram ainda poucos os espaços formais de escolarização, era bastante frequente que donos de engenhos ou fazendeiros contratassem um professor, o mestre-escola, para ensinar a seus filhos no interior das propriedades rurais. Ele era ao mesmo tempo o mestre e a escola” (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 98).

No Piauí, Sampaio (1996), nos apresenta Mestre Belarmino Bola-de-Ouro, como era conhecido. Era um respeitado mestre-escola que viveu “lá pelos idos do século” XIX, no Povoado Retiro da Boa Esperança, hoje cidade de Esperantina-PI. Mestre Belarmino exercia o magistério no povoado, mas fazia incursões pelo interior. Segundo o autor, antes de mudar-se para o local onde residiria por algum tempo, Mestre Belarmino fazia um compromisso com os pais, que se responsabilizavam pela construção da casa “a qual era feita no meter dos pés, dada a diligência de todos os interessados na ida do mestre” (p. 19). No caso de Mestre Belarmino, havia ainda uma singularidade, pois sempre que ele se deslocava para um local, levava consigo sua família, além da construção da casa que seria a residência da família e também a escola, outra exigência era a preparação de uma roça que também deveria ser entregue ao mestre.

3.2.3 Os espaços escolares: a mobília e as instalações sanitárias

A partir das memórias observamos que geralmente as escolas funcionavam nas próprias residências dos professores ou em espaços alugados. De acordo com Oliveira (1993), em Parnaíba, por exemplo, por volta deste período, quase todas as escolas funcionavam “nas residências dos professores e recebiam o nome de seus titulares” (p. 11). Como a escola de Sinhá Raposo e de Mestra Marocas. A autora ressalta que em Parnaíba, apenas o Colégio Nossa Senhora das Graças, que iniciou suas atividades em 1907, funcionava em espaço próprio.

Neste sentido, Ribeiro (1998) lembra que o início da primeira república no Brasil “a melhora não foi apenas quantitativa, uma vez que data daí a introdução dos primeiros ‘grupos escolares’ ou escola modelo. Mas, ainda em 1907, o tipo comum de escola primária é a de um só professor e uma só classe, agrupando alunos de vários níveis e adiantamento” (p. 85).

Quanto à mobília escolar, percebemos que era escassa e desconfortável para os alunos, consistia em bancos de madeira, sendo que alguns eram estreitos, altos e sem encosto. Em suas memórias, Humberto de Campos lembra a escassa mobília do externato São José e faz algumas considerações a respeito. Vejamos:

O mobiliário do Externato era o de qualquer escola pública da cidade. Bancos estreitos e sem encosto, alinhados diante da mesa do professor. Ao lado desta, outra mesa para o “Ditado”. Não havia carteiras, nem qualquer outro ponto de apoio para o livro ou para os braços. E eu me pergunto, hoje, se não será esse o motivo da deformação do nosso homem alfabetizado do interior, o qual, tendo, quando menino, de passar seis ou sete horas numa escola em que se desconhece a educação física, obriga o corpo a descansar sobre si mesmo, derreando os ombros e fazendo flectir a espinha. Apenas um ou outro aluno mais afortunado pode levar para a escola a sua cadeira. No Externato São José, estes últimos não eram mais de oito ou dez, que ficavam na primeira fila, formando o “estado-maior” do estabelecimento (CAMPOS, 2006, p. 155).

É interessante perceber que no externato São José, possuir uma cadeira era um privilégio que poucos podiam ter, era inclusive um fator de distinção social. A precariedade ou mesmo a falta de mobiliário nas escolas era uma situação comum em diversas regiões do país. Por exemplo, Nunes (2000), referindo-se à cidade de Salvador, comenta que as poucas escolas públicas existentes na cidade no início século XX, eram casas antigas e deterioradas, cujo aluguel era pago com os próprios salários dos professores. E não havia mobiliário escolar:

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

Observamos que a precariedade nas instalações físicas, a escassez de mobília e os poucos recursos didáticos eram problemas muito recorrentes, neste período, tanto nas escolas privadas como nas públicas. Além das considerações físicas das escolas, é possível ainda observarmos as condições de higiene, pois no externato São José, assim como na escola de Mestra Marocas e no Colégio Saraiva não havia banheiros para os alunos. Embora, na escola

de Mestra Marocas por ser mista, as meninas pudessem dispor de certo privilégio, regalia que não era estendida aos meninos.

Na escola de Mestra Marocas, tinha um quarto em que as “meninas se desafogavam de certas necessidades. Empinavam-se, no meio dele, dois ou três vasos noturnos, soberbos e discretos” (CAMPOS, 2009, p. 125). Já os meninos “tinham honras de cachorro de luxo: quando queriam aliviar-se de algum “remorso físico”, tomavam uma bola de vidro colorido que se achava sobre a mesa da professora, e iam ao mato, dois quarteirões adiante, por trás dos quintais da Rua do Igarapé” (p. 125).

No externato São José, diante da falta de sanitários, a alternativa para os meninos era a mesma. Vejamos:

Como as demais escolas masculinas de Parnaíba, o Externato não possuía qualquer instalação sanitária. Para satisfação das suas necessidades íntimas e prementes, os alunos pediam licença ao “mestre”, muniam-se de uma pedra que se achava sobre a mesa, e iam ao igarapé, por trás da casa, e que era meu velho conhecido, do tempo em que frequentava a escola de dona Marocas Lima. Os maiores desciam a inclinação do terreno, embrenhavam-se no mato, procurando lugar mais reservado e propício; os menores, porém, cumpriam a sua missão logo junto à parede, de cócoras, prendendo as calcinhas nas mãos. Para a higiene, servia qualquer pedaço de pau, ou retalho de papel sujo, apanhado no monturo. Não raro, encontrávamos ali meninos de outras escolas, e homens e moleques vindos de longe, e que ali se refugiavam para pagar, por imposição da Natureza, o seu imposto ao igarapé (CAMPOS, 2009, p. 155).

Da mesma forma que a escola de Mestra Marocas, o Externato São José, e possivelmente outras escolas deste período, o Colégio Saraiva Leão, também não possuíam instalações sanitárias. Humberto de Campos lembra que muitas escolas concentravam-se nas proximidades do igarapé, provavelmente para facilitar o deslocamento dos alunos até o referido local que era usado pelos alunos como “banheiro ao céu aberto”.

Neste sentido, Antônio Sampaio, rememorando o tempo em que estudou na escola de Metre Félix na cidade de Esperantina-PI, lembra prática semelhante, pois os alunos quando precisavam ir ao banheiro, também pegavam pedrinhas na mesa do professor.

Eram pedrinhas bem polidas que o mestre colocava arrumadinhas no meio da mesa e que serviam de passaporte quando um camarada queria sair fora, para fazer qualquer precisão. Pegando uma pedrinha daquelas o discípulo podia sair despreocupado e muito à vontade tratar dos seus negócios, sem

que para tanto estivesse sujeito a pedir licença ao mestre ou ao decurião (SAMPAIO, 1996, p. 54).

Na escola de Mestre Félix e no Externato São José, o aluno devia dirigir-se à mesa do professor e pegar pedrinhas, já na escola de mestra Marocas, era uma bolinha de vidro colorido, estes objetos funcionavam como uma espécie licença, para que os alunos saíssem sem a necessidade de maiores explicações.

Os prédios escolares também podiam ser foco de alastramento de doenças infecto contagiosas. Nas memórias de Amélia Beviláqua, ela lembra que alguns dias após entrar para a escola, teve varíola e algum tempo depois de retornar, novamente ficou doente, era uma grave febre (perniciosa). Sobre a doença relatada por Amélia Beviláqua, Nunes (2000, p. 377) nos informa que nas primeiras décadas do século XX, na capital política do país, “casas alugadas eram transformadas em escolas e tornavam-se foco de alastramento de epidemias. Faltava ar. Faltava luz. Faltava água. As doenças se propagavam: a bexiga (varíola), a gripe, a tuberculose, a meningite cérebro-espinhal”. Sabemos, no entanto, que essa realidade se estendia também a outras regiões do país.

Neste sentido, é possível que a doença de Amélia Beviláqua, ainda no período imperial, tenha sido contraída no espaço escolar, tendo em vista as condições físicas e de higiene, comuns às escolas nesse tempo, que não dispunham de edificações próprias.

Em relação às questões de higiene no espaço escolar, Gondra (2000, p. 521), nos informa que “a agenda médica ao longo do século XIX, no Brasil, reservou um lugar especial para os problemas da ordem social incluindo-se aí a questão da formação sistematizada das novas gerações, isto é a educação escolar”. O autor lembra que edificar e higienizar o espaço escolar fazia parte do projeto higienista. Havia uma preocupação com as instalações físicas do espaço escolar, ou seja, com as “condições topográficas, climáticas, sanitárias, atmosfera de ventilação, de iluminação, de salubridade da água e de proximidade ou não das aglomerações urbanas” (p. 528).

Os higienistas chamavam atenção para o mal causado às crianças pelas péssimas instalações escolares. “A presença de doença justificava a emergência de medidas saneadoras e de projeção de prédios escolares higiênicos” (NUNES, 2000, p. 381).

Mas, “o Brasil vai ter que esperar até meados do século XIX, primeiro em São Paulo e depois em vários estados brasileiros, para ver em funcionamento as primeiras construções

públicas próprias para a realização da instrução primária: os grupos escolares” (FARIAS FILHO, 2000, p. 147).

Segundo Mendes (2012):

As atividades de ensino primário no Piauí durante praticamente toda a primeira república, até o advento da construção dos grupos escolares na década de vinte, eram desenvolvidos nas residências dos professores, sejam eles professores públicos custeados pelo Estado ou particulares, mantidos pelas mensalidades dos alunos. O certo é que não havia muita diferença quanto às instalações prediais e aos métodos de ensino (p. 135).

Assim, no que se refere às instalações apropriadas do espaço escolar, o Piauí terá que esperar até 1920, quando tem início em Teresina à construção do prédio da Escola Normal Oficial, primeiro prédio projetado especificamente para atividades escolares no estado. A partir da década de 1920 tem início também à construção do prédio do Liceu Piauiense e a construção dos grupos escolares na capital e em municípios do interior piauiense: Picos, Campo Maior, Piripiri, Amarante, Miguel Alves, Porte Alegre, Piracuruca, Barras, Pedro II, Parnaíba, Floriano, Oeiras, São Raimundo Nonato, Castelo e Bom Jesus.

3.3 Os professores

Analisando as memórias dos autores, observamos que escola e professor tendem a confundir-se, por isso, encontramos dificuldade em analisar estas duas categorias, pois elas estão diretamente ligadas. Mas, neste item, buscamos mostrar a imagem de professor que permaneceu no imaginário dos autores. É interessante perceber nas memórias as diferentes representações de professores. Representações aqui entendidas na perspectiva discutida no capítulo anterior, como “esquemas intelectuais incorporados que criam figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro torna-se inteligível e o espaço a ser decifrado” (CHARTIER, 1990, p. 17)

Vimos que as representações de acordo com Chartier (1990) são construídas a partir das relações sociais. Assim, analisando as memórias, é possível perceber que a imagem de professor que permaneceu na memória dos autores foi elaborada a partir das relações construídas na escola. Deste modo, a maneira de conduzir as aulas e se relacionar com os alunos, as práticas e métodos utilizados pelos professores contribuíram para que os autores

elaborassem as representações sobre eles. Deste modo, alguns professores são apresentados como “monstros”, e outros são lembrados com carinho, respeito e admiração.

Professor Jocelino

Senhor professor, era assim que os alunos se referiam ao Professor Jocelino, lembrado por Amélia Beviláqua. Professor Jocelino é apresentado como arrogante e prepotente. É interessante observar como Amélia Beviláqua guardou na memória a lembrança do seu primeiro encontro com Jocelino.

A’ cabeceira da sala, estava colocada um grande estrado com a bella secretaria recortada no meio, e o professor ali mettido, revelando vaidade, pretensão e hostilidade, no seu rosto bastante moço, de traço correctos e mesmo bonitos, iluminados pelos reflexos de seu olhar azul. Parecia um rei contemplando, do alto seus humildes vassallos ((BEVILÁQUA, 1935, p. 243).

