



HAL
open science

Graciliano Ramos - o escritor e sua formação : representações da escola, da escrita e da leitura

Diana Schuler

► To cite this version:

Diana Schuler. Graciliano Ramos - o escritor e sua formação : representações da escola, da escrita e da leitura. Literature. Université Sorbonne Paris Cité; Universidade de São Paulo (Brésil), 2017. Portuguese. NNT: 2017USPCA002 . tel-01719193

HAL Id: tel-01719193

<https://theses.hal.science/tel-01719193>

Submitted on 28 Feb 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE SORBONNE NOUVELLE – PARIS 3

ED 122 - Europe latine - Amérique latine
Centre de Recherches sur les Pays Lusophones (CREPAL)
Littérature Brésilienne

Co-tutelle

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH)
Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas
Literatura Brasileira

Thèse de Doctorat
Tese de doutorado

Soutenue par
Diana SCHULER

GRACILIANO RAMOS : L'ECRIVAIN ET SA FORMATION
REPRESENTATIONS DE L'ECOLE, DE L'ECRITURE ET DE LA LECTURE

GRACILIANO RAMOS : O ESCRITOR E SUA FORMAÇÃO
REPRESENTAÇÕES DA ESCOLA, DA ESCRITA E DA LEITURA

Thèse dirigée par
Mme. Jacqueline PENJON / M. José Antonio PASTA JR.

Date de la soutenance : le 7 janvier 2017

Jury :

Mesdames et Messieurs les Professeurs

- Jacqueline PENJON, directrice de la thèse - Université de la Sorbonne Nouvelle (Paris 3)
- José Antonio PASTA Jr., co-directeur de la thèse - Université de São Paulo (USP)
- Valdir Heitor BARZOTTO - Université de São Paulo (USP)
- Olinda KLEIMAN - Université de la Sorbonne Nouvelle (Paris 3)
- Maria Elisabeth CHAVES de MELLO, rapporteur - Universidade Federal Fluminense (UFF)
- Vera MAQUËA, rapporteur - Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)

GRACILIANO RAMOS: O ESCRITOR E SUA FORMAÇÃO

REPRESENTAÇÕES DA ESCOLA, DA ESCRITA E DA LEITURA

La parole d'ouverture, inaugurale d'un futur, sera donc 'j'écris', formule pilote qui désigne aussi l'enjeu de la recherche. De ma plume, telle l'encre qui suinte en arabesques sur la feuille blanche, suinte aussi la pensée, une pensée à la fois préparée, venue de loin, de très loin, et non préparée, dans une spontanéité qui s'organise à mesure, en forme de phrases, scandée par des signes qui marquent les repos et jalonnent les articulations.

G. Gusdorf¹

¹ GUSDORF, Georges. *Auto-bio-graphie*. Paris: Éditions Odile Jacob, 1990, p.19.

GRACILIANO RAMOS :
L'ECRIVAIN ET SA FORMATION
REPRESENTATIONS DE L'ECOLE, DE L'ECRITURE ET DE LA
LECTURE

Résumé

Ce travail soutient la thèse selon laquelle la formation de l'écrivain Graciliano Ramos s'accomplit en connexion avec la création de son œuvre littéraire. Il se fonde sur l'idée que l'écriture élaborerait la propre histoire de l'auteur et constituerait son « moi ». Le processus de lecture-écriture et les représentations de l'école qui figurent dans l'œuvre de Graciliano Ramos composent notre perspective thématique. L'axe de notre étude repose alors sur son ouvrage autobiographique *Enfance*, qui est classé comme un *Bildungsroman* ou Roman de formation (de l'artiste). En effet, de forts indices révèlent que les conflits existentiels du protagoniste dialoguent avec la biographie de l'écrivain, qui est projeté dans son personnage. Et, inversement, nous observons que l'acte d'écrire influe sur l'écrivain, qui éprouve un processus de resignification de sa personne au fur et à mesure qu'il revit le passé apporté par la mémoire et consigné par l'écriture.

En dialoguant avec les fictions qui ont précédé son ouvrage *Enfance*, nous constatons que, depuis la période d'alphabétisation jusqu'à la constitution de l'écrivain, le binôme lecture-écriture semble avoir acquis une fonction libératrice. Parallèlement, l'école imprègne l'ensemble de son œuvre. L'écrivain y critique vivement cette institution pour ses structures et ses méthodes, une position qui s'avère contradictoire. En effet, cette critique impitoyable de l'école, voire cette négation, qui se manifeste dans ses écrits, coexistait avec des actions pour la défendre, comme le rapporte sa biographie. Nous analysons alors des événements vécus par l'auteur, des articles qu'il a publiés dans des périodiques, et ses lettres, afin d'explorer ce glissement fréquent entre la fiction et la réalité. Ce faisant, nous recueillons des éléments qui confirment l'existence d'un « axe autobiographique », qui comprend en son sein l'école et un binôme indissociable – la lecture-écriture –, auquel vient de traverser l'œuvre de Graciliano Ramos en définissant, dans la création littéraire, la formation de l'écrivain.

Mots-clés :

Graciliano Ramos, Enfance, école, lecture, écriture, mémoire, roman de formation

**GRACILIANO RAMOS:
THE WRITER AND HIS DEVELOPMENT
REPRESENTATION OF THE SCHOOL, WRITING AND READING**

Abstract

This research elaborates on the thesis that Graciliano Ramos's development as a writer has an intersection with his creative literary work. This is based on the idea that his writing is a way to unfold his own story as well as the author's "self". From the thematic perspective, we have adopted the read-write process and the school representations present in his work. We chose *Childhood (Infância)* as a study axis. It's an autobiography classified as *Bildungsroman* or Development Romance of the artist based on the fact that there is strong evidence that the existential conflicts of the character indicate it's the author's biography, aimed at the protagonist. And, moving backwards, we find that the act of writing changes the author that lives a process of reframing himself as he experiences his past again, which is in his memory, registered in writing.

As we establish a dialogue with the fiction that preceded *Childhood (Infância)*, we realize that the read-write binomial during the literacy process through the development as a writer seems to have had a liberation function. Alongside, the school permeates the whole of his work as a heavily criticized institution because of its structure and methods. On the other hand, this brings a contradiction because the merciless criticism and even denial in his writings coexisted with actions in defense of the school in his biography. As we also compare facts of life, articles published in journals and the author's letters, we investigate this often slip between fiction and reality in order to gather evidence to confirm the existence of an "autobiographical axis" and the inseparable read-write binomial and school within, that permeate Graciliano's work outlining the writer's development in his literary creation.

Keywords:

Graciliano Ramos, Childhood, school, reading, writing, memory, Bildungsroman

GRACILIANO RAMOS :
O ESCRITOR E SUA FORMAÇÃO
REPRESENTAÇÕES DA ESCOLA, DA ESCRITA E DA LEITURA

Resumo

Este trabalho desenvolve a tese de que a formação do escritor Graciliano Ramos se dá em intersecção com a criação de sua obra literária, com base na ideia, de que a escrita seria uma forma de elaboração da própria história e constituição do "eu" do autor. Adotamos, como perspectiva temática, o processo de leitura-escrita e as representações de escola presentes em sua obra tomando, como eixo de estudo, *Infância*, obra autobiográfica classificada como *Bildungsroman* ou Romance de Formação (do artista), em vista dos fortes indícios de que os conflitos existenciais do personagem apontam para a biografia do escritor, projetado no protagonista. E, em movimento inverso, verifica-se que o ato de escrever modifica o escritor, que vive um processo de resignificação de si mesmo à medida que revive o passado trazido pela memória, registrado pela escrita.

Ao estabelecermos diálogo com a ficção que antecedeu *Infância*, percebemos que, da alfabetização até a constituição do escritor, o binômio leitura-escrita parece ter adquirido função libertadora. A par disso, a escola permeia o conjunto de sua obra como instituição duramente criticada na estrutura e nos métodos, o que traz certa contradição, pois a crítica impiedosa e até negação, em seus escritos, coexistia com ações em defesa da escola, em sua biografia. Cotejando, ainda, fatos da vida, artigos publicados em periódicos e cartas do autor, investigamos esse frequente deslizamento entre ficção e realidade, a fim de reunir elementos para confirmar a existência de um "eixo autobiográfico" e, dentro dele, o binômio indissociável leitura-escrita e a escola, a atravessar a obra graciliânica, delineando, na criação literária, a formação do escritor.

Palavras-chave:

Graciliano Ramos, Infância, escola, leitura, escrita, memória, romance de formação

Agradecimentos

A conclusão deste trabalho desperta em mim uma profunda vontade de **AGRADECER** a todos aqueles que, direta ou indiretamente participarem desta empreitada, mesmo que não nomeados explicitamente nesta página.

OBRIGADA aos amigos de longe e de perto que me apoiaram em cada fase dessa *longa viagem*, especialmente aqueles que me deram exemplos encorajadores de que vale a pena seguir seus desígnios, **SEMPRE**, apesar de todos os empecilhos.

Agradeço profundamente aos meus pais – Yara e Harald – pelo amor, incentivo e apoio incondicional em **TODOS** os momentos dessa trajetória.

À Indaia Emília, que não conheceu obstáculos de nenhuma natureza para ajudar e acreditar e esperar comigo!

À Sonia Bittencourt, que tendo levantado âncoras, embarcou comigo nessa viagem: episódio de partilhas e descobertas – *formação* ao longo da vida...

Ao professor Valdir Barzotto, cuja força de trabalho e realização em prol da educação é fonte de inspiração contínua.

A José Antonio Pasta Jr., pelas valiosas *lições* de literatura e vida ao longo de tantos anos! Admiração!

À Jacqueline Penjon, pelo acompanhamento cuidadoso e encorajador ao longo de todo o trabalho: confiança e *ÂNIMO!*

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
PRIMEIRA PARTE	
NA VIDA, A GESTAÇÃO DE UMA OBRA	16
I. Capítulo	
AUTOR E CONTEXTO.....	18
A. Escrita da vida – Bio-grafia	18
1. Dados pessoais.....	19
2. Vida pública.....	21
3. Dos relatórios ao primeiro livro	23
4. Vida literária.....	25
B. Contexto sociopolítico.....	29
1. No Mundo, conturbações	30
2. No Brasil, a Ditadura Vargas	31
3. Na Educação, o Manifesto dos Pioneiros da Educação	35
C. Contexto literário brasileiro.....	43
1. Semana de Arte Moderna.....	45
2. Literatura do Nordeste.....	50
II. Capítulo	
OBRA E CRÍTICA DA ÉPOCA.....	57
A. Obra-prima ou mais uma obra na literatura brasileira?.....	57
B. De críticas pontuais a uma visão crítica da obra	59
III. Capítulo	
OBRA E CENÁRIO EDUCACIONAL	64
A. Educação em mudança no mundo	64
B. Educação no Brasil da passagem do século XIX para o século XX.....	66
1. Alfabetização para uma minoria.....	67
2. Transformações da escola brasileira.....	70
3. Capítulo educacional à parte: a escola rural.....	76
C. Graciliano Ramos e o envolvimento com a educação	78
SEGUNDA PARTE	
INFÂNCIA E MEMÓRIA.....	81
I. Capítulo	
MEMÓRIA E ESCRITA	85
A. Mergulho no <i>eu</i> - registro do passado	85
1. Auto-Bio-Graphie: muito mais que um relato de vida	91
2. Trajetória de aprendizagens Romance de formação (<i>Bildungsroman</i>) e Romance de formação do artista (<i>Künstlerroman</i>).....	94
B. Memória e identidade.....	103
1. Escavando o passado	108
2. Memória coletiva e memória histórica	112

II.	Capítulo	
	BINÔMIO LEITURA-ESCRITA NA FORMAÇÃO DO ESCRITOR	117
	A. Escrita como acesso a nova dimensão da existência	119
	B. Topografia da leitura-escrita e da escola em <i>Infância</i>	124
	1. No rastro das letras	129
	2. Reflexão sobre a linguagem e suas funções	154
	3. Problemática da aprendizagem da leitura-escrita	156
	C. Escrita e violência	159
	1. Pai - primeiro alfabetizador	160
	2. Outros mediadores de leitura-escrita	166
	D. Superações	170
	1. A primeira publicação	179
III.	Capítulo	
	INFÂNCIA E ESCOLA	183
	A. Representações da escola em <i>Infância</i>	185
	1. Escola: prisão ou libertação?	187
	2. Recursos pedagógicos na escola de <i>Infância</i>	193
TERCEIRA PARTE		
ENTRE FICÇÃO E FORMAÇÃO		199
I.	Capítulo	
	ESCRITA E FORMAÇÃO	202
	A. Escrita na ficção	202
	1. Caetés: escrita-(des)qualificação do escritor	205
	2. São Bernardo: escrita-libertação	210
	3. Angústia: escrita-obsessão	216
	4. Vidas Secas: escrita-"fala" do silêncio	220
	B. Escrita e mercado editorial	226
II.	Capítulo	
	ESCOLA E FORMAÇÃO	233
	A. Escola na ficção: ambivalência	237
	1. Caetés: escola-degradação	238
	2. São Bernardo: escola-paradoxo	241
	3. Angústia: escola-tédio	244
	4. Vidas Secas: escola-libertação?	247
	B. Escola e contradição	250
III.	Capítulo	
	ENTRE FICÇÃO E FORMAÇÃO	255
	A. Formação da sociedade brasileira – século XX	256
	B. Formação do artista-escritor em <i>Infância</i>	260
CONSIDERAÇÕES FINAIS		263
BIBLIOGRAFIA		271
ANEXOS		287
	Anexo 1 – Quadro das obras	288
	Anexo 2 – Sinopses das obras de ficção em estudo	289
	Anexo 3 – Composição dos capítulos de <i>Infância</i>	294
	Anexo 4 – “Autorretrato” de Graciliano Ramos aos 56 anos	295
	Anexo 5 – Topografia da leitura, escrita e escola em <i>Infância</i> : Sinopse dos capítulos que não apresentam os termos pesquisados	296

Apresentação

Ao optarmos pelo estudo do escritor modernista brasileiro Graciliano Ramos, nascido em 27 de outubro de 1892, na cidade interiorana de Quebrangulo, estado das Alagoas, propusemo-nos a investigar a ressonância da vida e da formação do escritor em sua obra e vice-versa; mais especificamente, procuramos investigar como o processo de aprendizagem do binômio leitura-escrita e as representações da instituição escola, recorrentes na obra do autor em questão, refletem sua vivência infantil; e, em movimento inverso, como o ato criador pode ter provocado transformações em Graciliano Ramos.

A análise a que nos propusemos neste trabalho desenvolve-se em duplo viés – o educacional e o literário - relacionando-se à nossa experiência como professora pesquisadora da Educação Básica no Brasil e na Alemanha, em intersecção com nossa formação em Língua Portuguesa e Literatura. Esses dois pontos de vista se revelaram logo à primeira leitura de *Infância*, que nos suscitou perguntas que não quiseram calar. Lançamos hipóteses e encontramos respostas prováveis pois, na literatura, como em qualquer expressão de arte, não existem respostas definitivas, mas polissemia e multiplicidade. Reproduzimos, em seguida, alguns dos nossos questionamentos, para que o leitor deste estudo possa, desde já, vislumbrar o que nos motivou a escolher este caminho:

- A dificuldade em aprender a ler e escrever relatada em *Infância* parecem ter marcado profundamente Graciliano Ramos. Teria a temática da leitura e escrita – recorrente em sua obra – relação com seu processo de formação? Que elementos presentes na obra de Graciliano Ramos podem indicar tal trajetória de formação?
- O que tem a nos dizer a constante temática ligada à linguagem - desde sua aquisição, na fase de alfabetização (*Infância*), passando pelos conflitos dos personagens e a repetida necessidade de expressar-se pela fala (*Vidas Secas*) ou pela escrita (*São Bernardo*), ressaltando-se a

preocupação com a forma e com a palavra exata (entrevistas e declarações do escritor), além das críticas ao sistema educacional, recorrente em sua obra?

- O que tem a nos dizer essa crítica exacerbada à escola na obra de Graciliano Ramos? Qual o sentido de a escola adquirir tanto destaque em seus escritos?
- Essa temática, que se repete em diferentes enredos, com personagens diversos, estaria apontando para um fio condutor comum aos diferentes livros de Graciliano?

Em busca de respostas às inquietações, ampliamos o espectro de análise: mantendo *Infância* como referência, o estendemos a outros livros e textos do autor. Tornou-se, então, cada vez mais perceptível um fio autobiográfico que alinha a obra graciliânica, o qual vamos chamar de "eixo autobiográfico". E é esse eixo que queremos estudar, analisando em que medida a relação do autor com a leitura-escrita e a escola se reflete em sua obra. Partimos da premissa de que, especialmente no caso de Graciliano, realidade e ficção dialogam, deixando transparecer, na criação literária, a trajetória de formação do seu criador.

Procuramos provocar reflexões sobre as contradições presentes nesse diálogo entre vida e obra, partindo dos episódios narrados em *Infância* para investigar, na biografia de Graciliano Ramos, possíveis relações com os fatos vividos. Percebemos que os primeiros anos de vida de Graciliano - assim como os do protagonista do livro - foram marcados por dificuldades que giravam ao redor do processo de alfabetização, seja em família, com experiências mediadas pelo pai e outros familiares, seja na escola, por intervenção de professores. Nessa perspectiva, consolidou-se a dimensão autobiográfica de *Infância*, levando-nos a associar o menino-protagonista ao "eu" do escritor em busca de compreensão de sua própria história.

Reiteramos que, para ampliar essa temática do binômio leitura-escrita e da escola, presentes de forma intensa em *Infância*, ampliamos o *corpus* do trabalho e

buscamos elos com a obra anterior à sua publicação², a saber, *Caetés* (concluído em 1928, publicado em 1933), *São Bernardo* (1934), *Angústia* (1936) e *Vidas Secas* (1938). As obras *Cartas Inéditas de Graciliano Ramos a seus tradutores argentinos* (2008), *Garranchos* (2012) e *Conversas* (2014) contribuíram para compreender a atuação sociopolítica do autor na área da educação, bem como sua relação com a leitura e escrita.

A par das questões relativas ao aprendizado das letras, permeado pelo contexto de autoritarismo nas relações e pela violência envolvida no caso de Graciliano em particular, a temática do analfabetismo e a necessidade de reformas educacionais para uma educação igualitária estavam em evidência no contexto social do início do século XX, época de publicação dos livros de Graciliano Ramos.

Em decorrência disso, percebemos a possibilidade de uma dupla origem para a temática recorrente na obra do autor: de um lado, o passado pessoal; de outro, o presente contextual. Do passado emerge, pela memória, algo que, como diz Walter Benjamin, retorna num movimento redentor - “o passado traz consigo um índice misterioso, que o impele à redenção”³. Já o contexto sociopolítico em ebulição no Brasil, com movimentos educacionais para baixar os índices de analfabetismo, adentra a obra pela voz de um Graciliano Ramos certamente influenciado pelos ares que respirava nas funções públicas que desempenhou. Nesse viés, procuramos investigar a natureza da memória, através da qual se dá o resgate do passado, a fim de entender se a memória reconstitui ou ressignifica os fatos vividos, isto é, se o ser que lembra deforma o fato lembrado e qual o lugar da memória pessoal e da memória coletiva nesse processo.

Na Primeira Parte deste trabalho - **Na Vida, a Geração de Uma Obra** – a vida e o contexto socioeconômico e cultural em que viveu o autor ganham relevância, por oferecerem base para contextualizar as ações do homem e, conseqüentemente, do escritor que espelhou, em sua obra, fragmentos do passado vivido e da sociedade

² Com o objetivo de reunir algumas informações sobre as obras estudadas, desenvolvemos um “Quadro das obras”, que pode ser consultado no anexo 1, assim como um resumo das obras, que pode ser lido no anexo 2, “Sinopses das obras de ficção em estudo”.

³ Benjamin, Walter. *Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas. Vol. 1. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222-232.

em que vivia. Ao examinar aspectos de sua vida e de seu tempo, esperamos mostrar que a criação vem marcada pelo criador, e este, pelo seu contexto histórico.

No contexto literário brasileiro, tecemos considerações sobre a Semana de Arte Moderna, a Literatura do Nordeste, assim como sobre a recepção crítica da obra de Graciliano ao ser publicada. Nesse caminho, em meio à diversidade de críticos literários, elegemos Antonio Candido como referência crítica, por considerarmos que acompanhou o autor desde o início e demonstra amplitude e profundidade de análise.

Por fim, nesta Primeira Parte do trabalho voltamos-nos para o cenário educacional da época, numa tentativa de delinear a instituição escola na passagem do século XIX para o século XX, nela comentar a escola rural, realidade à parte no sistema, colocar foco no processo de alfabetização e comentar o envolvimento de Graciliano Ramos com a educação. Essa contextualização ofereceu as bases para estabelecermos possíveis relações entre a escola reportada pela história e a escola representada na obra do autor.

Na Segunda Parte – **Infância e Memória** – a análise centra-se em *Infância*, núcleo de nossa investigação do percurso de formação de Graciliano Ramos-escritor, através da obra que escreveu. O período de infância do autor ganha destaque - numa intersecção entre o protagonista e o autor, em que um é projeção do outro - por ser essa a fase matricial do desenvolvimento do ser humano, na qual se dão as experiências determinantes da relação do sujeito com o mundo que o rodeia, e por ser o período focalizado na obra em questão, dando-lhe o título.

Voltamos, então, com o autor, em suas reminiscências, num mergulho no "eu" - quem é ele, o que o motivou, o que precisa ser revivido para ser redimido - e buscamos entender aspectos correlatos necessários para isso, como a memória que, de natureza nebulosa e com mecanismos de ordem pessoal e coletiva, mostra-se como instrumento de constituição da identidade; o gênero autobiografia e o *Bildungsroman* (*Künstlerroman*) e sua significação para quem se propõe a escrevê-los. Ao nos debruçarmos sobre as relações entre experiência e memória, tomamos como principais teóricos os filósofos Georges Gusdorf (França, 1912-2000) e Walter Benjamin (Alemanha 1892-1940), ao lado do francês Philippe Lejeune (1938-), principal estudioso das narrativas de memória na modernidade. Para os conceitos de

memória coletiva e memória histórica, contamos com o estudioso francês Maurice Halbwachs (1877-1945) como referência, para investigar até que ponto a memória pessoal pode ser reflexo do contexto social em que ela é gestada, na busca de compreender como se dá o diálogo entre a subjetividade do autor e o registro histórico dos fatos vividos.

Fragmentos do passado do menino de *Infância*, sobretudo no convívio com os pais e os irmãos, é resgatado pela memória do escritor adulto, configurando-se como forma de redefinir o “eu”, fazendo das vivências do menino o campo de formação e estruturação do adulto. Esse processo é coerente com o conceito de romance de formação (*Bildungsroman*), mais especificamente com o romance de formação do artista (*Künstlerroman*). Os principais estudiosos pesquisados nessa empreitada foram Georges Lukacs (Budapeste, 1885-1971), Mikhail Bakhtin (Rússia, 1895-1975), ao lado da brasileira Wilma Patrícia Maas, estudiosa do romance de formação, e do professor francês Alain Montandon, (1945-), com seu estudo sobre a formação do artista. Essa pesquisa nos revelou a particularidade fundamental de tais romances: a presença de um personagem principal em jornada, da infância à maturidade, que esteja em busca de crescimento espiritual, político, social, psicológico, físico ou moral. Isso certamente levou a crítica⁴ a classificar *Infância* como, além de autobiografia, um tipo de *Bildungsroman* ou romance de formação - e, nele, o *Künstlerroman* ou romance de formação do artista -, autorizando-nos a associar o menino-protagonista ao “eu” do escritor, não apenas no reconto da própria história, mas em busca de compreensão e construção de sua história.

Emergindo dos movimentos da memória, evidenciou-se o processo de alfabetização do autor-menino que, ocorrido num contexto de violência, aumentava-lhe as dificuldades e fazia do alfabeto da língua portuguesa um código misterioso e inacessível para o pequeno Graciliano. No entanto, após decifrado, tornou-se o código que permitiu a ele o autoconhecimento, o ingresso na literatura e a matéria-prima do jornalista, crítico e escritor Graciliano Ramos. Essa temática latente pulsa em sua obra, como que clamando por ser decifrada, e nos propusemos a percorrer esse caminho, dedicando um capítulo desta Segunda Parte à investigação da

⁴ MIRANDA, Wander Melo. *Graciliano Ramos*. São Paulo: Publifolha, 2004, p. 52.

aprendizagem da leitura e escrita, que se deu num ambiente de relações autoritárias, configurando uma denúncia da educação e da escola da época que, em *Infância*, mostra-se uma instituição adestradora da obediência amedrontada, ao contrário dos ideais reformistas, que anunciavam uma escola libertadora, voltada para a autonomia.

Na Terceira Parte desta pesquisa – **Entre Ficção e Formação** –, passamos à análise da obra de ficção de Graciliano Ramos, na busca de elementos que dialogassem com sua obra autobiográfica e sua vida, no que se refere à leitura-escrita e à escola e, para isso, lançamos o olhar crítico para cada um dos livros ficcionais, verificando neles, de forma individualizada, o viés adquirido pela escrita. Em *Caetés*, seu primeiro livro, a escrita desqualifica o protagonista-escritor, João Valério, na medida em que, apesar de todos os esforços, sua obra não se conclui, morrendo na intenção; em *São Bernardo*, configura-se como meio de libertação para Paulo Honório, a quem a escrita da própria história era esperança de redimir-se; em *Angústia*, aparece como uma obsessão, pois a culpa por ter assassinado Julião Tavares perseguia o protagonista, Luís da Silva, e quem sabe a escrita pudesse salvá-lo; e finalmente, talvez em *Vidas Secas*, chave que fecha sua obra ficcional, esteja a depuração, com a escrita traduzindo a fala do silêncio, na impossibilidade de comunicação de Fabiano, em que pese sua intensa capacidade de pensar.

No percurso dessa análise, identificamos um fio condutor que talvez complete, contenha ou esteja contido no anterior, visto que leitura-escrita e escola parecem indissociáveis, com as dificuldades de uma se espelhando na outra. Percebemos que a **escola** também perpassa toda a obra de Graciliano Ramos - autobiográfica e de ficção, denotando, ao que tudo indica, a "destruição" da escola adestradora da época, visando, talvez, a sua transformação? Analisamos as representações da instituição escola para o autor, incorporado nos seus protagonistas, e procuramos analisar a **ambivalência** que se revela nessa temática, em que se alternam denúncias e até negações, com ações de Graciliano Ramos em prol da educação, o que leva a crer que a crítica destrutiva poderia ser denúncia de uma situação indesejada, e a negação, uma busca da situação desejada. Numa das pontas, o escritor que destrói a escola pela palavra; na outra, o homem que, no exercício de suas funções públicas, constrói escolas. Talvez aí, na contradição desvendada, esteja um sinal de que a escrita constrói, a um só tempo, o objeto (texto criado) e o sujeito

(escritor).

Acrescentando ao *corpus* uma parte da correspondência de Graciliano, procuramos mostrar o viés do novo escritor e seus esforços e concessões para ingressar no mercado editorial. Nova contradição, talvez um grande sarcasmo do autor. Ainda alguns artigos que tematizam essa instituição, assim como crônicas publicadas em *Linhas Tortas* foram incorporados, no empenho de talvez penetrar nas contradições referentes à escola e tratar do lugar e papel formador dessa instituição na vida e na obra de Graciliano Ramos.

Na sequência, para tratar da formação do artista-escritor em *Infância*, conduzimos uma reflexão sobre a formação no século XX, para concluirmos com reflexões acerca da formação do escritor-artista, na obra de caráter universal de Graciliano Ramos.

Primeira Parte

**NA VIDA,
GESTAÇÃO DE UMA OBRA**

Na obra de Graciliano Ramos é perceptível um fio autobiográfico que a alinha, ao qual vamos chamar de "eixo autobiográfico". É esse eixo que queremos estudar, analisando em que medida a relação do autor com a leitura, a escrita e a escola se reflete em sua obra. Partimos da premissa de que realidade e ficção dialogam, deixando transparecer, na criação literária, a trajetória de formação do seu criador. A discussão a respeito do quanto há de veracidade nos fatos registrados numa obra de ficção literária será abordada na Segunda Parte deste estudo.

Graciliano Ramos declarava só escrever sobre o que, de alguma forma, havia vivenciado, ao contrário de outros autores, capazes de escrever ficção pura⁵.

A apoiar-nos estão palavras do próprio Graciliano, que nos permitem depreender que seus escritos estão ligados a contextos de alguma forma vivenciados. Ao falar, certa ocasião, sobre a capacidade de José Lins do Rego de descrever com a pura imaginação, Graciliano declara: “Eu seria incapaz de semelhante proeza: só me abalanço a expor a coisa observada e sentida. Nada me interessa fora dos acontecimentos.”⁶

Como esta tese se debruça sobre as representações do binômio escrita- leitura e da escola na obra de Graciliano Ramos, estabelecendo possíveis elos entre autor e obra em sua trajetória de formação, consideramos necessário estabelecer também relações com o momento histórico em que ele viveu. Ao examinar aspectos de sua vida e do tempo em que viveu, esperamos mostrar que a criação vem marcada pelo criador, e este, pelo seu contexto histórico. Da mesma forma, também o criador se transforma no ato de criar, por influência de suas criaturas, ou seja, os personagens criados ou recriados pela memória podem provocar modificações no autor. Trata-se de uma relação quase inevitável que vem, na obra literária, revestida pela arte da palavra. Em Graciliano Ramos, porém, esse aspecto parece perpassar toda a obra de forma marcante.

⁵ SALLA, Thiago Mío e LEBENSZTAYN, Ieda (Org.). “Como eles são fora da literatura: Graciliano Ramos”. In: *Conversas Graciliano Ramos*. 1ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 2014, p. 198.

⁶ CANDIDO, A. *Ficção e confissão: ensaios sobre Graciliano Ramos*. Rio de Janeiro: 3ª ed. Ouro sobre Azul, 2006, p. 82.

I. Capítulo

Autor e Contexto

Este capítulo configura-se como preâmbulo necessário ao desenvolvimento do tema. Nele apresentaremos sucintamente o Graciliano-pessoa, da criança ao homem, vertente fundamental, visto que o sujeito precede o objeto, estando no criador as sementes que fazem nascer a criatura. Na sequência, delineamos o contexto sociopolítico em que viveu e se formou Graciliano Ramos, nos âmbitos mundial, nacional e educacional. Em terceiro lugar, fazemos um recorte no contexto literário do Brasil, comentando os dois momentos ligados, de certa forma, ao autor em estudo, que são a Semana de Arte Moderna e a Literatura do Nordeste que se firma.

A. Escrita da Vida – Bio-grafia

Em 27 de outubro de 1892 nasce Graciliano Ramos, na cidade interiorana de Quebrangulo, estado das Alagoas, filho primogênito de Sebastião Ramos de Oliveira e de Maria Amélia Ferro Barros. Um total de dezessete irmãos viria a compor essa típica família nordestina que, como tantas outras, migrava daqui para lá, a fim de sobreviver às dificuldades econômicas.

1. Dados pessoais

Quando o menino Graciliano tinha dois anos, a família mudou-se para o vilarejo de Buíque, no interior de Pernambuco. Depois de seis anos, voltou para Alagoas, fixando-se na cidade de Viçosa, onde o pai, Sebastião, conseguiu estabelecer-se como comerciante.

Na nova cidade, Graciliano Ramos foi matriculado em uma escola pública. Sua professora, D. Maria do Ó, certamente causou viva impressão no futuro escritor. Em sua biografia consta que o menino enfrentou dificuldade com as letras e essa fase de escola parece ter deixado marcas na vida do menino Graciliano que, aos nove anos de idade, ainda não conseguia ler e escrever como seus colegas. Isso afetava sua autoestima e o garoto julgava-se inferior e menos dotado de inteligência, por não se inserir na cultura letrada.