A impressão que a autora teve foi que estava diante de um rei demonstrando superioridade. Permaneceu no imaginário da autora a figura de um homem bonito, mas que por suas atitudes e postura, causou-lhe um grande medo. Mas, não era somente a postura do professor que aterrorizava seus discípulos indefesos, Jocelino tinha atitudes bastante violentas, a autora lembra que, certo dia, quando estavam todos no terraço na hora do recreio, uma criança travessa disse uma palavra indecorosa, dirigida ao professor. O episódio é assim descrito:

Do salão o Jocelino ouviu. Infelizmente eu me achava também no terraço. O seu arremesso foi mais furioso contra mim. Queria, porque queria, que repetisse a palavra, afirmando ser minha. Seria inútil me defender, eu o conhecia muito. Conservei-me em atitude reservada; a feição do professor se contrahia medonhamente [...] ele apertou furiosamente meu braço e me atirou sobre os moveis, ferindo meu corpo e o rosto em diversos lugares. Talvez que a raiva de um doido fosse menos brutal (BEVILÁQUA, 1935, p. 257-258).

A autora lembra também que esta não havia sido a primeira vez que ela sofrera com a perversidade do mestre, que além de física também era moral. Em outra ocasião, (num jantar de uma festa) Jocelino estava servindo; “comigo estavam outras crianças; todas iam recebendo o prato com uma porção delicada e modesta. Chegando ao meu, depositou uma grande quantidade; depósito grosseiro [...]. Escandalizada, arrebatei em prantos”

(BEVILÁQUA, 1935, p. 259). A prática de castigos morais e físicos na escola é sempre relatada nas memórias dos autores, no entanto, chama atenção a atitude do professor Jocelino, porque percebemos que essa prática era aplicada também fora da sala de aula.

Amélia Beviláqua relata o dia em que reencontrou, na cidade do Rio de Janeiro, seu primeiro professor, aquele que tinha sido um “monstro” para ela. A partir da lembrança desse reencontro, observamos como o professor Jocelino se eternizou no imaginário da autora. Vejamos como este episódio é lembrando:

Quem havia de ser?! O meu primeiro mestre, aquele que, de sete para oito anos, tanto me fizera chorar, e também me despertara primeiro arrebatamento da dôr e da intelectualidade...Antes não o avistasse mais nunca; e fosse essa triste memória vivendo, como vivia, na doce penumbra de esquecimento indefinido. Fazia tantos anos que a reminiscência dessa aprendizagem adormecera em meu peito! Entretanto, à simples presença do mestre, o passado ressuscitou, e assisti à representação de um cenário bem triste: o trecho de minha infância, quando aprendi com o professor Jocelino... Quantas recordações amargas! A lembrança do excessivo rigor do meu mestre, acompanhando-me através dos anos, ainda naquelle momento me constrangeu e intimidou tanto que, a seu lado, guardei a antiga continência. (BEVILÁQUA, 1935, p. 229-230).

Ao reencontrar seu antigo professor, a autora relembra a dor que sentia, o quanto chorou, e todas as lembranças amargas do período de sua infância em que frequentou a escola dirigida por aquele professor. Percebemos como as lembranças daqueles tempos é intensa, pois a simples presença do professor, mesmo depois de muito tempo ainda deixa a autora intimidada. Ela diz que: “Senti um mal estar esquisito; parecia ter cahido, repentinamente, junto de mim um corvo agourento, que viesse chafurdar, em seu lamaçal asqueroso, toda a minha existência [...]. Tinha sido um monstro aquele Jocelino” (BEVILÁQUA, 1935, p. 231-232).

Nas suas memórias referentes à escola de Jocelino, Amélia Beviláqua utiliza os seguintes adjetivos para caracterizar seu primeiro professor: Rigoroso, cruel, arrogante, soberbo, dissimulado, hostil, dotado de vaidade, pretensão e perversidade. Seu cruel sensor, inimigo mortal, um monstro. Foi assim que professor Jocelino permaneceu no imaginário de Amélia Beviláqua, como um dos mais cruéis professores que, segundo ela, usava-se da arte da pedagogia para triunfo universal de sua crueldade.

Agostinho Simões, primeiro professor de Humberto de Campos, é assim lembrado: “a figura que eu guardei na lembrança foi a do homem de fisionomia trágica e de voz tonitroante, que parecia desafiar o mundo, com os seus óculos, com os seus bigodes e com a sua palmatória” (CAMPOS, 2009, p. 67). Relembrando a impressão que teve de seu primeiro professor, Humberto de Campos faz referência a um acontecimento que mexeu com todos os habitantes da pequena Vila em que morava - Miritiba. A partir desse episódio, podemos entender o que a figura do professor Agostinho Simões representou para o autor.

Humberto de Campos lembra que há muito tempo era esperado entre a gente simples da pequena vila de Miritiba o fim do mundo, que seria anunciada com a vinda do anticristo. Certo dia, ele recorda ter ido passar uma noite de São João na roça, com um casal de caboclos, amigos de sua família. Alta madrugada, ele lembra ter acordado sobre grande aflição, ouvindo “um grande grito apavorante, que devia partir da garganta de um monstro [...] Perguntei, baixinho, o que era. É o Anticristo, o amaldiçoado... – respondeu-me a cabocla [...] Adormeci outra vez, debaixo da gritaria do monstro” (CAMPOS, 2009, p. 65). Este acontecimento deixou Miritiba em alvoroço. É que “tinha chegado inesperadamente ao seu porto, naquela noite, alarmando-a com uma série de apitos, a primeira lancha a vapor procedente da capital!...” (p. 65).

É possível perceber, as relações deste evento com a imagem que ficou na memória de Humberto de Campos, de seu primeiro professor, apresentado como um homem já velho e carrancudo. Agostinho Simões era para o autor muito mais aterrorizante que o anticristo. Vejamos:

A primeira coisa que de algum modo me atemorizou neste mundo antes dos sete anos não foi, assim, nem a Morte, com o seu mistério, nem minha mãe, com o seu chicote, nem o Anticristo, com o seu uivo apavorante: foi um homem terrível e estranho, cuja figura passeia, ainda, hoje, sinistramente, nos sombrios subterrâneos da minha memória. Próximo à nossa casa havia uma escola primária, cujo professor tinha sido muito amigo de meu pai. Chamava-se Agostinho Simões. Era um homem alto, forte, moreno, de grandes e trágicos bigodes negros. Completando a gravidade do aspecto, usava, por sofrimentos da vista, óculos pretos (CAMPOS, 2009, p. 66).

Percebemos que para o autor, a escola longe de ser um lugar atraente, era um lugar representado por um homem temido, pior que a morte, que o chicote de sua mãe, que o uivo do anticristo. Era um lugar comandado por um homem terrível e estranho: o professor. Provavelmente, para aquelas crianças, o professor fosse mesmo mais temido que o anticristo, pois ao que se sabe ele nunca espatifou a mão de nenhuma criança, já o professor tinha

sempre em sua mesa uma palmatória, pronta para desfigurar as mãos de seus discípulos indefesos.

Antônio Sampaio, lembrando o tempo em que estudou na escola de mestre Félix, apresenta semelhante relato: “figurando um carrasco disarador de menino, em cujo ofício era mais valente do que uma jararaca engolindo outra. [...] Mestre Félix - o Lampião da gurizada do Retiro da Boa Esperança” (SAMPAIO, 1996, p. 50).

Autoridade e razão às pampas, tenho eu para confirmá-lo como tal, pois fui um de seus discípulos e engoli mais de uma grossa de estalantes bolos, amassados pelo capiroto e caído das suas mãos para as minhas, cujos bolos, se não falho nos meus cálculos, pesava cada um mais que uma tonelada (SAMPAIO, 1996, p. 51).

Permaneceu na memória de Humberto de Campos a imagem de um professor aterrorizante. Já Antônio Sampaio compara seu professor a uma cobra. Observamos que os professores até aqui apresentados, ficaram na memória dos autores como “terríveis monstros”. Mas, também encontramos nas memórias, outras representações de professores, é o que veremos a seguir.

Sinhá Raposo

Não sabemos se mera coincidência ou não, mas é interessante perceber as diferentes representações atribuídas aos professores homens e às professoras mulheres, nas memórias de Humberto de Campos. Vimos que a primeira experiência de escola de Humberto de Campos foi marcada pelo grande medo que sentiu do professor, mas, ao lembrar sua segunda professora, o autor expressa uma imagem positiva de Sinhá Raposo. Vejamos como essa professora permaneceu na memória do autor.

Era miúda, gentil, graciosa, de cor moreno-clara. Não me parece que se preocupasse muito com os alunos. Vivia sempre para o interior da casa, na qual residia a família, e para onde levava minha irmã pequena, a quem dava doces e outras gulodices. Não obstante isso, a escola era frequentadíssima, principalmente por gente pobre, do bairro dos Tucuns. Tenho, ainda, nítido, na memória, o aspecto da escola pública e humilde, primeira colméia em que meu espírito fabricou, fora de casa, a sua primeira gota de mel (CAMPOS, 2009, p. 104-105).

Sinhá Raposo é lembrada como uma senhorita bondosa que dava doces e gulodices a seus alunos. A professora é descrita como agradável, jovem, graciosa e gentil, contrastando com a lembrança de Agostinho Simões. Mas, apesar disso, parecia não se preocupar muito com sua função docente.

Mestra Marocas Lima

Mestra Marocas Lima ou Dona Marocas como também era conhecida é outra professora lembrada por Humberto de Campos. É interessante perceber que Mestra Marocas utilizava-se de castigos físicos e morais em suas aulas, mas isso não deixou marcas negativas na memória do autor, pois, é com grande admiração, saudade e respeito que o autor lembra Mestra Marocas.

A professora primária, que nos faz digerir a primeira semente do alfabeto ou nos ministra os ensinamentos rudimentares da ciência, é essa ave generosa e magnânima, reveladora da imensidade e do mundo [...]. Dona Marocas Lima era um desses piedosos soldados do ensino primário, angélicos mas inflexíveis combatentes na cruzada contra a Ignorância. É comovido que lhe evoco a imagem de marfim antigo, o seu vulto seráfico de oratório, e lhe traço aqui, ainda em sua vida, e já quase na minha morte, esta singela grinalda de saudades. (CAMPOS, 2009, p, 120-121).

Mestra Marocas é apresentada como muito compromissada com suas atividades docentes, tanto que mereceu essa singela homenagem de um de seus alunos mais ilustres, Humberto de Campos, pois, certamente seu espírito de homem de letras foi marcado pelos ensinamentos desta professora.

Dona Marocas Lima, ou melhor, Mestra Marocas, era uma senhora de pequena estatura, morena, magra, de cabelos lisos e negros, e de uma palidez terrosa e doentia. Tinha uma tosse miúda e seca, e diziam-na doente do peito há mais de vinte anos. Casada com um homenzarrão claro e alegre, não se metia muito, parece, com os negócios dele, nem ele lhe admirava, como devia, o espírito e a atividade. Não haviam tido filhos, [...] ela, consagrando-se maternalmente aos filhos alheios, preparando as novas gerações para os caprichos misteriosos do destino. Era frágil, doce, triste e silenciosa. Mas exercia com a sua tristeza e com o seu silêncio uma inquebrantável autoridade (CAMPOS, 2009, p. 120).

Ficou na memória de Humberto de Campos a imagem de uma professora abnegada, que era doce sem deixar de ser rígida. “Dona Marocas, com a sua bondade severa, ou com a sua severidade doce, tudo purificava. Ela era o eucalipto benéfico e triste que saneava, com o perfume das últimas folhas, o pântano que se formava” (CAMPOS, 2009, p. 132).

O professor Zé Miranda

José Serra de Miranda, o Zé Mirada como era conhecido na cidade, é outro professor lembrado por Humberto de Campos. “Era um rapaz de mais ou menos vinte e quatro anos, alto, louro, corado e claro, com uns olhos muito azuis, e tão míopes que não lia uma página sem roçar o nariz no papel e esfregar nele o pince-nez, de vidros fortes e sem aros.” (CAMPOS, 2009, p. 157). Zé Miranda é sem dúvida o professor mais excêntrico e original que encontramos neste estudo.

Zé Miranda, constitui uma das lembranças mais pitorescas e profundas da minha infância. Guardo, da sua pessoa e das suas originalidades, recordação fiel e clara. Irmão de minha tia Alice Veras, esposa de tio Feliciano, irmão de meu pai, descendia da ilustre família Serra, do Maranhão, trazendo, assim, no sangue e no nome, tradições de cultura e inteligência. Seminarista em São Luís, adquiriu aí boas humanidades, destinando-se à carreira eclesiástica [...]. Abandonando a batina em véspera de missa nova, embarcara para Parnaíba, indo viver à sombra da irmã. [...] Não lia as nossas provas: cheirava-as. Esguio, fino, elegante, era um tipo delgado de europeu do norte, e vestia com limpeza, quase com apuro. (CAMPOS, 2009, p. 157).

As lembranças pitorescas que Humberto de Campos diz ter guardado deste professor, se devem às suas excentricidades, pois Zé Miranda apresentava uma personalidade instável e tinha uma forma nada convencional de conduzir suas aulas. Vejamos algumas das lembranças que Humberto de Campos guardou deste professor: “Dirigia o seu “externato” como um duchista maneja o jacto d’água, tornando-a gelada ou quente sem utilizar temperaturas intermédias. E a sua centena de alunos ria, ou tremia, de acordo com a cara com que ele penetrava na aula” (CAMPOS, 2009, p. 158).

Como podemos perceber tudo no Externato São José dependia do humor do professor, que oscilava com bastante frequência. Certo dia, ele declarou na sala de aula que havia recebido um dinheiro que o governo lhe devia e que iria comemorar com os alunos. A cena a seguir, nos ajuda a entender melhor as maluquices de Zé Miranda.

Mandou comprar duas latas de biscoitos ingleses, armou uma rede no centro da sala mais comprida e estreita da casa, e estendeu-se nela, fazendo colocar os bancos de um lado e de outro, encostados à parede. Deitado, bradava:

– Um!... dois!... três!... Lá vai!...

E atirava no meio da sala a mão cheia de biscoitos. A meninada precipitava-se, embolava-se, no chão, sujava a roupa no tijolo, agadanhava-se, esmurrava-se, disputando-se os biscoitos deliciosos, que ficavam, na sua maior parte, esmigalhados no chão. E o Mestre ria, achando graça das cambalhotas que dávamos, das lutas travadas por um bolinho de trigo que, às vezes, não cabia a ninguém, por se haver transformado em poeira. Em determinado momento, porém, alguns alunos foram por cima de um banco. O banco tombou sobre eles, com estrondo. Gritos, choro, tapona, e um dos meninos com a perna escorrendo sangue. O Mestre pulou da rede, e berrou:

– Silêncio, canalha! Tudo, já, para a aula! Tudo de castigo!...

E a palmatória trabalhou até às quatro da tarde. (CAMPOS, 2009, p. 159).

Em relação ao episódio narrado, em que o professor enchia a mão de biscoitos e jogava no meio da sala para que os alunos fossem disputá-los, encontramos semelhante relato, na fala de José da Rocha Furtado, apresentado por Manuel Domingos no livro intitulado, *O que os netos dos vaqueiros me contaram*. Em entrevista concedida ao autor do referido livro, José da Rocha Furtado, rememorando o tempo em que estudou no Colégio 24 de fevereiro, por volta de 1921, na cidade de Floriano no Piauí, dirigido pelo Padre Lindolfo Uchôa, lembra que:

Certa feita, estávamos no pátio, no recreio. O padre veio com uma bandeja cheia de pedaços de rapadura, convocou a meninada e começou a jogar os pedaços de rapadura para os meninos disputarem. Eu e meu irmão ficamos em pé, ao lado dele, assistindo aquilo. A certa altura ele virou-se para mim: por que você não vai disputar um pedaço de rapadura? Eu disse: Padre Uchôa, não vou disputar porque lá em casa agente faz isso com os porcos (DOMINGOS NETO, 2010, p. 203).

São dois relatos de uma mesma prática, que ocorreram em um espaço e tempo diferente, é interessante perceber que nos dois casos narrados os professores eram religiosos, pois Zé Miranda deixou a batina na véspera da ordenação, e o outro professor era padre. Retornando as memórias de Humberto de Campos, outro evento que representa bem a personalidade do professor Zé Miranda e a forma como conduzia seu alunado é retratado no episódio do “porco morto”, pois certo dia apareceu num terreno que ficava localizado por trás da escola, um porco morto em putrefação, o mau cheiro chegava até a sala de aula incomodando ao professor e aos alunos. Foi o suficiente para Zé Miranda explodir:

Pegue no que puder, e vamos lá atrás da casa. O primeiro moleque que passar tem que arrastar o porco e levá-lo para o igarapé. Vamos! O cortiço assanhou-se. Réguas, cabos de vassoura, trancas de porta, pedaços de pau, tudo foi empunhado. A escola formou nas proximidades do porco.

– Lá vem um moleque!... Segura!... pega!... pega o moleque!...

– Deixem o moleque!... Esse não!... Esse moleque é do João Neves!...

Larguem o moleque!... – esgoelou-se Zé Miranda.

Outros moleques passaram, ainda, sem serem incomodados, por pertencerem a famílias amigas. Um houve, entretanto, que era desconhecido no bairro. E, escoltado pela escola toda, e toda armada, teve, mesmo, de levar o porco para um ponto mais distante, onde os urubus o foram devorar (CAMPOS, 2009, p. 159).

Essa não foi a única vez que Zé Miranda convocou seu “exército” de alunos para “lutarem em prol de uma causa”. Outro episódio semelhante foi o da “guerra santa” contra as galinhas da vizinhança que vinham ciscar no lixo acumulado no terreno atrás da escola. No mesmo dia do episódio do porco, aproveitando-se da euforia de seu “exército” o professor resolveu que: “Este terreno pertence à casa. Logo, essas galinhas são minhas!... Vamos! peguem as galinhas!. Disparamos a correr, cumprindo alegremente a ordem. As aves, perseguidas, cacarejavam, em alvoroço, no meio da nossa algazarra” (CAMPOS, 2009, p. 160). A confusão com as senhoras da vizinhança, donas das galinhas, foi inevitável.

Eram, portanto, eventos dessa natureza que singularizavam a escola de Zé Miranda, ele “utilizava os seus alunos como os príncipes utilizam os seus exércitos, isto é, pondo-os ao serviço das suas paixões e interesses” (CAMPOS, 2009, p. 161). E para finalizar, esse passeio pela excêntrica escola do professor Zé Miranda, vejamos este último episódio:

Uma tarde, estacou diante da escola um rapaz conhecidíssimo pela valentia. João de Barros era o seu nome. Rival de Serra de Miranda na conquista de uma das morenas que faziam palpitar o coração do Mestre, fora postar-se ali para dar-lhe uma surra à vista dos discípulos. Zé Miranda ficou branco de cólera, ou em consequência de qualquer outro sentimento. E chamou às armas a escola. Em um momento, estávamos, todos, armados de trancas, réguas, pedras e cabos de vassouras, em posição de combate. O Mestre, do interior da casa, gritava, pela rótula fechada:

– Avancem... Pedra nele!... Pedra!... Pedra!...

As pedras choveram. João de Barros marchou, porém, para a meninada. E esta, abandonando armas e munições, desatou a correr para dentro da escola, onde, nessa tarde, a palmatória roncou mais do que nunca, Serra de Miranda fez uma preleção contra a covardia, de que havíamos dado prova (CAMPOS, 2009, p. 161).

Mas, à medida que os pais dos alunos iam tomando conhecimento da forma como José Serra de Miranda conduzia seu externato, das suas manias excêntricas e da irregularidade da vida escolar, tratavam logo de retirar seus filhos daquele colégio. Não tardou muito para que isso colocasse em risco o destino do externato São José.

Antônio Saraiva

Professor Antônio Saraiva, é o último professor lembrado por Humberto de Campos, em suas memórias. Devia ter uns trinta anos e era: “amarelíssimo, magríssimo, doentíssimo. Por essa época, não se havia diagnosticado, ainda, a sua enfermidade. Queixava-se de uma cefalalgia constante, e era verdadeiramente pestífero o seu hálito, e, mesmo, o sopro da sua respiração nasal” (CAMPOS, 2009, p. 166). O autor lembra que Antônio Saraiva era um bom educador e excelente pessoa.

Doce, manso, morigerado. E eu lhe devo os primeiros conhecimentos sérios, e conscientes, que tive, de Geografia e de História. Foi com o seu hálito que Jeová deu alma ao homem. Felizmente, para mim, não seguiu Saraiva o exemplo divino para animar o meu espírito com o sopro da sua ciência (CAMPOS, 2009, p. 166).

Apresentado como doce, manso, morigerado, de vida exemplar, apesar de doente o professor, Antônio Saraiva, parecia não se descuidar de suas funções. Humberto de Campos lembra que sua chegada a Parnaíba contribuiu para o fechamento do Externato São José, pois, os pais dos alunos que lá estudavam, procurando melhores exemplos para os filhos, trataram logo de trocar de professor, matriculando-os, no Colégio Saraiva. Lembramos que neste período “o ofício de mestre, estava, invariavelmente, relacionado à prática da virtude, esperando-se desses sujeitos postura semelhante a dos religiosos” (VASCONCELOS, 2005, p. 63).

Mestre Freitas

Mestre Freitas foi o primeiro professor de Leônidas Mello, ele é descrito como um “velho professor, homem pequenino e já grisalho, mancando de uma perna” (MELLO, 1976, p. 64). Era tranquilo, sereno e respeitado, seus alunos tinham o costume lhe pedirem a bênção. “A saudação ao mestre era obrigatória e sempre a mesma: A bênção Mestre Freitas. O velho geralmente respondia com um sinal de cabeça. Às vezes falava: Deus abençoe” (p. 65).

Ferro (2010, p. 208), explica que neste período “havia o imaginário comum de que o professor era alguém investido de uma autoridade inquestionável e quase absoluta”. Assim, pedir a benção era uma demonstração de respeito ao professor.

Mestre Querido

Mestre Querido é o professor lembrado nas memórias de Moura Rêgo, ele é apresentado como: “um sujeito simpático, muito simples, que andava de roupa de riscado e alpercata de rabicho, como os caboclos” (RÊGO, 1985, p. 48). Como a maioria dos professores deste período, Mestre Querido, também fazia uso da palmatória, e tinha um costume estranho, pois dava aula deitado em uma rede localizada no centro da sala de aula.

Algum tempo depois de ter chegado à fazenda São Pedro, Mestre Querido, começou a se descuidar de suas obrigações. Passava a noite jogando baralho, prejudicando assim seu sono. Na hora da aula, “mal caía na rede, dormia de roncar. Disso se aproveitavam alguns alunos para fazer traquinagem e dar lições pela metade. Outros abusavam de ir ao “mato”, a título de fazer necessidades, quando na verdade iam comer goiabas e cajás” (RÊGO, 1885, p. 50).

Com o passar do tempo, a frequência da escola foi reduzida, e Mestre Querido acabou sendo dispensado. É interessante perceber, tanto no caso visto anteriormente do professor Zé Miranda, como no caso de Mestre Querido, que as irregularidades da vida escolar afastavam os alunos da escola. Percebemos assim, que a reputação da escola dependia do compromisso do professor com suas funções docentes.

Em relação aos professores apresentados neste estudo, observamos alguns aspectos relevantes que valem ser ressaltados. Notamos assim, que dos oito professores lembrados pelos autores aqui enfatizados, apenas duas são mulheres. É interessante perceber ainda, o vínculo que começa a se delinear entre escola mista e magistério feminino, pois as escolas de Sinhá Raposo e Mestra Marocas eram mistas. Vale lembrar que neste período a co-educação ainda não havia sido consolidada. Neste sentido, se faz necessário um esclarecimento, pois, segundo Lopes (1999), em alguns lugares mais afastados dos grandes centros urbanos, por questões econômicas, permitia-se que mulheres, ministrassem aulas em turmas mistas.

Assim, analisando a relação entre co-educação e profissão docente no Piauí (1874-1910) Lopes (1999), esclarece que “o discurso estabelecendo vínculos estreitos e orgânicos entre escolas mistas e magistério feminino só gradativamente foi se constituindo, à medida

que se reforçaram as razões de economia com tais escolas e se constituiu a mitologia em torno da mulher como professora primária por excelência” (p. 99).