Prováveis reflexos dessa época aparecem em *Infância*, onde a professora é descrita como uma “mulata fosca, robusta em demasia, uma das criaturas mais vigorosas que já vi. Esse vigor muitas vezes se manifestava em repelões, em berros, dirigidos aos setenta ou oitenta alunos arrumados por todos os cantos.”⁷ Na vida real, o menino Graciliano, vencidas as barreiras iniciais, a seu tempo alfabetizou-se e já começou a nascer nele um destacado desejo de ler. Sem muitos recursos financeiros para obter livros, Graciliano encontrava meios alternativos, que serão abordados posteriormente, para mergulhar no universo das letras.

Ao chegar ao ensino ginasial (hoje Ensino Fundamental II), como não houvesse escolas desse nível em Viçosa, a família o levou para a capital alagoana, matriculando-o no Colégio Quinze de Maio, onde estudou em regime de internato até 1910, quando completou 18 anos. Por volta de 1906, voltando numas férias à cidade natal, seu antigo professor, Mário Venâncio - que já o incentivara, na escola, a fundar o jornal *O Dilúculo* - convidou Graciliano a ajudá-lo na edição do jornal *Echo Viçosense*⁸. Por traição do destino, o inesperado suicídio de Venâncio, pouco

⁷ MORAES, Dênis de. *O Velho Graça, uma biografia de Graciliano Ramos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992, p.15.

⁸ RAMOS, Graciliano. *Infância*. Rio de Janeiro, Record, 1981, p. 241.

tempo após o lançamento do periódico, pôs fim às atividades editoriais do jornal e ceifou a atividade do adolescente estreado no mundo jornalístico.

Nos anos de internato em Maceió, Graciliano submeteu-se a uma rotina focada no estudo do português e de línguas estrangeiras. Em 1907, seus sonetos “Incompreensível” e “Confissão” foram publicados na revista *O Malho* que, na época, abria espaço para novos poetas. Criada em 1902, a revista possuía colaboradores da estatura de Olavo Bilac, Guimarães Passos, Emílio de Menezes e Bastos Tigres, além dos chargistas J. Carlos e Luís Peixoto. Nessa época, Graciliano se assinava como Feliciano Olivença ou Feliciano de Olivença. Entre 1909 e 1911, alguns sonetos com os pseudônimos S. de Almeida Cunha, Almeida Cunha, Soares de Almeida Cunha e Soeiro Lobato foram publicados no *Jornal de Alagoas* e no *Correio de Maceió*⁹.

Quando deixou o internato, foi trabalhar no estabelecimento comercial de seu pai, agora em Palmeira dos Índios. Nessa época, Graciliano já se aventurava pela literatura. Não poucas vezes, escrevia no próprio balcão, em papéis de embrulho¹⁰. Em 1915, tentou fazer a vida na capital federal – Rio de Janeiro. Durante sua estada no Rio de Janeiro, ele recebia pensão do pai como contribuição provisória até se estabelecer melhor na cidade. Porém, numa de suas cartas à família, ele deixa claro sua preferência pela vida literária, mesmo com todos os impasses com os quais sabia que iria se deparar. Ele, então, suspende o auxílio financeiro da família, como segue:

[...] este mês [...] **suspendi a pensão que daí recebia** [...]. Não sei se procedi bem. Talvez não. Creio mesmo que, por enquanto, não poderei ganhar aqui o suficiente para passar. Entretanto **não me agrada viver às sopas de casa. E... ponto final no recebimento dos cobres, que ninguém morre de fome, tendo coragem para trabalhar.**¹¹ (grifos meus)

Retornou a Palmeira dos Índios, em função de problemas de saúde dos irmãos. Casou-se duas vezes. Sua primeira esposa faleceu ao dar à luz ao quarto filho do

⁹ Id. Ibid.

¹⁰ CARVALHO, Maria da Salete Figueiredo de. *Glossário regional/popular da obra São Bernardo de Graciliano Ramos*. João Pessoa: CEFETPB, 2008, p.162.

¹¹ RAMOS, Graciliano. *Infância*. 23ª ed. São Paulo: Record, 1986, p.51.

casal. No segundo casamento, teve mais quatro filhos.

2. Vida pública

Numa vida marcada por dificuldades financeiras, para manter a família Graciliano exercia cargo público, a par da atividade literária. Enquanto gravitava em torno do Estado, atuando no serviço público e seus centros burocráticos, ia conseguindo aos poucos, por mérito próprio, reconhecimento como escritor. Essa contingência, somada à sua opção política – simpatizava com ideais comunistas –, contribuiu para que a obra de Graciliano adquirisse certo caráter subversivo.¹²

Paradoxalmente, o mesmo Estado que o empregava e o projetou também o prendeu e o deteve por dez meses, entre março de 1936 e janeiro de 1937. Tal prisão - que resultou posteriormente na escrita de *Memórias do Cárcere* - ocorreu sem acusação formal ou evidência material de culpa. Tal situação exprime bem a medida dos dilemas em que estava mergulhado: simpático às causas populares, disposto a esperar – com elas e por elas – “alguma iluminação” que clareasse os “tempos sombrios”¹³ em que então se vivia, ele já se via dividido por ter de trabalhar sob as ordens de governos e instituições que desejava ver depostos, tomando parte do que Sérgio Miceli chamou, com propriedade, “a divisão do trabalho de dominação”¹⁴. Como se não bastasse, dentro da própria máquina estatal ainda havia meandros e contradições que permitiam, por exemplo, que um sujeito um dia estivesse preso, à beira da morte num cárcere imundo, e em outro, não só já estivesse livre, como até íntimo do poder.

A trajetória de Graciliano Ramos se dá no final do século XIX e início do século XX, fase de movimentos de grande relevância para a transformação cultural do país, tais como: Semana de Arte Moderna (1922), Revolução de 1930, Revolução

¹² SANTOS, Robson dos. *Literatura em Fragmentos: história, política e sociedade nas crônicas de Graciliano Ramos*. Dissertação de mestrado. Campinas: Unicamp. 2006.

¹³ ARENDT, Hannah. *Homens em tempos sombrios*. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2008, p. 9.

¹⁴ MICELI, Sérgio. *Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)*. São Paulo: DIFEL, 1979, p.7.

Constitucionalista (1932), Intentona Comunista (1935) e a implantação do Estado Novo (1937). Vivia-se sob o reflexo de duas Guerras Mundiais e da Revolução Russa de 1917¹⁵. Com ideais políticos de esquerda e engajado nas causas do seu tempo, seria difícil pensar que Graciliano criasse uma obra alheia ao seu tumultuado contexto de vida. Não é, portanto, de surpreender que Graciliano tenha feito, do chão que pisava, o cenário de muitos enredos ficcionais.

Conforme exposto anteriormente, Graciliano Ramos ocupou cargos públicos como meio de sustento e, enquanto isso, foi-se firmando na literatura, ocupação que exercia por dom, paixão e necessidade de transformar vida em arte, ou seja, denunciar na literatura o que não podia aceitar na realidade. Voz que, calada no ar, gritava no papel. Dilema que o levou do funcionalismo à prisão por subversão, da política à Academia de Letras.

Como prefeito de Palmeira dos Índios, de 1928 a 1930, exerceu sua função de maneira ética e compromissada com o povo. Recusava o nepotismo, preocupava-se em manter a ordem do lugar, em promover realizações nas áreas urbanas e no campo educacional, financiadas com impostos justos. Sua ação de enxugar o quadro de funcionários foi tida como revolucionária:

[...] dos funcionários que encontrei em janeiro do ano passado restam poucos: saíram os que faziam política e os que não faziam coisa nenhuma. Os atuais não se metem onde não são necessários, cumprem as suas obrigações e, sobretudo, não se enganam em contas. Devo muito a eles.¹⁶ (grifos meus)

Na prefeitura, Graciliano Ramos conseguiu implementar pouco a pouco seus ideais de um serviço público justo, sem temer os coronéis do lugar, e sempre rejeitando a concessão de privilégios destinados a uma minoria. Uma missão tanto mais difícil para um prefeito de uma área rural, dominada pelas oligarquias locais. Governadores, prefeitos e deputados só eram eleitos com o apoio desses grupos de

¹⁵ LEMOS, Taísa Vilieze de. *Graciliano Ramos: infância pelas mãos do escritor*. São Paulo: Musa Editora, 2002, p.36.

¹⁶ RAMOS, Graciliano. *Angústia*. [recurso eletrônico] 1ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

famílias poderosas¹⁷.

3. Dos relatórios ao primeiro livro

Foram justamente os relatórios escritos pelo então prefeito de Palmeira dos Índios, que fizeram com que o Graciliano Ramos-escritor fosse “descoberto” por Augusto Frederico Schmidt, poeta e proprietário da editora Schmidt. Reconhecendo a qualidade literária dos relatórios de Graciliano, que prestava contas na função de prefeito de Palmeira dos Índios, o dono da editora Schmidt suspeitou que Graciliano tivesse algum livro engavetado e dirigiu-se ao então prefeito, a fim de confirmar sua intuição. Como havia suposto Schmidt, Graciliano tinha, na gaveta, o manuscrito de *Caetés*, o qual fez chegar às mãos do editor. Foi dessa forma que Frederico Schmidt recebeu *Caetés* e o publicou três anos depois, em 1933. Essa história da descoberta de Graciliano como escritor foi confirmada no discurso de agradecimento que proferiu durante a homenagem¹⁸ recebida por ocasião do cinquentenário de seu nascimento, em 27 de outubro de 1942.

Em relação ainda aos famosos “Relatórios”, o que chamou a atenção de muitos jornalistas e intelectuais de seu tempo foi a linguagem não convencional para um documento desse tipo, além de sua atitude ética e de grande preocupação em manter a ordem na administração pública, detectando e coibindo a corrupção existente num sistema descentralizado, como segue no extrato:

Havia em Palmeira dos Índios inúmeros prefeitos: os cobradores de impostos, o Comandante do Destacamento, os soldados, outros que desejassem administrar. Cada pedaço do município tinha a sua administração particular, com Prefeitos Coronéis e Prefeitos inspetores de quarteirões. Os fiscais, esses, resolviam questões de polícia e advogavam.¹⁹ (grifos meus)

¹⁷ FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 12ª ed. 2ª Reimp. São Paulo: USP, 2007.

¹⁸ RAMOS, Graciliano. *Caetés*. São Paulo, Martins, 1969, p. 238.

¹⁹ RAMOS, Graciliano. *Angústia*. 29ª ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Record. 1984, p.165.

No segundo relatório do prefeito-autor ao governador de Alagoas, um dos aspectos que chama a atenção é a inserção do tópico “instrução”, no qual o prefeito relata o que fora feito na área da educação durante o segundo ano de mandato, conforme lemos a seguir:

Instituíram-se escolas em três aldeias: Serra da Mandioca, Anum e Cannafistula. O Conselho mandou subvencionar uma sociedade aqui fundada por operários, sociedade que se dedica à educação de adultos.

Presumo que esses estabelecimentos são de eficiência contestável.

As aspirantes a professoras revelaram, com admirável unanimidade, uma lastimosa ignorância. Escolhidas algumas delas, **as escolas entraram a funcionar regularmente**, como as outras.

Não creio que os alunos aprendam ali grande coisa. Obterão, contudo, a habilidade precisa para ler jornais e almanaques, discutir política e decorar sonetos, passatempos acessíveis a quase todos os roceiros²⁰. (meus grifos)

Nos dois anos em que atuou como prefeito, Graciliano Ramos manteve-se resistente, desagradando muitos funcionários, acostumados a se beneficiar da coisa pública. Durante seu mandato, o político tentou abrandar irregularidades, extinguir gastos desnecessários e suprimir favores até então concedidos a quem deles não necessitava. E, assim, ele concluiu seu segundo relatório, ciente de não ter favorecido ninguém: “Devo ter cometido numerosos disparates. Todos os meus erros, porém, foram da inteligência que é fraca. Perdi vários amigos, ou indivíduos que possam ter semelhante nome. Não me fizeram falta.”²¹

Os relatórios já refletem fragmentos da qualidade literária que levou o autor, de compenetrado prefeito, a um dos maiores nomes da literatura brasileira:

No cemitério enterrei 189\$000 – pagamento ao coveiro e conservação.

Cuidei bastante da limpeza pública. As ruas estão varridas; **retirei da cidade o lixo acumulado pelas gerações que por aqui passaram...**

Procurei sempre os caminhos mais curtos. **Nas estradas que se**

²⁰ *Relatórios de Graciliano Ramos publicados no Diário Oficial.* [Diário Oficial do Estado de Alagoas, 24.01.1929 et 16.01.1930] Imprensa Oficial e gráfica Graciliano Ramos (org.), p. 24.

²¹ RAMOS, Graciliano. *Angústia* 29ª ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Record.1984, p.174.

abriram, só há curvas onde as retas foram inteiramente impossíveis. Evitei emaranhar-me em teias de aranha.

A Prefeitura foi intrujada quando, em 1920, aqui se firmou um contrato para o fornecimento de luz. **Apesar de ser o negócio referente à claridade, julgo que assinaram aquilo às escuras. É um bluff. Pagamos até a luz que a lua nos dá.**²² (grifos meus)

Os dois relatórios repercutiram pelo país, escritos em linguagem não convencional para este tipo de documento: linguagem abusada, longe do formalismo administrativo, moderna e inédita, com fina ironia e metáforas sensíveis.

4. Vida literária

Caetés (1933), o romance de estreia de Graciliano Ramos, sofreu algumas críticas²³ na época de sua publicação. Ele foi tido como “pitoresco” por Antonio Candido, consagrado crítico da literatura brasileira, devido à desarticulação entre o conflito central do protagonista e os quadros de costumes, e como um “passo inicial” para o amadurecimento do autor²⁴,

Publicado em pleno surto nordestino (1933), **contrasta com os livros talentosos e apressados de então pelo cuidado da escrita e o equilíbrio do plano.** Dá a ideia de temporão, de livro espiritualmente vinculado ao galho já cediço do pós-naturalismo, cujo medíocre fastígio foi depois de Machado de Assis e antes de 1930. Nele vemos aplicadas as melhores receitas da ficção realista tradicional, quer na estrutura literária, quer na concepção de vida.²⁵ (grifos meus)

²² RAMOS, Ricardo. *Graciliano Ramos: retrato fragmentado*. São Paulo: Siciliano, 1992, respectivamente p.169; 169; 175; 169.

²³ LINS, Álvaro. 2002. “Valores e Misérias das *Vidas Secas*”. In: RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas*. 85. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, p. 127-155.

²⁴ LEBENSZTAYN, I. *Caetés: os incapazes de propriedade. Vencedores e vencidos na forma criada por Graciliano Ramos.*. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003

²⁵ CANDIDO, A. *Ficção e confissão: ensaios sobre Graciliano Ramos*. Rio de Janeiro: 3ª ed. Ouro sobre Azul, 2006, p. 18.

Cinco anos depois do lançamento de *Caetés*, aí incluídos dez meses e dez dias de cárcere, o escritor tinha produzido e publicado toda a sua ficção essencial, ciclo encerrado com *Vidas Secas*, em 1938. Período de intensa fertilidade literária.

Desde *Caetés* (1933), os livros de Graciliano Ramos causaram impacto, principalmente entre os críticos. Nessa época, a crítica era publicada sobretudo nos jornais, em forma de resenhas. Era a assim chamada crítica impressionista, que intermediava o contato do leitor com a produção literária.

A crítica impressionista não se fundamentava em orientação acadêmica, ao contrário, fundamentava-se no conhecimento próprio de intelectuais, historiadores e estéticos. Ela também não se baseava em regras preestabelecidas; fazia-se crítica com a intenção de criar uma interlocução com o leitor. Assim, como era comum na época, os romances de Graciliano Ramos foram lidos e comentados por vários intelectuais, em diversas fontes como jornais, revistas e suplementos.

A literatura produzida na década de 1930 desempenhou papel de extrema importância na consolidação do romance brasileiro, tanto em relação às possibilidades temáticas quanto à criação de um novo tipo de personagem popular para o romance brasileiro, que passaria de elemento folclórico para a posição de protagonista. Essa questão foi discutida por Luís Bueno²⁶ que, em seus artigos, assevera que os narradores dos anos 30 buscaram atravessar o abismo que até então separava o intelectual das camadas tidas como mais baixas da população.

Segundo Lourival Holanda, a obra *Vidas Secas*, escrita entre 1937 e 1938, denuncia um sistema social considerado de extrema desigualdade, uma dicotomia entre o mundo dos letrados e o dos iletrados, estes últimos à mercê dos que dominam a escrita. Desse modo, pode-se dizer que o personagem Fabiano é o retrato dessa desigualdade, da revolta e da consciência de si. É aquele que não domina o signo da linguagem e vive sob o do silêncio, aquele que é silenciado dentro de um sistema social perverso, o qual precisa ser acusado e denunciado. Segundo escreve Lourival Holanda:

²⁶ BUENO, Luís. *Uma história do romance de 30*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Campinas: Editora da Unicamp, 2006, p. 54.

O que Graciliano aqui acusa é o sistema social que embaça o espelho, impedindo assim, ao indivíduo, a visão de si, reflexiva. A despossessão de Fabiano é a mais completa: além da despossessão que a reificação reitera (é um “cabra”, um “bicho”), e da **despossessão da palavra**, há mais: o desejo do mesmo Fabiano é um desejo “alheio” porque mediado pela figura do Seu Tomás. Não é genuíno, não tem origem nele, mas é feito por “procuração”. [...] Fabiano empresta um rosto anônimo à máscara social²⁷. (grifos meus)

Já de acordo com Wander Melo Miranda, Graciliano Ramos foi construindo uma memória em sua obra, partindo de experiências pessoais para efetivar a denúncia do sistema em que vivia. Para ele, não se trata de procurar retificar essa conjuntura, mas, sim, de se contrapor aos constrangimentos de uma relação de poder²⁸. Se, para Fabiano, as palavras lhe dariam *status* e poder, o literato as utiliza como prática de resistência ao poder instituído a partir de uma rede de relações, interagindo com o mundo em que estava inserido. Dessa forma, no entendimento de Wander de Melo Miranda:

Narrar é agir. **O significado do vivido toma forma de ações e através das ações compartilhadas, que se tornam o meio essencial para lançar os fundamentos de uma atuação autêntica que o futuro arrancado ao passado, na narrativa, deixa entrever.** Trata-se de encontrar uma memória distinta da oficial, de opor a “tradição” sufocada à “história” triunfante e consolidada dos adversários que não cessam de vencer²⁹. (grifos meus)

Segundo Alfredo Bosi, Graciliano Ramos representou o ponto mais alto de tensão entre o “eu” do escritor e a sociedade que o formou, pois ele, como escritor, via em cada personagem a face angulosa da opressão e da dor:

O roteiro de *Vidas Secas*, por exemplo, norteou-se por um coerente

²⁷ HOLANDA, Lourival. *Sob o signo do silêncio: Vidas Secas e o Estrangeiro*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992, p. 30.

²⁸ FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos IV: estratégias, poder saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p. 248-249.

²⁹ MIRANDA, Wander Melo. *Graciliano Ramos*. São Paulo: Publifolha, 2004, p. 64.

sentimento de rejeição que adviria do contato do homem com a natureza ou com o próximo. Escrevendo sob o signo dialético por excelência do conflito, **Graciliano não compôs um ciclo, um todo fechado sobre um ou outro polo da existência (eu/mundo), mas uma série de romances cuja descontinuidade é sintoma de um espírito pronto à indagação, à fratura, ao problema**³⁰. (grifos meus)

Quando se fala em Graciliano Ramos³¹, deve-se ter em mente que um dos fatores avaliados como responsáveis pela atualidade deste autor é a habilidade com que ele lida com o problema da representação do outro. Ao longo de seus escritos, ele apresenta uma galeria de personagens excluídos, expressando, a seu modo, solidariedade e interesse pelos que vivem à margem da sociedade. Ressalte-se que em nenhum momento Graciliano parece julgar-se com o poder de discorrer sobre eles livremente, sem fazer desse próprio ato motivo de reflexão e angústia pessoais.

Em sua obra literária destacam-se temas relacionados à condição humana e aos problemas sociais específicos de sua região, em especial ao flagelo da seca, à incoerência do latifúndio, à saga dos retirantes e aos enfrentamentos do homem na cidade. Nesse contexto, as relações entre o homem e o meio natural, ou entre o homem e o meio social geram conflitos que transfiguram o indivíduo e moldam sua personalidade, de forma a atingir toda a rudeza do homem sertanejo. O autor dá *secura* à linguagem, assim como é seco o solo, assim como é rude a vida sertaneja.³²

Alfredo Bosi examina o autor sob o enfoque dos laços que o prendem à conjuntura política e social do Brasil nos anos de 1930, propondo que a obra *graciliânica* seja analisada como um testemunho daquele período: “Nem pura ficção, nem pura historiografia; testemunho³³”. Nesse caso, testemunho de um período de silenciamento, de violência a partir da falta de liberdade que o autor vivenciou, das agruras da infância registradas em *Vidas Secas*. O silenciamento está presente tanto na prisão de Fabiano, no capítulo “Cadeia”, como no comportamento do “menino mais velho [que] tinha um vocabulário quase tão minguaado como o do papagaio que

³⁰ BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 32ª ed. São Paulo: Cultrix, 1994, p. 402.

³¹ MIRANDA, Wander Melo. „Atualidade de Graciliano Ramos“. In: DUARTE, Eduardo Assis (org.) *Graciliano revisitado*. Natal: Editora Universitária, 1995, p. 79-86.

³² CANDIDO, A. *Ficção e confissão: ensaios sobre Graciliano Ramos*. Rio de Janeiro: 34ª ed, 1992, p. 108.

³³ BOSI, Alfredo. *Literatura e resistência*. São Paulo: Cia. das Letras, 2002, p. 221.

morrera no tempo da seca³⁴”.

Segundo Marcos Falchero Falleiros, estudioso da obra de Graciliano e professor de literatura brasileira, apud Marsílea Gambata, o autor foi

[...] político no sentido grandioso do termo, que atribui ao homem a qualificação essencial de animal político. Por isso sempre batalhou contra o proselitismo na arte, construindo uma obra com tal responsabilidade estética que, em sua plenitude humana, representa no século XX uma das respostas mais significativas às aporias da literatura engajada.³⁵

B. Contexto sociopolítico

Muito embora seja impossível precisar até que ponto uma revolução artística está condicionada por uma revolução política ou social, faz-se necessário apontar aqui o que se desenvolvia no cenário sociopolítico, para a compreensão do contexto em que nasce a obra de Graciliano Ramos.

O final século XIX e início do século XX foi marcado por grande incremento da infraestrutura industrial, com utilização da energia elétrica e motores de explosão. A indústria passa a mover a economia do mundo, baseada na doutrina econômica que defendia a liberdade irrestrita de produção e circulação. É o tempo do surgimento da anestesia, das vacinas, da fotografia, do Raio X e de outras tantas descobertas que serviriam de base para avanços tecnológicos.

As espantosas conquistas daquele tempo ainda vieram emolduradas por teorias inovadoras, como a Teoria da Evolução das Espécies de Darwin, a Teoria Microbiana de Pasteur e Koch, além da Teoria Psicanalítica de Freud. Tudo isso propiciou uma inédita revolução de ideias e, nesse contexto inquieto e em intensa metamorfose, movimenta-se o autor em estudo que, em meio a tudo isso, parece ter-

³⁴ RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. 80ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2000, p. 55.

³⁵ GAMBATA, Marsílea. “O engajamento libertário de Graciliano Ramos”. *Jornal Carta Capital*. Disponível sur www.cartacapital.com.br/cultura/o-engajamento-libertario-de-graciliano-ramos-8359.html - 05.01.2015.

se impregnado pela secura e rispidez da vida desde muito cedo, aspecto que marcou a sua formação, manifestando-se em sua obra de forma gritante, conforme esperamos demonstrar ao longo deste estudo.

1. No Mundo, conturbações

A eclosão da primeira grande guerra em 1914 modifica substancialmente o panorama político-econômico mundial. Convencionalmente, dividiu-se a guerra em dois momentos: a guerra de movimentos, período de preparação das invasões; e a guerra de trincheiras, caracterizado pelo pouco avanço de ambos os lados.

Os esforços de guerra, os racionamentos e a destruição da infraestrutura causavam profunda miséria social. Países periféricos aproveitaram-se dessa situação para promover sua primeira revolução industrial, como o caso brasileiro, motivado pelo apogeu da cultura cafeeira. Os EUA, com a política de neutralidade de Wilson, produziam e vendiam armamentos e gêneros para os países da Entente.³⁶

Graciliano Ramos vai para o Rio de Janeiro justamente em 1914, e lá resolve estabelecer-se, trabalhando como revisor de jornais na capital da República. Escreve, então, como colaborador do jornal de Paraíba do Sul, assinando “R.O.”.

O perfil de leitor voraz e crítico colocava o escritor em contato com as notícias e mazelas do mundo, fato que também contribuiu para a sua visão pessimista, descrente do mundo em que vivia.

No panorama dos acontecimentos mundiais daquele tempo, exerciam o poder governos sustentados por doutrinas totalitárias: o fascismo na Itália de Mussolini (1922), o nazismo na Alemanha de Hitler (1933), a ditadura de Franco na Espanha (1936) e a de Salazar em Portugal.

³⁶ HOBSBAWM, Eric. *A era dos impérios*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

2. No Brasil, ditadura de Vargas

No panorama político brasileiro, ocorreram grandes mudanças, também em função do contexto econômico mundial.

Getúlio Vargas estava à frente do Governo Provisório, em que foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. Nessa época, ocorreram várias reformas na esfera educacional do país, dentre elas a reforma escolanovista³⁷ de Minas Gerais³⁸. As reformas educacionais desencadeadas por Francisco Campos frente ao ministério, em 1931, ocorreram num contexto de disputas ideológicas: de um lado, os renovadores, defensores do ideário escolanovista; do outro lado, os católicos, conservadores. Ou seja, na Era Vargas, a educação era apresentada como algo que se envolvia em uma luta ideológica entre o movimento liberal renovador (defensores da Escola Nova) e os educadores católicos.

Em 1924, surgiu a Associação Brasileira de Educação; em 1932 ocorreu o rompimento formal entre o grupo dos renovadores e o grupo católico. Este último criaria sua própria associação no ano seguinte, materializada na Conferência Católica Brasileira de Educação³⁹.

Na sequência, o ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, implementou uma reforma por meio de seis decretos. A partir daí foi criado o Conselho Nacional de Educação e organizado o ensino superior, o ensino secundário, o comercial e a regulamentação da profissão de contador.⁴⁰

No Brasil, o governo Vargas sofria forte influência das Forças Armadas e da

³⁷ O movimento da Escola Nova buscou criticar o ensino tradicional associado a sistemas fechados de conceitos estáticos, prontos e acabados. Por exemplo, aprender na escola tradicional era aprender a ler, a escrever e a calcular, tendo a memorização como procedimento didático elementar, que não levava à compreensão do conteúdo; o castigo físico era a ordem geral para disciplinar e organizar as classes e as salas de aula, enquanto o movimento escolanovista sugeria que a escola deveria desenvolver o espírito crítico e a atitude criadora do educando.

³⁸ HILSDORF, M.L.S. *História da Educação Brasileira: leituras*. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2005, p. 94.

³⁹ SAVIANI, D. et.al. *O Legado Educacional do Século XX no Brasil*. Campinas. SP, Editora Autores Associados Ltda., 2004, p. 34-35.

⁴⁰ HILSDORF, M.L.S. *História da Educação Brasileira: leituras*. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2005, p. 91-92.

Igreja, sendo tido como um regime marcado pelo autoritarismo e pelo nacionalismo, conforme comenta Hilsdorf na sequência:

[...] é interessante lembrar que todo esse período de 1930-45 já é nomeado Era Vargas, pois os componentes de autoritarismo e nacionalismo que costumam ser vistos como marcas do Estado Novo (1937-1945) já estavam presentes na própria Revolução de 1930, devido a influências das Forças Armadas e da Igreja Católica, que concorreram, entre outros fatores, para tornar viável este movimento na medida em que viam nele uma oportunidade de colocarem em prática os seus projetos de “educação do povo”⁴¹.

Como ditador, Vargas sustentava uma relação bastante próxima com alguns setores mais desvalidos do povo, como os trabalhadores urbanos. Desse modo, o dirigente conseguia centralizar o apoio político da maioria da população, que, antes dele, sequer compartilhava da política do país. Exatamente por isso, em vez de se rebelar contra a ditadura varguista, o povo acabava seguindo seu líder. Getúlio demonstrava ter real preocupação com as condições sociais da população, em especial com o direito ao trabalho e à educação. Segundo José Murilo de Carvalho,

Se o avanço dos direitos políticos após o movimento de 1930 foi limitado e sujeito a sérios recuos, o mesmo não se deu com os direitos sociais. Desde o primeiro momento, a liderança que chegou ao poder em 1930 dedicou grande atenção ao problema trabalhista e social. Vasta legislação foi promulgada, culminando na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) de 1943.⁴²

O crítico literário Antonio Candido definiu o decênio de 1930 como sendo um marco histórico⁴³. No plano da cultura, uma das características principais daqueles anos foi sua densidade ideológica, bem visível no engajamento de artistas e intelectuais nos âmbitos político, religioso e social, que alcançou um patamar de radicalidade até então inédito entre nós. Por isso, quanto ao clima cultural, foi um período fortemente marcado por contradições, tensões e polarizações estéticas e

⁴¹ Id. Ibid.

⁴² CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 110.

⁴³ CANDIDO, Antonio. „Literatura e subdesenvolvimento; A revolução de 1930 e a cultura“. In: *A educação pela noite e outros ensaios*. 2ª edição. São Paulo: Ática. 1989, p. 140-162; 181-198.

ideológicas: direita e esquerda, romance de tendência neorrealista, romance de cunho espiritualista etc.

Em 1935, o Partido Comunista, mesmo declarado ilegal, uniu-se a outros grupos esquerdistas na tentativa de golpe denominado Intentona Comunista, logo sufocado. A essa rebelião seguiu-se violenta repressão, com perseguições, torturas, prisões e mortes, inclusive a prisão do autor aqui estudado que, embora de tendências esquerdistas, não era naquele momento filiado a nenhum grupo político.

Sob os ecos da Revolução de 30, Graciliano Ramos foi preso em 3 de março de 1936. Foi primeiramente levado a Recife e em seguida embarcado no porão do navio “Manaus” para o Rio de Janeiro, juntamente com outros presos. Sobre o interior desse porão, onde eram encarados como um verdadeiro “depósito de lixo”, o autor escreve:

Nos cantos figuras indecisas se abatiam, como trouxas, [...] Centenas de pulmões oprimidos, ressonar difícil, perturbado por constante rumor de tosse. Punha-me a tossir também, erguia-me sufocado em busca de ar [...] Susceptibilidades, retalhos de moral, delicadezas, pudores se diluíam; esfrangalhava-se a educação: impossível manter-se ali.⁴⁴

O Brasil experimentava fortes turbulências com o Governo Getúlio Vargas e sua política ditatorial, gerando dúvidas e incertezas em vários setores. Em algumas cartas desse período, publicadas por Ricardo Ramos em *Graciliano: retrato fragmentado*, nota-se que, embora o autor pudesse parecer alheio aos acontecimentos - escrevendo, por exemplo: “se a gangorra virar deixo isto e vou plantar mamona”, “essa coisa de política é bobagem, e eu não entendo disso”, “a desorganização em que aí está o município presentemente não me preocupa”, “vou aguardar o resultado da luta no Sul para depois orientar-me⁴⁵” - há também, nessas cartas, as colocações do autor perante o processo da escrita dos seus romances, que são demonstradas pela intensa revisão dos seus escritos, como ao mesmo tempo o trabalho árduo e sério em compor uma obra literária. Pode-se depreender, de suas declarações, que uma fina ironia, fazia parte das contradições e ambiguidades que parecem caracterizar vida e

⁴⁴ RAMOS, Graciliano. *Memórias do cárcere*. 37ª ed., v. 1-2. Rio de Janeiro: Record, 2001, p.129; p.131.

⁴⁵ RAMOS, Ricardo. *Graciliano: retrato fragmentado*. São Paulo: Siciliano, 1992, p.116-122.

obra deste autor. Aparente alienação nas declarações e real engajamento nas ações; falas desconcertantes de cinismo, contrastando com enredos gritantes de realismo, como pretendemos desenvolver ao longo deste trabalho.

A Geração de 1930 estava inserida no Estado Novo, na Ditadura Vargas. Filosófica e politicamente, muitos escritores dessa Geração inspiravam-se nas ideias de Karl Marx, perseguidos pelo poder dominante da época, quando eram realizadas verdadeiras “caças às bruxas”, prendendo-se e até proporcionando-se o “desaparecimento” de pessoas, proibindo e censurando livros, jornais e toda forma de expressão. O pensamento marxista de maior influência em nossos romancistas foi o da exploração do homem pelo homem, como podemos ler no trecho de Karl Marx:

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. **A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos.**⁴⁶ (grifos meus)

Tal concepção prestou-se a retratar com clareza aspectos da realidade do Sertão, onde os grandes proprietários de terras eram chamados de coronéis. Seus agregados deviam-lhes obediência de vassalos e a hereditariedade era um fator dominante, porém, mesmo quando um proletário conseguia ascender economicamente, esquecia suas origens e passava a desempenhar o papel de patrão opressor, na sua nova condição, como o fez o personagem Paulo Honório, em *São Bernardo*.

Em relação à educação nesse momento histórico no país, Getúlio Vargas, na abertura da IV Conferência Nacional de Educação, em 1931, solicitou aos presentes que colaborassem na definição da política educacional do novo governo⁴⁷. Desta forma, pode-se dizer que a resposta do grupo dos renovadores veio em 1932 através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que foi organizado por Fernando Azevedo e assinado por 26 educadores. Para Saviani “o manifesto é um documento

⁴⁶ MARX, K. *O Capital*. São Paulo: Conrad, 2004, p. 62

⁴⁷ SAVIANI, D. et.al. *O Legado Educacional do Século XX no Brasil*. Campinas, SP. Editora Autores Associados Ltda. 2004, p.35.

de política educacional em que, mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa a defesa da escola pública”⁴⁸.

O Manifesto destacava a necessidade de um programa educacional em âmbito nacional, norteado pelos princípios de laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, coeducação e unicidade da escola. Em decorrência, acabou sendo o catalizador do rompimento entre renovadores e católicos conservadores.

No que se refere à educação, é inquestionável que na Era Vargas houve um desenvolvimento significativo da educação escolar. No entanto, os fundamentos da estrutura anterior foram cuidadosamente preservados. A rigor, verifica-se que a expansão escolar ocorrida se deu por pressões de demanda social que “não criou, todavia, condições para mudanças mais profundas, permanecendo a mesma estrutura da escola do antigo regime”⁴⁹. As mudanças foram insuficientes, pois não atendiam o país como um todo e mantinham o velho modelo dual de formação do ensino secundário que, de um lado, atendia as camadas médias e, de outro, oferecia ensino profissional, com o intuito de preparar alunos de baixa renda para ocupações necessárias nos setores modernos da economia.

É importante assimilarmos o contexto em que se deram as inúmeras mudanças na esfera educacional neste período para podermos compreender a relevância do tema na obra de Graciliano Ramos e perscrutar como temas educacionais adquirem importância em seus textos, assim como no processo de (de)formação do indivíduo. É por esse motivo que vamos ainda nos aprofundar um pouco no Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932.

3. Na Educação: o Manifesto dos Pioneiros da Educação

Sabe-se que, ao longo da história educacional da Primeira República, que vai

⁴⁸ Id. Ibid., p.33.

⁴⁹ ROMANELLI, O. de O. *História da Educação no Brasil (1930 / 1973)*. Petrópolis – RJ: Vozes, 1985, p.58.

de 1889 a 1930, a oportunidade de acesso e a qualidade do ensino brasileiro se configuraram como privilégio de uma pequena classe dominante, enquanto uma grande parcela da população não tinha acesso à escola. Assim, a escola brasileira daquele período cooperava apenas para a formação de uma minoria.⁵⁰

O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932 representou a visão de um segmento da elite intelectual que vislumbrava a possibilidade de intervir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação.⁵¹ Trata-se de um documento escrito por 26 educadores, com o título “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova - A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”. Sabe-se que circulou em âmbito nacional, com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação e representou, ao mesmo tempo, um plano de ação nacional em busca da estruturação de um sistema educacional e um documento de discussão e reflexão sobre o ambiente político e social dos anos de 1920 e 1930.⁵²

Observa-se que, lançado em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova tem sido fonte de estudos historiográficos a respeito de educação, por ser de ampla importância no âmbito de discussões acerca da escola pública no Brasil.

Necessário se faz destacar que, redigido por Fernando de Azevedo, em 1932, foi assinado por Armanda Álvaro Alberto, Noemi da Silveira, Cecília Meirelles, Anísio Teixeira, Edgard Sussekind Mendonça, Roquete Pinto, Venâncio Filho, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Delgado de Carvalho, Hermes Lima, Antonio Ferreira de Almeida Jr., Júlio de Mesquita Filho, Paschoal Leme, Heitor Lira dentre outros, somando-se 26 celebridades.⁵³

Movidos por intenso sentimento de transformação, esses intelectuais buscavam, no âmago do documento apresentado à Nação Brasileira, a reconstrução educacional do Brasil. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova evidenciava que a Nação só se tornaria grande, diante de seu desenvolvimento, se seguisse,

⁵⁰ GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *História da Educação Brasileira*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 104.

⁵¹ CAMURRA, Luciana. *Escola Pública: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e o Direito à Educação*. Novembro de 2008, UNIOESTE, Campos Cascavel, p. 86.

⁵² VALE, José Misael Ferreira. “Escola pública e o processo humano de emancipação”. In: VALE, José Misael Ferreira (et. al.). *Escola pública e sociedade*. São Paulo: Saraiva/Atual, 2002, p. 57.

⁵³ GHIRALDELLI, Júnior Paulo. *História da Educação Brasileira*. São Paulo: 3ª ed. Cortez, 2008, p. 108

incondicionalmente, princípios de uma educação voltada para a vida, para o trabalho moderno, para o homem atual, para uma nova divisão social do trabalho. Sendo assim, no manifesto estariam as diretrizes para esse crescimento, para uma nova construção hierárquica da sociedade.⁵⁴

No Manifesto, estavam contidos os princípios centrais do movimento da Escola Nova, uma mistura da rigidez educacional europeia com um sistema forte, com o pragmatismo norte-americano, centralizado na ciência e no desenvolvimento econômico e social. Competia a esse movimento discutir as formas convencionais do fazer pedagógico, presentes na escolarização brasileira, inspirando-se nestes elementos existentes: “nos progressos do movimento educacional norte-americano, entretanto também de outros países europeus”.⁵⁵

Ao ser lançado, em meio ao processo de reordenação política resultante da revolução de 30, o documento tornou-se o marco inaugural do projeto de renovação educacional do País, convertendo-se na mais clara e expressiva tomada de consciência da educação como um problema nacional.⁵⁶

Vale frisar que, em alguns trechos transcritos a seguir, levando-se em conta o valor desse documento, fica evidente que, além da formulação de uma política educacional, o Manifesto foi ao mesmo tempo uma denúncia da educação de má qualidade. Segundo elucida Ghiraldelli,

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobrepõe em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. [...] **todos os nossos esforços**, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, **não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentário e desarticulado.** Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas

⁵⁴ CURY, Carlos Roberto Jamil. “Um olhar sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação.” Nova. In: XAVIER, Maria do Carmo (Org). *Manifesto dos Pioneiros da Educação: um legado Educacional em Debate*. Rio de Janeiro: FGV, 2004, p. 84.

⁵⁵ BOMENY, Helena. *Os Intelectuais da Educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001, p. 43.

⁵⁶ FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 12ª ed. 2ª Reimp. São Paulo: USP, 2007, p. 111.

de educação....Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao estado a organização dos meios de a tornar efetiva, por um plano geral de educação.⁵⁷ (grifos meus)

Imprescindível dizer que o documento teve grande repercussão na Assembleia Constituinte de 1934 que, em meio a muitas decisões, acolheu a ideia de um Plano Nacional de Educação, a ser fixado pela União, e atribuiu ao Conselho Nacional de Educação a tarefa de elaborá-lo. Sendo assim, o Manifesto dos Pioneiros de Educação Nova consolidou a visão de um segmento da elite intelectual que, ainda que com dessemelhantes posições ideológicas, entrevia a probabilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação.⁵⁸

Denota-se que o objetivo do Manifesto era traçar diretrizes de uma nova política nacional de educação e ensino em todos os níveis, aspectos e modalidades. Portanto, o Manifesto representa uma síntese e uma tentativa de avanço sobre propostas novas de educação. A apreensão primordial girava em torno da concepção de vida e do ideal que se desejava alcançar, considerando, também, o público de educandos. Este documento vem sendo notado, como um marco na história da educação brasileira. Consagrou a defesa formal da escola para todos e atribuiu visibilidade às contradições do nosso processo de escolarização, estimulando o debate em torno da democratização do acesso à educação. Assim esclarece Saviani,

O manifesto apresenta-se, pois, como um instrumento político [...]. Expressa a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 20 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país. O ensejo para isso se manifestou por ocasião da IV Conferência Nacional de Educação realizada em dezembro de 1931, quando Getúlio Vargas, chefe do governo provisório, presente na abertura dos trabalhos ao lado de Francisco Campos, que se encontrava à testa do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, solicitou aos presentes que colaborassem na definição da política

⁵⁷ GHIRALDELLI, Júnior Paulo. “Manifesto dos Pioneiros” 2002. Disponível em: http://www.ghiraldelli.pro.br/manifesto_1932.htm. Acesso em: 09/06/2015

⁵⁸ AZEVEDO, Fernando de. “A reconstrução Educacional no Brasil”. In: *A voz dos Educadores – Textos escolhidos* – 2002. São Paulo: CEE, 2002.

educacional do novo governo.⁵⁹

Nota-se, nas palavras de Saviani, que a origem e o destino do Manifesto dos Pioneiros foram de alcance nacional. Para o autor, “pode, pois, ser considerado um importante legado que nos é deixado pelo século XX”.⁶⁰

O Manifesto é visto como um “divisor de águas” na história da educação brasileira, na concepção de Xavier, já que interveio na periodização de nossa história educacional, estabelecendo novos marcos e fornecendo novas valorações a determinados princípios e ideias, e a certas realizações no campo educacional.⁶¹

Observa-se que o manifesto defende o rompimento com a velha estrutura do serviço educacional, desprendendo-se dos interesses de classes, deixando de compor privilégio determinado pela condição econômica e social do sujeito, para se organizar para a coletividade.⁶²

Dessa forma, a educação nova teve seu intuito alargado para além dos limites das classes, assumindo feição mais humana, no intento de formar a “hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, com oportunidades iguais de educação, para organizar, desenvolver ações com o fim de dirigir o desenvolvimento natural e absoluto do ser humano em cada uma de suas fases de crescimento. Os pioneiros eram adeptos de uma educação pública, gratuita, obrigatória, laica e mista. Sendo assim, o Estado necessitaria responsabilizar-se pelo dever de educar o povo, responsabilidade esta que era, a princípio, arrogada à família.⁶³

Segundo entendimento de Vale, o Manifesto dos Pioneiros é

⁵⁹ SAVIANI, Dermeval. “O legado educacional do ‘longo século XX’ brasileiro”. In: SAVIANI, Dermeval (et. al.). *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 34.

⁶⁰ Id. *Ibid.*

⁶¹ XAVIER, Libânia Nacif. *Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos pioneiros da Escola Nova*. Bragança Paulista: Edusf, 2002, p. 71.

⁶² VALE, José Misael Ferreira. “Escola pública e o processo humano de emancipação”. In: VALE, José Misael Ferreira (et. al.). *Escola pública e sociedade*. São Paulo: Saraiva/Atual, 2002, p. 83.

⁶³ SAVIANI, Dermeval. „O legado educacional do ‚longo século XX’ brasileiro“. In: SAVIANI, Dermeval (et. al.). *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 57.

[...] rico em sugestões, firme a respeito da necessidade de o país edificar um ‘sistema unificado’ de ensino público hábil de oferecer ensino de qualidade a todos e de garantir aos educandos a probabilidade de ascensão a qualquer de seus níveis conforme a capacidade, aptidão e aspiração de cada um, independentemente da situação econômica do aluno. Assim, neste significado, se pode perceber o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como uma proposta de reconstrução social pela reconstrução educacional. ⁶⁴

De tal modo a proposta central oferecida pelo Manifesto é a “construção de um extenso e abrangente sistema nacional de educação pública”, pois os pioneiros asseguram que:

[...] dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentário e desarticulado. ⁶⁵

Por conseguinte, o Manifesto expressa uma visão moderna da educação, pela valorização da individualidade e da personalidade, buscando naturalizar um modelo de cidadão, com uma personalidade individual e livre, reservando para a escola uma posição de neutralidade, frente às alterações sociais. ⁶⁶

Assim, os Pioneiros afirmam que os fins da educação necessitariam ser definidos em função das transformações econômicas e sociais. Desse modo, criticando a “educação clássica” como verbalista e dirigida a uma classe social economicamente privilegiada, conseqüentemente presa aos interesses de classe, o Manifesto, em contrapartida, profere que:

⁶⁴ VALE, José Misael Ferreira. “Escola pública e o processo humano de emancipação”. In: VALE, José Misael Ferreira (et. al.). *Escola pública e sociedade*. São Paulo: Saraiva/Atual, 2002, p. 24.

⁶⁵ MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. *A Reconstrução Educacional do Brasil. Ao Povo e ao Governo*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932, p. 33.

⁶⁶ SAVIANI, Dermeval. “O legado educacional do longo século XX brasileiro”. In: SAVIANI, Dermeval (et. al.). *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 96.

Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, a educação [...] deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um 'caráter biológico', com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social.⁶⁷

Denota-se que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, ao abranger a escola como espaço institucional que precisa oferecer educação popular igualitária e de qualidade para todos, gratuita e de obrigação do Estado, investe na formação moral e intelectual dos indivíduos, para que sejam capazes de transformarem-se em agentes de mudança na sociedade. Segundo o Manifesto,

A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar "a hierarquia democrática" pela "hierarquia das capacidades", recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável, com o fim de "dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento", de acordo com certa concepção do mundo.⁶⁸ (grifos meus)

Desse modo, a educação nova propõe o atendimento aos interesses do indivíduo e não aos interesses de classes.

A crítica fundamental à educação brasileira daquele tempo era de que ela se compunha de um ensino fragmentado, sem articulação entre os diversos ensinamentos e deles com o mundo. Assim, o Manifesto alega que toda educação necessita ser vista como um organismo, em profunda relação com a vida prática e motivadora do progresso. Precisaria receber prioridade nos planos do Estado,

⁶⁷ MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. A Reconstrução Educacional do Brasil. Ao Povo e ao Governo. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932, p. 42.

⁶⁸ Id. Ibid.

especialmente seus primeiros anos, que representam o início da formação dos indivíduos. O documento elaborado pelos Pioneiros da Educação Nova ofereceu direção às ideias de renovação que já vinham sendo tratadas há vários anos, buscando organização e reconstrução da educação nacional. Nesse contexto, uma das propostas oferecidas tratava do direito de cada indivíduo a uma educação integral, sendo esta uma função social a ser desempenhada pelo Estado com a colaboração de todas as instituições sociais.⁶⁹

É de grande importância ressaltar que outro ponto tocado pelo Manifesto de 1932 liga-se à questão da unidade versus uniformidade da educação nacional. Ou seja, a unidade educativa deveria contar com a multiplicidade, presente quando se comparam vários estados brasileiros, a fim de que a educação se tornasse mais proeminente e proveitosa para todos. O Manifesto, esclarece:

A organização da educação brasileira unitária sobre a base e os princípios do Estado, no espírito da verdadeira comunidade popular e no cuidado da unidade nacional, não implica um centralismo estéril e odioso, ao qual se opõem as condições geográficas do país e a necessidade de adaptação crescente da escola aos interesses e às exigências regionais. Unidade não significa uniformidade. A unidade pressupõe multiplicidade.⁷⁰

Estamos aqui diante de uma proposta nacional de mudança na educação, reforma de vulto que possivelmente influenciou aspectos da obra de Graciliano Ramos, aspecto que vamos avaliar ao analisar as obras em estudo.

⁶⁹ SAVIANI, Dermeval. “O legado educacional do “longo século XX” brasileiro”. In: SAVIANI, Dermeval (et. al.). *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 84.

⁷⁰ MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. *A Reconstrução Educacional do Brasil*. Ao Povo e ao Governo. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932, p. 51.

C. Contexto literário brasileiro

O regionalismo foi uma etapa necessária, que fez a literatura, sobretudo o romance e o conto, focalizar a realidade local.

Antonio Candido⁷¹

No início do século XX, a literatura se tornou autêntica, no sentido de se preocupar em retratar as peculiaridades de cada região do Brasil. Muitos autores começaram a dedicar-se a temáticas regionais e houve uma grande tendência para retratar a vida do povo Nordestino. Assim, inicia-se uma nova fase da literatura, denominada Segunda Fase do Modernismo Brasileiro, que é marcada por apresentar a expressão das regiões de forma realista.

Ao ser questionado quanto à influência que um escritor teria do meio em que vive, Graciliano Ramos aponta para a impossibilidade de escrever apartado da experiência, conforme lemos no fragmento que segue:

Poderia um escritor manter-se alheio à guerra, ao desemprego e às crises econômicas?

Não há arte fora da vida, não acredito em romance estratosférico. Logo, **não pode. O escritor está dentro de tudo que se passa**, e se ele está assim, como poderia esquivar-se de influência?⁷² (grifos meus)

A partir desse depoimento, firmamos nossa percepção de que o autor em estudo se envolve de forma profunda com o seu tempo e a sua gente. Para ele, literatura é escrita comprometida com a estética e com a realidade, conforme esperamos demonstrar ao longo deste trabalho.

Graciliano Ramos foi representante da segunda fase do Modernismo Brasileiro, muito embora fosse avesso a tais classificações. No Movimento

⁷¹ CANDIDO, Antônio. *Educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1989. Disponível sur Digital Source, p.158.

⁷² MORAES, Dênis de. *O Velho Graça, uma biografia de Graciliano Ramos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012, p.197.

Modernista Brasileiro, identificam-se três fases, sendo que a primeira é marcada pela Semana de Arte Moderna, movimento artístico-cultural de 1922 que causou uma ruptura com os padrões anteriores da literatura. Nessa primeira fase, os arroubos literários foram ousados, coerentes com a estética de ruptura com a tradição que caracterizava o movimento. No segundo momento, pode-se observar a prosa e a poesia em período de maturação, a linguagem já aparece mais equilibrada e alcança um caráter mais documental, expondo a realidade regional, em destaque a seca e os flagelos da época. É considerado o momento de consolidação da literatura. Na terceira fase, também chamada Pós-Modernismo ou Geração de 1945, os escritores propuseram uma segunda ruptura de padrões, apresentando grandes inovações na pesquisa estética e nas formas de expressão literária. Vamos, no entanto, nos concentrar na segunda fase. É nela que surge a obra de Graciliano Ramos, que vem sendo apontada como uma das principais representantes da literatura brasileira.

Segundo Antonio Candido,

A partir de 1930 houve uma ampliação e consolidação do romance, que apareceu pela primeira vez como bloco central de uma fase em nossa literatura, marcando uma visão diferente da sua função e natureza. A radicalização posterior à revolução daquele ano favoreceu a divulgação das conquistas da vanguarda artística e literária dos anos 20. Radicalização do gosto e também das ideias políticas; divulgação do marxismo; aparecimento do fascismo; renascimento católico. **O fato mais saliente foi a voga do chamado "romance do Nordeste"**, que transformou o regionalismo ao extirpar a visão paternalista e exótica, para lhe substituir uma posição crítica frequentemente agressiva, não raro assumindo o ângulo do espoliado, ao mesmo tempo que alargava o ecúmeno literário por um acentuado realismo no uso do vocabulário e na escolha das situações.

Graciliano Ramos (um dos poucos ficcionistas realmente grandes da nossa literatura), Raquel de Queirós, José Lins do Rego, o primeiro Jorge Amado são nomes destacados desse movimento renovador, que conta com algumas dezenas de bons praticantes.⁷³ (grifos meus)

Diante dessa afirmação de Candido, voltamos o olhar para a primeira fase do Modernismo, no próximo segmento.

⁷³ CANDIDO, Antônio. *Educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1989. Disponível em Digital Source, p. 203.

1. Semana de Arte Moderna

É certo que a atividade literária de Graciliano Ramos é amplamente condicionada pela evolução, no Brasil, do Movimento Modernista. Por isso, passamos agora para o panorama artístico da época em que viveu o autor em estudo, cujo evento desencadeador e mais emblemático foi a Semana de Arte Moderna, ocorrida em fevereiro de 1922, na cidade de São Paulo, marco incontestado do movimento modernista no Brasil.

O movimento abriu caminho para a constituição de uma arte nacional. Cada um a seu modo e a seu tempo, os intelectuais imbuídos de um ideário de nação buscavam colaborar para a formação da identidade brasileira, ainda que muitas vezes alheios a rígidos postulados coletivos, pois o que os unia era um grande desejo de expressão livre e a tendência para transmitir, sem os embelezamentos tradicionais do academicismo, a emoção pessoal e a realidade do país⁷⁴.

Evidencia-se, assim, o papel crucial desempenhado pela primeira fase do Modernismo no processo de renovação e inovação da narrativa em nosso país. Tanto a Semana de Arte Moderna quanto o Movimento Regionalista motivaram intensa busca por uma autonomia cultural e, nesse contexto, a literatura brasileira foi-se libertando dos padrões europeus. Conforme bem observou Albuquerque Junior⁷⁵, os projetos modernistas passavam pela incorporação dos diferentes “Brasis”, no intuito de substituir o Brasil da elite afrancesada. E é evidente que essa nova postura estava relacionada aos abalos sofridos entre 1920 e 1930, e que influenciavam decisivamente a mentalidade, a economia e os rumos que o Modernismo assumiria entre 1930 e 1945, revelando uma nova postura literária, caracterizada pela valorização de traços peculiares de diferentes regiões do país. Sedimentou-se, sobretudo, a preocupação em denunciar as particularidades e mazelas de todo um

⁷⁴ CANDIDO, Antonio; CASTELLO, José Aderaldo. *Presença da Literatura Brasileira: história e crítica*. 15ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006, p. 11-12.

⁷⁵ ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. *A invenção do Nordeste e outras artes*. Recife: FJN, Ed. Massangana; São Paulo: Cortez, 2001.

povo, voltando-se para o resgate das narrativas populares, que se caracterizam como lugar de reencontro do homem consigo mesmo.

Segundo Antonio Candido, referindo-se à literatura nesse período:

Tomando por amostra a literatura, verificam-se nela alguns traços que, embora característicos do período aberto pelo movimento revolucionário, são na maioria "atualizações" (no sentido de "passagem da potência ao ato") daquilo que se esboçara ou definira nos anos 20. É o caso do enfraquecimento progressivo da literatura acadêmica; da aceitação consciente ou inconsciente das inovações formais e temáticas; do alargamento das "literaturas regionais" à escala nacional; da polarização ideológica. Até 1930 a literatura predominante e mais aceita se ajustava a uma ideologia de permanência, representada sobretudo pelo purismo gramatical, que tendia no limite a cristalizar a língua e adotar como modelo a literatura portuguesa.⁷⁶

A obra de Graciliano Ramos nasceu nesse contexto de mudanças e redimensionamento da literatura, contribuindo, ela também, para a busca da identidade brasileira, aspectos que vamos abordar posteriormente.

Segundo Pécaut⁷⁷, a Semana de Arte Moderna propiciou a renovação das formas de expressão da arte brasileira de tal maneira que o evento pode ter sido o marco de sua fundação contemporânea, definindo as diretrizes para o conteúdo da modernidade cultural. Uma modernidade contemporânea às vanguardas europeias, à psicanálise - fundamento da construção da nacionalidade brasileira, trazendo a discussão em torno do nacional e do cosmopolita, com opção evidente pelo nacional.

É preciso considerar que, no período situado entre fins do século XIX e início do século XX, havia também intensa atividade da imprensa e clubes de propaganda, nas capitais da região nordeste do país. As metrópoles brasileiras cresciam exponencialmente, de todo lado chegavam imigrantes e tudo parecia mudar em ritmo

⁷⁶ CANDIDO, Antônio. *A Revolução de 1939 e a Cultura*. Novos Estudos Nº 4. Abril de 1984. Disponível em: http://novosestudos.uol.com.br/v1/files/uploads/contents/42/20080623_revolucao_de_1930_e_a_cultura.pdf - 5.10.2015.

⁷⁷ PÉCAUT, Daniel. *Os intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação*. São Paulo: Ed. Ática, 1990.

alucinante⁷⁸. O fragmento de *Infância* que segue expressa o paradoxo de uma época que abriga a turbulência das rápidas mudanças em oposição à estagnação de vida do homem da época:

Fatos antigos se renovavam, confundiam-se com outros recentes, e as notícias dos jornais determinavam perturbações nos espíritos. Debatiam-se Canudos, a revolta da armada, a abolição e a guerra do Paraguai como acontecimentos simultâneos. A república, no fim do segundo quadriênio, ainda não parecia definitivamente proclamada. Realmente não houvera mudança na vila. Os mesmos jogos de gamão e solo transmitiam-se de geração a geração; as mesmas pilhérias provocavam as mesmas risadas. Certas frases decoravam-se, achavam meio de arranjar-se com outras de sentido contrário – e essas incompatibilidades firmavam-se nas mentes como artigos de fé⁷⁹. (grifos meus)

Em 1926, quatro anos após a Semana de Arte Moderna, o sociólogo Gilberto Freyre escreve o “Manifesto Regionalista”. Essa contribuição nordestina delimitou, de certa forma, dois polos geográficos no campo intelectual. O Manifesto convidava os intelectuais a acentuar os valores culturais e as tradições da região nordeste, como se lê abaixo:

No seio dessas discussões também emergem intelectuais aglutinados ao redor do regionalismo nordestino, que irrompeu nos anos 20 na capital pernambucana Recife, que era um dos centros intelectuais do país e se contrapunha, em certa medida, à centralidade do Rio de Janeiro e de São Paulo. Essa variação do chamado regionalismo era atrelada à figura de Gilberto Freyre, seu principal agitador e representante intelectual. Esse movimento caracterizava-se pela valorização das especificidades locais nordestinas e atingiu amplo destaque entre os polos intelectuais do país.⁸⁰

Desmitificar e rerepresentar a realidade eram a tônica que movia ouvidos e

⁷⁸ NEVES, Margarida de Souza. “Os cenários da República: o Brasil na virada do século XIX para o XX”. In.: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lúcia (Org.). *O tempo do liberalismo excludente: da proclamação da à Revolução de 1930*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 15.

⁷⁹ RAMOS, Graciliano. *Infância*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1977, p. 24.

⁸⁰ SANTOS, Robson dos. *Cultura e tradição em Gilberto Freyre: esboço de interpretação do Manifesto regionalista*. <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fchf/article/viewFile/17613/10566-17/10/2014>.

olhos, mas, sobretudo, as penas dos escritores nordestinos nos idos das décadas iniciais do século XX. Nesse contexto, a crônica “Sertanejos”, publicada na edição número 1 de *Novidade*, em 11 de abril de 1931, e posteriormente em *Garranchos, textos inéditos de Graciliano Ramos*, exemplifica o caráter realista que os escritores perseguiram, conforme se lê no fragmento que segue:

Para o habitante do litoral, o sertanejo é um indivíduo meio selvagem, faminto, esfarrapado, sujo, com um rosário de contas enormes, **chapéu de couro e faca de ponta**. Falso, preguiçoso, colérico e vingativo. Não tem morada certa, desloca-se do Juazeiro do Padre Cícero para o grupo de Lampião, abandona facilmente a mulher e os filhos, bebe cachaça e furta como rato.

É esse, pouco mais ou menos, o sertanejo que a gente da cidade se acostumou a ver em jornais e em livros. Como, porém, livros e jornais de ordinário são feitos por cidadãos que nunca estiveram no interior, o tipo que apresentam é um produto literário. Essa mistura de retirante, beato e cangaceiro, enfeitada com um patuá, duas alpercatas e muitas figuras de retórica, torna-se rara. Os homens de minha terra podem ter por dentro a cartucheira e os molambos, mas exteriormente são figuras vulgares, sem nenhum pitoresco.⁸¹ (grifos meus)

O universo artístico daquela época era tomado pela ideia do movimento modernista que buscava experimentação, liberdade estética e independência cultural. Se por um lado as artes plásticas tinham destaque enquanto base do movimento, o movimento literário também crescia, impulsionado pela mesma força criativa. Força que buscava consolidar uma cultura nacional, com suas problemáticas e identidade, emancipada dos estrangeirismos e acima de tudo da cultura europeia, conforme escreve o próprio Graciliano Ramos:

Felizmente vamo-nos afastando dessa absurda contrafação de literaturas estranhas. Os romancistas atuais compreenderam que para a execução de obra razoável não bastam retalhos de coisas velhas e novas importadas da França, da Inglaterra e da Rússia.⁸² (grifos meus)

⁸¹ SALLA, Thiago Mio. *Garranchos Textos inéditos de Graciliano Ramos*. 1ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 2012, p. 115.

⁸² Id. *Ibid.*, p. 139.

Segundo Candido e Castello, o principal objetivo do Modernismo foi a

[...] adesão profunda aos problemas da nossa terra e da nossa história contemporânea. De fato, nenhum outro momento da literatura brasileira é tão vivo sob este aspecto; nenhum outro reflete com tamanha fidelidade, e ao mesmo tempo com tanta liberdade criadora, os movimentos da alma nacional⁸³. (grifos meus)

Sob este ponto de vista, o Modernismo foi um movimento que radicalizou a produção cultural brasileira, por romper com as tradições do passado e retomar as origens nacionalistas, constituindo uma arte marcadamente nacional, sem perder os referenciais universais que lhe garantiram uma percepção universal única. O nacionalismo abordado no movimento Modernista se bifurcou, conforme evidencia Montuoro, apud Candido e Castello:

[...] de um lado, havia um nacionalismo crítico, consciente, de denúncia da realidade brasileira, politicamente identificado com as esquerdas; de outro, um nacionalismo ufanista, utópico, exagerado, identificado com as correntes políticas de extrema direita⁸⁴.

Pode-se observar que a literatura do início do século XX foi produzida como uma grande redescoberta do Brasil, a partir dos diversos olhares voltados para a realidade brasileira, registrados pelas penas dos escritores da época. Seguindo essa linha, enriquecida com o que postula o Manifesto de 22, aparece Graciliano Ramos, com sua linguagem e visão peculiares que, aliando experiência a perspicácia e profundidade, vão dar novos contornos à literatura.

⁸³ CANDIDO, A.; CASTELLO, J. A. *Presença da literatura brasileira III – Modernismo*. 3ª ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968, p.7.

⁸⁴ Id. *Ibid.*, p.9.

2. Literatura do Nordeste

O trabalho que há no Nordeste é mais intenso que em qualquer outra parte do Brasil, tão intenso que um crítico, visivelmente alarmado com as produções daqui, disse ultimamente que não é só no Nordeste que se faz literatura.

Graciliano Ramos⁸⁵

As tendências da literatura no Nordeste, sobretudo nas primeiras décadas do século XX, apontaram para um espelho, ou seja, para o olhar de um Nordeste que reconhecia a si mesmo e retratava o que havia de peculiar e de autêntico por meio de temáticas locais, de uma linguagem direta e regional.