Para Lopes (1999), “aqui temos, também um marco do processo de feminização do magistério primário, pela preferência que terminou dando o poder público à contratação de mulheres como professoras” (p. 99). Contudo, havia nas escolas mistas uma restrição quanto à idade do aluno de sexo masculino que somente podia frequentar turmas mistas até os 10 anos de idade. Pois como bem lembra Lopes, a moralidade na escola ficava controlada pelo limite de idade onde estava implícito um limite para a inocência. Nesse contexto, a professora mulher seria a mais indicada, pois ao contrário do homem, não teria sua sexualidade aflorada. Porém não temos informações se nas escolas de Sinhá Raposo e Mestra Marocas havia limite de idade, mas essa era uma questão pertinente na época.

Outro aspecto que chama atenção em relação aos professores é que, como sabemos, neste período em estudo, os castigos eram uma prática comum nas escolas, mas é importante ressaltar que, a partir das memórias, percebemos que nem sempre a imagem negativa que o professor causava ao aluno, estava diretamente associada à prática dos castigos. Há memórias de autores em que são relatadas práticas de punição nas escolas, mas não percebemos, grande temor em relação aos professores que a praticavam. Assim, acreditamos que a imagem negativa do professor estava mais associada às suas atitudes em sala de aula, do que aos castigos aplicados. Já conhecemos as escolas e os professores, a seguir, mostramos também como esses professores conduziam suas aulas.

3.4 O cotidiano escolar

3.4.1 Metodologia: leitura e escrita

Os exercícios de escrita e a prática da leitura em voz alta e da memorização são sempre lembrados nas memórias dos autores. Observamos que as aulas de escrita eram silenciosas, já a leitura era barulhenta, era costume estudar a “lição cantando” em voz em alta, essa prática favorecia a memorização do texto. Segundo Sousa (2000, p. 95), a memorização mantinha uma “relação com uma cultura que era profundamente oralizada, em que a igreja fizera a escrita ser apresentada sob a perspectiva da oralização, que tanto tinha repercussão na cultura das elites urbanas, quanto na própria percepção popular”. A autora explica que “longe do clero romano, diante da raridade de padres, a vivência religiosa traduzia-se nessa mistura,

onde as modas de viola, as rezas, as novenas, os cantos, as ladainhas, tinham lugar primordial. Ladainha que por sua vez, lembra a cantilena do abecedário e da tabuada” (p. 95).

Em relação à leitura em voz alta, nas memórias de Amélia Beviláqua, ela recorda que essa prática também era utilizada nas aulas do professor Jocelino. O episódio aqui lembrado é longo, porém, necessário e esclarecedor, pois, a partir dele, podemos conhecer parte da metodologia adotada, e também a forma como esse método era conduzido pelo professor que tinha atitudes bastante agressivas com seus alunos.

Três mezes depois da aprendizagem, não conseguira assignar meu nome; entretanto, lia perfeitamente, e devo este adiantamento ao desejo enorme de fazer minha estréa naquela leitura... Na escola, todos sabiam que a minha vez jamais chegaria; eu não acreditava e estudava sempre mais. Era um desespero lancinante, um esforço muito fóra do comum, longe da feição humana, para uma crença de oito anos, os brinquedos me preocupavam e tiravam daquella idéia fixa: obter meu grande premio e ser querida pelo professor... Ai! Que funda tristeza! Eu ainda não conhecia a injustiça... Na primeira quinzena, depois que havia decorado o Joãosinho, livro enorme, todas as creanças tinham encontrado em exhibição e eu não era lembrada; muito medrosa me apresentei; era o ultimo dia; não faltava mais quem lêsse... O braço do nevroptha empurrou, duramente, para longe, a filha do protector... O livro cahiu, tremor convulsivo se apoderou de mim. Inclinei-me e voltei acabrunhada para o meu lugar depois de ter pago o tributo imposto a minha ternura e dedicação. Entretanto soube resistir com toda a serenidade. Defronte da scena revoltante, o collegio inteiro chorou. Não era possível nada mais tocante e abominável do que a atmospherá desse instante de sacrilegio, exalando o perfume da morte e da desgraça. Olhei, demoradamente, o professor; por mais que elle me encarasse, eu não abaixava os olhos... nesse momento da minha primeira decepção, senti que alguma coisa na vida morria dentro do meu sêr...Quando sahi da aula, tenho certeza de que envelheci... Desde essa hora fatal eu não era mais a mesma e sim outra cretura bem diferente, E durante muito annos, conservei a lembrança desse dia, fim do mez de São João. (BEVILÁQUA, 1935, p. 248-251).

Já notamos anteriormente que havia certa hostilidade na relação entre o professor Jocelino e sua aluna, Amélia Beviláqua. É, portanto, a partir da compreensão dessa antipatia que o episódio lembrado pode ser entendido. Percebemos também que a leitura em voz alta era um momento aguardado e desejado pela autora, que muito tinha se esforçado para decorar o livro de leitura e assim se apresentar na sala de aula e conseguir seu grande prêmio: *ser querida pelo mestre*. Mas seu esforço não foi reconhecido e a recompensa recebida foi traumática, marcando negativamente a memória da autora, que jamais pôde esquecer aquele momento de sua vida de aluna.

Neste outro fragmento de memória, a autora lembra também o livro, que havia decorado para a leitura, denominado de Joãozinho. Vejamos: “Dos confins de outra vida, me ressoavam nos ouvidos as falas de todas as crianças daquele tempo, lendo, em voz alta, a história do Joãozinho, que outros aborreciam e eu adorava tanto” (BEVILÁQUA, 1935, p. 265). A lembrança das vozes dos alunos e o conteúdo do livro de leitura permaneceram na memória da autora.

É interessante perceber que a leitura em voz alta é sempre lembrada como um momento de grande algazarra entre os alunos. A lembrança dessa prática também permaneceu na memória de Humberto de Campos. Vejamos como ele lembra as aulas na escola de Sinhá Raposo.

Comprimidos, os pés sem tocar o solo, a cartilha ou a tabuada nas mãos, a criança se esgoelava, com toda a força dos pulmões, ao mesmo tempo que balançava as pernas, num mesmo ritmo:

Um b com a, b-a-bá,

Um b com e, b-e-bé,

Um b com i, b-i-bi,

Um b com o, b-o-bó,

Um b com u, b-u-bu.

E mudando a cadência, seguidos:

Bá, bé, bi, bó, bu.

Quando era tabuada, a tonalidade ainda era mais triste, e o estudo variava, de acordo com a operação:

Dois e ummm – três,

Dois e dôooois – quatro,

Dois e trêees – cinco,

Dois e quaaatro – seis,

Dois e ciiinco – sete,

Dois e seeeis – oito,

Dois e seeete – nove,

Dois e oooito – dez,

Noves fora, um.

Os mais adiantados tinham cantiga diferente, e mais alegre, embora mais complicada: Cinco vez cinco – vinte e cinco,

Noves fora, sete.

Regra de vinte, vão dois;

Cinco vez seis – trinta,

Noves fora, três.

Regra de trinta, vão três (CAMPOS, 2009, p. 105).

Humberto de Campos lembra que, em meio a toda essa cantilena, eram poucos os alunos que olhavam a carta de ABC ou a tabuada “estavam, todos, com os olhos nas janelas, olhando o movimento do mercado, um cavaleiro que passava, um vendedor de lenha ou d’água que guiava o seu jumento carregado e preguiçoso, os menores incidentes, enfim, que

se produziam na praça” (CAMPOS, 2009, p. 105). Enquanto os alunos se esgoelavam na sala, a professora passava a maior parte do tempo no interior da residência, pois não parecia que se preocupasse muito com suas atividades docentes.

O livro não tinha importância; o que o aluno procurava era gritar mais alto, de modo que a mestra, no interior da casa, lhe distinguisse a voz e o considerasse menino estudioso. E de tal modo se disputavam todos esses títulos, que, a duzentos metros da escola, já se escutava o barulho ensurdecido da meninada, a algazarra confusa, e fresca, de periquitos em milharal... (CAMPOS, 2009, p. 106).

Observamos que na escola de Sinhá Raposo a leitura em voz alta era uma prática mecânica. Outro aspecto que chama atenção é a tonalidade da voz dos alunos que chegava mesmo a ultrapassar as paredes da escola. Relato semelhante, encontramos também nas memórias de Leônidas Mello, lembrando a escola de Mestre Freitas. Ele recorda que lá, também os alunos estudavam a lição em voz alta quase cantada.

Do conjunto de vozes resultava um barulho terrível, que se podia ouvir à grande distância. [...] Duas vezes por semana os mais adiantados, que ocupavam o primeiro banco, estudavam tabuada; o estudo era também cantado:

– doooois e trêêêês – ciiiinco...

– doooois e quaaaatro – seeeeis...

E multiplicavam e dividiam, mas todos cantando sempre a mesma página. Uma espécie de cântico alegre, barulhento, sem harmonia, que ecoava longe... (MELLO, 1976, p. 66).

Na escola de Mestre Freitas, duas vezes por semana os alunos estudavam a tabuada cantando, quase sempre na mesma página. Além da tabuada, os alunos também estudavam a lição em voz alta, “enquanto o Mestre Freitas continuava à cabeceira da mesa, a corrigir a escrita, tranquilo, sereno, como se estivéssemos em absoluto silêncio”. (MELLO, 1976, p. 66). Quando na verdade o barulho ecoava longe.

A prática da leitura em voz alta pode ser vista como uma estratégia de memorização. Neste sentido, Sousa (2000) esclarece que:

Ao contrário do que Rui Barbosa pensava, a memorização mecânica não era entendida pelos professores como método de ensino; além de atender a demanda pelos exames das escolas superiores, vinha substituir muitas vezes, ou mesmo suprir, não a ausência de conhecimento de métodos de ensino,

mas a raridade de livros, outras vezes a ausência de conhecimento do conteúdo das próprias disciplinas” (p. 97).

A autora explica que “memorizar era uma forma de o professor ensinar aquilo que não sabia, de o aluno aprender o que não entendia, de os examinadores avaliarem o que não compreendiam, na esperança de que um dia encontrariam o sentido do que aprenderam de cor” (SOUSA, 2000, p. 98).

Retomando as memórias, Humberto de Campos também lembra como eram as aulas na escola de Mestra Marocas, na memória transcrita abaixo, novamente encontramos informações sobre a prática da leitura em voz alta e da memorização dos conteúdos. Vejamos:

Dona Marocas me chamou:

– Venha cá... Traga o seu livro...

Tomei o meu Terceiro livro, de Hilário Ribeiro, e profilei-me junto à mesa, ao lado da professora. Dona Marocas examinou o volume cartonado, abriu-o na primeira lição, que era a história de um polichinelo, e ordenou:

– Leia aqui...

Eu tomei o livro nas mãos e, supondo que ia realizar o mais belo feito do mundo, fechei o volume, e, com os olhos no teto, desandei, de memória, a toda a velocidade:

– Era o polichinelo... tá... tá... tá... tá...

– Não, senhor... Não, senhor... Espere! – interrompeu Dona Marocas. – Não é decorado, não. Eu quero é que leia!

Essas palavras foram acompanhadas, todavia, por uma risada geral da escola, especialmente das quarenta ou cinquenta meninas, que orquestraram, assim, o meu desastre inicial (CAMPOS, 2009, p. 123).

A prática de memorizar a leitura não era incomum neste período. Galvão e Lopes (2010, p. 102) lembram que “em sociedades ou comunidades que se utilizavam mais da tradição oral do que das práticas de escrita, acreditava-se que a verdadeira aprendizagem só ocorre quando se sabe de cor”. Percebemos que Humberto de Campos, diz que acreditava estar realizando um grande feito, ao repetir a leitura decorada.

Na escola de Mestra Marocas também haviam as aulas de ditado, que aconteciam da seguinte forma: sentados em torno da mesa da professora, os alunos iam escrevendo o que dona Marocas lia lentamente. Humberto de Campos, rememorando uma dessas aulas de ditado, lembra um dia em que a professora ditava uma passagem da história bíblica, de Dom Antônio de Macedo Costa. Finalizada a prova de escrita, cada aluno assinou a folha que havia escrito e entregou para a professora, em seguida todos voltaram para suas cadeiras e sentaram. Dona Marocas começou a corrigir as provas. De repente, perguntou alto: “Senhor Humberto, que é sirigoga? – Não sei, não senhora. Eu escrevi o que “minha mestra” ditou. – Eu? Eu falei

em sirigoga? Eu disse si-na-go-ga, senhor Humberto... Sinagoga! A gargalhada foi geral” (CAMPOS, 2009, p. 126).

Prática semelhante ocorria também na escola de Mestre Querido. Moura Rêgo também lembra que “as lições consistiam de leitura, escrita, às vezes ditado, aritmética elementar e noções de geografia e história do Brasil. Líamos em voz alta os livros de leitura. [...] o professor corrigindo os erros de pronúncia e dando explicações sobre fatos da língua e da história” (RÊGO, 1985, p. 48). Na escola de Mestre Querido, havia também os torneios de escrita.

A escrita tinha de ser caprichada, e havia torneios entre os alunos mais adiantados para a escolha da melhor caligrafia. Fui sempre dos primeiros colocados. Minha mãe me ensinava as primeiras noções de leitura, escrita e tabuada antes do Mestre Querido. Por isso levava sempre vantagem sobre os colegas nessa matéria, embora jamais chegasse a ser dado às contas e à geografia (RÊGO, 1985, p. 49).

Em relação à leitura em sala de aula, Humberto de Campos lembrando o tempo que estudou no externato São José, recorda que o professor Zé Miranda manifestava às vezes acentuado gosto literário, que se estendia as suas aulas. Em Parnaíba, escrevia pequenas publicações que “Em 1897 e 1898, quando eu cursava o externato São José, essas miúdas publicações literárias contavam com dois colaboradores infalíveis: a poetisa Francisca Montenegro, professora pública da cidade, e José Serra de Miranda, meu Mestre” (CAMPOS, 2009, p. 163). O autor lembra um dia em que o professor realizou a leitura de um romance que escreveu. O episódio é assim lembrado.

Os estudantes de Parnaíba que frequentavam por essa época o Externato São José lembram-se, com certeza, todos, do romance do nosso Mestre. Um de nós ficou, porém, mais que os outros, com ele na memória. Foi um que ao escutar a leitura teve a audácia de perguntar:

– Como é o nome do livro, Mestre?

– *Unde redis.*

– “Um dez réis?” O Mestre não acha barato?

A escola riu, no momento. Mas o espirituoso chorou a tarde inteira. Ganhou “bolos” que valiam um “tostão” (CAMPOS, 2009, p. 164).

Nas memórias de Humberto de Campos também encontramos informações sobre o currículo do externato São José, que era composto por: Português, Latim, Francês, Inglês, Aritmética, Geometria, Álgebra, Trigonometria, História Universal, História Sagrada. O ensino dessas matérias consistia em:

Passar a lição, e tomar a lição. Era tudo decorado. As demonstrações tornavam-se desnecessárias. Bastavam, porém, os livros exigidos aos pais quando um menino se matriculava, para que estes se convencessem de que o professor Serra de Miranda era um sábio, e que o filho, em pouco tempo, seria outro. Os alunos do curso primário eram lecionados pelos do secundário. Quem não aprendera, tinha o direito de passar adiante a sua ignorância, e de empregar, discricionariamente, a palmatória. Esta era, aliás, no Externato, uma divindade doméstica. Os alunos enfeitavam-na de fitas multicores, nas festas do colégio, trazendo-a como os santos casamenteiros nos oratórios de família que tem muita moça (CAMPOS, 2009, p. 156).

Observamos que o colégio oferecia tanto o curso primário como o secundário, embora o autor não mencione, mas, pelas evidências ele devia estar cursando o secundário. Nas memórias de Humberto de Campos também percebemos a forma singular que o professor Zé Miranda conduzia o ensino naquele colégio. A rotina das aulas podia ser frequentemente alterada de acordo com o humor do professor. Vejamos:

O clima do colégio dependia da sua fisionomia. Se ele entrava sorridente, os alunos podiam conversar, podiam rir, e as lições eram substituídas por uma palestra, em que o Mestre recordava os seus dias de seminário, [...]. À primeira irritação, porém, a tempestade estalava. E a palmatória cantava a tarde inteira, como se tivesse ficado doída, de repente (CAMPOS, 2009, p. 158).

O uso da palmatória dependia do humor do professor. Humberto de Campos lembra que no Externato São José, a palmatória era uma espécie de divindade doméstica “os alunos enfeitavam-na de fitas multicores, nas festas do colégio, trazendo-a como os santos casamenteiros nos oratórios de família que têm muita moça” (CAMPOS, 2009, p. 156). Não encontramos referências a outros tipos de castigos usados neste colégio.

Como podemos observar através das memórias, a prática da leitura em voz alta e a memorização dos conteúdos faziam parte da metodologia utilizada pelos professores e eram bastante comuns naquele período, mas, apesar das semelhanças, é interessante perceber as singularidades de cada professor na forma como cada um conduzia suas aulas. Essa metodologia, especialmente as sabinas de tabuada eram frequentemente acompanhadas da prática de castigos, que podiam ser físicos ou morais.

As sabinas e os castigos

As sabinas de leitura e principalmente de tabuada são sempre lembradas nas obras de memórias e autobiografias de autores. Segundo Galvão; Lopes (2010, p. 101), “sabinas

vem de sabato (sábado) e era, na escola, uma repetição, aos sábados, das lições estudadas durante a semana. Os jesuítas já utilizavam a sabatina em suas práticas pedagógicas”. De acordo com as autoras, em meados do século XX, as sabatinas passaram a ocorrer também em outros dias da semana.

Era uma prática central na vida escolar: por meio da sabatina, o professor “tomava a lição”. Mesmo no início do século XX, o método individual prevalecia em muitas escolas: o professor não dava aulas, como ocorre no método simultâneo. Em vez disso, ele “tomava as lições” de cada aluno individualmente, mesmo que todos estivessem juntos, e avaliava a aprendizagem (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 101).

Nas memórias dos autores, as sabatinas são sempre lembradas e associadas aos castigos, principalmente aos castigos físicos, que geralmente eram aplicados com o uso da palmatória. Galvão; Lopes (2010, p. 102) explicam que a palmatória era: “uma pequena peça circular de madeira, com cinco orifícios em forma de cruz e um cabo. Servia para bater nas palmas das mãos. [...] Ela era bastante utilizada pelos proprietários de terras para castigar fisicamente os escravos”. A palmatória era uma espécie de instrumento de tortura, na escola usada para castigar os alunos, fora dela para castigar os escravos. Segundo as autoras, ela “servia para punir tanto as crianças que não aprendessem a lição quanto as indisciplinadas. Em meados do século XIX, sua utilização nas escolas passou a ser criticada (sobretudo pelos higienistas, que abominavam os castigos físicos) e até proibida em alguns locais” (p. 102).

No Piauí, por exemplo, segundo Mendes (2012), em 1890, o governador do Piauí, Joaquim Nogueira Paranaguá, baixou uma resolução que instituía um novo regulamento para a Instrução Pública. Dentre outras medidas, essa resolução proibiu os castigos físicos. No entanto, na prática nem sempre os regulamentos eram cumpridos, pois, sabemos que a palmatória continuou sendo usada ainda por muito tempo nas escolas.

Nas memórias dos autores, encontramos sempre referência à palmatória que tinha diversos apelidos. Na escola de Agostinho Simões, por exemplo, Humberto de Campos lembra que esse instrumento era chamado de Santa Luzia, o terror das mãos infantis.

Em Conto de Escola, de Machado de Assis, a palmatória também, aterrorizava os alunos. Vejamos este fragmento de memória: “Policarpo [...] o pior que ele podia ter, para nós, era a palmatória. E essa lá estava, pendurada no portal da janela, à direita, com os seus cinco olhos do diabo. Era só levantar a mão, despendurá-la e brandi-la, com a força do costume, que não era pouca” (ASSIS, 1975, p.167). Percebemos uma associação da palmatória a algo maligno, quando compara os seus cinco furo, com os cinco olhos do diabo,

demonstrando então, o grande medo que os alunos sentiam daquele artefato perverso. Na escola de Mestre Félix, Antônio Sampaio lembra que a palmatória era chamada por ele e os colegas de Maria Rabuda.

Vejamos alguns fragmentos de memórias que demonstram bem a prática das sabatinas, e dos castigos. Iniciamos assim, pela escola de Mestra Marocas, onde as sabatinas de tabuadas eram aos sábados. A aula é assim rememorada por Humberto de Campos:

Os sábados eram, na escola, dias chamados de “argumento”. De pé, em semicírculo, os alunos da mesma classe, a mestra sentava-se na sua cadeira, de frente para eles. E começava a inquirição, ou “argumento”, da tabuada:

– Oito vezes quatro?

O aluno tinha que responder prontamente, sem refletir nem pestanejar:

– Trinta e dois.

– Noves fora?

– Cinco; porque três e dois são cinco.

Aproveitando essa resposta, e o algarismo final, a professora saltava a inquirir um aluno da outra extremidade:

– Vezes cinco?

– Adiante... adiante... adiante... – dizia, mudando de alvo, à medida que o aluno titubeava.

– Vinte e cinco.

– Noves fora?

– Sete!

Bolo! – ordenava Dona Marocas. O aluno vitorioso tomava a palmatória, que se achava sobre a mesa, e corria a roda, castigando com um bolo, ora forte, ora mais suave, conforme a simpatia que os ligava ou a antipatia mútua, os companheiros que não haviam respondido, ou tinham respondido errado. Resolvido a compensar pelo esforço a injustiça da Natureza, eu me tornei, em breve, um elemento respeitável na tabuada. E era com verdadeira delícia que, aos sábados, no “argumento”, segurava com a minha mão curta e grossa de plebeu os dedos finos de mocinhas de quatorze ou quinze anos, a fim de lhes aplicar na palma um bolo estalado e seguro – dos que nós chamávamos “de pé atrás” – que às vezes as fazia chorar. E isso as tornava cada vez mais prevenidas contra mim e as levava a festejar com grande alegria, e não raro com algazarra, cada desastre que me ocorria (CAMPOS, 2009, p. 125).

A palmatória era um recurso usado para disciplinar o aluno, sendo também uma demonstração da autoridade do professor e, como podemos observar, esse poder também era emprestado aos alunos que “sabiam mais”, tornando-os temidos e respeitados, como lembra Humberto de Campos.

Nas memórias de Moura Rêgo, encontramos relato semelhante, pois na escola de Mestre Querido, as sabatinas de leitura e escrita, também eram acompanhadas dos bolos de palmatória e faziam parte da metodologia adotada pelo professor. Vejamos como o autor recorda um episódio que retrata bem essa prática.

As sabatinas de leitura e tabuada eram em círculo, e aquele que passasse o quinau adquiria direito de meter a palmatória em todos os que houvessem errado. A negrinha Plácida não soube soletrar a palavra Tomé. Disse exatamente como aqui escrevo, mas teria de obedecer à ortografia da época.

- Adiante! Gritou o mestre.

E o Ademar não titubeou:

- T-h-o tho, m-e me – Tomé.

Ele nunca aplicara um bolo. Ao fazê-lo, afobado, quase quebrou a mão da garota, batendo-lhe com a palmatória de quina e com toda a força do braço. Plácida chorou todo o resto da aula (RÊGO, 1985, 50).

Como observamos, os bolos podiam ser aplicados tanto pelo professor como pelos colegas da vítima, pois quem acertava a lição tinha o direito de aplicar os bolos nos que erravam. Assim os bolos “serviam também para tirar desforra entre alunos desavindos. O que sabia mais se vingava, tripudiando sobre o outro na hora do bolo” (RÊGO, 1985, 50).

No entanto, vale ressaltar que os bolos de palmatória, não era o único dispositivo disciplinar que existia nas escolas, pois havia outras formas de punições físicas e também morais. É interessante perceber que a lembrança dos castigos permaneceu na memória dos autores, de acordo com a intensidade que os castigos eram aplicados. Amélia Beviláqua, por exemplo, diz que guardou preciosamente as velhas práticas que o professor Jocelino aplicava de forma diferente, dura e cruel. Ela lembra que o mestre criava notas especiais para pisar os discípulos. Vejamos como a autora lembra o clima nas aulas de Jocelino.

As creanças olhavam com tanto pavor o gesto mais simples do bravo censor, que aprenderam a bocejar com a boca fechada, na hora de espreguiçamento e enfado do livro. Entretanto, pelo movimento das azas do nariz, e o lograr do olhar humedecido, o Jocelino adivinhava o desfalecimento do menino, que era logo castigado, conforme idealizava. Em certos momentos coisas horríveis se passava, entre as quatro paredes do grande salão de estudo (BEVILÁQUA, 1935, p. 233).