No entanto, nem sempre o olhar para si mesmo podia retratar uma imagem conciliadora ou benevolente. Pelo contrário, os contextos político e social fizeram com que o espelho da vida nordestina revelasse um mundo ameaçado por várias formas de violência. Por meio de editoriais, artigos e crônicas, a revista *Novidade* (Maceió, 1931) trazia críticas ao imperialismo, aos problemas da realidade social e política brasileira. Graciliano Ramos publicou, na *Novidade*, o capítulo 24 de *Caetés* e as crônicas "Sertanejos", "Chavões", "Milagres" e "Lampião". Sobre a citada revista, Ieda Lebensztayn escreve:

De modo geral, as questões a partir das quais se constituiu **o olhar crítico dos autores da revista *Novidade* e a que Graciliano deu forma literária são: a) a seca, a fome, a falta de instrução**, a exploração do trabalho e, por conseguinte, a violência do cangaço, o fatalismo, a crença nos milagres, o temor ao governo como autoridade máxima; b) a retórica bacharelesca e o lugar-comum da política personalista após a Revolução de 1930; c) a necessidade de uma nova Constituição e de uma **reforma na educação**.⁸⁶ (grifos meus)

⁸⁵ RAMOS; Graciliano in: SALLA, Thiago Mio. *Garranchos Textos inéditos de Graciliano Ramos*. 1ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo : Editora Record, 2012, p. 141.

⁸⁶ LEBENSZTAYN, Ieda. *Graciliano Ramos e a novidade*. São Paulo: Cidade, 2010, p. 57

No grande contexto de mudanças em que viveu o autor, na esfera da literatura ganham destaque os denominados *escritores do Nordeste*. O romance *A Bagaceira*, de José Américo de Almeida, de 1928, revelou-se como marco inicial do romance regionalista, apontando para a exploração do trabalhador agrário. A história trágica de amor é pano de fundo para a denúncia da situação do povo nordestino, cercado pela seca, pela insegurança alimentar e pela falta de participação política. O enredo tem como destaque o êxodo da seca, em 1898.

Depois de *A Bagaceira*, foram publicados *O quinze*, da cearense Raquel de Queiroz, em 1930; *O país do carnaval*, do baiano Jorge Amado, em 1931; *Menino de engenho*, do paraibano José Lins do Rego, em 1932; *São Bernardo*, em 1934, e *Vidas Secas*, em 1938, essas duas últimas do autor estudado neste trabalho. Como temas em comum, essas obras têm as denúncias dos problemas e conflitos sociais do Nordeste, a exploração do homem nordestino, sobretudo no que diz respeito ao camponês, que vive em condições adversas, impostas pela geografia do lugar, submissos aos proprietários de terras, lutando pela sobrevivência, submetendo-se a mão de obra barata, enfrentando privação e desamparo.⁸⁷

Na década de 1930, dentre todos os escritores nordestinos que se revelaram, Graciliano Ramos talvez tenha sido o que soube exprimir, com mais rigor, a difícil realidade do homem nordestino. O que Graciliano Ramos revela é o homem vivendo o drama de seu destino.

Para Antonio Candido⁸⁸, todo grande escritor é dotado de pelo menos uma destas três preocupações: o senso psicológico, o senso sociológico e o senso estético. Na obra de Graciliano Ramos esses três aspectos se fundem, se confundem e se completam, alcançando raro equilíbrio.

Segundo Luft,⁸⁹ Graciliano Ramos, é considerado uma das figuras mais expressivas do grupo de escritores nordestinos da década de 30, cuja obra vem ganhando repercussão à medida que o tempo passa. Em sua obra está presente a vida dotada de forte densidade humana, resultante de sua experiência pessoal, conforme se pode constatar tanto em *Infância* e em *Memórias do Cárcere*, como na ficção

⁸⁷ ALMEIDA, José Gomes de. *A tradição regionalista no romance brasileiro*. Rio de Janeiro Achiamé. 1981.

⁸⁸ CANDIDO, A. *Graciliano Ramos*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 1996. (Nossos Clássicos), p. 9.

⁸⁹ LUFT. Celso Pedro. *Dicionário de Literatura Portuguesa e Brasileira*. Porto Alegre: Editora Globo, 1973.

regionalista *Caetés, São Bernardo e Vidas Secas*, para onde o romancista transpôs o sertão nordestino, com sua gente sofrida, seus cenários e seus tipos.

Observa-se, assim, que a literatura regionalista, na descrição do Nordeste brasileiro ganhou nova dimensão, por proporcionar a todos, de forma clara e concisa, a vivência do homem num espaço hostil, caracterizado por inúmeras dificuldades advindas da seca. Além disso, demonstra os problemas oriundos da área econômica e política, em que a exploração do homem pelo homem se torna uma regra, favorecida pela falta de perspectivas do nordestino que, via de regra, abandonado à própria sorte, não consegue modificar sua sina. Sendo assim, no entendimento de Neves e Pontes, “esse tipo de ficção coloca-nos, pois, em contato com os problemas da realidade sociocultural do Nordeste do Brasil, proporcionando, assim, aspectos múltiplos da vida socioeconômica da região.”⁹⁰

Segundo esse ponto de vista, *Vidas Secas* é considerado um retrato contundente da realidade do sertanejo na aridez do território nordestino brasileiro, principalmente em relação à tentativa de sobrevivência, num solo que se caracteriza pela quase ausência de vida e pela manutenção de um pequeno fio de esperança diante da aridez implacável. A obra apresenta ao país a vida do sertanejo diante do sertão nordestino, tornando-se um importante referencial dentro do Modernismo no que se refere à abordagem de temas regionais e ampliação da visão do brasileiro em relação a esta terra e a esta gente.

Em relação à obra de Graciliano Ramos, Candido e Castello afirmam que:

A composição de sua obra resulta de um processo rigorosamente seletivo e subordinado essencialmente aos limites da experiência pessoal, notadamente sertaneja. [...] Compõem-se de aspectos da paisagem do Nordeste agreste, das zonas agropecuárias, em ligação com pequenos centros urbanos. O romancista intuiu admiravelmente a condição sub-humana do caboclo sertanejo, com a sua consciência embotada, e sua inteligência retardada, as suas reações devidas a reflexos condicionados por um sofrimento secular, por sua vez determinado pelas relações do homem com a

⁹⁰ NEVES, M. da; PONTES, A. de. “Panorama do regionalismo de 30”. In.: Caderno João Pessoa, vol. 4, nº. 06. João Pessoa, jul/dez2001, p. 122.

própria paisagem e pela passividade ante os mais poderosos⁹¹.
(grifos meus)

Assim, pode-se dizer que, no cenário literário, as obras de Graciliano Ramos destacam-se, principalmente, pelo caráter de denúncia das desigualdades nas relações sociais, sobretudo no que se refere à exploração do trabalho humano pela sociedade capitalista. Além disso, sua capacidade de descrever fotograficamente, com extremada objetividade, o ambiente, as personagens, as mazelas sociais, fatos e realidades prenhes de sordidez, marca-lhe a escrita. Esses traços fazem da sua obra um relato original e contundente, a ponto de diferenciá-lo de seus contemporâneos regionalistas, fazendo com que o autor seja considerado um dos principais expoentes do “romance de 30” no Brasil. Com a sua obra, colaborou para dar visibilidade à literatura regional do Nordeste, bem como ao próprio Nordeste, fazendo uma representação forte da sua realidade, conforme aponta Antonio Candido:

Foi como se a literatura tivesse desenvolvido para o leitor uma visão renovada, não convencional, do seu país, visto como um conjunto diversificado, mas solidário.⁹²

No entendimento de Coutinho⁹³, o período que vai de 1930 a 1945 deve ser analisado como sendo a etapa áurea da ficção modernista e das mais altas da literatura brasileira, a ponto de se poder afirmar que a ficção brasileira existe com personalidade e fisionomia inconfundíveis graças, sobretudo, ao trabalho dos artistas do período. Os romancistas de 30 apresentaram ao leitor um romance mais amadurecido, mais liberto e de tendência social, uma literatura engajada e de participação política. Com eles, a literatura passou a olhar a realidade de forma mais objetiva, fosse para analisá-la ou denunciá-la. A linguagem deixou de ser rebuscada, uma vez que as páginas traziam o falar das classes não privilegiadas, com regras mais

⁹¹ CANDIDO, A.; CASTELLO, J. A. *Presença da literatura brasileira III – Modernismo*. 3ª ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968, p. 295.

⁹² CÂNDIDO, A. *A revolução de 1930 e a cultura*. *Novos estudos*, v. 2, n. 4, São Paulo, abr. 1984, p. 27-36.

⁹³ COUTINHO, Afrânio. *A Literatura no Brasil*. 7ª ed. São Paulo: Global, 2004, p. 277.

simples, mais espontâneas e próximas do homem rural, abrindo espaço para o homem nordestino, sem deixar de lado o rigor estilístico próprio do período. Trata-se de uma literatura voltada para a construção da nacionalidade brasileira, sem o propósito de exaltar as belezas e grandezas da terra. Deixou-se de lado o ufanismo dos românticos para denunciar as agruras da seca e da migração, da exploração do homem pelo homem, dos problemas do trabalhador rural e da miséria.

Em relação aos escritores regionalistas nordestinos, apesar de estabelecerem suas obras em torno de uma temática comum, eles diferenciavam-se quanto ao estilo e à abordagem, evidenciando suas experiências singulares e olhar particular sobre suas regiões de origem. Sobre o movimento de 30 e seus integrantes, lemos a seguinte reflexão do estudioso Salla:

Em todos os livros do Nordeste, nota-se que os autores tiveram o cuidado de tornar a narrativa, não absolutamente verdadeira, mas verossímil. Ninguém se afasta do ambiente; ninguém confia demasiado na imaginação [...]. Esses escritores são políticos, são revolucionários, mas não deram a ideias nomes de pessoas: **os seus personagens mexem-se, pensam como nós, preparam as suas safras de açúcar, bebem cachaça, matam gente e vão para a cadeia, passam fome nos quartos sujos de uma hospedaria.** Os romancistas não saíram de casa à procura de reformas sociais: a revolução chegou a eles e encontrou-os atentos, observando uma sociedade que se decompõe.⁹⁴ (grifos meus)

Nesse contexto, reitera-se que Graciliano Ramos tem sido avaliado como um dos principais representantes da segunda fase do Modernismo brasileiro, por seu realismo crítico e sua linguagem apurada: sintaxe de acordo com a norma-padrão, uso de frases curtas e períodos coordenados; vocabulário adequado às situações, com economia de adjetivos, regionalismos usados de modo certo; estilo direto, "seco", como são o sertão e o homem moldado por ele. Como ninguém, Graciliano soube dar voz ao homem marginalizado e hostilizado pelo meio, pelos próprios conflitos e angústias.

Enquanto crítico, não apenas de seu tempo, mas da literatura de sua época,

⁹⁴ SALLA, Thiago Mio. *O fio da navalha: Graciliano Ramos e a revista Cultura Política*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação. São Paulo: 2010, p.125-126.

Graciliano escreve:

O que é certo é que o romance do Nordeste existe e vai para diante. As livrarias estão cheias de nomes novos. Não é razoável pensarmos que toda essa gente escreva porque um dia o Sr. José Américo publicou um livro que foi notado com espanto no Rio:
- Um romance do Nordeste! Que coisa extraordinária!⁹⁵

De fato, o romance da década de 1930 vai, sim, para diante, bem para diante, evidenciando o poder das literaturas regionais. Foram muitos os autores da região Nordeste que se destacaram no contexto do romance, demarcado pela abordagem dos problemas político-sociais da região. Linguagem direta, prosa áspera, parcimônia vocabular e períodos curtos caracterizam essa literatura, cujos expoentes foram: José Américo de Almeida e José Lins do Rego, na Paraíba; Jorge de Lima e Graciliano Ramos, em Alagoas; Raquel de Queiroz, no Ceará; Jorge Amado, na Bahia; e Amando Fontes, no Sergipe.

Além da linguagem e da temática, um dos marcos que afetou a literatura da época foi a expansão das publicações. As obras passaram a ser divulgadas em escala cada vez maior, especialmente o conto e o romance, que caíram no gosto do público. No texto “A Literatura de 30”, Graciliano critica a literatura em abundância e nem sempre de qualidade, traduzindo-se numa superprodução que mistura “porcarias” com “os livros que escrevemos com alma”, como lemos na sequência:

Nesta época de escrita excessiva e leitura apressada temos uma grande quantidade de escritores mais ou menos anônimos e fervilham nos bureaux dos livreiros trabalhos inéditos. Para alguma coisa a Revolução de 30 serviu. Apareceu o hábito da leitura, de repente ficamos curiosos, às vezes imprudentemente curiosos, e como nem todos podemos ler línguas estranhas, porque a nossa instrução seja minguada ou porque a baixa do câmbio haja dificultado a importação do papel e das ideias, tratamos de fabricar essas coisas – e a indústria do livro levantou a cabeça.⁹⁶ (grifos meus)

⁹⁵ SALLA, Thiago Mio. *Garranchos Textos inéditos de Graciliano Ramos*. 1ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 2012, p. 141.

⁹⁶ Id. *Ibid.*, p.146.

"A indústria do livro levantou a cabeça" e, mesmo que tomemos ainda uma vez como base as crônicas de Graciliano Ramos, publicadas na revista "Novidade" na década de 30, pode-se antever ali a semente das linhas que ainda surgiriam. Linhas domadas pela poética dos acordes graciliânicos, acordes aos quais essa pesquisa dedicará especial atenção.

II. Capítulo

Obra e crítica da época

Não se registra, na história literária, alguém ou alguma obra que tenha sido unanimemente aplaudida pela crítica. *Angústia*, obra de ficção de Graciliano Ramos não foge à regra. Se uma maioria expressiva da crítica reconhece nela o *status* de uma grande obra da literatura da segunda geração modernista, há os que lhe negam esse título. Entre os primeiros, podemos citar Antonio Candido e entre os últimos, Álvaro Lins, como veremos no desenvolvimento deste capítulo.

A. Obra-prima ou mais uma obra na literatura brasileira?

No início da década de 40, a visão crítica dominante, após a publicação de *Angústia*, era a de que a literatura brasileira ganhava, com a nova obra de Graciliano Ramos, uma obra-prima que a enriquecia sobremaneira. Entretanto, chama atenção, nessa época, a posição dissonante do crítico Álvaro Lins⁹⁷ diante de *Angústia*, pela atitude de negar o estatuto de obra-prima ao romance. Ressalte-se, a bem da verdade,

⁹⁷ LINS, Álvaro. “Valores e misérias das vidas secas”. In: _____. *Os mortos de sobrecasaca*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963. In BUENO, L. A Antonio Candido leitor de Graciliano Ramos Revista Letras, Curitiba, n°74 Editora UFPR. Jan./Abr. 2008, p. 71-85.

que a recepção desse livro foi afetada pelo fato de o autor estar na cadeia quando de seu lançamento. Graciliano Ramos já tinha um histórico de desagradar seus companheiros de esquerda, sempre desejosos de que ele produzisse algo mais próximo do “romance proletário” típico, nos moldes da literatura de Jorge Amado. No início de 1937, quando a Revista Acadêmica lhe concede o prêmio “Lima Barreto”, as homenagens ao escritor, no número dedicado ao romance, revelam alguns desapontamentos. O caráter “intimista” do livro desagradou a essa parcela da crítica – assim como interessou a outros críticos, como Octávio de Faria e Almeida Sales.

Álvaro Lins, em sua argumentação crítica, aproxima Graciliano Ramos de Stendhal - e não de Dostoiévski, como afirmavam outros -, alegando que a angústia, em Graciliano Ramos, é “racionalizada e histórica, não uma angústia natural e presente”⁹⁸ como no do escritor russo. Parece inegável constatar que a obra *Angústia*, escrita e concluída pouco antes da prisão do autor pela polícia do governo de Vargas, traz em sua constituição características importantes que a remetem ao conjunto de obras polêmicas e de difícil consenso da crítica.

De acordo com Álvaro Lins⁹⁹, Graciliano Ramos constrói em seus romances um mundo sem amor e sem alegria, envolvendo uma galeria de personagens egoístas, cruéis, insensíveis, que não encontram sentido para a vida, não se associam nem se solidarizam em movimentos de ascensão; ao contrário, carregam, com a ausência de fé, um tamanho poder de negação que só encontra correspondência numa espécie de niilismo moral, num desejo secreto de aniquilamento e destruição. O ambiente que os envolve tem qualquer coisa de deserto ou de casa fechada e fria. Nenhuma salvação, nenhum socorro virá do exterior: os personagens estão entregues aos seus próprios destinos. E não contam sequer com a piedade do romancista. Segundo Lins, só a um dos seus personagens ele trata com verdadeira simpatia, e este não é gente, mas uma cadelinha, em *Vidas Secas*. Só Baleia, de acordo com o crítico, se reveste de uma “humanidade” quase negada pelo autor aos demais personagens de sua obra.

⁹⁸ LINS, Álvaro. Valores e Misérias das Vidas Secas. In: RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas*. 85ª edição. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 2002.

⁹⁹ Id. *Ibid.*, p. 127-155.

B. De críticas pontuais a uma visão crítica da obra

Numa revisão crítica da obra do escritor alagoano, percebe-se que, já no tempo em que foram publicadas, suas obras foram muito bem recebidas pela crítica. Valdemar Cavalcanti publica um artigo no “Boletim de Ariel”, no Rio de Janeiro, em 1933, no qual ressalta as qualidades do primeiro livro de Graciliano, destacando a força dramática das cenas e a verossimilhança dos personagens criados:

O que mais impressiona no romance de Graciliano Ramos é sua força de humanidade, é a sua plástica expressão de vida e movimento. A realidade, atingida pelos processos diretos e incisivos do escritor alagoano, chega a uma rara condensação. Os fatos, as coisas, os homens movimentam-se numa atmosfera sem nada de artificial; vivos e exatos, através de uma notável densidade de descritivo, transitam pelo primeiro livro de Graciliano Ramos com uma naturalidade que não é a dos heróis e dos casos de mentira. Sente-se no *Caetés* é a força íntima do documento humano; ele é uma luminosa fotografia da multidão, realizada por um que acredita naquela realidade histórica dos acontecimentos [...] ¹⁰⁰ (grifos meus)

A revista “Literatura”, datada de 5 de fevereiro de 1934, publica um artigo de José Lins do Rego sobre *Caetés*, em que o autor, contemporâneo de Graciliano, já percebe alguns dos grandes temas da obra do escritor – a miséria humana e a fraqueza dos homens -, como lemos a seguir:

Neste romance intenso e forte **a vida é sempre um fardo a carregar. [...] todo ele é um depoimento da miséria humana, da fraqueza dos homens, de caracteres em decomposição.** O Brasil do interior, de cidades podres, de cidades marcadas de indigência física e pauperismo, se acha em *Caetés* como em nenhum livro da nossa literatura. ¹⁰¹ (grifos meus)

¹⁰⁰ CAVALCANTI, Valdemar. In: RAMOS, Graciliano. *Caetés*. Ed. 80 anos. Rio de Janeiro: Record, 2013, p.207.

¹⁰¹ RAMOS, Graciliano. *Caetés*. Ed. 80 anos. Rio de Janeiro: Record, 2013, p.216.

Um dos principais estudos críticos sobre o conjunto da obra de Graciliano Ramos consiste em uma reunião de ensaios com o nome *Ficção e Confissão*, de Antonio Candido¹⁰², publicada pela primeira vez nesse formato em 1956. Ainda que Candido marque algumas falhas em *Caetés*, a primeira obra publicada do autor seria um preâmbulo, um exercício a partir do qual Graciliano superaria as raízes pós-naturalistas e, segundo o crítico, “se libertou para as obras-primas”.

Essa opinião não se restringe apenas a Antonio Candido. Desde *Caetés*, as qualidades literárias de Graciliano Ramos são destacadas pela crítica especializada, a exemplo de Valdemar Cavalcanti e Aurélio Buarque de Holanda, que escrevem artigos elogiando o escritor por ocasião do lançamento do livro. A partir de *São Bernardo* (1934), o autor vai acumular uma fortuna crítica extremamente favorável, quase unânime, formulada por críticos de diferentes linhas teóricas e ideológicas. A obra de Graciliano é destacada pela linguagem elaborada - no sentido da busca da palavra sempre exata - concisa e econômica, na qual o supérfluo e não diretamente necessário é eliminado no processo de criação, principalmente os adjetivos. Daí resulta um estilo marcante, forte e "seco", espécie de fusão meio e gente retratada - obra de ficção criada. Outras marcas de sua produção literária ressaltadas pelos críticos são a negação dos valores da sociedade e a desconfiança em face das normas estabelecidas.

Quando Antonio Candido se debruçou sobre a obra de Graciliano Ramos, em 1945, pouco havia além das resenhas surgidas na edição ou reedição individual de cada livro do autor, num tempo em que a polarização ideológica dividia os intelectuais de forma radical. O esforço de empreender uma leitura do conjunto da obra ainda estava por ser feito. O único a tentá-la fora Otto Maria Carpeaux, num artigo relativamente curto, em que procurara captar a diversidade de experiências literárias que uma obra tão curta continha, bem como mapear o pessimismo que dela exalava¹⁰³. Somente em 1947, com o lançamento conjunto, pela José Olympio, dos cinco volumes até ali escritos pelo alagoano (*Caetés, São Bernardo, Angústia, Vidas Secas e Infância*), é que Álvaro Lins faria um balanço abrangente. Um ensaio mais

¹⁰² CANDIDO, Antonio. *Ficção e confissão*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

¹⁰³ CARPEAUX, Otto Maria. “Visão de Graciliano Ramos”. Disponível em: <http://www.olavodecarvalho.org/textos/carp4.htm> – 17.05.2016.

longo, com pretensões teóricas mais elevadas, surgiu da pena de Floriano Gonçalves, publicado em edição de *Caetés* como apresentação da obra reunida.

Os textos de Antonio Candido, publicados quando do lançamento de *Infância* e que, acrescidos e refundidos viriam a compor o livro *Ficção e Confissão*, são de fato pioneiros como tentativa de encontrar os motivos centrais do conjunto da obra de Graciliano Ramos. Além disso, pertencem à época em que o crítico assevera ser aquela uma crítica que, pelo seu engajamento político, trazia consigo a tendência a obscurecer a liberdade mental do leitor, como se fora uma prerrogativa de direito. Contudo, o grau em que isso ocorreu com Antonio Candido em relação a Graciliano Ramos foi mínimo, e o leitor pôde superar com facilidade os obstáculos impostos pelo crítico interessado¹⁰⁴.

Graciliano Ramos escreveu obras que se tornaram emblemáticas no movimento de (re)conhecimento da realidade nacional, pela sua singularidade. Nessa linha, o autor seria o representante do que Bosi¹⁰⁵ identificou como “romance de tensão crítica”, oposto aos “romances de tensão mínima”, que teriam Jorge Amado como um dos principais representantes.

Entretanto, não é apenas por sua obra ficcional que o escritor alagoano é conhecido. Como lembra Candido¹⁰⁶, no importante ensaio sobre a obra de Graciliano Ramos, o autor escreveu duas importantes narrativas memorialistas: *Infância* e *Memórias do Cárcere*. Os dois livros trazem uma reflexão profunda sobre momentos fundamentais na formação do indivíduo, nos quais, de maneiras diferentes, fica evidente a dolorida distância existente entre os desejos do sujeito e sua possibilidade de efetivação no mundo em que vive.

É preciso destacar que a visão geral de Antonio Candido¹⁰⁷ sobre Graciliano Ramos é redimensionada a partir do lançamento de *Infância* que, pelo caráter autobiográfico, convida a uma nova leitura e interpretação da obra do autor. No entanto, em vez de se ocupar da infância sem amor, que talvez explicasse a formação

¹⁰⁴ CANDIDO, A. *Ficção e confissão: ensaios sobre Graciliano Ramos*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992, p. 44.

¹⁰⁵ BOSI, A. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1994, p. 392.

¹⁰⁶ CANDIDO, A. *Ficção e confissão: Ensaio sobre Graciliano Ramos*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

¹⁰⁷ Id. *Ibid.*, p. 44.

de um autor tão duro com os homens, Candido voltou-se para a obra em si mesma e procurou nela sua própria explicação e desenvolvimento. Assim, a alta elaboração literária alcançada por Graciliano Ramos leva o crítico a buscar as conexões internas da obra - entre o que fora conseguido nos romances e o que se leva a cabo nas memórias. É daí que nasce a ideia – quase conceito independente – de que a obra de Graciliano Ramos elabora um arco que, partindo da observação do mundo, chega a investigação milimétrica do eu: da ficção à confissão. Neste trabalho, almejamos fazer também um movimento circular semelhante, porém, no sentido inverso, partindo da confissão - *Infância* - estendendo a análise à obra de ficção, complementando com alguns escritos jornalísticos e crônicas, e fechando o círculo com volta à obra autobiográfica *Infância*, tomada como eixo da tese.

A obra de Graciliano Ramos também foi alvo de crítica no contexto internacional. Destaque-se, no contexto acadêmico norte-americano, a leitura sensível e cronológica realizada por Ellison¹⁰⁸, que examina cada um de seus livros, desde *Caetés* até *Infância*, e abre uma janela para a análise do desenvolvimento do escritor, compondo, com isso, um depoimento da posição de Graciliano a respeito de assuntos como a luta de classes sociais, a injustiça social e a pobreza.

Ellison estende-se sobre os protagonistas masculinos nos romances, cujas inseguranças pessoais e obsessões, além das experiências com a pobreza, os conduzem à cólera, ao assassinato e à loucura. Ellison volta o olhar para as experiências do menino Graciliano e as de seu protagonista ficcional, Luís da Silva, em *Angústia*. Chega até a descrever *Angústia* como um *roman à clef*, e enfatiza, ao longo do seu estudo, a natureza autobiográfica da pobreza, das iniquidades sociais e do desespero pessoal, que aparecem em outros romances. Ao mesmo tempo, tenta dissociar Graciliano de qualquer tendência política em particular. Apesar das óbvias posições esquerdistas do escritor alagoano, Ellison comenta que "nada em [sua] obra serviria diretamente como propaganda política"¹⁰⁹.

Destaque-se que, de modo geral, a crítica deu a *São Bernardo* e a *Vidas Secas* uma importância maior no conjunto de obras, por apresentarem uma estrutura mais

¹⁰⁸ ELLISON, Fred P. *Brazil's new novel: Four Northeastern masters*. Los Angeles: University of California Press, 1954, p. 25.

¹⁰⁹ Id. Ibid.

equilibrada¹¹⁰, pois *Angústia* traz a convulsão por que passam abruptamente as lembranças de Luís da Silva.

A obra de Graciliano Ramos vem sendo, cada vez mais, alvo de estudos e tem-se mostrado vasto campo de pesquisa na busca de compreensão da obra como um todo e, em especial, de sua profundidade ao analisar questões relativas à formação do ser humano no mundo contemporâneo.

Textos do autor, inéditos em livro, foram reunidos nos últimos anos alargando as possibilidades de leitura de sua obra. Assim, temos as seguintes publicações: *Cartas Inéditas de Graciliano Ramos a seus tradutores argentinos* (2008), *Garranchos* (2012) e *Conversas*, (2014); subsídios importantes que farão parte do conjunto de argumentos necessários para o trabalho em questão.

¹¹⁰ HAUSER, Arnold. *História social da arte e da literatura*. 1ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998.

III. Capítulo

Obra e cenário educacional

Uma vez que a escola ocupa um lugar *cativo* na obra de Graciliano Ramos – além de ser nosso objeto de estudo – julgamos necessário abordar aqui a dimensão das reformas educacionais – em nível mundial, nacional, local – na passagem do século XIX para o século XX, bem como tecer algumas considerações sobre o envolvimento direto do autor com a educação brasileira.

A. Educação em mudança no mundo

Desde a segunda metade do século XIX, a questão política da educação popular envolveu, não só no Brasil, mas, ousamos afirmar, em grande parte do Ocidente, a discussão sobre a organização administrativa e didático-pedagógica do ensino primário. Tratou-se de definir as finalidades da escola primária e os meios de sua universalização. Esse processo implicou debates acerca da democratização da cultura e da função política da escola nas sociedades modernas. Dessa forma, a discussão sobre o conteúdo da escolarização popular tornou-se uma temática central e oscilou em decorrência de diferentes interesses políticos, ideológicos, religiosos,

sociais, econômicos e culturais.¹¹¹

No decorrer do século XIX, conteúdo e método de ensino fizeram parte do intenso debate sobre a questão política da educação popular e buscaram-se meios para efetivá-la, entre eles, a melhor organização pedagógica para a escola primária. Em toda parte, difundiu-se a crença no poder da escola como fator de progresso, modernização e mudança social. A ideia de uma escola nova para a formação do homem novo articulou-se com as exigências do desenvolvimento industrial e o processo de urbanização.¹¹²

O fenômeno, de âmbito mundial, foi alimentado pela circulação de ideias e modelos gerados nos países ditos “civilizados” da época. Os mais variados temas da organização escolar tornaram-se objeto da reflexão política e pedagógica: métodos de ensino, ampliação dos programas com a inclusão de novas disciplinas, livros e manuais didáticos, classificação dos alunos, distribuição dos conteúdos e do emprego do tempo, mobiliário, materiais escolares, certificados de estudos, arquitetura, formação de professores, disciplina escolar.¹¹³

Diversos meios possibilitaram a circulação dessas ideias e modelos: as exposições universais, os congressos de instrução, relatórios oficiais elaborados por ministros e inspetores do ensino, publicações de livros, artigos, jornais e revistas especializadas no campo educacional.¹¹⁴

É nesse contexto que se compreende por que as ideias de renovação do ensino e o modelo de escola graduada direcionado à escolarização em massa tiveram grande aceitação, sendo adotados em inúmeros países desenvolvidos e em desenvolvimento. Em que pesem as particularidades locais, o fenômeno da escolarização em massa, configurado a partir da segunda metade do século XIX, apresentou muitos aspectos comuns de abrangência global, entre eles: a obrigação escolar, a responsabilidade

¹¹¹ VALENTE, W. R. *Uma história da matemática escolar no Brasil (1730-1930)*. São Paulo: Annablume/Fapesp, 1999.

¹¹² SOUZA, R. F. *Templos de civilização: A implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Editora da Unesp, 1998.

¹¹³ MEYER, J. W. et al. *School knowledge for the masses: World models and national primary curricular categories in the twentieth century*. Washington/Londres: The Falmer Press, 1992.

¹¹⁴ KAMES, D. e CHA, Y. *La legitimación de nuevas asignaturas en La escolarización de masas: Orígenes (siglo XIX) y difusión (siglo XX) de la enseñanza del arte y de la educación física*. Revista de Estudios del Curriculum, v. 2, no1, 1999, p. 62-86

estatal pelo ensino público, a secularização do ensino e a secularização da moral, a nação e a pátria como princípios norteadores da cultura escolar, a educação popular concebida como um projeto de integração ideológica e política.¹¹⁵

A propósito, os estudos de Meyer et al. atestam uma certa homogeneidade verificada nos currículos das escolas primárias nos países que desenvolveram os sistemas nacionais de ensino. Na mesma direção, Kames e Cha identificam nesses currículos um forte vínculo com a formação da Nação. E Petitat, por sua vez, lembra-nos que, na reorganização dos programas escolares, várias disciplinas, tais como leitura, escrita, história, geografia, economia, direito, encontravam sua substância na própria realidade nacional.¹¹⁶

Além disso, a introdução de novas disciplinas nos programas do ensino primário, especialmente ciências, desenho e educação física, articulou-se com a linguagem da modernidade, isto é, a justificativa para a inclusão desses conteúdos culturais assinalava as contribuições que eles trariam para a modernização.¹¹⁷

B. Educação no Brasil da passagem do século XIX para o século XX

Graciliano Ramos viveu e frequentou a então Escola Elementar, como já dissemos, no estado de Alagoas. Como faz parte do escopo deste trabalho investigar as relações entre vida e arte - isto é, entre fatos vividos pelo autor e contextos ficcionais criados, entre Graciliano-escritor e os personagens que assumiu e criou, entre o chão nordestino que pisou e os enredos que inventou -, faz-se necessário discorrer sumariamente sobre o cenário educacional da época. Objetivamos estabelecer um paralelo entre os dados da sociedade e as representações da escola nas obras em estudo, uma vez que essa instituição será foco de nosso trabalho,

¹¹⁵ PETITAT, A. *A produção da escola, produção da sociedade: Análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

¹¹⁶ MEYER, J. W. et al. *School knowledge for the masses: World models and national primary curricular categories in the twentieth century*. Washington/Londres: The Falmer Press, 1992.