Percebemos o medo que os alunos sentiam do professor Jocelino, o clima da aula era tenso, notamos também que os alunos deviam permanecer imóveis durante a aula, pois até mesmo movimentos espontâneos como bocejar eram duramente reprimidos. Outro momento que chama atenção é quando a autora lembra que o professor idealizava os castigos a serem aplicados, pois, como veremos no trecho a seguir, eram várias as formas de agressões.

Era proibido qualquer castigo corporal em todos os estabelecimentos de ensino. Mas ali a palmatoria brandia solemne, cadenciando a harmonia dos

intervalos, como a pendura dos relógios na hora do silêncio. Era o divertimento da escola infantil... O paciente gemia surdamente; esfregando as mãos nas pernas, pinoteando em frente do carrasco. Era abominável a contingência, mas o desgraçado nem gritava. Gritar provocava maior complemento de castigos. Bofetões, pancadas tremendas de regoa pelos ombros, pela cabeça... Para merecer tanto, bastava, como aconteceu um dia, enfeitar a mesa do professor, pedindo sueto... As crianças mais travessas só faltavam ficar sem orelhas, sem costelas... (BEVILÁQUA, 1935, p. 234-235).

A partir das lembranças de Amélia Beviláqua, é possível perceber o sofrimento e as humilhações a que os alunos eram submetidos na escola do professor Jocelino. Sofrer e sofrer calado, pois gritar aumentaria o castigo. E assim como os demais alunos, Amélia Beviláqua lembra que sofria calada os seus dissabores, silenciava e continuava na mesma escola. Oliveira (2001), em estudo sobre a violência na infância de escritores brasileiros, refere-se ao silenciamento do sujeito. A autora destaca que nos casos por ela estudados, a criança vítima de violência não tem a quem recorrer. “A criança deve silenciar para que sua pena não seja redobrada” (p. 132).

Percebemos que os castigos descritos eram bastante violentos, como os bofetões, as pancadas nos ombros e na cabeça. Amélia Beviláqua ressalta, no entanto, que os castigos físicos naquele período eram proibidos nos estabelecimentos de ensino, embora na escola do professor Jocelino essa proibição não tivesse nenhum efeito, pois na prática a palmatória era frequentemente usada. Neste sentido, Sousa (2000, p. 94) lembra que embora “condenado por lei do império, a palmatória era vista como um mal necessário”. E deste modo, ela continuará a ser usada nas escolas ainda por muito tempo.

Amélia Beviláqua diz que “sómente o Jocelino era máo; em toda a cidade o seu procedimento escandalizava, porque não se usavam absolutamente esses castigos perversos. Em compensação, o seu preparo era muito grande” (BEVILÁQUA, 1935, p. 235). É interessante perceber que, apesar dos violentos castigos, a escola de Jocelino possuía boas referências, atribuídas a seu preparo como professor, mas possivelmente também pelo controle disciplinar.

Neste sentido, Vasconcelos (2005, p. 104), em estudo sobre a educação oitocentista retratada na literatura brasileira, esclarece que “a análise das fontes literárias sugere que quanto mais rígidos de melhor reputação gozavam os mestres de Oitocentos, seja no bêabá, na tabuada ou reza”.

Nas memórias de Leônidas Mello, ele lembra que, ao deixá-lo na escola de Mestre Freitas, seu pai fez a seguinte recomendação ao professor: “Pois venho trazer-lhe esses dois “sabagantes”, disse meu pai. [...] Olhe se não andarem direito, meta-lhes a palmatória. É o que concerta menino. O senhor tem carta branca, disse papai” (MELLO, 1976, p. 64). Observamos que os castigos praticados na escola tinham o apoio do pai, visto que este incumbiu o professor de poderes para castigar, caso fosse necessário, tanto o filho como o outro menino por quem era responsável na escola.

Neste sentido, Sousa (2000) destaca que:

A palmatória, no imaginário social, comportava-se como um emblema da profissão docente, enquanto expressão do direito legítimo de comando, uma espécie de crédito moral suplementar emprestado aos mestres pelas famílias. Era uma forma de impor uma disciplina rígida, e para o professor, a maneira mais rudimentar, e também a mais espetacular e fácil, de colocar sua autoridade em prática (p. 94).

Nas memórias de Humberto de Campos, também encontramos relatos de outros dispositivos disciplinares utilizados por Mestra Marocas em sua escola, que assim como a escola do professor Jocelino, também dispunha de grande reputação na cidade. Os castigos são assim lembrados:

A escola de Dona Marocas Lima utilizava, ainda, como a totalidade dos estabelecimentos de ensino primário do seu tempo, castigos físicos severos e humilhantes. O mais vulgar consistia em passar a tarde de joelhos. Mas havia uma coleção de capacetes de papelão com os dísticos “vadio”, “burro”, “malcriado”, e outros, que eram colocados à cabeça do aluno, pondo-o, em seguida, de pé, com o livro aberto, à porta da rua. Os transeuntes olhavam e sorriam. O aluno, porém, fazia-lhes uma careta, e ficava por isso. Não tenho ideia de ter ficado, jamais, de castigo, exibindo qualquer desses capacetes. Mas é possível que se trate, apenas, de uma modéstia da minha memória. (CAMPOS, 2009, p. 126).

As punições eram uma forma de disciplinar o aluno, na escola de Mestra Marocas, os castigos utilizados não eram apenas físicos, como observamos, havia também outras formas de punições, que muitas vezes, expunham os alunos a humilhações públicas. Segundo Brito (1996), no Piauí, a resolução nº13, baixada no governo de Joaquim Nogueira Paranaguá, proibiu os castigos físicos, mas admitia os castigos de ordem moral.

Em outras regiões do país essas punições eram parecidas. Segundo Nunes (2000), nas escolas do Rio de Janeiro, se utilizavam “palmatórias com várias modalidades (palmatória furada, bolos com milho na mão), cascudos, puxões de orelhas, beliscões, permanência de joelhos em cima de grãos de milho ou feijão, permanência em cima de um banco, orelhas de burro, dentre outros” (p. 379).

Mas, como lembra Oliveira (2001, p. 94), “a violência não pode ser vista como um fenômeno inerente à natureza humana, mas como um fenômeno condicionado ao modo de organização social, que é historicamente construído”.

Neste sentido, Ferro (2010, p. 244) também observa que “estes métodos de controle e disciplina só são vistos como reprováveis por quem veio depois. Na época era natural e até estimulado”. Do conjunto de escolas apresentadas neste estudo, apenas em duas não encontramos nas memórias analisadas referência à palmatória ou a qualquer tipo de castigo, são as escolas de Sinhá Raposo e o Colégio Saraiva Leão.

As comemorações na escola

Nas memórias dos autores encontramos também informações sobre pequenas comemorações escolares. No Colégio Saraiva Leão, Humberto de Campos lembra um dia importante, de um exame realizado ao término do ano letivo. Vejamos como o autor recorda esse episódio:

Foi aí, no Colégio Saraiva, que me submeti ao único exame de letras que me pesa na lembrança e me pesou nos cuidados. Um dia, em princípio de dezembro, Saraiva Leão me chamou à parte, em um canto de janela, e confiou-me este recado: – Diga a sua mãe que, se não lhe fizer falta, mande pagar adiantadamente a mensalidade. Eu desejo dar uma festinha no dia dos exames, e é com isso que conto para as despesas. Seria, diga-lhe, um grande favor. Dias depois eu levava a Saraiva Leão os cinco mil réis da mensalidade. E uma semana mais tarde começavam os exames, com a ordem, a todos nós, para a cópia de determinado trecho, em Português. E no dia aprazado, foram as provas orais. Creio que o meu pavor das provas públicas de capacidade provém, em grande parte, da infelicidade que me acompanhou nessa primeira experiência (CAMPOS, 2009, p. 167).

Observamos os preparativos para a realização do exame, que ocorreria em um dia festivo para a escola. Percebemos que a primeira etapa do exame incluía a cópia de um determinado trecho em português e a segunda etapa, as provas orais, que ocorreriam no dia seguinte. Notamos ainda, que a experiência daquela avaliação não foi positiva para o autor. Vejamos como ele descreve o dia da realização do exame.

No segundo ou terceiro sábado de dezembro de 1898, a escola encheu-se de alunos, de famílias de alunos, e de convidados de Saraiva Leão. Instalou-se a mesa, na presidência da qual foi investido o bacharel Olinto Amorim, [...]. Havia chegado recentemente do Recife. [...] aproveitei o direito adquirido com o pagamento, adiantado, dos cinco mil réis da mensalidade, e chamei à parte, por minha vez, o diretor. – Professor – disse-lhe –, eu não posso fazer exame de Gramática nem de Geografia. Há duas cousas que eu não consegui decorar.

– Quais foram?

– Eu não sei conjugar verbo, nem a geografia de Minas Gerais.

– Não tem importância... Não tenha medo, não... – tranquilizou-me Saraiva Leão, batendo-me carinhosamente no ombro.

Chega a minha vez. Meto a mão na caixa de sapatos enfeitada de papel colorido que servia de urna. E tiro: em Português – conjugação de verbos; em Geografia – cidades do Estado de Minas Gerais!... Após as provas, foram servidos aos convidados e alunos uma xícara de canja de galinha, um pedaço de pão-de-ló e um cálice de vinho do Porto. (CAMPOS, 2009, p. 167).

Ato solene e festivo, a realização dos exames envolvia as famílias dos alunos e contava com a participação de um convidado ilustre para a banca examinadora. No entanto, apesar dos cuidados com os preparativos, o mesmo não ocorria em relação ao rigor na avaliação.

Alguns dias depois fui, porém, à escola, receber o resultado do tormento que se me impusera. A minha prova escrita foi-me devolvida. Era uma folha de alçaço cujos cantos eu tinha ornamentado com alguns cromos coloridos, encapada com outra ainda mais sobrecarregada de enfeites, e presa por uma fita estreita, de cem réis o metro, dessas que os devotos costumam amarrar nos santos milagrosos. Eu havia sido aprovado plenamente em tudo. Mesmo em Geografia!... Mesmo em Português!... Não sei se Saraiva Leão reabriu a escola no ano seguinte. (CAMPOS, 2009, p. 168).

É curioso perceber que, embora o menino esperasse um resultado negativo, não é o que acontece, pois, para sua surpresa, ele é aprovado plenamente em todas as matérias. É possível imaginar que o fato do aluno ter prestado um favor para o professor, pagando antecipadamente a mensalidade, tenha contribuído para os resultados inesperados nos exames.

Leônidas Mello recorda uma comemoração escolar semelhante, quando estudou no Colégio do Dr. Arimathéia Tito, na cidade de Barras. Ele lembra que, “ao fim do ano letivo Dr. Arimathéia promoveu uma festa de encerramento das aulas. Constou essa festa de uma peça teatral, interessante comédia, desempenhada pelos alunos com a participação indispensável de alguns rapazes e moças” (MELLO, 1976, p. 98). Após a apresentação, houve um ato cívico em homenagem à bandeira brasileira e “por fim encerrada a festa, a entrega de prêmios (um livro intitulado “A Pátria Brasileira”, não recordo o autor) aos dois alunos que

mais se distinguiram durante o ano. Um discurso do Diretor do Colégio encerrou a solenidade” (p. 98).

Como podemos perceber as memórias são fontes ricas em informações, já observamos diversos aspectos referentes ao dia-a-dia de professores e alunos. Outro aspecto interessante que também destacamos, refere-se aos livros didáticos.

Os livros

Analisando as memórias dos autores, percebemos que alguns recordam também os livros que leram na escola. A partir dessas memórias, encontramos indicativos dos conteúdos abordados, da forma de apresentação e da circulação destes livros.

Humberto de Campos, por exemplo, faz uma importante observação referente ao aspecto físico dos livros de instruções. Ele lembra que ao ingressar na escola de Mestra Marocas Lima, já havia estudado o primeiro, o segundo e já estava no meio do terceiro livro de Felisberto de Carvalho e lembrou isso da seguinte forma:

Antes, porém, de lhe passar o batente quero me referir, aqui, à influência que exerce sobre o gosto do aluno, e sobre o desenvolvimento da sua inteligência, o aspecto material de um livro de instrução. Eu tenho, por exemplo, a mais risonha recordação dos livros de Felisberto. Eram amplos e claros. As letras, as sílabas, as palavras, não se aglomeram neles, como nos outros autores. E possuía figuras coloridas, que emprestavam a cada página a feição de um dever e de um brinquedo. Encantando os olhos, disciplinam o espírito. (CAMPOS, 2009, p. 118).

Figura 09: Capa do primeiro livro de leitura de Felisberto de Carvalho



Fonte: Monarcha (2011)

O autor chama atenção para a influência que o aspecto material de um livro exerce sobre o gosto do aluno. Ele demonstra o contentamento que sentia ao ler os livros de Felisberto de Carvalho, lembrados como bastante atraentes e de fácil leitura. Neste sentido é interessante perceber a comparação dos livros de Felisberto de Carvalho com os de Hilário Ribeiro, outro lembrado pelo autor.

À passagem do convívio de Felisberto de Carvalho para o de Hilário Ribeiro foi feita, assim, com algum constrangimento. A matéria do terceiro livro de leitura aparecia mais interessante e sugestiva. Já não era o exercício ingênuo e infantil: era já a narração instrutiva, a informação proveitosa. Não era mais a frase vaga e abstrata: era a ciência, era a vida. Em lugar da estampa colorida e atraente, o que havia, agora, era o desenho escuro e uniforme; a figura pequena em um recanto da página estreita; e a sensação consequente de que passava da companhia de um grupo de meninos para uma palestra austera na intimidade de um velho (CAMPOS, 2009, p. 119).

Vimos no primeiro capítulo que para Chartier (1998), na compreensão de um texto, é necessário levar em consideração além das intenções do autor, também as formas materiais e tipográficas que caracterizam as obras. Neste sentido, notamos que, para Humberto de Campos, a forma de apresentação era uma diferença importante entre os livros. Habitado com um livro de aspectos atraentes para o gosto infantil, o autor relata que a mudança de livro foi feita com certa resistência.

É interessante analisar a impressão do autor sobre o conteúdo dos livros, pois os atrativos livros de Felisberto de Carvalho seriam, portanto, destinados ao ensino infantil, já os livros de Hilário Ribeiro teriam um conteúdo mais científico, causando no autor a sensação de estar deixando o convívio de um grupo de meninos para iniciar uma conversa séria com um grupo de velhos.

Neste outro fragmento de memória, Humberto de Campos lembra a leitura do livro de Felisberto de Carvalho. Vejamos:

Rememorando essa fase dos meus estudos primários, tenho ainda na lembrança o modo por que preparava as minhas lições. Havia, na sala de jantar da casa à praça da Matriz, uma pequena janela que dava para o quintal. Instalava-me aí sentado no peitoril, as costas apoiadas em um dos lados do caixilho, os pés no outro, olhando ora o interior da casa, ora as plantas e o pedaço de céu lá fora. Tenho-me, ainda, neste momento, diante dos olhos da alma, nesse mesmo lugar, e nessa mesma posição, no dia em que estudava uma passagem do terceiro livro de Hilário Ribeiro sobre a navegação marítima, na qual se compara o navio a “uma frágil casca de

noz”. Em meio à página, à esquerda, tomando meia coluna, uma embarcação, com todas as velas abertas, remonta, soberba, o turbilhão das ondas montanhosas. Apenas, eu, por esse tempo, tendo visto muitos navios, jamais tinha visto uma casca de noz... (CAMPOS, 2009, p. 119).

Percebemos o hábito de estudar a lição em casa, também observamos outro aspecto relevante referente ao conteúdo do livro, que parecia ser descontextualizado, pois é interessante perceber que embora o autor conhecesse um navio, já que morava em cidade litorânea, nunca tinha visto uma noz, por não ser esta uma fruta típica da região.

O primeiro e segundo livro de Felisberto de Carvalho também são lembrados nas memórias de Leônidas Mello, quando estudou na escola de Mestre Freitas, na cidade de Barras. Ao que parece, este livro era bastante utilizado nas escolas, neste período, pois observamos relatos de alunos que estudaram em cidades diferentes e liam o mesmo livro.

Já Moura Rêgo lembra que na escola de Mestre Querido leu os livros de João Kople e “A nossa pátria” de Rocha Pombo, no entanto, diferente de Humberto de Campos, o que mais o impressionou foi um livro chamado de “Paleógrafo”. É interessante a lembrança desse livro. Vejamos:

Com o tempo lemos também um livro chamado “Paleógrafo”, de caracteres manuscritos dos mais diversos tipos. Creio que nesse livro é que os farmacêuticos aprendiam, na época, a decifrar os garranchos das receitas médicas. Lembro-me ainda de uma sentença que consegui extrair daqueles hieróglifos: A boa educação é uma carta de recomendação que dá entrada franca em toda parte (RÊGO, 1985, p. 49).

O autor demonstra a dificuldade que teve com a leitura do livro que era manuscrito. Neste sentido, Sampaio (1996) refere-se à prática de Mestre Belarmino (um mestre-escola) e informa que ele se utilizava de cartas manuscritas “para ensinar os discípulos a ler tudo quanto era tipo de letra de gente” (p. 23). Na falta de livros, essas eram alternativas usadas para suprir as necessidades de leitura.

Ainda sobre os livros adotados nas escolas deste período, Leônidas Mello, também recorda que no Colégio do Dr. Arimathéia, na cidade de Barras, o aluno ao se matricular, devia comprar os livros: Elementos de Geografia, de Lacerda; Gramática Portuguesa, de João Pinheiro (1º ano); Aritmética Elementar, de Antônio Trajano. Além dos livros que pareciam ser obrigatórios, o autor recorda ainda que comprou seis cadernos escolares, em branco.

Humberto de Campos lembra um fato interessante do período em que estudou na escola de Mestra Marocas. Neste tempo, ele diz que dois acontecimentos marcam sua vida: A renovação de suas roupas, pois seu tio Benjamin havia falecido no estado do Pará e dois meses depois, chegam a Parnaíba as malas com as roupas do morto, que logo foram transformadas em calças e blusas vestidas com muito orgulho pelo menino.

Outro acontecimento que possivelmente deva ter deixado marcas muito mais expressivas na memória do autor e na formação de sua personalidade e quem sabe mesmo exercido influência posterior na escrita de seu livro de memória, foi a aquisição de um exemplar do *Il cuore, de Edmundo d'Amici*. Referindo-se a este livro, Humberto de Campos diz que o mesmo foi *o ourives de sua alma plebeia*. Aliás, em suas memórias o autor faz referências a vários livros que leu. “É de grande preferência dos homens memorialistas a resenha de livros e autores e de que maneira misturaram-se à sua vida e os constituíram homens” (LOPES, 2004, p. 232).

Se bem me recordo, que meu tio Antoninho mandou à família, de Belém, além de outras cousas preciosas, uma dúzia de latas de leite condensado, e a mim, um exemplar, cartonado, do *Il cuore*, de Edmundo d'Amicis, na tradução portuguesa de João Ribeiro. Esse livro constituiu um acontecimento, em Parnaíba. Depois de Genoveva de Brabante, não sei de outro que derramasse tanta lágrima em nossa casa e despertasse maior interesse, no círculo dos nossos íntimos. Os meus companheiros pediam-no, para mostrar aos pais. As senhoras mandavam pedi-lo, por empréstimo, a minha mãe. Eu me comovia, ou entusiasmava, com as cenas magistralmente descritas pelo estilista italiano, o qual, em mais de um ponto, foi o ourives da minha alma plebeia. E, em breve, as escolas de Parnaíba se encheram do *Coração de d'Amicis*, cujos exemplares palpitavam em todas as mãos (CAMPOS, 2009, p. 133).

É possível perceber os hábitos de leitura não apenas de Humberto de Campos, mas também de sua família, observamos assim, que o autor vivia em ambiente propício ao desenvolvimento do gosto pela leitura, aliás, em diversos momentos de seu livro de memórias, é possível observar a influência da família do autor no seu gosto literário. Mas observamos também que o interesse pelo livro não estava restrito à família do autor, pois ele narra que a chegada do livro a Parnaíba foi um acontecimento que despertou o interesse das pessoas, que frequentemente lhe pediam emprestado.

Outra informação relevante é que o primeiro exemplar chegou à cidade procedente do estado do Pará, mas em pouco tempo o livro já estava em todas as escolas de Parnaíba.

Como podemos perceber, através das memórias é possível também encontrar pistas da circulação e recepção de impressos naquele período e também dos modos de leitura. Para Lopes (2004, p. 233) “uma história da leitura e de leitores, suas práticas e convenções no Brasil sempre se faz melhor quando se recorre às memórias, seja de anônimos, seja de famoso”.

Algumas reflexões

No trecho abaixo, ao rememorar sua passagem pela escola de Dona Marocas, Humberto de Campos expressa algumas reflexões sobre a professora pública e a professora particular. Vejamos:

Protegida pelo Estado, que lhe remunera a atividade, a professora pública tem as suas férias, tem a sua substituta nas faltas, e, no outono da vida, a recompensa na aposentadoria. A professora particular não tem uma só dessas vantagens. Votada à profissão pela vocação ou pela necessidade, a retribuição depende, toda, do aproveitamento dos alunos e da confiança dos pais. Severa e maternal, é ela, em muitos casos, a formadora dos caracteres, desfigurados no domicílio. É ela, não raro, a verdadeira mãe dos seus discípulos e a sua mais afetuosa conselheira. E é de imaginar o que padecem esses corações afeiçoados, tendo de perder, pelo afastamento, cada ano, uma dezena desses filhos adotivos, que lá se vão rumo dos ginásios ou, quando pobres, para a luta surda, e sem glória, pela conquista do pão! (CAMPOS, 2009, p. 120).

Humberto de Campos ao refletir sobre a professora pública e a particular chama atenção para alguns aspectos relevantes. Ao contrário da professora pública que tinha certa segurança e estabilidade, uma vez que possuía férias e aposentadoria garantidas pelo estado, a professora particular não podia dispor desses benefícios, pois sua atividade era paga pelas famílias dos alunos enquanto o serviço fosse prestado.

Por vocação ou necessidade, a dedicação fazia toda a diferença para a professora particular, pois era o comprometimento com suas atividades docentes que levava seu trabalho ao reconhecimento. Humberto de Campos lembra que Mestra Marocas tinha toda a confiança dos pais. Dedicada, severa e maternal foi assim que ela construiu as boas referências de sua escola e reservou lugar de honra nas lembranças do aluno de maior destaque e notoriedade que por sua escola passou.

Humberto de Campos também lembra que na escola de Mestra Marocas, para cada dúzia de homens havia cinco dúzias de mulheres. É interessante observar a reflexão do autor sobre o destino que tiveram os discípulos masculinos de Mestra Marocas Lima, ele diz que “a

impressão que se tem é que um risonho bando de fadas, [...] ou que Deus concedera à sua mão morena e magra o dom de ministrar, em um mesmo gesto, o ensino e a prosperidade na vida pública” (CAMPOS, 2009, p. 127). Ele diz que:

A turma de dez ou doze meninos a que eu pertenci na escola mista de Dona Marocas, em que, para uma dúzia de homens, havia cinco de mulheres, foi generosamente aquinhoadada pelo Destino. Basta assinalar que saíram dela: um governador de Estado, José de Deus Pires Leal, que a revolução de 1930 encontrou administrando o Piauí; um diplomata, Frederico Clark, ministro do Brasil em diversos países sul-americanos, atualmente em Havana; um homem de ciência, Oscar Clark, médico ilustre, docente da Faculdade de Medicina e chefe da fundação clínica municipal que tem o seu nome, na capital da República; três funcionários de Fazenda: Francisco Castelo Branco Nunes, inspetor da Alfândega do Rio de Janeiro, e José Mário de Almeida, hoje falecido; Manuel Osório Sá Antunes, secretário-geral do Estado do Amazonas; e para aumentar o número sem modificar substância, um homem de letras, membro da Academia Brasileira e antigo deputado, que é o autor destas memórias (CAMPOS, 2006, p. 127).