¹¹⁷ GOODSON, Ivor. *Currículo: Teoria e história*. Petrópolis. Vozes, 1995.

enquanto parte constituinte da formação do homem em sociedade, principalmente no que se refere à transferência do legado da escrita. É o que faremos no presente capítulo, a fim de lançar mais uma luz sobre a questão discutida.

1. Alfabetização para uma minoria

Para ilustrar a visão da aprendizagem da leitura e da escrita na passagem do século XIX ao século XX, reúnem-se aqui dados coletados nos censos de 1890 e 1950, que demonstram os índices de analfabetismo na região Nordeste do Brasil.

Segundo o censo de 1890, em Vitória (atual Quebrangulo, Alagoas), numa população de 11.984 habitantes (6.007 homens e 5.977 mulheres), 1.552 sabiam ler e escrever (13%); em Viçosa (denominada à época Vila Viçosa, Alagoas), de uma população de 35.643 habitantes (17.588 homens e 18.055 mulheres), 144 sabiam ler e escrever (0,4%); em Buíque, Pernambuco, de uma população de 11.459 habitantes (5.801 homens e 5.658 mulheres) 1.125 sabiam ler e escrever (10%).¹¹⁸ Visualizando, esses dados dispõem-se na tabela que segue:

Município	População Total	Homens	Mulheres	Alfabetizados	Percentual de alfabetizados
Quebrangulo	11.984	6.007	5.977	1.552	13%
Viçosa	35.643	17.588	18.055	144	0,4%
Buíque	11.459	5.801	5.658	1.125	10%

Já no Recenseamento Geral de 1950, nos mesmos municípios, a relação entre população e alfabetizados (em idade a partir de 5 anos) era: em Quebrangulo (AL), de uma população de 15.724 habitantes (7.408 homens e 8.316 mulheres), havia 1.036 pessoas alfabetizadas; em Viçosa (AL), de uma população de 52.509 habitantes (25.465 homens e 27.044 mulheres), havia 5.125 pessoas de 5 anos e mais. Deste total, 2.173 sabiam ler e escrever e 2952 eram analfabetas. Em Buíque (PE), a

¹¹⁸ Os dados referentes ao censo de 1890 foram extraídos de Diretoria Geral de Estatística, Sinopse do Recenseamento de 31 de dezembro de 1890, Rio de Janeiro, Oficina da Estatística. Os dados referentes ao censo de 1950 foram colhidos na Enciclopédia dos Municípios Brasileiros, planejada e organizada por Jurandyr Pires Ferreira, Presidente do IBGE. Obra conjunta dos Conselhos Nacional de Geografia e Nacional de Estatística. RJ, 1959.

população era de 38.238 habitantes (18.679 homens e 19.559 mulheres), sendo que das pessoas de 5 anos e mais, 10.515 sabiam ler e escrever.¹¹⁹ Em tabela, visualizamos:

Município	Total	Homens	Mulheres	Alfabetizados	%
Quebrangulo	15.724	7.408	8.316	1.036	6,58%
Viçosa	52.509	25.465	27.044	2.173	4,13%
Buíque	38.238	18.679	19.559	10.515	27,50%

Apenas numa análise superficial dos números das duas tabelas anteriores (censos de 1890 e 1950¹²⁰), pode-se depreender que, a par do menor ou maior desenvolvimento dos municípios (selecionados para análise neste trabalho, por terem relação direta com Graciliano Ramos), os índices de analfabetismo são alarmantes. Em seis décadas, Quebrangulo (Alagoas), teve um desenvolvimento populacional modesto e o percentual de alfabetizados, que já era baixíssimo (13%) decaiu fortemente (6,5%); em Viçosa, no mesmo estado, era pífio o percentual de alfabetizados (0,4%) e, apesar do crescimento, continuou sofrível (4,13%). Nota-se que o cenário menos ruim é o de Buíque, em Pernambuco, onde houve maior crescimento da população e o percentual de alfabetizados também cresceu. Porém, ainda apenas um pouco mais de um quarto da população aprendeu a ler e a escrever, premissas mínimas de cidadania.

Era evidente, portanto, a necessidade de investir recursos para mudar as estatísticas, possibilitando que maior número de pessoas tivesse acesso à leitura e à escrita. Ao tomarmos, representativamente, os dados da região nordestina em que nasceu e viveu Graciliano Ramos, percebemos que o grande movimento em prol das mudanças na educação - do qual fez parte o Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932, no Governo Vargas, abordado no Capítulo I deste estudo, nasceu das necessidades prementes do povo e de um contexto absolutamente desfavorável a condições mais humanas de vida e promoção do homem e seu meio.

Ao observarmos esses altos índices de analfabetismo, podemos inferir que a grande recorrência ao tema da alfabetização em *Infância* não retrata apenas a

¹¹⁹ Id. Ibid.

¹²⁰ Segundo especialistas do IBGE, o censo de 1950 é um dos mais completos dentre os que foram realizados após o censo de 1890. Por esta razão, optou-se em examiná-lo para fins de cotejo.

dificuldade do menino-autor, mas reflete uma problemática mais profunda do sistema educacional e a necessidade de investir em educação, tema que iremos tratar mais detalhadamente ao analisarmos a leitura e escrita em *Infância*.

No que se refere ao modelo de educação que persistiu no Brasil por um longo período, a narrativa de *Infância* traz muitos elementos desse contexto educacional, tais como os castigos presentes na prática pedagógica, os quais chegaram ao Brasil com a educação religiosa dos jesuítas. Segundo Pinsky e Luca, a instituição-escola carregava, naquela época, uma conceituação negativa, como se lê a seguir:

No imaginário infantil daquela época, **a escola tinha uma imagem extremamente negativa**, era um lugar onde os **adultos massacravam as crianças com castigos severos, insultos e escárnio**. Esse retrato tão desagradável da instituição escolar ainda era uma herança dos métodos disciplinares implantados pelos religiosos que lecionavam nas casas grandes e nos rígidos colégios jesuíticos e também dos mestres régios, cujas práticas de ensino eram cunhadas na máxima de que “a letra com sangue entra”, o que remete a utilização de violência física para a aprendizagem escolar.¹²¹ (grifos meus)

É admissível deduzir que, ao interagir com as imagens de educação, Graciliano Ramos as tenha selecionado e combinado em sua obra, ressaltando conflitos, competições e valores perceptíveis nas “lutas de representação”, através de imagens da educação formal e informal.

Esperamos que os dados anteriormente citados venham a contribuir para a melhor compreensão do autor em estudo - tanto de suas considerações em relação à escola, quanto dos reflexos desse quadro educacional em sua obra - aspectos que serão analisados na Segunda Parte deste trabalho.

¹²¹ FERREIRA, Celso Antônio. *Literatura: A fonte fecunda*. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de. (orgs.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo - SP: Contexto, 2009, p. 56.

2. Transformações da escola brasileira

Abri escolas, senhores do governo, esses “viveiros de esperança”, como lhes chamou Rosendo Muniz, e tereis prestado um grande bem à nossa pátria.

Graciliano Ramos¹²²

No final do século XIX, a escola popular foi elevada à condição de redentora da nação e de instrumento de modernização por excelência.¹²³

Especialmente após a proclamação da República, no Brasil a educação ganhou destaque como uma das utopias da modernidade. A escola consolidou-se como lugar necessariamente institucionalizado para o preparo das novas gerações, com vistas a atender aos ideais do Estado republicano, pautado pela necessidade de instauração de uma nova ordem política e social; e a universalização da escola assumiu importante papel como instrumento de modernização e progresso do Estado-Nação, como principal propulsora do “esclarecimento das massas iletradas”.¹²⁴

O ensino carecia de organização até o final do Império brasileiro, e as poucas escolas existentes eram, na verdade, salas adaptadas, que abrigavam alunos de todas as séries e funcionavam em prédios pouco apropriados para esse fim; eram as “aulas régias”. Em decorrência das precárias condições de funcionamento, nesse tipo de escola o ensino dependia muito do empenho de professor e alunos, para subsistir. O material de que se dispunha para o ensino da leitura era também precário, embora houvesse aqui, na segunda metade do século XIX, algum material impresso sob forma de livros para fins de ensino de leitura, editados ou produzidos na Europa. Habitualmente, porém, iniciava-se o ensino da leitura com as chamadas “cartas de

¹²² RAMOS, G. In: SALLA, Thiago Mio. *Garranchos Textos inéditos de Graciliano Ramos*. 1ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 2012, p. 62. Publicado originalmente em *O Índio*. Palmeira dos Índios, ano 1, nº4, 20 de fevereiro de 1921, p.2.

¹²³ FARIA FILHO, L. M. “Estado, cultura e escolarização em Minas Gerais no século XIX”. In: VIDAL, D.G. e SOUZA, M.C.C. *A memória e a sombra. Belo Horizonte*. Autêntica, 1999, p. 117-136.

¹²⁴ MORTATTI, M. R. L. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876/1994*. São Paulo: Ed. UNESP:Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000.

ABC¹²⁵ e depois se liam e se copiavam documentos manuscritos¹²⁶.

O método intuitivo conhecido também como "lições de coisas", consistiu no núcleo principal da renovação pedagógica. Fundamentado especialmente nas ideias de Pestalozzi e Froebel, pressupunha uma abordagem indutiva pela qual o ensino deveria partir do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato.¹²⁷

Esse método racional fundamentava-se em uma concepção filosófica e científica pela qual a aquisição de conhecimentos advinha dos sentidos e da observação. A racionalidade pedagógica articulava-se com os princípios de racionalização da produção e da vida social e possivelmente isso justifique a confiança e o fascínio que ele provocou naquele momento.¹²⁸

A educação integral converteu-se no primeiro fundamento pedagógico sistemático para a seleção dos conteúdos para a escola primária. A definição de uma nova cultura escolar para o povo encontrou justificações filosóficas e pedagógicas para amparar um projeto de fundo político e social.¹²⁹

Pode-se dizer que, no século XIX, assistimos à escolarização de vários saberes, como, por exemplo, ginástica, música e canto, valores morais e cívicos, desenho.¹³⁰

No entanto, tal processo de mudanças pedagógicas se deu de forma desigual nas diferentes regiões do país e, no Sertão, ocorreu de forma mais lenta que nas grandes cidades. Tratou-se de processo de longo prazo, do qual Graciliano Ramos participou: primeiro, como aluno da escola bastante deficitária, descrita neste estudo e representada na sua literatura – que vamos ilustrar na Segunda Parte deste trabalho;

¹²⁵ As “Cartas de ABC” eram uma espécie de “cartilha” utilizada para a alfabetização.

¹²⁶ MORTATTI, M. R. L. *Uma proposta para o próximo milênio: o pensamento interacionista sobre alfabetização*. Presença pedagógica. Belo Horizonte, v. 5, n. 29, p. 22-27, set./out. 1999.

¹²⁷ CHERVEL, A. *História das disciplinas escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria & Educação, v. 2, 1990.

¹²⁸ VALENTE, W. R. *Uma história da matemática escolar no Brasil (1730-1930)*. São Paulo: Annablume/Fapesp, 1999.

¹²⁹ SOUZA, R.F. *Templos de civilização: A implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Editora da Unesp, 1998.

¹³⁰ HEBRARD, J. “A escolarização dos saberes elementares na época moderna”. Teoria & Educação, v. 2, 1990, p. 65-110.

depois, na condição de prefeito de Palmeira dos Índios, quando continua sua atuação no meio educacional inaugurando escolas; posteriormente, como diretor da Instrução Pública das Alagoas; e, também e não por último, como escritor engajado, a seu modo, com as questões do seu tempo.

Em realidade, os saberes em geral, passaram a ser encarados como conteúdos do ensino primário constituindo-se em saberes escolarizados, fruto de um intenso processo de transposição didática. A configuração do currículo moderno para a escola primária constituiu-se durante o século XIX, mediante trabalho intenso de adaptação das ciências naturais e sociais ao nível da aprendizagem infantil. É o caso, por exemplo, do ensino da gramática, da matemática, da geometria, das ciências, da história e da geografia. As lições de coisas possibilitaram e, de certa forma, potencializaram a tradução do conhecimento científico em noções elementares para o uso nas escolas.¹³¹

Apesar das mudanças anunciadas, somente a partir da década de 1920 é que se intensificaram algumas iniciativas em prol do fim do analfabetismo, sustentadas por políticas mais efetivas, por motivos patrióticos ou nacionalistas. Também por tentativa de estabilidade social, na forma de educação moral da classe trabalhadora, em nome dos ideais republicanos e democráticos que visavam à ampliação do número de eleitores¹³².

Com a demora concernente às elaborações das medidas educacionais, apareceu “o manifesto dos pioneiros da educação nova”, como já tematizamos neste estudo. A princípio, o ideário da “escola nova” lançou as ideias reformistas da política nacional de educação e ensino em todos os níveis e modalidades, idealizando uma nova educação. Tais medidas e diretrizes educacionais brasileiras foram planejadas entre intelectuais e gestores, em busca das transformações sociais e econômicas do nosso país. Ribeiro, assim elucida:

Diante da demora de medidas educacionais, lançam o manifesto dos pioneiros da educação nova. Isto que acaba de ser afirmado não quer

¹³¹ CHERVEL, A. “História das disciplinas escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa”. Teoria & Educação, v. 2, 1990.

¹³² RAMOS, Graciliano. *Infância*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1977.

dizer que nenhuma medida educacional havia sido tomada. Quer demonstrar a necessidade e conveniência de que as medidas fossem tomadas em decorrência de um programa educacional mais amplo e, portanto, que tivessem uma unidade de propósitos e uma sequência bem-determinada de legalização¹³³.

Ribeiro prossegue esclarecendo que o retardamento da aplicação das medidas para programas educacionais foi gerando insatisfação na sociedade. Na década de 1930, o Brasil era um país de analfabetos e, com a chegada do “manifesto dos pioneiros da escola nova”, foram criadas as diretrizes para efetivar as reformas educacionais. Na base desse movimento renovador, estava a crença de que apenas era possível transformar a sociedade por meio da educação escolar, conforme cita Souza:

A educação é vista como um dos principais fatores de ascensão social. Com efeito, sua demanda reflete os enormes diferenciais de renda que existem entre os indivíduos mais e menos escolarizados.¹³⁴ (grifos meus)

Sendo assim, os filhos da elite, que haviam estudado nas escolas católicas da época, ocupavam bons cargos empregatícios, alterando suas condições hegemônicas. Na maioria dos casos, suas boas colocações estavam ligadas à sua escolarização. Já os filhos das massas populares, que não tinham as devidas condições de adentrarem o âmbito escolar, permaneciam, majoritariamente, à margem da sociedade. Nesse contexto histórico, propagava-se que “a educação é o símbolo por excelência da identidade da classe média”.¹³⁵

Segundo Ribeiro, nesta mesma época, surge

¹³³ RIBEIRO, Maria Luísa Santos. História da educação brasileira: a organização escolar, 18ª ed. São Paulo: Autores associados 2003.

¹³⁴ Id. Ibid., p. 106-107.

¹³⁵ SOUZA, Amaury de, Lamounier, Bolivar. *A classe média brasileira. Ambições, valores e projetos de sociedade*. Rio de Janeiro: Elsevier; Brasília, DF: CNI, 2010, p. 54.

[...] a ideia defendida pelos educadores escolanovistas, quanto à **responsabilidade pública em educação**, e que os levava a ver “com bons olhos” o fato de os poderes públicos assumirem mais efetivamente a responsabilidade educacional¹³⁶. (grifos meus)

Havia, além disso, demonstrações de engajamento na transmissão do conhecimento por parte dos educadores brasileiros, que agitaram o país por meio de manifestações, com a ideologia de que era de responsabilidade do governo custear a instrução pública.

De acordo com Saviani,

[...] na medida em que a concepção escolanovista, tal como expressa no “Manifesto dos pioneiros” representava a revolução pedagógica correspondente à revolução democrático-burguesa, compreende-se que, na década de 1930, o escolanovismo tenha hegemonizado as posições progressistas, aí incluídas as correntes de esquerda.¹³⁷

Perante as contestações do escolanovismo no campo das renovações educativas, na década de 1930 concretizou-se uma nova tendência progressista, que ganhou força em prol de uma ideologia democrática pedagógica, desvinculando-se dos objetivos distintos entre liberais e marxistas. Avalie-se, entretanto que, nesse período, surge a ruptura entre esses partidos.¹³⁸

Pode-se afirmar que o movimento escolanovista apontou uma série de alterações significativas para a educação brasileira. Vale enfatizar que esse movimento teve como pioneiros Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo. Logo, com o anseio de colaborar para a construção de aprendizagens expressivas, Lourenço Filho, como assevera Saviani, publicou semelhantes pesquisas aplicadas na área da Educação e da Psicologia, e dedicou-se, depois, à escola

¹³⁶ RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*, 18ª ed. São Paulo: Autores associados 2003, p. 111.

¹³⁷ SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 275.

¹³⁸ LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. 19ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001, p.82.

elementar, produzindo textos didáticos, redigindo cartilhas e livros para serem aproveitados no ambiente escolar. Destarte, notando a apreensão com a educação, Lourenço Filho buscou desempenhar e produzir métodos em que se envolvessem os educandos nesse processo.¹³⁹

Nos anos que antecederam a década de 1930, a presença do movimento escolanovista colaborou para descentralização da educação no Brasil. Após as reivindicações do manifesto dos pioneiros da escola nova, a educação brasileira viveu um novo momento.¹⁴⁰

Muito embora Graciliano Ramos não tenha frequentado a escola nesse período, ele participou de forma direta na educação, enquanto prefeito de Palmeira dos Índios – ano em que foram inauguradas escolas em três aldeias, conforme indicamos no Capítulo I deste trabalho - e enquanto Diretor da Instrução Pública de Alagoas, cargo equivalente a Secretário Estadual de Educação. Nesse contexto, lemos abaixo um fragmento de Verçosa, publicado em *Cultura e Educação nas Alagoas*:

O Estado (Alagoas) contava, nesta época, com quase 500 professores, sendo 420 estaduais, 27 municipais e 50 particulares. Prédios próprios para o setor, porém, apenas 10, que era tudo o que o Governo havia construído até aqui, continuando a maioria das escolas a funcionar em “*prédio alugado pelo professor por quantia superior a que lhe dá o orçamento estadual*”, como diz **Graciliano Ramos** ainda em 1935, quando Diretor da Instrução Pública.¹⁴¹ (grifos meus)

Aos poucos, pode-se perceber que a educação é tema recorrente para o autor

¹³⁹ SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 205.

¹⁴⁰ RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*, 18ª ed. São Paulo: Autores associados. 2003, p. 118.

¹⁴¹ VERÇOSA, Elcio de Gusmão. *Cultura e Educação nas Alagoas*. Universidade Federal de Alagoas - UFAL, Maceio. 2006, p. 132. Disponível em : <https://books.google.de/books?id=afRFbX30F3gC&pg=PA132&lpg=PA132&dq=graciliano+ramos+diretor+da+instrucao+publica&source=bl&ots=qyFrFQIaY8&sig=O7Xi4LYLcJtIx2JxC5Vd0QXP4ao&hl=pt-BR&sa=X&ved=0COC0Q6AEwA2oVChMIyuiKIKrgyAIVhIwsChOpTgBN#v=onepage&q=graciliano%20ramos%20diretor%20da%20instrucao%20publica&f=false> – 26.10.2015.

e talvez esteja presente na obra assim como estava presente fortemente em sua vida, podendo sua atitude crítica ser entendida como comprometimento com o que vive e faz.

Esperamos que os dados aqui evidenciados venham a contribuir para a compreensão do autor e obra em estudo - tanto em suas considerações em relação à escola, quanto nos reflexos desse quadro educacional em sua obra.

3. Capítulo educacional à parte: a escola rural

O termo educação rural, oriundo da República Velha, é hoje substituído por educação para o campo. No contexto deste trabalho, entendemos como educação rural a educação oferecida no interior do país a sertanejos, colonos, brancos ou negros, pequenos proprietários e seus filhos e até mesmo para os filhos de grandes proprietários. Consideramos apenas a educação ministrada na primeira fase da vida escolar. Apesar da importância do processo de formação e educação do povo brasileiro do campo e do reconhecimento da sua relevância no processo social e econômico do país, pouco se pesquisava nas universidades sobre este tema.

A escola rural em *São Bernardo* (1934) pode ser vista como um subtema que sustenta o enredo do romance. Ao construí-la, o intuito do personagem Paulo Honório foi formar eleitores para eleger os candidatos do partido do qual ele era membro, fortalecendo-o como coronel e beneficiando indiretamente o Governador do Estado, trazendo para si o apoio do governo.

Contrariamente a outros romancistas da década de 1930, Graciliano Ramos não demonstrou ter qualquer tipo de nostalgia do universo em derrocada das velhas oligarquias rurais. Analisou a realidade de onde procedia com aspereza. Provavelmente, isso decorreu das experiências infantis frustrantes dentro da sociedade patriarcal, que lhe aguçaram a sensibilidade para as misérias de um sistema injusto e apodrecido. Tanto a fazenda *São Bernardo*, espaço em que se movem os personagens, quanto o livro *São Bernardo* “localizam-se” no Nordeste, região cujas referências culturais contribuíram para a construção de imagens das relações de

autoritarismo e poder na historiografia brasileira.¹⁴²

Por volta da década de 1920, tempo de efervescência da Escola Nova, fortaleceu-se o movimento conhecido como ruralismo pedagógico, cujos principais expoentes foram Sud Menucci¹⁴³ e Carneiro Leão¹⁴⁴. Em caráter notadamente nacionalista, o movimento defendia a necessidade da criação de teorias e projetos nacionais que respondessem às demandas educacionais, sobretudo à luta contra o analfabetismo que assolava o país, concentrado nas áreas rurais. Entretanto, o ruralismo pedagógico mostrou-se um fracasso, em função do equívoco em abordar a educação como soberana redentora, na ideia de que somente o acesso à educação garantiria a permanência do trabalhador em suas posições. Além disso, essas ideias iam na contramão do processo de modernização que o país assumiu nesse período histórico¹⁴⁵.

Torna-se importante destacar que o sistema de instrução elementar precário perdurou durante todo o século XIX e mesmo as primeiras décadas do século XX. Dessa forma, é preciso considerar que, se na capital do país, nas primeiras décadas do século XX, as escolas primárias ainda eram, em sua maioria, isoladas e dispersas, segundo entendimento de Nunes, restando indagar-se de que forma seria desenvolvida a instrução primária nos estados que eram mais afastados dos centros de prestígio, como Alagoas e Pernambuco. Em relação a esse tema, Nunes comenta:

O professor custeava com seus próprios vencimentos o aluguel da sala ou do prédio. Não havia mobiliário escolar. Cabia aos alunos levarem para a casa da professora as cadeiras e as mesas, mas a pobreza impedia. O máximo a que se permitia era o improvisado

¹⁴² BOSI, Alfredo. *História concisa da Literatura Brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1994.

¹⁴³ Pensador que defendia o Ruralismo no Brasil. Foi um educador, geógrafo, sociólogo, jornalista e escritor brasileiro. Em 1910 iniciou sua carreira no magistério, lecionando numa escola rural, e entre 1913 e 1914 reorganizou as Escolas de Aprendizes de Marinheiros de Belém do Pará, atuou como professor público em Porto Ferreira e fundou o Ginásio Paulistano, na capital.

¹⁴⁴ Carneiro Leão, foi educador, jornalista, advogado, crítico literário, professor de Sociologia, de Educação comparada e de Administração Escolar. Suas ideias sobre a necessidade de aprimoramento da raça brasileira, e ainda sua constante preocupação com a eugenia se encontravam claramente indicadas e enfatizadas, perdurando no conjunto de sua obra. Participou do movimento da Escola Nova, que apresentou, como características principais a modernização do sistema educacional, onde foi viabilizada pela criação, pioneira no País, da Diretoria técnica de educação.

¹⁴⁵ BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. “Carneiro Leão e a luta por uma pedagogia ruralista”. In.: ALVES, G. L. (Org.). *Educação no campo: recortes no tempo e no espaço*. Campinas: Autores Associados, 2009.

em barricas, caixões, pequenos bancos de tábuas, tripeças estreitas e mal equilibradas, cadeiras encouradas ou tecidas a junco. **Comum mesmo era os alunos escreverem no chão, estirados de braços sobre papéis de jornal ou, então, fazerem seus exercícios de joelhos ao redor de bancos ou à volta das cadeiras.**¹⁴⁶. (grifos meus)

Pode-se perceber o estado calamitoso da educação no país, condições exacerbadas nas zonas rurais e nos pequenos centros urbanos. Dessa educação Graciliano foi testemunha, crítico e benfeitor, como trataremos no item que segue e em demais partes deste trabalho.

C. **Graciliano Ramos e o envolvimento com a educação**

Criam-se aqui todos os dias, quase, centros de diversões e, no entanto, uma escola não se abre!

É simplesmente horroroso que numa cidade como a nossa (já não digo o município, contento-me com a sua capital) não tenhamos quem nos ensine a ler, arrancando-nos a cegueira da lama.

Graciliano Ramos¹⁴⁷

É preciso considerar que Ramos fez parte do quadro de funcionários tanto do governo oligárquico – atuando, em 1926, como presidente da Junta Escolar de Palmeira dos Índios e como prefeito dessa cidade de 1927 a 1929 – como no governo de Getúlio Vargas, quando o então governador de Alagoas, Álvaro Paes, o convidou a assumir a direção da Imprensa Oficial do Estado, em Maceió.

¹⁴⁶ NUNES, Clarice. *(Des) encantos da modernidade pedagógica*. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 377.

¹⁴⁷ RAMOS, G. In: SALLA, Thiago Mio. *Garranchos Textos inéditos de Graciliano Ramos*. 1ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 2012, p. 61-62. Publicado originalmente em *O Índio*. Palmeira dos Índios, ano 1, nº4, 20 de fevereiro de 1921, p.2.

Em 1933, o interventor do estado, capitão Afonso de Carvalho, convidou-o a dirigir a Instrução Pública do Estado (Alagoas), função que assumiu até ser decretada a sua prisão. Seu último trabalho foi como colaborador e revisor da revista do DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda) denominada Cultura Política, juntamente com o cargo de Inspetor do MEC em Maceió. No desempenho de suas funções públicas, mesmo trabalhando para o governo ditatorial de Vargas, o escritor não aderiu ao ideal do regime político. Enquanto foi colaborador do DIP, Graciliano Ramos escrevia sobre os costumes do Nordeste.¹⁴⁸

Na função de Diretor da Instrução Pública, em Alagoas, registrou informações esclarecedoras sobre a educação primária naquele estado, revelando o quanto a educação no Brasil estava enfrentando sérios obstáculos, ao longo de sua história:

O quadro que nos apresentava, há poucos anos, a instrução pública em Alagoas era este: **dezena e meia de grupos escolares, ordinariamente localizados em edifícios impróprios, e várias escolas isoladas na capital e no interior, livres de fiscalização, providas de material bastante primitivo e quase desertas.** As professoras novas ingressavam comumente nos grupos; as velhas ficavam nas escolas isoladas, longe do mundo, ensinando coisas absurdas. **Salas acanhadas, palmatórias, mobília de caixões, santos nas paredes, em vez de mapas.** Em 1932, eram assim as escolas rurais, as distritais e também grande parte das urbanas. Depois da revolução – a revolução de 30 – adotaram o sistema de criar grupos escolares no papel, nomeava-se o corpo docente e depois se procurava uma casa [...]. **Em Palmeira dos Índios, existia um desses, pessimamente instalado no prédio da Prefeitura. Mobília nenhuma. Cada aluno levava a sua cadeira, cada professora adquiria uma banca.**¹⁴⁹ (grifos meus)

Enquanto Graciliano Ramos ocupou cargos públicos, investiu em melhorias na esfera educacional, com decretos e obras concretas, porém mesmo antes de ter influência política direta, abraçou a causa da educação, escrevendo vários artigos para o jornal “O Índio”, em que defendia a construção premente de escolas e a

¹⁴⁸ MORAES, Dênis de. *O Velho Graça, uma biografia de Graciliano Ramos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992.

¹⁴⁹ SANT’ANA, Moacir Medeiros de. *Graciliano Ramos: vida e obra*. Maceió: Secretaria de Comunicação Social – SECOM, 1992, p. 51-52.

melhoria da educação. Assim, lemos na publicação de 6 de março de 1921:

Voltamos a encarar de novo o grave mal que ameaça derruir a moral do povo: o analfabetismo. A ignorância arrasta, a passos gigantescos, a multidão sertaneja ao abismo tenebroso do crime! [...] **em vez de uma carta de ABC, se dá ao povo a carta de baralho; porque, em vez de um ensinamento são, que lhe ilumine o cérebro, se lhe deita na boca o copo de aguardente que lhe devasta o organismo e relaxa o caráter!** [...] projetando na treva que há na alma do analfabetismo o clarão radioso que vem do livro! Não serão acaso tantos crimes o resultado da ignorância que caracteriza o povo? **Precisamos abrir escolas.** E é na palavra autorizada de Guerra Junqueiro que vamos achar este conceito de suprema verdade: **“Alongar a escola é diminuir o cárcere”**.¹⁵⁰ (grifos meus)

O fragmento acima foi publicado em 1921, doze anos antes da publicação de *Caetés*. Julgamos legítimo concluir, assim, que o homem político e cidadão Graciliano Ramos preocupava-se com a educação e acreditava em mudanças de paradigmas através do conhecimento, engajando-se neste sentido, seja em forma de reflexão crítica e denúncia, em textos escritos e publicados, seja por medidas concretas, nos cargos públicos que exerceu.

¹⁵⁰ SALLA, Thiago Mio. *Garranchos - Textos inéditos de Graciliano Ramos*. 1ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 2012, p. 65.

Segunda Parte

INFÂNCIA E MEMÓRIA

A verdadeira medida da vida é a lembrança. Ela perpassa retrospectivamente a vida como um raio. [...] Àqueles, cuja vida se transformou em escrita, como os antigos, eles querem ler esta escrita apenas de trás para diante. Só assim conseguem encontrar a si mesmos, e só assim – na fuga do presente – podem compreendê-la.

Walter Benjamin¹⁵¹

¹⁵¹ BENJAMIN, Walter. *Gesammelte Schriften*. Band 7, p. 1255. [Texto original: Das wahre Maß des Lebens ist die Erinnerung. Sie durchläuft, rückschauend, das Leben blitzartig. [...] Wem sich das Leben in Schrift verwandelt hat, wie den Alten, die mögen diese Schrift nur rückwärts lesen. Nur so begegnen sie sich selbst, und nur so - auf der Flucht vor der Gegenwart - können sie es verstehen.]

No desenvolvimento deste trabalho, cujo propósito é investigar, na obra literária do escritor Graciliano Ramos, seu próprio caminho de formação, *Infância* é tomada como referência, tornando-se o eixo ao redor do qual a análise de toda a obra graciliânica gravita. Num trajeto circular, nossa investigação parte da obra autobiográfica e a ela retorna, após percorrer a ficção que a antecedeu e considerar outros textos esparsos do autor - como crônicas, cartas e textos jornalísticos.

Na Primeira Parte, focalizamos o complexo contexto familiar, sócio-político e educacional em que nasceu e cresceu Graciliano Ramos, por percebermos influências desse contexto tanto na trajetória de sua formação, como na sua obra.

Já nesta Segunda Parte, a infância - a do autor e a do menino de *Infância* - constitui o núcleo de análise, por ser a fase de desenvolvimento do ser humano em que se dão suas experiências matriciais, que vão determinar, para toda a vida, a relação do sujeito com o mundo que o rodeia; e por ser o período descrito na obra autobiográfica do autor, revelando, na infância do protagonista criado, a formação do seu criador.

Publicada pela primeira vez em 1945, *Infância* fez parte da coleção denominada “Memórias, Diários, Confissões”, da editora José Olympio, o que dá indícios ao leitor que se trata de uma obra que registra acontecimentos do passado da vida do autor, conforme citamos anteriormente. Não apenas *Infância* (1945), mas também *Memórias do Cárcere* (1953) são conhecidos como livros de memórias do autor. O primeiro é considerado como uma autobiografia tratada literariamente, de modo que sua técnica narrativa parece indicar o desejo de lhe dar consistência de ficção. Segundo Antonio Candido, “*Infância* [...] conserva a tonalidade ficcional e é composto segundo um revestimento poético da realidade, que despersonaliza dalgum modo o depoimento e o mergulha na fluidez da evocação.”¹⁵² Já *Memórias do Cárcere* é avaliado como sendo um depoimento direto e, embora grande literatura, muito distante da tonalidade propriamente criadora¹⁵³ de *Infância*, aproxima-se mais do testemunho.

Graciliano Ramos reconstrói, em *Infância*, diversos episódios de sua meninice

¹⁵² CANDIDO, Antonio. *Ficção e confissão: ensaios sobre Graciliano Ramos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006, p. 122.

¹⁵³ Id. *Ibid.*, p. 70.

no Nordeste brasileiro. Nos seus 39 capítulos, o autor tece uma visão do passado, descrevendo espaços e ambientes ocupados por ele e sua família, assim como experiências que deixaram profundas marcas em sua vida: decepções, tristezas e dificuldades sobressaem na sua escrita, dando um tom de tragicidade a sua história.

Esse período de aprendizagem e de superações na trajetória do protagonista-autor leva-nos a aprofundar o conceito de romance de formação (*Bildungsroman*) e romance de formação do artista (*Künstlerroman*), que vamos desenvolver no Capítulo I, **Memória e Escrita**. Desenvolveremos também, no referido capítulo, aspectos relacionados à autobiografia – e sua significação para aquele que se propõe escrevê-la –, à experiência e à memória, a qual engloba os conceitos de memória coletiva e memória histórica.

Os episódios de *Infância* não foram escritos na sequência estabelecida pela versão publicada, conforme podemos constatar no levantamento do anexo 3, “**Episódios de Infância**”, mas ao longo de seis anos, entre 1939 e 1944. Muitos desses episódios foram publicados anteriormente em jornais, revistas e suplementos literários da época, tais como “Correio da Manhã”, “Diário de Notícias”, “O Cruzeiro”, “O Jornal”, todos no Rio de Janeiro, onde o autor vivia, e também na “Revista Atlântico”, em Lisboa. Graciliano Ramos, como indicamos na Primeira Parte deste trabalho, na luta pela subsistência vendia contos e artigos jornalísticos para jornais e revistas da época, além de ter exercido cargos públicos.

Por se tratar de uma obra memorialística, as ações são focadas, pelo olhar do autor, nas lembranças que ficaram do tempo em que era menino, mas que foram escritas pelo autor-adulto, que dá o devido contorno crítico, tanto aos seus familiares, quanto aos membros das comunidades por onde o menino passou e com quem teve algum tipo de relacionamento. Não representam uma réplica do passado, mas uma reinterpretação do tempo vivido.

Fernando Alves Cristóvão¹⁵⁴, estudioso da obra de Graciliano Ramos, denomina *Infância* uma carta pormenorizada da aprendizagem da leitura e escrita. Graciliano-menino luta com as letras e com a palavra escrita até que, finalmente,

¹⁵⁴ Cristóvão, Fernando Alves. *Graciliano Ramos: Estrutura e Valores de um modo de Narrar*. Rio: Editora Brasília, 1975.

domina a arte da leitura, motivado por um desejo de poder ler histórias de aventura e assim fugir da sombria realidade de sua família e cidade, da violência e desgostos que marcaram a sua infância. Essa trajetória de aprendizagem relacionada à leitura e à escrita vai ser tema do Capítulo II, denominado **Binômio Leitura-Escrita na Formação do Escritor**, nesta parte da pesquisa.

Pode-se dizer que, na obra *Infância*, a experiência é condição para a escrita¹⁵⁵. Dessa maneira, os fatos e a forma como são propostos pelo autor, expressam a secura de um mundo sem esperança e sem alegria. Suas recordações revelam fragmentos da autoritária e violenta civilização, de contornos oligárquicos e patriarcais, no Nordeste brasileiro. Assim, vemos a trama narrativa revelar-se por meio de seus tipos sociais, característicos em suas formas de ser e costumes, enredados nas instituições e contradições do meio em que se constituíram. Percebe-se, em particular, a hierarquia de uma ordem social em transformação, após o fim da escravidão e o início da República que, para o pequeno aprendiz, se faz sentir de forma brutal.

Segundo Antonio Candido,

O narrador de *Infância* se encarrega de nos ensinar algumas das razões dessa cadeia necessária de sofrimentos. Os castigos imerecidos, as maldades sem motivo, de que são vítimas os fracos, estão na base da organização do mundo¹⁵⁶. (grifos meus)

Assim, aprendemos com o autor a interpretar essa dureza que se encontra na organização do mundo, através da história de sua vida: muitos dos sofrimentos descritos nessa narrativa estão ligados às instituições que pretendem socializar e promover a aprendizagem, notadamente a escola. Dessa forma, em *Infância e Escola*, Capítulo III desta parte da pesquisa, vamos refletir sobre o papel da escola na formação do indivíduo, verificando como essa instituição é apresentada na obra e qual seria o seu papel na vida do escritor em questão.

¹⁵⁵ CANDIDO, Antonio. *Ficção e confissão – Ensaio sobre Graciliano Ramos*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992, p. 58.

¹⁵⁶ Id. *Ibid.*, p. 53.

I. Capítulo

Memória e escrita

Nesta etapa de nosso trabalho, chamamos, ao lado da obra de Graciliano Ramos, um conjunto de teorias que vêm apoiar esse estudo, não apenas ao trazer importantes dados para definir as escritas do *eu* e a reinvenção da subjetividade e sua relativa (in)dependência do contexto histórico em que se desenvolveu, mas também para compreendermos o significado da escrita para aquele que se propõe a fazê-lo. Assim, trataremos nas próximas páginas dos registros do passado como um mergulho no *eu* do escritor - a autobiografia; as trajetórias de aprendizagem - romance de formação (*Bildungsroman*) e romance de formação do artista (*Künstlerroman*). Na sequência, faremos uma relação entre o resgate da memória e a identidade do eu, entre experiência e memória.

A. Mergulho no *eu* - registro do passado

Il n'y a pas de mémoire du moment présent dans le moment même, [...] mais la sensation relève du présent, l'espérance, de l'avenir, la mémoire, du passé. C'est pourquoi, tout souvenir s'accompagne de la notion du temps.

Aristote¹⁵⁷

¹⁵⁷ ARISTOTE. "De la mémoire e de la réminiscence" in : ARISTOTE. *Petits traités d'histoire naturelle*. Paris : Société d'édition « Les belles Lettres », 1965, p. 54.

Em *Infância*, o narrador-personagem conta e reconta, de “forma nebulosa”, por entre nuvens, episódios que lhe deixaram a vida marcada pelo medo e desamparo. Ao fazê-lo, apresenta também ao leitor pessoas que participaram da sua trajetória de vida e da constituição da sua personalidade.¹⁵⁸ Dentre as estruturas que tiveram participação marcante em sua vida, destaca-se a família - mais especificamente, as figuras materna e paterna, com os quais mantinha uma relação conflitante. Sua relação familiar contraria a ideia corrente de um núcleo de formação harmônico, que propicia apoio e segurança nos primeiros anos de vida de um ser humano, e marcou o menino negativamente, influenciando sua visão de mundo. A citação que segue ilustra a relação familiar:

Foi o medo que orientou nos primeiros anos, pavor. Depois as mãos finas se afastaram das grossas, lentamente se delinearam dois seres que me impuseram obediência e respeito. Habituei-me a essas mãos, cheguei a gostar delas. Nunca as finas me trataram bem, [...]. As grossas muito rudes, abrandavam em certos momentos.¹⁵⁹

Na família, como se vê na citação acima, a mãe - representada pelas "mãos finas" - e o pai, as "mãos grossas", afloraram da memória da infância como fonte de "medo", e não de afeto e carinho. Tratou-se de uma educação familiar autoritária - "impuseram obediência e respeito" - expressa tanto no verbo utilizado quanto nos dois substantivos: "obediência e respeito".

A escola também ganhou dimensões opressoras, seja na figura dos professores, seja no espaço, quase sempre improvisado de forma inadequada, seja ainda nos rituais e métodos de ensino utilizados nas escolas por onde passou, conforme encontrado em vários trechos da obra citados neste trabalho.

¹⁵⁸ SANTANA, Jorge Alves. “Romance de formação e o caso do *Künstlerroman*”. Revista Signótica v. 15, n. 1, p. 35-51, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/sig/article/viewFile/3764/3529> - 27.9.2015.

¹⁵⁹ RAMOS, Graciliano. *Infância*. 35ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2002, p.12.

Tal conjuntura deixou o menino desamparado num mundo hostil, em que ele tem poucas pessoas a quem recorrer e estas, muitas vezes, não o acolhem nem protegem. Esse contexto certamente contribuiu para a construção da visão pessimista e descrente do mundo que se verifica em *Infância*, romance que resume a vida do escritor Graciliano Ramos. Dessa forma, ao redigir suas memórias, o escritor revela-nos muito da sua forma de estar no mundo, assim como da estrutura educacional e familiar de sua época e local, principalmente da sua relação com a leitura e a escrita, aspectos que vamos aprofundar nos próximos capítulos.

Ao decidirmos analisar a obra autobiográfica *Infância*, tornou-se imprescindível buscarmos estudiosos do gênero autobiografia, cujas pesquisas se desenvolveram muito nas últimas décadas, para estabelecermos alguns parâmetros teóricos, base para a edificação desse trabalho, cujo propósito é compreender a formação do escritor.

Em relação à temática da autobiografia, dois aspectos teóricos nos interessam especialmente: o primeiro refere-se à veracidade dos fatos descritos na obra autobiográfica em questão, naquilo a que ela se propõe – registrar a trajetória de vida ou parte da trajetória de vida daquele que a escreve, no caso, o escritor Graciliano Ramos; o segundo, não menos importante, refere-se àquilo que uma obra autobiográfica vem nos revelar sobre aquele que a escreve, não nos elementos factuais vividos no passado, mas naquilo que mobiliza um escritor ao propor-se escrever sobre a sua vida.

Segundo Philippe Lejeune, principal estudioso das narrativas de memória na modernidade, a autobiografia consiste em um “*récit rétrospectif en prose qu’une personne réelle fait de sa propre existence, lorsqu’elle met l’accent sur sa vie individuelle, en particulier sur l’histoire de sa personnalité.*”¹⁶⁰ Lejeune afirma, ainda, que as identidades de autor, narrador e personagem principal na autobiografia devem coincidir, mesmo que a primeira pessoa não seja empregada pois, assim, configura-se a responsabilidade de indicar para os leitores a veracidade à qual se propõe o relato. Ele distingue também o que seria o gênero autobiográfico em outras narrativas pessoais, como as memórias, o poema autobiográfico ou o diário. Desse ponto de

¹⁶⁰ LEJEUNE, Philippe. *Le Pacte autobiographique*, Seuil, 1975, nouv. éd. 1996, coll. «Points», p.14.

vista, Lejeune assevera que a autobiografia deve ser considerada como sendo um gênero em prosa que fala sobre a história de um indivíduo – o próprio autor – a partir de um relato retrospectivo, num movimento de reconstruir sua trajetória ou partes de sua trajetória.

O ponto alto dos estudos que desenvolve Lejeune refere-se ao fato de que, para haver autobiografia, torna-se imprescindível existir uma relação de identidade entre autor, narrador e personagem. A tal relação, Lejeune dá o nome de "pacto autobiográfico". Entende-se que, quando é evidenciado este pacto, o leitor não questiona a credibilidade da autobiografia. Tal contrato pode ser firmado de duas formas: implicitamente – na ligação autor-narrador, por exemplo, por meio de títulos como “história da minha vida”, ou na seção inicial do texto, em que o autor assume esse compromisso junto ao leitor; ou de modo patente, quando o nome do narrador-personagem coincide com o nome do autor impresso na capa. Assim, lemos a afirmação feita por Lejeune:

A autobiografia (narrativa que conta a vida do autor) **pressupõe que haja identidade de nome entre o autor** (cujo nome está estampado na capa), **o narrador e a pessoa de quem se fala**. Esse é um critério muito simples, que define, além da autobiografia, todos os outros gêneros da literatura íntima (diário, autorretrato, auto ensaio).¹⁶¹ (grifos meus)

Torna-se relevante destacar que a confirmação entre a identidade do narrador-personagem e a do escritor Graciliano Ramos não se dá explicitamente em *Infância*, pois em nenhum momento da narrativa a personagem é nominada. Esse fato poderia prejudicar a identificação que se quer ter entre autor-narrador-protagonista, proposta por Lejeune como uma das condições para que um texto seja considerado autobiográfico. Segundo esclarece o estudioso francês, este é o caso mais complexo de ser analisado pois, quando a personagem não é nominada, tudo dependerá do pacto

¹⁶¹ LEJEUNE, Philippe. “O pacto autobiográfico”. In: NORONHA, Jovita Maria Gerheim (Org.). *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2008, p. 24.

realizado pelo autor com o leitor.¹⁶² Apesar dessa ausência de nomeação explícita, tomamos *Infância* como sendo a autobiografia do autor, livro onde se dá o resgate de acontecimentos do seu passado, uma vez que ele foi publicado, como já informado, numa coleção que confirma sua intenção autobiográfica: a coleção “Memórias, Diários, Confissões”, da editora José Olympio, além de haver inúmeros estudos que reafirmam essa premissa, assim como dados biográficos que confirmam fatos registrados nela.

Segundo Antonio Candido, *Infância* é uma autobiografia tratada literariamente, pois “sua fatura convém tanto à exposição da verdade quanto da vida imaginária; nele as pessoas parecem personagens e o escritor se aproxima delas por meio da interpretação literária, situando-as como criações.”¹⁶³ Aliás, acrescentamos, a partir do Antonio Candido, que uma autobiografia não seria obra literária, lida e apreciada geração após geração e imortalizada no conjunto de uma obra, se não tivesse um requisito essencial, que é a linguagem literária. Graciliano Ramos, em *Infância*, não só transcreveu um período de sua vida, mas recriou com arte a própria infância. Ressalte-se, ademais, que a característica da memória, por si só, tornaria impossível o caráter de transcrição do passado, conforme reflexão inserida neste trabalho. Os fatos reinterpretados pela memória foram expressos com a força da palavra-arte, a qual fez dos fatos vividos uma obra autobiográfica de alto valor literário.

Ainda acerca da demarcação dos contornos de uma autobiografia, a professora Elizabeth Bruss afirma que esse gênero, popularmente apresentado como história de vida contada pela própria pessoa que viveu tal experiência, é concebido muitas vezes pela distinção entre ficção e não-ficção. Segundo essa autora, “a autobiografia como a conhecemos é dependente de distinções entre ficção e não-ficção, entre narração retórica e narração de primeira pessoa empírica”¹⁶⁴. E, então, nos perguntamos: o que a memória e a verve literária do autor transforma - acrescenta, exclui, modifica,

¹⁶² LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

¹⁶³ CANDIDO, Antonio. *Ficção e confissão: ensaios sobre Graciliano Ramos*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 70.

¹⁶⁴ BRUSS, Elizabeth. *Autobiographical acts. The changing situation of a literary genre*. Johns Hopkins University Press, 1976, Baltimore, London, p. 8.

encurta, alonga... em processo consciente ou inconsciente - tiraria o caráter autobiográfico da obra? Ou faria parte intrínseca do processo de escrita da autobiografia literária?

A partir da visão crítica de Elizabeth Bruss, que coloca a autobiografia nos limites da não-ficção, tendemos a assumir uma posição limítrofe - nem o ser, nem o não ser, mas, talvez, o ser no não-ser. As pesquisas e a exaustiva análise da obra de Graciliano levam-nos a ver a autobiografia como não-ficção perpassada de uma espécie de ficção, ou vice-versa, ficção perpassada de não-ficção. Afinal, trata-se da memória de um adulto do presente remexendo nas cicatrizes do menino do passado, trazendo uma mescla de realidade e imaginação, pois o coração, embora sendo o mesmo, foi acumulando sentimentos e contradições, amolecendo e endurecendo conforme as variações do fluxo de sangue nas veias e artérias. O coração miúdo que sentiu medo e impotência diante de um cinturão é, hoje, o coração calejado que sente raiva e indignação. O fato é um só. O ser humano, o mesmo. Mas o modo de olhar o fato não é igual. Uma única mente existe no menino e no homem. Mas a mente da criança captou os acontecimentos com o medo da impotência e da desproporção adulto-criança (filho-pai), enquanto a mente adulta reinterpreta o acontecimento de adulto para adulto, isto é, o filho adulto de hoje abomina o pai adulto opressor e autoritário de ontem. O menino que está no adulto é um menino transformado pela experiência vital do adulto que olha a si mesmo no passado.

Reiteramos que a obra *Infância*, por ter sido registrada na vida adulta, é um relato que foi sendo construído através das lembranças do autor. Não seria possível narrar em detalhes exatos todos os fatos passados durante um período tão grande de tempo, construindo-se uma narrativa extremamente fiel aos acontecimentos. Desse modo, pode-se dizer que Graciliano - assim como todos aqueles que se aventuram a registrar suas memórias - resgata seu passado através de lembranças, as quais estão sujeitas a transformações com o passar do tempo. Quando abordamos o termo autobiografia moderna, podemos dizer que a memória deixa de ser vista como um conveniente depósito, em que o passado permanece inalterado, pronto para ser trazido à tona por memorialistas sinceros e dedicados, mas que, diante do tempo passado, as memórias são, por vezes encobertas, esquecidas, associadas a outras memórias, não representando a verdade exata do que está sendo narrado.

Benjamin, referindo-se à lembrança, esclarece:

[...] um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas **uma chave para tudo o que veio antes e depois.**¹⁶⁵
(grifos meus)

Outro estudioso na esfera de textos autobiográficos, Paul John Eakin¹⁶⁶, afirma que não há mais a crença na possibilidade de reconstruir fielmente a experiência; a consciência de que o relato do passado está sujeito a agentes deformadores, tal qual a imagem subjetiva da época em questão, sempre marcada pelo momento presente, e pela linguagem que perpassa a obra de vários romancistas. Assim, embora o gênero *autobiografia* sempre tenha tido, nesse sentido, um caráter ficcional, este só foi assumido pelos escritores do século XX. A consciência de que o passado é moldado pela memória e pela imaginação torna-se um dos principais pilares desses novos relatos autobiográficos. Neles, as reminiscências e a recriação se complementam e se entrelaçam.

1. Auto-Bio-Graphie: muito mais que um relato de vida

Ao lado de Lejeune, tomamos o filósofo francês Georges Gusdorf, outro grande estudioso das narrativas do *eu* na modernidade, para ajudar-nos a compreender o quanto as escritas do *eu* revelam sobre aquele que se propõe a escrevê-las.

¹⁶⁵ BENJAMIN, Walter. “A imagem de Proust” in *Magia e técnica, arte e política*. 3ª ed. São Paulo. Editora Brasiliense. 1987, p.37.

¹⁶⁶ EAKIN, Paul John. *Fictions in autobiography: studies in the Art of Self-Invention*. Princeton: Princeton University Press, 1985.

Gusdorf afirma que a autobiografia se relaciona diretamente com a descoberta e o conhecimento de si próprio, do “eu” do escritor. Voltando-se ao termo autobiografia (Auto-Bio-Graphie), o autor vai desconstruí-lo, atribuindo a seus componentes, novos sentidos. Assim, temos segundo *Georges Gusdorf*, em sua *Auto-bio-graphie*,

Autos, c’est l’identité, le moi conscient de lui-même et principe d’une existence autonome ; ***Bios affirme la continuité vitale de cette identité***, son déploiement historique, variations sur le thème fondamental. **Entre l’Autos et le Bios, le dialogue est celui de l’Un et du Multiple**, dialectique de l’expression, fidélité et écarts au cœur de l’existence quotidienne, dont l’individualité forme l’enjeu, hasardé de jour en jour au long de fortunes et infortunes de la vie. **La Graphie, enfin, introduit le moyen technique propre aux écritures du moi. La vie personnelle simplement vécue, Bios d’un Autos, bénéficie d’une nouvelle naissance par la médiation de la Graphie.**¹⁶⁷ (grifos meus)

Vemos, assim, que para Gusdorf, a escrita (la graphie) não é simplesmente uma transcrição de fatos acontecidos na vida de um indivíduo, ela vai muito além disso, pois interfere na consciência do “eu” (l’Autos) daquele que escreve e, conseqüentemente, na sua identidade e na sua vida (Bios). Como vida (Bios) entende-se a amplitude total do campo existencial do indivíduo, determinada pelo desenvolvimento do *eu* (l’Autos), da sua individualidade no espaço e no tempo. Nesse sentido, compreendemos que, ao escrever uma autobiografia, seu autor não apenas reorganiza a sua experiência, mas ressignifica a sua existência, ao propiciar que sua história renasça através dessa escrita.

Do exposto, parece lícito deduzir que Graciliano Ramos, a par de sua obra de ficção - e dentro de sua obra literária -, sentiu a necessidade ou impulso de escrever sua própria vida, em *Infância*, num movimento autêntico de apropriação da sua própria história. Um escritor apropria-se de si e de sua existência ao escrever-se. E ele escreve a si mesmo e melhor se compreende como ser vivente e criador, na obra autobiográfica.

¹⁶⁷ GUSDORF, Georges. *Auto-bio-graphie*. Paris: Éditions Odile Jacob, 1990, p.10.

Em relação ao acesso à subjetividade, necessária para a escrita autobiográfica, Gusdorf afirma que,

[...] nous ne sommes jamais tout ce que nous sommes ; jamais nous n'utilisons simultanément le potentiel total de disponibilités qui sommeillent en nous, informulables et informulées, en attente d'occasions ; occasions trouvées, occasions perdues, occasions manquées. L'histoire des individus comme celle des nations s'inscrit à la surface de l'Océan du sens, arabesques en transparence sur d'insondables possibles, évocations de développements inaccomplis qui se disent à travers nous, ombres fugaces, sans que nous en soyons les maîtres.¹⁶⁸(grifos meus)

Essa fluidez do *eu* - que jamais é o mesmo pois, além de as circunstâncias serem outras, o *eu* se conecta com diversas partes de si próprio e com suas potencialidades que, segundo Gusdorf, não são utilizadas em plenitude, e simultaneamente, em todas as ocasiões - faz com que o “resgate” das lembranças tenha também um caminho singular, igualmente impossível de ser reconstituído na sua amplitude total. Ficou agora clara a ideia de que a escrita circunscreve um sujeito ou uma situação (supostamente) vivida, que existe naquele momento, resgatado sob determinadas circunstâncias, e que passam a existir como “verdade” na obra autobiográfica.

Dessa forma, em relação ao resgate de lembranças, Georges Gusdorf afirma que as imagens armazenadas na memória acabam não reproduzindo o passado tal qual aconteceu, uma vez que ele é inevitavelmente revestido, com o passar do tempo, por uma nova roupagem. Isso acaba por deformá-lo e nos traz a certeza de que ele não poderá jamais ser reestabelecido com fidelidade em seus contornos originais. Assim sendo, deve-se ter ciência de que, por mais sincera que seja a intenção de um autobiógrafo que deseja reproduzir os acontecimentos de ontem, ele jamais poderá realizá-lo com total sucesso pois, conforme afirma Gusdorf: “*la totale sincérité nous est interdite*”¹⁶⁹. Entende-se, assim, que a auto-bio-grafia necessita sempre ser interpretada como sendo uma caixa de ressonância, que repercute no presente, mas

¹⁶⁸ Id. Ibid., p. 11.

¹⁶⁹ GUSDORF, G. *Mémoire et personne*. Paris: PUF, 1951, p. 212.

que se desenvolve articulando as notas do passado e do futuro. Gusdorf afirma que :

Toute écriture du moi, plus généralement toute annonce du moi, même dans un langage non écrit, **est une œuvre du moi, prononcé d'une initiative à la faveur de laquelle la réalité personnelle échappée au chaos pour cristalliser sous une forme solide dans les circuits d'intelligibilité de la parole. Le langage est un fixateur, il consacre l'incarnation sociale du vécu, pris au piège de la parole donnée**, quels que puissent être, par la suite, les sentiments et ressentiments intimes de celui que s'est exprimé dans cet engagement¹⁷⁰. (grifos meus)

Desse modo, temos, no caso das autobiografias, a linguagem como um fixador da experiência, que encarna a vivência e lhe atribui forma. Tal fato não se dá apenas nas autobiografias, mas em todas as escritas do eu, tais como diários íntimos, entre outros.

2. Trajetória de aprendizagens: romance de formação (*Bildungsroman*) e romance de formação do artista (*Künstlerroman*)

Infância foi tomado como romance de formação por vários críticos. Tal tipo de romance é também conhecido como *Bildungsroman*, romance em que se narram os conflitos do ser humano em desenvolvimento com diversas esferas da vida, no seu processo de autoconhecimento e formação, conforme lemos no fragmento que segue:

Em um romance de formação **trata-se do confronto do protagonista com diversas esferas da vida que não se revelam a ele**. Trata-se do **processo de autoconhecimento e autorrealização**, para a percepção de oportunidades, apreensão da autonomia e o desdobramento das próprias capacidades.¹⁷¹ [tradução da autora] (grifos meus)

¹⁷⁰ GUSDORF, G. *Les Écritures du moi*. Paris: Éditions Odile Jacob, 1991, p.31.

¹⁷¹ „In einem *Bildungsroman* geht es um die Auseinandersetzung des Protagonisten mit verschiedenen Weltbereichen, die sich ihm nicht erschließen. Es geht hier um die Arbeit zur Selbstfindung und – verwirklichung, um die Wahrnehmung von Chancen, die Achtung der Autonomie und die Entfaltung der

Uma vez que, em *Infância*, temos episódios da vida do próprio autor, que também é narrador e protagonista, concluímos que tal trajetória de autoconhecimento e superação se refere, em primeira linha, ao escritor da obra, que vai ressaltar inúmeros episódios da sua história de vida que levaram à sua própria formação. Passamos, em função disso, ao estudo do que caracteriza um romance de formação, tomando aspectos que possam ajudar-nos a compreender a formação do autor Graciliano Ramos.

Em *Infância*, ressalta-se o processo de aprendizagem do menino Graciliano, suas experiências no processo de crescimento e desenvolvimento, em contato com o mundo exterior e as autoridades. Nota-se que tanto o núcleo familiar, quanto o seu meio social mais próximo é contaminado de injustiças que massacram a alma infantil e deixam marcas profundas, que vão ressoar ao longo de sua vida. A sua relação com a escrita, no seu confronto inicial com as letras, parece ter sido um dos legados dessa infância inquieta.

Assim, para além de uma autobiografia, *Infância* foi classificado pela crítica¹⁷² como um romance de formação ou *Bildungsroman*, conforme citamos acima. A particularidade fundamental de tais romances é a presença de um personagem principal em jornada, da infância à maturidade, que esteja em busca de crescimento espiritual, político, social, psicológico, físico ou moral. O termo *Bildungsroman* foi utilizado pela primeira vez pelo professor de filologia clássica Karl Morgenstern, em uma conferência¹⁷³, em 1803. Em conferência posterior, realizada em 1820, o mesmo filósofo associará o termo ao romance de Goethe, *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister (Wilhelm Meisters Lehrjahre, 1795-1796)*, estabelecendo, assim, tal obra como o “romance modelo” que irá definir o gênero *Bildungsroman*, que indica o processo de aperfeiçoamento do indivíduo burguês, nas circunstâncias peculiares do processo histórico e político da Alemanha dos últimos

eigenen Fähigkeiten.“ Disponível em: <https://deliteratur.wordpress.com/2010/06/16/bildungsroman/> - 30.12.2015

¹⁷² MIRANDA, Wander Melo. *Graciliano Ramos*. São Paulo: Publifolha, 2004, p. 52.

¹⁷³ MARTINI, Fritz. *Der Bildungsroman. Zur Geschichte des Wortes und der Theorie*. Deutsche Vierteljahresschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichten, v. 35, 1961, p. 45.

trinta anos do século XVIII, conforme escreve Morgenstein:

Tal forma de romance poderá ser chamada de *Bildungsroman*, sobretudo devido a seu conteúdo, porque ele **representa a formação do protagonista em seu início de trajetória em direção a um grau determinado de perfectibilidade**[...].¹⁷⁴(grifos meus)

Desse modo, pode-se dizer que vários escritores, a partir de então, começam a desenvolver esse gênero e provocam um salto importantíssimo na qualidade da ficção alemã. *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (1795 -1796) é o grande precursor desse tipo de romance, que traz um personagem vivendo em conflito constante entre o seu *eu* interior e o mundo que o cerca. A progressão dessa desordem interior é colocada em oposição aos ideais e à estrutura socioeconômica de uma sociedade burguesa e autoritária.

Temos, em *Infância*, um personagem principal que narra sua progressiva descoberta do mundo, tendo lições de tirania e bondade, no constante conflito entre o bem e o mal, “entre a virtude teórica e a conduta como realmente é”¹⁷⁵, que caracteriza essa trajetória. Trata-se da vida do narrador-protagonista dos dois aos doze anos de idade. Sua formação no centro familiar contraria aquilo que uma família deveria oferecer, como amor paternal e maternal, segurança, apoio e tranquilidade no ambiente caseiro. Há uma grande carga negativa que faz do seio familiar um lugar de repressão e violência.

O capítulo “Um Cinturão”, por exemplo, traz-nos com requinte de detalhes a grande desilusão vivida pelo menino personagem em relação à atitude arbitrária de seu pai que, em busca de um cinto perdido, acusa o filho de tê-lo pegado e espanca-o impiedosamente. Quando, instantes depois, encontra o procurado cinto no fundo da rede, percebendo que a criança não o havia tocado, não faz um gesto sequer para desculpar-se. Mais do que o castigo físico, o menino conheceu outro tipo de dor que

¹⁷⁴ MORGENSTERN, Karl. “Über das Wesen des Bildungsromans” (1820). In: SELBMANN, Rolf. (ed.) *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, 1988, (Wege der Forschung, 640), p. 64-66.

¹⁷⁵ CANDIDO, Antonio. *Ficção e confissão: ensaios sobre Graciliano Ramos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006, p. 87.

o marcou para sempre, como podemos ler nas linhas que seguem:

Os golpes que recebi antes do caso do cinturão, **puramente físicos, desapareciam quando findava a dor.**

[...]

Onde estava o cinturão? Impossível responder. Ainda que tivesse escondido o infame objeto, emudeceria, tão apavorado me achava. **Situações deste gênero constituíram as maiores torturas da minha infância, e as conseqüências delas me acompanharam.**¹⁷⁶

Episódios como esse marcaram a experiência fundamental do personagem criado por Graciliano Ramos (por influência de fatos vividos pelo autor em sua infância real) e podem ter influenciado de forma irremediável sua atitude “negativa” diante da vida. Enquanto a dor física desapareceria depois de pouco tempo, as dores anímicas causadas pela injustiça e perversidade marcaram-lhe a alma e o acompanharam ao longo do enredo de *Infância*. Um *eu* em luta com o meio e, em muitos aspectos, sendo vencido por ele: que armas teria um garotinho contra a agressão do gigante-monstro-adulto-pai? Como cicatrizar marcas da alma? Eis aí uma problemática típica do *Bildungsroman*.