Não há, porém, referência quanto ao destino das meninas que frequentavam a escola de Mestra Marocas, mesmo sendo a maioria. Sobre este aspecto é importante lembrar que neste período, a educação secundária era praticamente vedada às mulheres, “não pelos regulamentos, mas pela prática educativa em vigor” (QUEIROZ, 2088, p. 95). Deste modo, mesmo aquelas mulheres que tinham acesso ao ensino de primeiras letras, elas não prosseguiram ao ensino secundário. A autora antes citada referindo-se à educação no Piauí destaca que “em todas as listagens de alunos do curso secundário, pelo menos até 1912-1913, não encontramos sequer um estudante secundário ou preparatoriano do sexo feminino” (p. 95). Assim sendo, após o ensino de primeiras letras, o destino mais comum às mulheres nesse período era o casamento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Guiados pela Nova História Cultural à luz dos estudos de história e memória, levando em consideração que a função do historiador é interpretar vestígios, buscamos analisar e interpretar as obras, procurando nas memórias individuais os vestígios de uma memória coletiva. Assim, ao analisar as memórias dos autores, observamos diversas situações em suas vidas, desde a infância, que nos deram subsídios para compreender melhor suas memórias de escola. Pois, ao analisar as memórias, especialmente as lembranças de leitura, percebemos que desde a infância determinadas situações, direta ou indiretamente propiciaram aos autores a formação de um hábito de leitura, de um gosto literário.

É a partir da construção deste habitus internalizado que o indivíduo elabora a representação, a sua forma de ver o mundo. Neste sentido, entendemos que as primeiras vivências dos autores no meio familiar podem ter influenciado tanto o hábito de leitura como o gosto literário. Assim, a partir das memórias encontramos pistas do modo como são elaboradas e reelaboradas as construções simbólicas internalizadas pelos sujeitos desde a infância, através das quais os indivíduos constroem as suas representações do mundo social.

Quanto às memórias de escola, os autores lembram que antes de ingressarem nela, iniciavam as “lições” em casa, com familiares. Como vimos, a prática da educação doméstica era uma prática bastante comum no período em estudo. Foi interessante também perceber que as lembranças do ambiente escolar e as impressões do primeiro dia de aula estavam sempre presentes nas memórias dos autores de forma muito semelhante.

Em relação às escolas rememoradas, observamos que funcionavam nas próprias residências dos professores ou em espaços alugados. A mobília escolar era escassa e desconfortável para os alunos, consistia em bancos de madeira, sendo que alguns eram estreitos, altos e sem encosto. A precariedade nas instalações físicas, a escassez de mobília e os poucos recursos didáticos eram problemas muito recorrentes, neste período, tanto nas escolas privadas como nas públicas.

Notamos também que a imagem de professor que permaneceu na memória dos autores foi elaborada a partir das relações construídas na escola. Deste modo, a maneira de conduzir as aulas e se relacionar com os alunos, as práticas e os métodos utilizados pelos professores contribuíram para que os autores elaborassem as representações sobre eles. Assim, alguns professores são apresentados como “monstros”, e outros são lembrados com carinho, respeito e admiração.

Vimos também que a prática da leitura em voz alta e a memorização dos conteúdos faziam parte da metodologia utilizada pelos professores. A leitura em voz alta é descrita como um momento de grande algazarra entre os alunos. Nas memórias dos autores, as sabinas de leitura e escrita são sempre lembradas e associadas aos castigos, principalmente aos castigos físicos que geralmente eram aplicados com o uso da palmatória. Os bolos podiam ser aplicados tanto pelo professor como pelos colegas da vítima, pois quem acertava a lição tinha o direito de aplicar os bolos nos que erravam.

Mas o bolo de palmatória, não era o único dispositivo disciplinar que existia nas escolas, havia outras formas de punições físicas e morais. Os castigos descritos por Amélia Beviláqua eram bastante violentos, como os bofetões, as pancadas nos ombros e na cabeça. Já na escola de Mestra Marocas, havia também outras formas de punição, que muitas vezes expunham os alunos a humilhações públicas: passar a tarde de joelhos, colocar na cabeça capacetes de papelão escrito: vadio, burro, malcriado e outros.

Analisando as memórias dos autores, percebemos que alguns recordam também os livros que leram na escola. A partir dessas memórias, encontramos indicativos dos conteúdos abordados, da forma de apresentação e da circulação destes livros, e ainda informações sobre o currículo.

Enfim, observamos que os tipos de escola, o perfil de professor e as práticas metodológicas do período em estudo eram bastante semelhantes. Mas também notamos que, apesar das semelhanças, cada escola, cada professor tinha sua forma singularizada de conduzir sua aula. É justamente nesse ponto, que está a contribuição de nosso trabalho para a historiografia, pois muitas das informações aqui apresentadas já são conhecidas, mas, para além de informações, nossa pretensão foi mostrar eventos singulares, que estão ligados também ao coletivo. É, portanto, através da memória individual de cada um dos autores que encontramos as marcas da memória coletiva. Contando a história de um lugar e de um tempo específico, podemos também contar e recontar a história, ligando as partes ao todo.

Chegamos à reta final desta caminhada, salvando memórias e tecendo histórias. Agora a janela aberta precisa ser fechada, mas não por completo, é preciso deixar uma “brecha”. Pois estamos finalizando este trabalho, mas ainda temos dúvidas, pensamos em outras possibilidades. Não temos mais tempo! É preciso finalizar, o que ainda está inacabado...

REFERENCIAS

ALVES, Gabriela Santos. **Lugares de fronteira:** literatura, história e memória. Vitória: UFES, 2005. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2005.

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. Conto de escola. In: **Várias histórias.** 2 ed. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileira; Brasília: INL 1975.

BEVILAQUA, Amélia de Freitas. **Alma Universal:** conferências. Rio de Janeiro: Estabelecimento gráfico “Mundo Médico” Borsoi & Cia. 1935.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. 3 ed. São Paulo: Campanha das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOUGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação.** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRITO, Itamar de Sousa. **História da educação no Piauí.** Teresina: EDUFPI, 1996.

BRUNER, Jerome; WEISSER, Susan. A invenção do ser: a autobiografia e suas formas. In: OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy (Org.). **Cultura escrita e oralidade.** São Paulo: Ática, 1995.

BURKE, Peter. **A escrita da história:** novas perspectivas. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Unesp, 2011.

_____. **O que é história cultural.** Tradução de Sergio Goes de Paula. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CAMPOS, Humberto de. **Memórias e Memórias inacabadas.** São Luís: Instituto Geia, 2009. Disponível em: <http://www.file:///C:/Documentos%20and%20Settings/casa/Meus%20documntos/Mem%C3%B3rias_e_mem%C3%B3ria_Inacabadas_Humberto_de_Campos.f> acessado em: 27 de janeiro de 2014.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A configuração da historiografia educacional brasileira. In: FREITAS, Marcos Cezar. (Org.). **Historiografia brasileira em perspectivas.** São Paulo: Cortez, 1998.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade.** 2006. Disponível em: <http://www.fecra.edu.br/.../Antonio_Candido_-_Literatura_e_Sociedade.pdf> acessado em: 02 de agosto de 2013.

CATROGRA, Fernando. **Memória, história e historiografia.** Coimbra: Quarteto 2001.

CHARTIER, Roger. **A História cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: LIFEL, Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

_____. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Tradução de Mary Del Priore. 2 ed. Brasília: UNB, 1998.

_____. **Cultura escrita, literatura e história**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

COSTA FILHO, Alcebíades. **A escola do Sertão: ensino e sociedade no Piauí, 1850-1889**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2006.

DOMINGOS NETO, Manuel. **O que os netos dos vaqueiros me contaram: o domínio oligárquico no vale do Parnaíba**. São Paulo: Annablume, 2010.

FARIAS FILHO, Luciano. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes. VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FÉLIX, Loiva Otero. **História e memória: a problemática da pesquisa**. Passo Fundo: Ediupf, 1998.

FERRO, Maria do Amparo Borges. **Cazuza e sonho da escola ideal**. São Luís: EDUFMA, 2010.

_____. **Literatura escolar e história da educação: cotidiano, ideário e práticas pedagógicas**. Tese (doutorado). Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2000.

_____. **Educação poder e sociedade no Piauí republicano**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1996.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliana Marta Teixeira. **Território plural: a pesquisa em história da educação**. São Paulo: Ática, 2010.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliana Marta Teixeira. **História da educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GONDRA, José Gonçalves; Schueler, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Medicina, higiene e educação escolar. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes. VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HUTCHEON, Linda. **Poética do pós-moderno: história, teoria, ficção.** Tradução de Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

JENKINS, Keith. **A história repensada.** Tradução de Mario Vilela. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Tradução de Bernardo Leitão. 5 ed. Campinas, SP: Unicamp, 2003.

LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. A pesquisa sobre relações de gênero e educação no Piauí: dos estudos em torno na profissão ao acontecimento da constituição das masculinidades. In: MOTTA, Diomar das Graças; AMORIM, Elisângela Santos de. (Org.). **Gênero em debate: territorialidade e cultura escolar.** São Luis: EUFMA, 2009.

_____. A escrita autobiográfica: os documentos pessoais e a história da educação. In: NASCIMENTO, Francisco Alcebíades; VAINFAS, Ronaldo. **História e historiografia.** Recife: Bagaço, 2006.

_____. Imagens do masculino e do feminino: co-educação e profissão docente no Piauí (1874-1910). In: LUCIANO, Mendes de Farias Filho (Org.). **Pesquisa em história da educação: perspectivas de análise, objetos e fontes.** Belo Horizonte: HG Edições, 1999.

LOPES, Eliana Marta Teixeira. Memórias e estudos autobiográficos. In: ABHAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura autobiográfica: teoria e empiria.** Porto Alegre: EDPUCRS, 2004.

MELLO, Leônidas de Castro. **Trechos do Meu Caminho.** Teresina, PI: COMEPI, 1976.

MENDES, Francisco Iweltaman Vasconcelos. **História da educação no Piauí.** Sobral: EGUS, 2012.

MENDES, Algemira Macêdo. **Maria Firmina dos Reis e Amélia Beviláqua na história da literatura brasileira: representações, imagens e memórias nos séculos XIX e XX.** Porto Alegre: PUC-RS. Tese (Doutorado em Linguística e Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC-RS, Porto Alegre, 2006.

MONARCHA, Carlos. Arquitetura escolar republicana: a escola normal da praça e a construção de imagem de criança. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.). **História social da infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2011.

NASSCIMENTO, Francisco Alcides do. História e literatura: revisitando fronteiras. In: ADAD, Shara J.H. Costa; BRANDIN, Ana C. M. de Sousa; RANGEL, Maria do Socorro. (Org.). **Entre Línguas: movimento e mistura de saberes.** Fortaleza: UFC, 2008.

NUNES, Clarice. (Des)encantos da modernidade pedagógica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes. VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

OLIVEIRA, Maria Helena Palma de. **Lembranças do passado**: a infância e adolescência na vida dos escritores brasileiros. Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

OLIVEIRA, Maria Cristina de M. Sousa. **Paranaíba: das primeiras escolas aos cursos universitários**. Teresina: FUFPI, 1993.

QUEIROZ, Teresinha de Jesus Mesquita. **Educação no Piauí**. Imperatriz: Ética, 2008.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 15 ed. Campinas: Autores associados, 1998.

RÊGO, Raimundo de Moura. **As mamoranas estão florindo**. Teresina: Projeto Petrônio Portela, 1985.

SAMPAIO, Antônio. **Velhas escolas – grandes mestres**. Teresina: COMEPI, 1996.

SILVA, Wilton C. L. **Único luxo de um santo laico**: fotografias pessoais em biografias de Clóvis Beviláqua. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, Vol. 5 Nº 9, Julho de 2013.

SOUSA, Maria Cecilia Cortez Christiano de. **A escola e a memória**. Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

SOUZA, Marly Gondim Cavalcanti. **O impulso gerador dos títulos musicais na poesia de Da Costa e Silva e Moura Rêgo**. Recife: UFPE. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, 2001.

STEPHAUNOU, Maria. Nem uma coisa, nem outra ou nenhuma. (Re)invenção e reminiscências escolares, a modo de prefácio. In: FISCHER, Beatriz Daudt. (Org.). **Tempos de escola**: memórias. São Leopoldo: Oikos, 2012.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A casa e seus mestres**: a educação no Brasil oitocentista. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

VILELA, Marcos Antônio Maia. **Protificação científica de Humberto de Campos**. Salvador: UNEB, 2009. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado da Bahia, 2009.