Na investigação das características do romance de formação, tomamos a afirmação de Georg Lukacs de que “a realização dos ideais humanistas é, no romance *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*, não só o parâmetro para julgar as diversas classes e seus representantes, como também a força propulsora e o critério da ação de todo o romance”¹⁷⁷. A solução se apresenta para Meister na obtenção de uma formação educacional e profissional adequada. Patrícia Maas, estudiosa no assunto, afirma:

Ciente de que uma formação universal e dirigida ao indivíduo é prerrogativa exclusiva da aristocracia, **Meister busca ocupações que possam intermediar o abismo entre o utilitarismo e o servilismo burguês e a autonomia e independência da aristocracia.** A dedicação ao teatro parece-lhe, em um primeiro momento, o sucedâneo ideal para que se torne uma “pessoa

¹⁷⁶ RAMOS, Graciliano. *Infância*. 35ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2002, p. 29-30.

¹⁷⁷ LUKACS, Georges, « Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister », in *Teoria do romance*. Lisboa Ed. Presença. S.d, p. 593-613.

pública”, capaz de agir e empreender, ao passo que ao burguês só restaria a consciência de seus limites¹⁷⁸. (grifos meus)

Já Mikhail Bakhtin¹⁷⁹, em sua *Estética da criação verbal*, propõe uma subcategorização do romance de formação ou educação em cinco subtipos, a saber:

1. O primeiro é denominado “romance cíclico de tipo puro” e refere-se ao herói como uma grandeza constante na fórmula do romance. Sua evolução não se transforma em enredo romanesco.
2. No segundo, o herói e seu caráter se tornam uma grandeza variável. As mudanças por que passa o herói adquirem importância para o enredo romanesco que será, por conseguinte, repensado e reestruturado. O tempo se introduz no interior do homem, impregna-lhe toda a imagem, modificando a importância substancial de seu destino e de sua vida. É também de temporalidade cíclica, relacionando-se às idades do homem, como observado no romance de formação. Segundo Bakhtin, ele refere-se ao

[...] desenvolvimento típico, repetitivo, que **transforma o adolescente idealista e sonhador num adulto sóbrio e prático - uma trajetória que, no final, é acompanhada de graus variáveis de cepticismo e resignação**. Este tipo de romance de formação se caracteriza por uma representação que **assimila o mundo e a vida a uma experiência, a uma escola pelas quais todos os homens devem passar** para retirar delas um único e mesmo resultado: a sobriedade acompanhada de um grau variável de resignação.¹⁸⁰ (grifos meus)

3. No terceiro tipo de romance de formação, denominado tipo biográfico e autobiográfico, o elemento cíclico está ausente. A transformação é fruto de várias circunstâncias, acontecimentos que se inserem no tempo biográfico e modificam a vida. “É o destino do homem que se constrói e, ao mesmo tempo

¹⁷⁸ MAAS, Wilma Patrícia. *O cânone mínimo: o Bildungsroman na história da literatura*. São Paulo: Editora UNESP, 1999, p. 15.

¹⁷⁹ BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 236.

¹⁸⁰ Id. *Ibid.*, p. 238.

(que) este se constrói, constrói seu caráter.”¹⁸¹

4. O quarto tipo do romance de formação fundamenta-se numa ideia pedagógica determinada e é denominado romance didático-pedagógico. “Ele apresenta o processo pedagógico da educação no sentido estrito da palavra.”¹⁸²
5. No quinto tipo de romance de formação, temos a evolução do homem como algo indissolúvel da evolução histórica. De acordo com essa tipologia, a formação do homem se dá no tempo histórico real (cronotópico). Segundo Bakhtin, este tipo de romance não deve ser considerado isoladamente em relação aos outros.

Considerando esta classificação do romance de formação ou de educação proposta por Bakhtin, voltamos o olhar para o escritor em estudo, Graciliano Ramos. Segundo tal categorização, *Infância* se encontraria classificada no terceiro tipo de romance de formação, representado pelo tipo biográfico e autobiográfico, não se desvinculando também do tipo cinco, em que “a formação do homem efetua-se no tempo histórico real” pois:

O homem se forma ao mesmo tempo que o mundo, reflete em si mesmo a formação histórica do mundo. O homem já não se situa no interior de uma época, mas na fronteira de duas épocas, no ponto de passagem de uma época para outra. Essa passagem efetua-se nele e através dele. Ele é obrigado a tornar-se um novo tipo de homem, ainda inédito. É precisamente a formação do novo homem que está em questão. A força organizadora do futuro desempenha, portanto, um importante papel, na mesma medida em que o futuro não é relativo à biografia privada, mas concernente ao futuro histórico¹⁸³.
(grifos meus)

O romance de formação deve, assim, ser entendido como aquele em que a trajetória do herói (ou anti-herói) é assinalada sempre por um conjunto de experiências fundamentais que, no decorrer do tempo, moldam a sua personalidade. Dessa forma, pode-se dizer que envolve traumas da infância, desajustes familiares,

¹⁸¹ Id. Ibid., p. 239.

¹⁸² Id. Ibid.

¹⁸³ BAKHTIN, Mikahil. “O romance de educação na história do realismo”. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 240.

reveses amorosos, sonhos abortados, ideais políticos traídos, dificuldades de enfrentamento da realidade, descompasso entre a idealização e as circunstâncias concretas que nos são oferecidas, perdas irreversíveis, autoanálise.¹⁸⁴

Percebemos, nos fragmentos de *Infância* que seguem, a presença constante do medo e da violência no período de formação desse escritor: “foi o medo que me orientou nos primeiros anos, pavor” e “contudo as pancadas e os gritos figuravam na ordem dos acontecimentos”¹⁸⁵.

Em certas obras literárias, a crítica identificou características específicas no romance de formação, caracterizando-o como um romance que procura mostrar ao leitor o processo de formação do ser humano ao longo de sua juventude, incluindo aí desde os dados culturais e a aprendizagem não-formal por intermédio do convívio social, bem como a educação formal.¹⁸⁶ Destacamos ainda que, quando se fala a respeito da importância do conceito da *Bildung* e de sua capacidade de irradiação, Hans Gadamer, em *Methode und Wahrheit*, argumenta que,

O conceito de *Bildung* [...] é, sem dúvida alguma, a ideia mais importante do século XVIII e é precisamente esse conceito que designa o elemento aglutinador das ciências do espírito do século XIX.¹⁸⁷

Em se tratando da literatura brasileira, não é possível afirmar, até o presente momento, que esse modelo de romance tenha sido explorado com as mesmas intenções que na Alemanha, já que no Brasil há condições históricas e de produção bem diversas da europeia. Contudo, no final do século XIX e início do XX, pode ser verificado entre alguns escritores um crescente interesse pelo gênero. Romances como *O Ateneu* (1888), de Raul Pompéia, ou *Menino de engenho* (1932), de José Lins do Rego, trazem em suas narrativas um “processo de formação” das personagens protagonistas numa óptica mais descritiva e realista da sociedade. Ou seja, não

¹⁸⁴ MAAS, Wilma Patrícia. *O cânone mínimo: o Bildungsroman na história da literatura*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

¹⁸⁵ RAMOS, Graciliano. *Infância*. 35ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2002, p.10 e p. 18, respectivamente.

¹⁸⁶ VENEZUELA, S. Trabucco. *Romance de Formação: construção do sujeito e identidade cultural. Momento do Professor*. São Paulo, n. 5, primavera de 2004, p. 55-62.

¹⁸⁷ Apud BERMAN, Antoine. *Bildung et Bildungsroman. Le temps de la réflexion*, v. 4, Paris, 1984, p. 64.

chegam a ter a mesma conotação que encontramos em obras de ficcionistas alemães (Novalis, Hermann Hesse etc.) ou ingleses (Charles Dickens, Samuel Butler etc.), mas são obras representativas do romance de formação.

Antonio Candido, em *Ficção e Confissão*, afirma:

Graciliano Ramos, tanto na obra fictícia quanto na autobiográfica, é um negador pertinaz dos valores da sociedade e das normas decorrentes. [...] Reportando-nos a *Infância*, vemos que, **em menino, elas deram lugar a algumas das suas experiências fundamentais no conhecimento do mundo**, que lhe aparece, através delas, como campo de contradições e surpresas dolorosas.¹⁸⁸ (grifos meus)

Infância apresenta-se, assim, como romance de formação, na medida que seu protagonista vive o constante conflito entre o seu “eu” e o mundo, ou seja, entre o mundo interior e a realidade exterior, no período que vai da sua infância à pré-adolescência, mais precisamente, como dissemos, dos dois aos doze anos de idade.

Como pudemos perceber a partir das teorias apontadas, *Infância* se enquadra nos pressupostos determinados para o romance de formação. Notamos, no entanto, que o autor, num movimento metalinguístico exaustivo, versa sobre o processo de aquisição da linguagem escrita e sobre a formação do menino que, por sua vez, torna-se grande escritor. Tal peculiaridade leva-nos a crer que estamos diante de um romance de formação do artista, conhecido como *Künstlerroman* – desdobramento do romance de formação (*Bildungsroman*). Em *Infância*, temos a exploração do percurso formativo desse protagonista no campo artístico das letras e vemos o nascimento de um artista, que “(...) est donc bien celui qui trouve dans son histoire individuelle (et son enfance) une vocation [...]”¹⁸⁹

Assim, em *Infância*, conforme escreve Santana,

¹⁸⁸ CANDIDO, Antônio. *Ficção e confissão: ensaios sobre Graciliano Ramos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006, p.86.

¹⁸⁹ MONTANDON, Alain. “Le roman romantique de la formation de l'artiste”. In *Romantisme*, 1986, n°54. Être artiste, p. 35. Disponível em : www.persee.fr/doc/roman_0048-8593_1986_num_16_54_4841 - 16.04.2016

Destaca-se, nessa modalidade, o fato de que o narrador-protagonista, já adulto e com sua carreira consolidada, recorda normalmente, em uma narrativa de encaixe que traz o esquema de romance dentro do romance. [...] ¹⁹⁰

Observamos também que as questões com as quais se ocupa o narrador-protagonista convivem com aquelas questões teóricas do aprendizado artístico, ao mesmo tempo que a narrativa vai delineando uma personalidade em formação, em interação com o meio em que vive. Notamos, assim, que:

Ao lado das peripécias normais, que são típicas da primeira e da segunda infância, percebe-se facilmente que **essa narrativa de formação encaminha-se para a preocupação com o campo literário e com a sua função em relação às possibilidades de libertação de qualquer tirania.** ¹⁹¹ (grifos meus)

Em *Infância*, percebemos uma busca contundente do protagonista por resgatar seu percurso de formação, que acaba por provocar metamorfoses no menino-autor: quando domina a leitura e a escrita parece estar instrumentalizado para dar continuidade à construção da sua arte. Ainda a respeito do romance de formação do artista (*Künstlerroman*), Alain Mondanton esclarece:

La formation de l'artiste n'est pas l'acquisition d'une technique [...], mais la prise de conscience d'une genèse, d'un devenir progressif qui est vécu comme une métamorphose, une transformation de sol, une histoire qui n'est plus le moyen pour accéder à un état, mais une finalité propre de tout artiste. ¹⁹²

¹⁹⁰ SANTANA, Jorge Alves. “Romance de formação e o caso do *Künstlerroman*”. Revista Signótica. Universidade Federal de Goiás. v. 15, n. 1, 2003. Disponível em: <http://revistas.ufg.emnuvens.com.br/sig/article/view/3764/3529> - 14.4.2016

¹⁹¹ Id. Ibid.

¹⁹² MONTANDON, Alain. “Le roman romantique de la formation de l'artiste”. In *Romantisme*, 1986, n°54. Être artiste, p. 25. Disponível em: www.persee.fr/doc/roman_0048-8593_1986_num_16_54_4841 - 16.04.2016

A atitude extremamente crítica de Graciliano Ramos em relação à sua obra parece encaixar-se no perfil de artista descrito por Mondanton, em incessante busca de seus contornos e limites: “**L'être-artiste incarne cette nouvelle existence, perpétuellement à la recherche de sa définition, de ses limites, de son statut [...]** dans un débat sur l'utilité et la signification de l'art.”¹⁹³ (grifos meus)

No período de formação do autor, Mário Venâncio, o professor que incentivou o autor a fundar o primeiro jornal escolar, acreditando no seu potencial, parece ter desempenhado o papel de *mestre iniciático* que acolhe o talento do artista, permitindo que este aceda a ele, conforme nos indica Montandon: “Le parcours initiatique essentiel à la formation consiste pour une part **en la rencontre de maîtres qui révèlent l'artiste à lui-même**, qui lui font découvrir non une technique mais une sensibilité dont ils autorisent l'accès.”¹⁹⁴

B. Memória e identidade

Le jeu de la mémoire expose l'incessant dialogue entre le passé et le présent, dont l'enjeu est l'histoire d'une vie personnelle. L'homme n'est pas cantonné dans le présent, dont les limites seraient d'ailleurs indéfinissables ; **sans cesse se chevauchent dans l'exercice de la conscience la persistance du révolu**, et l'anticipation du futur. (grifos meus)

A. Montandon¹⁹⁵

Diante da questão do resgate das lembranças, imprescindível para a escrita de qualquer obra autobiográfica, Georges Gusdorf afirma que a memória

¹⁹³ Id. Ibid., p. 24.

¹⁹⁴ Id. Ibid., p. 33.

¹⁹⁵ Id. Ibid., p. 11.

coloca em cena a elaboração do ser, sendo que, através da consciência de si, as lembranças permitem que o escritor descubra quem foi, quem é e quem será, conforme lemos abaixo:

L'étude du souvenir ne doit pas être abordée selon les critères de l'exactitude objective ou de la déformation, de l'erreur ; **la mémoire met en scène, bien plutôt, l'élaboration de l'être personnel par la remise en jeu des significations.** L'historialisation de la conscience de soi dans le souvenir permet à l'individu de se découvrir **tel qu'il fut, tel qu'il est, tel qu'il doit être** selon sa propre ressemblance, c'est-à-dire selon le vœu profond de sa nature, qui ne peut s'accomplir dans le cadre limite du présent où prédominent les exigences et réquisitions de la situation immédiate et de l'environnement matériel et spirituel, peu propices à l'accomplissement de l'être dans sa plénitude.[...] **la présence de soi à soi se réalise mieux dans la rétrospection, selon le mode de l'irréel du passé, que dans l'actualité du présent.** D'où **les charmes nostalgiques du souvenir et les incantations du passé qui permettent à l'être humain de rejouer sa destinée, et de retrouver en deuxième lecture le temps perdu de la vie.** ¹⁹⁶
(grifos meus)

Percebemos, através desse trecho, que o ato de revolver o passado, a fim de registrá-lo através da palavra, dá novo sentido à vida do escritor. No caso de Graciliano, não se percebe o "charme nostálgico", mencionado por Gusdorf, nem os "encantamentos do passado": Graciliano mergulha em seu passado, mas a nostalgia e os encantamentos das lembranças de sua infância não sobressaem em sua obra. Ao contrário, um gosto amargo e cenários dramáticos são elementos constantes ao longo da narrativa. O autor parece ter a necessidade de trilhar o caminho amargo das tragédias humanas – da sua própria tragédia - demonstrando, assim, ter a necessidade « de rejouer sa destinée, et de retrouver en deuxième lecture le temps perdu de la vie»¹⁹⁷ através da escrita de suas memórias.

Ao adentrar esse campo incerto das suas memórias, Graciliano Ramos, parece ter grande clareza da complexidade dessa tarefa, no que diz respeito à fidedignidade dos fatos narrados, sabendo que o passado é alterado ao ser resgatado no presente,

¹⁹⁶ Id. Ibid. p. 11.

¹⁹⁷ Id. Ibid.

conforme afirmou Gusdorf, assim como no rearranjo dos fatos, como lemos no fragmento de “Manhã” que segue:

Acordei, reuni pedaços de pessoas e coisas, pedaços de mim mesmo que boiavam no passado confuso, articulei tudo, criei o meu pequeno mundo incongruente. Às vezes as peças se deslocavam – e surgiam estranhas mudanças. Os objetos se tornavam irreconhecíveis, e a humanidade, feita de indivíduos que me atormentavam e indivíduos que não me atormentavam, perdia os característicos.¹⁹⁸ (grifos meus)

Temos aqui, registrada de forma explícita, a consciência da impossibilidade de resgate total do passado, que se mostra fragmentado e incompleto e se dá apenas na reunião de “pedaços de pessoas e coisas” que “boiavam num espaço confuso”. O autor nos mostra a condição fragmentária da lembrança, que também não se dá num *continuum*, mas surge em contextos específicos, chamadas por cacos de memória espalhados pela vida e se deixa compor com outros cacos, formando minicenários, partes de quebra-cabeças que compõem um quadro geral.

Certos fatos, no entanto, se apreendem do contexto, das repetições, por “derivação e associação” e não da experiência propriamente dita, mas ganham corpo a partir do momento em que são fixadas pela escrita. Assim, lemos no trecho de “Verão”:

Certas coisas existem por derivação e associação; repetem-se, impõe-se – e, em letra de forma, tomam consistência, ganham raízes. Dificilmente pintaríamos um verão nordestino em que os ramos não estivessem pretos e as cacimbas vazias. Reunimos elementos considerados indispensáveis, jogamos com eles, e se desprezamos alguns, o quadro parece incompleto. Meu verão é incompleto. O que me deixou foi a lembrança de importantes modificações nas pessoas.¹⁹⁹ (grifos meus)

¹⁹⁸ RAMOS, Graciliano. *Infância*. 35ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2002, p.17.

¹⁹⁹ Id. *Ibid.*, p. 23.

Assim, a incompletude dos fatos, a escolha das reminiscências, as associações formam um quadro que não é, certamente, retrato fiel do realmente ocorrido, mas uma reinterpretação, algo que renasce através da escrita. Dessa forma, temos o testemunho da subjetividade no resgate do passado. Graciliano Ramos adverte ainda o leitor quanto à fugacidade da memória:

Desse antigo verão que me alterou a vida **restam ligeiros traços apenas. E nem deles posso afirmar que efetivamente me recorde. O hábito** me leva a **criar um ambiente, imaginar fatos a que atribuo realidade**²⁰⁰. (grifos meus)

Percebe-se, nesse trecho, a inconsistência das lembranças: “traços ligeiros”, “imaginar fatos a que atribuo realidade”, esboços apenas daquilo que realmente aconteceu. Memória e imaginação se entrelaçam e se mesclam numa "realidade criada".

Completando o quadro da questão da relativa veracidade dos fatos, Graciliano Ramos deixa transparecer em *Infância* a consciência de que vai andar por um *campo nebuloso*, onde se encontram as reminiscências da sua infância, campo este onde vai encontrar acontecimentos que estão entre a lembrança e o esquecimento, entre o esquecimento e a associação – onde as lacunas são preenchidas, por processos associativos, por fatos que talvez não tenham acontecido realmente – ou ainda por lembranças emprestadas – aquelas em que acontecimentos foram-lhe contados e somados ao seu repertório de “lembranças genuínas”, como as ações vividas e “plenamente” resgatadas e até mesmo pela imaginação. Nuvens que se movem continuamente em diferentes densidades.

Temos, assim, quase que uma advertência do autor, já no início do primeiro capítulo de *Infância*: o primeiro parágrafo parece prevenir o leitor de que, apesar de se tratar de uma autobiografia, comprometida com o vivido, ela é relativa e sujeita às falhas do tempo e da interação com outros fatores, que favorecem ou dificultam o armazenamento de lembranças na memória. Lembranças não são reproduções fieis da realidade, mas representações dela, que foram fixadas por diversos fatores –

²⁰⁰ RAMOS, Graciliano. *Infância*. 35ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2002, p.23.

encadeamento de fatos, pessoas que confirmaram o que lhes fora contado, imaginação, associações e assim por diante.

Dessa forma, o autor inicia a narrativa como se o passado estivesse *coberto por nuvens*, que se abrem aqui e ali dando passagem ao sol, retirando os acontecimentos da sombra do esquecimento, iluminando fatos da vida pregressa. Tal campo nebuloso vai ser evocado em alguns capítulos da autobiografia. Esta é a referida advertência ao leitor em "Nuvens", no primeiro capítulo de *Infância*:

A primeira coisa que guardei na memória foi um vaso de louça vidrada, cheio de pitombas, escondido atrás de uma porta. **Ignoro onde o vi, quando o vi, e se uma parte do caso remoto não desaguasse noutra posterior, julgá-lo-ia sonho. Talvez nem me recorde bem** do vaso: é possível que a imagem, brilhante e esguia, permaneça por eu a ter comunicado a pessoas que a confirmaram. **Assim, não conservo a lembrança** de uma alfaia esquisita, **mas a reprodução dela, corroborada por indivíduos que lhe fixaram o conteúdo e a forma. De qualquer modo a aparição deve ter sido real [...]** Houve uma segunda abertura entre as nuvens espessas **que me cobriam: [...]**²⁰¹ (grifos meus)

Nesse fragmento, temos a questão de uma lembrança só poder existir por estar vinculada a outra, da qual o autor tem certeza. No que diz respeito ao fato de essa primeira lembrança ter sido registrada aos dois anos e meio de idade, pode fazer o leitor atento desconfiar: fato ou ficção? É possível guardar um registro tão detalhado, vivenciado nessa faixa etária? As reflexões, porém, são de um adulto consciente, que chegou a essa informação através dos recursos já enumerados acima e que sabe da fragilidade da memória.

Graciliano Ramos parece ter plena consciência da fragilidade dos resgates das lembranças e reminiscências, fazendo questão de registrar com extrema cautela aquilo que colheu nas incursões ao seu passado, introduzindo um tom de dúvida ou incerteza em relação à fidedignidade do vivido, fazendo uso constante de expressões que denotam essa atitude: “se uma parte do caso remoto não desaguasse noutra posterior, julgá-lo-ia sonho”; “Talvez nem me recorde bem”; “E nem deles posso

²⁰¹ Id. *Ibid.*, p.7.

afirmar que efetivamente me recorde.” “E a hibernação continuou”. Essa forma nebulosa e imprecisa de registro nos dá a impressão de que nos encontramos num terreno obscuro e incerto, onde não se vislumbram limites entre lembranças, reminiscências e imaginação. Essas observações do autor são coerentes com suas diversas declarações de que só escrevia sobre o que vivenciava. Se não tinha certeza dos fatos, ele desvelava sua incerteza ao leitor, dando um tom de veracidade àquilo que pretendia escrever, reafirmando o "pacto autobiográfico" já mencionado.

A redação de *Infância* nos revela, assim, um autor extremamente minucioso, que foi capaz de se desenvolver numa forma sofisticada de associação entre lembrança, imaginação e escrita.

1. Escavando o passado

Ainda em relação ao resgate da memória, o filósofo alemão Walter Benjamin compara a questão da exploração das vivências passadas ao trabalho minucioso de escavação do arqueólogo; analogicamente, a busca do escritor se dá no passado soterrado: um trabalho árduo, que exige minúcia e paciência. Tal trabalho pode resultar no resgate de fragmentos que retiram do esquecimento a imagem de um inteiro a que pertencia (e que não existe mais) e que ganha novo espaço no hoje. Os cacos de memória representam, assim, a imagem fragmentada que se tem do passado, preciosidades na reconstituição da história de vida daqueles que se propõem à escrita de sua autobiografia. No fragmento de “Escavando e Recordando”, de Walter Benjamin, lemos que,

Quem pretende aproximar-se do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. Antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo, pois **“fatos” nada são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação, ou seja, as imagens que, desprendidas de todas as conexões mais primitivas, ficam como**

preciosidades nos sóbrios aposentos de nosso entendimento tardio, igual a torsos na galeria do colecionador.²⁰² (grifos meus)

Confirma-se, a partir da citação de Benjamin, a hipótese de que *Infância* pertence a um gênero misto de ficção e confissão, de imaginação e memória, de realidade reinterpretada e realidade vivida, de presente e passado, do "eu" e da "imagem do eu". E, nesse movimento, a criação literária é um trabalho de resgate de imagens do passado - uma "escavação" de "camadas". No entanto, mais do que meras imagens de fatos passados, nessa escavação são desprendidas do tempo vivido imagens ressignificadas pelas vivências posteriores. O passado se amalgama ao presente, visto que o autor-adulto, que escreve no presente, interfere no menino do passado, daí nascendo o menino-personagem, que não é um nem outro, mas um misto dos dois. Na verdade, é uma nova "preciosidade" nascida de um novo "entendimento", que é o do adulto que relembra: "preciosidades nos sóbrios aposentos de nosso entendimento tardio".

Tal qual Gusdorf, Benjamin associa o resgate do passado a um processo de ressignificação da vida: tanto da pregressa, quanto da presente, para vislumbrar um futuro, acrescentando ainda a questão da vantagem que ganha aquele que consegue localizar, no seu presente, o significado dos fragmentos de seu passado, conforme lemos:

E certamente é útil avançar em escavações segundo planos. Mas é igualmente indispensável a enxada cautelosa e tateante na terra escura. **E se ilude, privando-se do melhor, quem só faz o inventário dos achados e não sabe assinalar no terreno de hoje o lugar no qual é conservado o velho.**²⁰³ (grifos meus)

Reafirma-se, no excerto acima, que o material trazido pela memória, na autobiografia, tem um valor para a construção da subjetividade do autor pois, segundo Benjamin, seria inútil apenas "o inventário dos achados". A "escavação" traz as raízes do passado e elas são constituintes do presente; permite redimensionar o presente à luz do passado. É preciso, conforme palavras do trecho em análise, a capacidade de "assinalar no terreno de hoje o lugar no qual é conservado o velho".

²⁰² BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única*. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1987, p. 239.

²⁰³ Id. *Ibid.*, p. 239.

Daí se poder afirmar que há uma relação de imbricação mútua ou intersubjetividade, no processo criativo da autobiografia: o autor recria o personagem no enredo da obra, ao mesmo tempo que se recria enquanto ser e escritor. Em relação a esse processo de volta ao passado para ressignificar o presente, a afirmação de Gagnebin confirma a visão de Benjamin, conforme lemos abaixo:

A rememoração também significa uma atenção precisa ao presente, em particular a estas estranhas ressurgências do passado no presente, pois não se trata somente de não se esquecer do passado, mas também de agir sobre o presente. **A fidelidade ao passado, não sendo um fim em si, visa à transformação do presente**²⁰⁴.

Nessa jornada de volta ao passado, que percebemos na escrita de Graciliano Ramos, nota-se essa necessidade de não apenas “inventariar os achados”, mas de “assinalar no terreno de hoje” aquilo que lhe deu consistência. Nessa perspectiva, encontramos várias passagens que se referem à leitura e à escrita, ofício de toda a vida do escritor.

Ainda no campo da memória, de acordo com Benjamin²⁰⁵, a memória involuntária²⁰⁶ permite que o indivíduo se reintegre a uma espécie de experiência mais próxima da verdadeira. Ela remete o indivíduo a outra dimensão espaço-temporal, que é avaliada como sendo ampla e indeterminada, conforme notamos nos fragmentos selecionados que mostramos acima. Sob o ponto de vista das lembranças, Benjamin esclarece que elas podem, de certo modo, ver e reparar o que se manifesta no outro e fora de nós. Dessa perspectiva, ao atribuir importância à história do brincar, e à memória do brincar, em um dos seus *Escritos Autobiográficos*, denominado "Infância em Berlim por volta de 1900"²⁰⁷, Benjamin estabeleceu relações entre cultura, infância, experiência, narrativa, história e memória, gerando

²⁰⁴ GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar Escrever Esquecer*. São Paulo: Editora 34, 2006, p.55.

²⁰⁵ BENJAMIN, Walter. “Sobre alguns temas em Baudelaire”. In: _____. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. Obras Escolhidas III. São Paulo: Brasiliense, 1989, p.103-149.

²⁰⁶ A memória involuntária está imersa no estético; ela presentifica um tempo que a memória voluntária, pretensamente espontânea, não foi capaz de apreender, o tempo da rememoração, o qual não se reduz à mera consecução dos segundos, que não se mede pelos ponteiros do relógio, mas sim, aquele através do qual a verdadeira experiência se desdobra, o tempo da presença.

²⁰⁷ BENJAMIN, W. “Infância em Berlim por volta de 1900”. In: _____. *Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1987. p.71-142. (Obras escolhidas, v.2).

interações entre a criança contemporânea e seu mundo, através da memória de sua própria infância (de Walter Benjamin).

Em relação a Graciliano Ramos, seu livro *Infância* funciona, da mesma forma como para Benjamin, como força de evocação do passado. O que se chama de experiência da infância, na escrita de Graciliano Ramos, refere-se a um trabalho de escrita a partir das “ruínas” do passado do escritor. E isso não serve para o escritor construir uma imagem ideal do passado, de si mesmo, ou de sua infância, mas serve para fazer do passado, da infância, uma experiência que se torna essencial para a compreensão do presente. É nesse sentido que se pode dizer que Graciliano almeja, com sua escrita, aquela redenção do passado de que nos fala Walter Benjamin, que põe em contato passado e presente de maneira a possibilitar um saber diferenciado sobre ambos e sobre si próprio.

Muitas das lembranças evidenciadas em *Infância* estão relacionadas com as experiências de leitura, assim como a grande dificuldade em aprender a ler e escrever, conforme pretendemos demonstrar no próximo capítulo. Acrescentamos que, em nosso estudo, pareceu-nos legítimo concluir que, ao escrever sobre suas dificuldades com a leitura e a escrita, Graciliano não fala apenas de si, no garimpo pessoal de lembranças, mas também de milhares de meninos que frequentavam uma escola precária, com professores com pouca formação, conforme pudemos constatar ao estudarmos a situação do Brasil na época em que nosso autor aprendia as primeiras letras.

Dessa forma, Graciliano traz sua vivência de aprendizagem e, com ela, traços da realidade sócioeducacional da época. Percebemos que o retorno ao passado, vasculhando o campo da memória, leva o autor ao encontro e redimensionamento de si e de sua experiência, num cenário em parte partilhado com milhares de outros que, tal qual Graciliano, eram alfabetizados na mesma época no Nordeste brasileiro, fazendo com que sua história pessoal tenha ressonância da História de formação do Brasil na passagem do século XIX para o século XX.

A partir dos estudos feitos da vida e obra do autor, além das considerações feitas por estudiosos da área da Literatura e das considerações feitas anteriormente a respeito do resgate da memória, concluímos que os fatos descritos em *Infância* são “verdadeiros”, quando tomados como vivências que compõem a experiência de vida

do autor, resguardadas as dimensões abordadas até aqui.

2. Memória coletiva e memória histórica

Conforme mencionamos anteriormente, acreditamos que o conhecimento da trajetória da infância vivenciada pelo autor poderá ajudar-nos a apreender a atitude literária do escritor Graciliano Ramos. Entende-se que o período de que trata a obra *Infância* mostre a formação do autor e a origem da experiência com a escrita, levando à formação de um grande escritor.²⁰⁸

Ao considerarmos que toda história particular está inserida em um espaço coletivo, percebemos que as mencionadas ressonâncias da História se fazem notar na história de vida de Graciliano Ramos, confirmadas pela afirmação do autor de que só escreve sobre a vida e fatos que fazem parte da sua experiência, conforme já mencionado. Assim, a questão da memória coletiva e da memória histórica, em sua interação com as lembranças e seu registro escrito, ganham destaque neste estudo.

Maurice Halbwachs, filósofo e sociólogo francês, autor de *Les cadres sociaux de la mémoire* et de *La mémoire collective*, foi o primeiro estudioso a utilizar o termo *memória coletiva*, além de ter sido o primeiro a pensar na dimensão da memória que ultrapassa o plano individual, dominante nas pesquisas de até então. Nomes importantes como "Marcel Proust e Sigmund Freud, contemporâneos de Halbwachs, estavam todos, à sua maneira, voltados para o estudo da memória como forma de conhecimento da realidade, amplamente fundada em características subjetivas"²⁰⁹. Diferentemente desses autores, Halbwachs explora o campo que afirma que as memórias de um indivíduo nunca são só suas, uma vez que nenhuma lembrança pode existir apartada da sociedade.

Assim, Maurice Halbwachs²¹⁰ contribuiu, com seus estudos, para a

²⁰⁸ CANDIDO, Antonio. *Ficção e confissão*. São Paulo: Editora 34, 1992.

²⁰⁹ SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. *Memória Coletiva e Teoria Social*. São Paulo: Annablume, 2003, p. 35.

²¹⁰ HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2004.

compreensão dos quadros sociais que compõem a memória. Para ele, o indivíduo carrega em si a lembrança, que está sempre interagindo com a sociedade, seus grupos e instituições. Desta forma, “o outro” tem um papel fundamental nos processos de produção da memória. Segundo Zilda Kessel, citando Halbwachs, a rememoração individual se dá a partir da tecedura das memórias de diferentes grupos com os quais nos relacionamos. Dessa forma, a rememoração

(...) está impregnada das memórias dos que nos cercam, de maneira que, ainda que não estejamos em presença destes, **o nosso lembrar e as maneiras como percebemos e vemos o que nos cerca, se constituem a partir desse emaranhado de experiências**, que percebemos qual uma amálgama, uma unidade que parece ser só nossa.

As lembranças se alimentam das diversas memórias oferecidas pelo grupo, a que o autor (Halbwachs) denomina 'comunidade afetiva'. E dificilmente nos lembramos fora deste quadro de referências.²¹¹ (grifos meus)

Sendo assim, destacamos, ainda, que a memória coletiva é pautada na continuidade, porque a memória de um indivíduo ou de um país está na base da formulação de uma identidade e que essa continuidade é vista como característica marcante. A memória histórica, por outro lado, encontra-se pautada na síntese dos acontecimentos de uma nação. Assim,

O que justifica ao historiador estas pesquisas de detalhe, é que **o detalhe somado ao detalhe resultará num conjunto, esse conjunto se somará a outros conjuntos**, e que no quadro total que resultará de todas essas sucessivas somas, nada está subordinado a nada, qualquer fato é tão interessante quanto o outro, e merece ser enfatizado e transcrito na mesma medida. Ora, um tal gênero de apreciação resulta de que não se considera o ponto de vista de nenhum dos grupos reais e vivos que existem, ou mesmo que existiram, para que, ao contrário, todos os acontecimentos, todos os lugares e todos os períodos estão longe de apresentar a mesma importância, uma vez que não foram por eles afetadas da mesma maneira²¹².

²¹¹ KESSEL, Zilda. *Memória e História*. Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/Artigo/Imprimir/24229> - 24.08.2015

²¹² HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Ed. Centauro, 2004, p. 89-90.

Uma semente de rememoração, conforme entendimento de Halbwachs²¹³, pode permanecer um dado abstrato, ou ainda, formar-se em imagem e como tal permanecer ou, finalmente, pode tornar-se lembrança viva. Esses destinos dependem da ausência ou presença de outros que se constituem como grupos de referência. Uma lembrança só existe na confirmação ou suporte dado a ela por grupos de referência.

Um grupo de referência é um grupo do qual o indivíduo já fez parte e com o qual estabeleceu uma comunidade de pensamentos, identificou-se e construiu parte de seu passado. O grupo está presente para o indivíduo não necessariamente, ou mesmo fundamentalmente, pela sua presença física, mas pela possibilidade que o indivíduo tem de retomar os modos de pensamento e a experiência comum próprios do grupo. As relações sociais do grupo dão vitalidade às imagens que constituem a lembrança. Portanto, a lembrança é sempre fruto de um processo coletivo e está sempre inserida num contexto social preciso.

Nesse processo de resgate das lembranças, Graciliano Ramos parece ter consciência da sua complexidade e também incompletude, sabendo que a sua história seria influenciada por um conjunto de fatores que podem, de certa forma, alterar a vivência como fora de fato outrora e que a sua escrita conferiria nova textura ao vivido.

Segundo Jacques Le Goff,²¹⁴ a memória é a propriedade de conservar certas informações, propriedade que se refere a um conjunto de funções psíquicas que permite ao indivíduo atualizar impressões ou informações passadas, ou reinterpretadas como passadas, sendo a memória social um dos meios fundamentais para se abordar os problemas do tempo e da História.

Para tanto, torna-se importante fazer novamente referência à teoria de Maurice Halbwachs²¹⁵ que, com o propósito de estudar a memória coletiva e a memória histórica, tece uma análise distintiva entre essas duas categorias da memória e, ainda, frente às divergências da memória autobiográfica e da memória histórica.

²¹³ Id. Ibid.

²¹⁴ LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Ed. Unicamp, 1994.

²¹⁵ HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2004, p.57.

As reminiscências se subdividem em duas espécies de memórias das quais o indivíduo participa, adotando atitudes diferentes diante de cada uma. A autobiográfica é ocupada pelas lembranças ligadas à sua personalidade, à sua vida pessoal, enquanto que a histórica se destina à sua participação como membro de um grupo.

Outra distinção entre memória histórica e memória autobiográfica está no fato de a histórica trabalhar com o acontecimento colocado para e pela sociedade, enquanto que, para a memória autobiográfica, o principal é a reação que o fato causa no indivíduo. A memória recupera o que está submerso, seja no indivíduo, seja no grupo. Autores como Paul Veyne, por exemplo, afirmam que, se acreditarmos que alguns fatos são mais importantes do que outros, teremos de considerar que essa importância é relativa e segue critérios pessoais de cada historiador. Para Montenegro²¹⁶, por sua vez, a dificuldade em se utilizarem os depoimentos orais como fonte da História é o fato de que eles são fontes construídas pela memória, e esta reelabora a realidade vivida pela imaginação.

Sendo assim, pode-se dizer que escrever uma autobiografia significa transpor uma representação de si mesmo para o papel. O autor produz, desse modo, um componente de memória que será distinto das possíveis autobiografias anteriores. Além da transitoriedade da representação de si mesmo, em cada escritura vai existir um sujeito que fala de um lugar diferente, já que esse sujeito também está submetido a circunscritores culturais²¹⁷. Isso pode ser notado em *Infância* e em “Autorretrato”, aos 56 anos – que pode ser lido no anexo 4 – pois são distintos os sujeitos que formulam cada discurso e que selecionam seus fragmentos de memória, os quais se convertem na matriz semântica²¹⁸ que oferece contexto àqueles sujeitos e confere materialidade ao discurso, como se lê no fragmento que apresentamos na sequência:

²¹⁶ MONTENEGRO, Antonio Torres. *História oral e memória: a cultura popular revisitada*. São Paulo: Contexto, 2001.

²¹⁷ SILVA, Ana Paula Soares da; ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; CARVALHO Ana Maria Almeida. “Circunscritores: limites e possibilidades no desenvolvimento”. In: ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. (Orgs.) *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. São Paulo: Artmed, 2004.

²¹⁸ BRUNER, Jerome; WEISSER, Susan. “A invenção do ser: a autobiografia e suas formas”. In: OLSON, David; TORRANCE, Nancy. *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1997.

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 de textualização é complexo, uma interminável interpretação e reinterpretação.** Seu status textual não é, em sentido estrito, determinado exclusivamente pelo ato da fala e da escrita, mas depende dos atos da conceitualização: a criação de esquemas de interpretação pelos quais a memória semântica dá coerência aos elementos da memória episódica.²¹⁹ (grifos meus)

Os "esquemas de interpretação" de que nos fala Bruner na citação acima passam pela memória que ressignifica os fatos. A memória é seletiva e guarda o que vale a pena ser lembrado, ou o que não foi possível esquecer. Assim, concluímos, ratificando Bruner e retomando aspecto já antes discutido neste trabalho, que a memória não perde episódios significativos (memória episódica), mas lhes dá novos significados (memória semântica), visto que vêm perpassados pelo sujeito histórico que rememora, trazendo na bagagem suas circunstâncias do presente.

Ressaltamos, assim, a importância de considerar a memória histórica neste estudo. E, diante das proporções que a escola, instituição pública, ganha na biografia do menino-Graciliano, bem como no contexto de vida e nas atividades profissionais do escritor Graciliano Ramos, passamos à trajetória de aprendizagens e a sua formação escolar nos capítulos que seguem.

²¹⁹ Id. Ibid., p. 149.

II. Capítulo

Binômio leitura-escrita na formação do escritor

Les écritures de la première personne constituent un domaine immense et solidaire, au sein duquel doivent cohabiter tous les textes rédigés par un individu s'exprimant en son nom pour évoquer des incidents, sentiments et événements qui le concernent personnellement. De tels documents ont le caractère de **témoignages engageant leur auteur à propos de faits que mettent en cause sa vie privée, et même sa vie publique et sociale**, pour autant qu'elle est envisagée du dedans par le sujet de l'aventure. (grifos meus)

Georges Gusdorf²²⁰

No capítulo anterior, buscamos apoio nas teorias que definem o romance de formação e a autobiografia, visando a compreender, não apenas aspectos que caracterizam *Infância* enquanto gênero literário mas, sobretudo, aquilo que está por detrás do ato da escrita e mobiliza aquele que se propõe a esse mergulho em si, transformando-o em uma experiência partilhada através da escrita. Como é evidente,

²²⁰ GUSDORF, Georges. *Les Écritures du moi*. Paris : Éditions Odile Jacob, 1991, p.145.

a palavra escrita é a ferramenta básica para expressão de qualquer escritor. No caso de Graciliano Ramos, as dificuldades no seu aprendizado parecem ter deixado marcas profundas na sua história, pois elas se tornam tema recorrente na sua obra.

Não parece existir qualquer dúvida, seja pelo viés da Psicologia, da Filosofia, ou outro qualquer, de que a infância seja um período de grande importância na formação do ser humano, por ser a fase em que se dá a construção da subjetividade. Nesse tempo de vida, aprendizado e acelerado desenvolvimento, é que se forja o futuro adulto. Na escrita de Graciliano Ramos, a infância parece apelar por redenção pois, além de ganhar destaque na relação do escritor com o passado, ela está presente em toda a literatura do autor, alinhavando sua obra, talvez porque as experiências lá vividas, principalmente aquelas relacionadas à escrita, não se limitem apenas àquele período da vida. Tudo leva a crer que se tornaram parte da experiência fundamental, matriz das experiências que clamam por ser partilhadas. Dessa forma, através da escrita, a infância submerge e volta à tona, colocando o escritor numa relação especial com o seu tempo presente e com o tempo passado, numa ciranda em que um fragmento de lembrança não cessa de convocar outro, e mais outro, incessantemente, recuperando do esquecimento aspectos cruciais à constituição de uma história, tanto pessoal quanto coletiva²²¹.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que, em *Infância*, a escrita ganha destaque na relação com o passado. Seria possível mesmo afirmar que a infância impõe sua presença nessa escrita, insiste, persiste, enfim, parece ser causa da escrita. A hipótese é a de que, pela escrita, Graciliano vai-se apropriando de sua própria experiência. Com isso, pode-se dizer que o livro *Infância* é um dos pontos mais visíveis desse processo, mas é possível também vislumbrá-la em outros escritos. Há, em toda a obra do autor, um querer-dizer da infância e um trabalho de torná-la uma experiência compartilhável pela escrita.²²²

Acredita-se ser a obra de Graciliano menos o fruto e a representação de um mundo desencantado e mais uma tentativa de transcender suas dores e angústias mediante o trabalho de escrita, a qual traz, por sua vez, uma espécie de análise da

²²¹ AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2005.

²²² OLIVEIRA NETO, Godofredo de. Posfácio. In: RAMOS, Graciliano. *S. Bernardo*. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2004.

sociedade e da humanidade em suas contradições e paradoxos, visão de mundo que foi, em parte, gestada na sua meninice, a partir das duras vivências que experimentou.

Passamos, agora, à análise da obra *Infância*, na busca da compreensão de como se dá a relação do autor-personagem com o binômio leitura-escrita e a escola, a nosso ver, elementos fundamentais na formação do escritor.

A. Escrita como acesso a nova dimensão da existência

Graciliano Ramos inicia *Infância* evocando suas primeiras lembranças aos dois ou três anos de idade, quando estava, juntamente com a família, de passagem por uma escola, que teria servido de pouso na viagem de mudança de Quebrangulo, Alagoas, para a Fazenda Pintadinho, em Buíque, no sertão de Pernambuco. Não se trata de lembranças quaisquer pois, entre todas as que emergem do inconsciente, cita a primeira e a segunda: a primeira é colocada em dúvida e, vinculada à segunda, ganha fidedignidade. Tomamos novamente o primeiro parágrafo de *Infância*, para observarmos, agora, como a escola aparece – inaugurando essa obra – vinculada à primeira lembrança do autor-narrador:

A primeira coisa que guardei na memória foi um vaso de louça vidrada, cheio de pitombas, escondido atrás de uma porta. **Ignoro onde o vi, quando o vi**, e se uma parte do caso remoto não desaguasse noutro posterior, julgá-lo-ia sonho. Talvez nem me recorde bem do vaso: **é possível que a imagem, brilhante e esguia, permaneça por eu a ter comunicado a pessoas que a confirmaram**. Assim, **não conservo a lembrança** de uma alfaia esquisita, **mas a reprodução dela, corroborada por indivíduos que lhe fixaram o conteúdo e a forma**. De qualquer modo a aparição deve ter sido real. Inculcaram-me nesse tempo a noção de pitombas — e as pitombas me serviram para designar todos os objetos esféricos.²²³ (grifos meus)

²²³ RAMOS, Graciliano. *Infância*. 35ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2002, p. 7.

No entendimento de Bergson, a memória é o “lado subjetivo de nosso conhecimento das coisas”. Quando revisitadas pela consciência, as lembranças latentes retornam: “elas lá estavam já, de algum modo; ora, como, por hipótese, a sua consciência não as apreendia, como podiam existir em si senão no estado inconsciente?”²²⁴ Então, o fato lembrado estava suspenso na memória inconsciente. Lembrar seria trazê-la para o nível da consciência. Entretanto, conforme tratado no primeiro capítulo desta Segunda Parte do trabalho, o material trazido pela memória emerge de forma fragmentária, nebulosa e lacunar, pois sofre interferências diversas, como a relevância do fato na época, as vivências ao longo da vida, entre outras.

A citação de *Infância* que segue evidencia esse caráter da memória, no episódio em que o menino, em suas reminiscências, mistura pitombas, letras e laranjas, o que parece revelador da visão do adulto-autor sobre a alfabetização:

Achava-me numa **vasta sala**, [...]. Defronte alargava-se um pátio, [...] e no fim do pátio cresciam árvores enormes, carregadas de pitombas. Alguém mudou as pitombas em laranjas. Não gostei da correção: laranjas, provavelmente já vistas, nada significavam.

A sala estava cheia de gente. Um velho de barbas longas dominava uma negra mesa, e diversos meninos, em bancos sem encostos, seguravam folhas de papel e esgoelavam-se:

- **Um b com a – b, a: ba; um b com e – b, e: be.**

Assim por diante, até u. **Em escolas primárias da roça ouvi cantarem a soletração de várias maneiras. Nenhuma como aquela, e a toada única, as letras** e as pitombas convencem-me de que a sala, as árvores, transformadas em laranjeiras, os bancos, a mesa, o professor e os alunos existiram. **Tudo é bem nítido**, muito mais nítido que o vaso. Em pé, junto ao barbado, uma grande moça, que para o futuro adquiriu os traços de minha irmã natural, tinha nas mãos um folheto e gemia:

- A, B, C, D, E.²²⁵ (grifos meus)

Notamos aqui que, com a volta ao passado, na busca de sua reconstrução, o momento presente passa para um segundo plano, pelo menos temporariamente, dando

²²⁴ BERGSON, H. *Matéria e Memória – Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. Editora Martins Fontes, 1990, p. 23 e p. 293.

²²⁵ RAMOS, Graciliano. *Infância*. 35ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2002, p. 8.

espaço para que o pensamento leve o espírito até o mundo da infância, estabelecendo-se assim momentos de contemplação, conforme afirma Henry Bergson²²⁶.

Percebe-se, nos dois fragmentos anteriores que inauguram o seu livro de memórias, que, no caso das pitombas - sua primeira lembrança - a generalização não era indicada, pois nem todas as esferas podiam ser denominadas de “pitombas”; podiam ser “laranjas”, fato que confundia a criança, colocando em risco suas certezas, desorientando-a. No entanto, no caso das letras, a recitação do ABC necessita da generalização, mecanismo mental necessário para a compreensão do sistema alfabético: "- Um b com a – b, a: ba; um b com e – b, e: be."

Essa falta de coerência e regularidade nas situações - no caso, a generalização não serve para as frutas, entretanto é exigida no caso das letras — evidencia, já nas primeiras lições de vida, quão incongruente e complexa é a vida. No caso do menino de *Infância*, pode-se dizer que se trata da generalização e da desestabilização, etapas necessárias à aprendizagem: depois que o equilíbrio de um saber foi atingido, ele pode ser ameaçado, a fim de que um novo saber se construa na mente do aprendiz. É preciso perceber que nem todas as esferas são pitombas. É preciso, porém, perceber que um B seguido de um A será BA, em todas as situações. Generalização aqui, especificação lá. No caso do Graciliano-autor que está no menino, percebe-se um desequilíbrio que se sucede, diante das ambivalências e contradições da vida. As verdades parecem nunca ser absolutas.

Graciliano parece apontar, já nos primeiros parágrafos de *Infância*, para uma certa ambivalência, causada pela falta de regularidade e pelas incongruências percebidas nas mínimas coisas. Essa ambivalência pode ter contribuído para a visão chamada de pessimista por vários críticos, na qual se faz presente certa desconfiança e desconforto do autor diante da vida, além de forte tom de desesperança na sua narrativa.

Conforme afirma Gusdorf em sua *Auto-bio-grahie*, a ontogênese imita a filogênese, ou seja, a história do indivíduo se repete, resgatando a história da espécie humana. Dessa forma, no que se refere ao surgimento da escrita e seu significado

²²⁶ BERGSON, Henry. *Matéria e Memória*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

para a Humanidade, Gusdorf lembra que, com a escrita se dá a inauguração do período cronológico chamado História, em oposição à Pré-História, ou seja, o período que a antecedeu. Podemos, só por isso, aquilatar a importância vital da conquista da escrita tanto para a Humanidade (filogênese) como para o ser humano e, em nosso caso específico, para o menino-autor (ontogênese). Assim, lemos em Gusdorf:

L’humanité fait son entrée, avec l’écriture, dans une nouvelle ère de civilisation. La technique scripturaire, invention capitale, modifie le régime de l’occupation de la terre par nos lointains devanciers. **L’entrée dans l’âge de l’écriture représente une mutation culturelle aussi importante que le passage de la pierre taillée ou polie à l’âge du bronze e du fer [...]** L’invention de la parole articulée jalonne le seuil du règne animal au domaine humain ; **l’invention de l’écriture marque le passage de la préhistoire à l’histoire.**²²⁷ (grifos meus)

Assim como a escrita, no trajeto da Humanidade, teve o poder de forjar a História (filogênese), avançando um período na cronologia, da mesma forma a alfabetização do menino, em *Infância*, o introduz no mundo letrado, inaugurando nova fase em seu desenvolvimento (ontogênese). Essa entrada na sua própria história com as letras se dá de forma claudicante, ouvindo alunos que “esgoelavam-se: - Um *b* com *a* – *b*, *a*: *ba*; um *b* com um *e* – *b*, *e*: *be*²²⁸” numa recitação precária do alfabeto, dominada por um “velho de barbas longas”. Sabe-se, outrossim, que a escrita representa a materialização do pensamento, "encarnado" em um documento escrito.

O homem se torna um criador, não apenas de uma obra literária, mas um recriador de si mesmo através da escrita de sua vida. Temos, em diversas passagens de *Infância*, essa questão da alfabetização e do domínio da leitura como uma espécie de chave de ingresso em outros mundos, em patamares que permitem ao ser humano acesso ao seu interior e também acesso a outros interiores que, destarte, ampliam a sua própria forma de estar no e compreender o mundo.

A inauguração de *Infância* com uma passagem por uma escola, onde a

²²⁷ GUSDORF, Georges. *Auto-bio-graphie*. Paris: Éditions Odile Jacob, 1990, p. 11-12.

²²⁸ RAMOS, Graciliano. *Infância*. 17ª edição. São Paulo: Editora Record, 1993, p. 9. Versão digital: digital source.

cantilena do ABC se faz presente, leva-nos a acreditar que o autor, além de fazer uma crítica à instituição escola e à sua metodologia, aspectos que vamos discutir posteriormente, no Capítulo III desta parte, evidencia a questão latente do seu difícil processo de alfabetização que, quando concluído, vai elevá-lo a outro *status*, tornando-o capaz de acessar uma “nova dimensão da sua existência”, assim como quando ele conclui a sua obra autobiográfica, conforme nos indica Gusdorf:

Dans l’histoire de l’humanité comme dans celle de l’individu, le maniement de la technique scripturaire n’intervient pas seulement comme un outil supplémentaire à la disposition de la pensée, un moyen d’expression, au service d’une pensée préalablement donnée, l’écriture permettant un transfert du dedans au dehors. **Au moment que l’homme prend la parole, il donne congé au règne de l’animalité ; au moment où l’homme acquiert la faculté d’écrire sa vie, il accède à une dimension neuve de l’existence.**²²⁹
(grifos meus)

A partir de Gusdorf, podemos afirmar que a palavra tem força na constituição do humano e da subjetividade do ser. Em diferentes níveis, a palavra transforma: a **palavra-fala** distingue o homem do animal, pois torna-o capaz de expressar o pensamento e comunicar-se no tempo presente; a **palavra-escrita** ascende-o a um nível superior, pois torna-o capaz não só de expressar-se e comunicar-se, mas também de guardar o pensamento expresso para o tempo futuro, numa comunicação potencialmente atemporal; já quando a palavra constitui a **escrita da própria vida** (auto-bio-graphie), ela permite ao homem escavar o passado e de lá fazer emergirem fatos, pessoas e cenários que, interpretados com os olhos do tempo presente, permitem o autoconhecimento. Através da memória escrita, o escritor pode reinterpretar-se e entender-se, ou seja, ao escrever sobre si, resgatando da memória e do inconsciente fatos, pessoas e cenários vividos, o escritor inscreve-se num outro plano, que é o da subjetividade tornada consciente. Nova dimensão da existência humana.

A temática da alfabetização em *Infância* mostra aspecto, já comentado neste trabalho, da natureza da memória pois as lembranças não vêm todas nítidas. Algumas vêm cobertas por dúvidas, como o fato improvável de o menino lembrar-se de uma

²²⁹ GUSDORF, Georges. *Auto-bio-graphie*. Paris: Éditions Odile Jacob, 1990, p. 12.

cena de alfabetização presenciada aos 2 ou 3 anos de idade. Isso certamente não tinha relevância, podendo ser 2, 3 ou 9 anos, pois indeléveis e claras eram as sensações do menino em sua vivência com as primeiras letras, ao que parece, frequentemente perpassadas pela voz do adulto-autor e suas críticas às condições e métodos da escola. No entanto, subjacente ao negativismo - e às vezes até negação -, o autor-personagem parece ter a percepção de que, naquela situação mecânica de repetir sons, ainda que numa cantilena sem sentido, se ocultava um mundo mágico. Ali acontecia algo que diferenciaria o sujeito para sempre em sua trajetória. A alfabetização não apenas o destacaria pela habilidade de escrever, mas mudaria sua forma de estar no mundo, num processo de trans-formação que daria a ele acesso à própria subjetividade. Embasados em estudos e autores já citados, acreditamos que ele chegaria ao seu *eu* interior, gravando-o para a posteridade, pelo poder que a escrita tem de permitir a exteriorização de aspectos do sujeito, permitindo que outras pessoas tenham acesso a eles. É o trajeto do subjetivo para o objetivo, do *eu* para o outro que, não fosse a escrita, ficaria guardado nas profundezas do ser, soterrado e inconsciente.

Entretanto, alcançar essa "nova dimensão da existência" não se dá de modo simples, pelo contrário, é batalha e conquista. O processo de alfabetização do menino se dá de forma dramática em *Infância*, como nos propomos a analisar na sequência.

B. Topografia da leitura-escrita e da escola, em *Infância*

A obra *Infância* revela aspectos fundamentais para a formação do escritor em questão e, focalizando o período que vai dos 2-3 anos até os 12 anos de idade, oferece material para análise da relação do autor-menino com a aprendizagem da leitura-escrita e o papel da escola nesse processo.

Graciliano Ramos é atualmente conhecido pela escrita apurada, linguagem concisa, sem rodeios e "enfeites", que parece ter passado por diversas revisões, até chegar ao essencial. Em entrevista concedida a Joel Silveira, Graciliano Ramos, ao

falar do ofício de escrever, faz alusão ao cuidado que se deve ter para “a coisa não sair molhada“. Diz ele que o escritor deve proceder como “as lavadeiras lá das Alagoas”:

Elas começam com uma primeira lavada. Molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Depois colocam o anil, ensaboam, e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Depois batem o pano na laje ou na pedra limpa e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. **A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso, a palavra foi feita para dizer.**²³⁰ (grifos meus)

Vemos, pelo exemplo, o cuidado do autor na elaboração de seus textos, onde as frases são escritas, buriladas, revisadas e passam por várias expurgações de termos, até que, sintetizadas, contenham apenas as palavras necessárias ao dizer, sem nenhuma supérflua - " até não pingar do pano uma só gota". Em outro depoimento, agora ao jornalista e escritor Homero Senna²³¹, em 1948, Graciliano afirma o uso constante do dicionário como forma de aperfeiçoar seus escritos: "Dicionário, para mim, nunca foi apenas obra de consulta. Costumo ler e estudar dicionários. Como escritor, sou obrigado a jogar com palavras. Logo, preciso conhecer o seu valor exato²³²".

Confirma-se, assim, a preocupação do autor com o ato de escrever e com a qualidade da produção escrita, pela escolha do léxico, em busca da exatidão do que almeja comunicar, da concisão textual e da força das ideias. Tal postura frente à escrita revela um Graciliano Ramos que utiliza com maestria e racionalidade as

²³⁰ SALLA, Thiago Mio e LEBENSZTAYN, Ieda. *Conversas Graciliano Ramos*. 1ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo : Editora Record, 2014, p. 76-77.

²³¹ “A última entrevista de Graciliano Ramos”. *Jornal Opção*. Edição 1944. De 7 a 13 de outubro de 2012. Disponível sur: <http://www.jornalopcao.com.br/posts/opcao-cultural/a-ultima-entrevista-de-graciliano-ramos> - 06.05.2016

²³² SALLA, Thiago Mio e LEBENSZTAYN, Ieda. *Conversas Graciliano Ramos*. 1ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo : Editora Record, 2014, p. 198.

palavras e a estrutura das frases em seus textos, em nome da força de expressão das ideias e da clareza da mensagem a ser comunicada. Assim parece ser o trabalho estilístico da frase graciliânica: só palavra de dizer, palavra pouca, palavra “certa”.

Analisando esse aspecto, chamou-nos a atenção a frequência com que alguns termos relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita em sua relação com a escola, aparecem em sua obra. Selecionamos alguns deles, a saber: *ler (li, lia, leu, releu, lemos), leitura(s), livro(s), escrev-, escrit-, alfabeto (ABC), escola (colégio), professor(a)*; registramos a frequência com que aparecem ao longo da narrativa; assim como localizamos em que capítulos eles são utilizados em *Infância* e, posteriormente, nas obras em estudo que a antecederam: *Caetés, São Bernardo, Angústia e Vidas Secas*.

Esses termos, na obra autobiográfica, chegam aos seguintes números:

Levantamento de termos em *Infância*²³³

Termo	Total de ocorrências
ler, li, lia, leu, releu	22
leitura	21
livro(s)	35
escrev.	6
escrit.	15
alfabeto (ABC)	10
escola (colégio)	50
professor(a)	39
TOTAL	198

²³³Usamos os prefixos “escrev.”e “escrit.” para localizar as palavras correlatas ao termo escrever/escrevia/escrevinhar e escrita/escritor, respectivamente.

Em vista das declarações de Graciliano sobre seu grande apreço pela seleção das palavras por seu significado preciso, e sobre seu trabalho linguístico racional, acreditamos que tal pesquisa de vocábulos faça sentido e agregue valor à tese aqui defendida. A significativa incidência de termos pertencentes ao campo semântico da aprendizagem escolar, demonstrada na tabela acima, faz com que reafirmemos a hipótese de que a aprendizagem da leitura e da escrita e a relação do autor-menino com a instituição escola ocupem lugar de destaque na formação do escritor. A fim de delinear a trajetória dessa formação, decidimos verificar como esses termos estão distribuídos ao longo dos trinta e nove capítulos de *Infância* para, posteriormente, na Terceira Parte deste estudo, estabelecermos ligações com a obra ficcional que a antecede.

Distribuição dos termos pelos capítulos de *Infância*²³⁴

TÍTULO	ler, li, lia, leu, releu	leitura	livro(s)	escrev.	escrit.	alfabeto – ABC	escola, colégio	professor(a)
1. NUVENS						1	2	1
2. MANHÃ								
3. VERÃO								
4. UM CINTURÃO						1		
5. UMA BEBEDEIRA								
6. CHEGADA À VILA								
7. A VILA	1	2	1	1			2	3
8. VIDA NOVA								
9. PADRE JOÃO INÁCIO								
10. O FIM DO MUNDO	1	1	2		1			
11. O INFERNO			1				1	
12. O MOLEQUE JOSÉ								
13. UM INCÊNDIO					1			
14. JOSÉ DA LUZ					2			1
15. LEITURA	1	1	1	1		2	1	
16. ESCOLA		1	1		1	3	3	4
17. D. MARIA			4			2	2	4
18. O BARÃO DE MACAÚBAS	1	1	3	1	1		1	
19. MEU AVÔ	1	1	1		1			
20. CEGUEIRA	1					2	3	

²³⁴ Usamos os prefixos “escrev.” e “escrit.” para localizar as palavras correlatas ao termo escrever/escrevia/escrevinhar e escrita/escritor, respectivamente. Nos capítulos “Jerônimo Barreto” e “A criança infeliz” constatou-se 2 ocorrências de “escolar”, no campo “escola”.

21. CHICO BRABO		1						1
22. JOSÉ LEONARDO								
23. MINHA IRMÃ NATURAL	1	2			1			
24. ANTÔNIO VALE								
25. MUDANÇA								1
26. ADELAIDE			4	1	1		5	4
27. UM ENTERRO							2	
28. UM NOVO PROFESSOR		1	2		2		3	4
29. UM INTERVALO							1	
30. OS ASTRÔNOMOS	4	4	3				4	2
31. SAMUEL SMILES	2	1	2		1			10
32. O MENINO DA MATA E O SEU CÃO PILOTO	3		3		1			
33. FERNANDO	1		1					
34. JERÔNIMO BARRETO	2	1	2	1	1		4*	2
35. VENTA-ROMBA								
36. MÁRIO VENÂNCIO		1	1	1	1		6	1
37. SEU RAMIRO	1							
38. A CRIANÇA INFELIZ			1				5*	
39. LAURA	2	2	2				5	1
Total	22	21	35	6	15	10	50	39

Conforme observamos pela compilação de termos apresentada na tabela acima, eles se distribuem ao longo de 29 capítulos, dentre os 39 que compõem a obra, ou seja, quase 75% dos capítulos de *Infância* tratam, em diferentes medidas, da aprendizagem da leitura e da escrita, ou da escola.

Como já indicado anteriormente, *Infância* pode ser lida como um todo, considerando-se a sequência proposta na sua publicação, ou como um conjunto de contos que têm autonomia entre si. Tomando-a como uma unidade, pode-se perceber a trajetória de desenvolvimento e amadurecimento do autor-personagem, base da formação do escritor. A partir desse levantamento que acabamos de apresentar, vamos nos debruçar sobre os capítulos que apresentaram as palavras pesquisadas, na busca de vislumbrar o caminho das letras trilhado por Graciliano Ramos, em *Infância*.

No anexo 5, encontra-se resumida a temática dos dez capítulos que não apresentam os termos pesquisados, a saber : “Manhã” (2), “Verão” (3), “Uma bebedeira” (5), “Chegada à vila” (6), “Vida nova” (8), “Padre João Inácio” (9), “O moleque José” (12), “José Leonardo” (22), “Antônio do Vale” (24) e “Venta Romba” (35).

1. No rastro das letras

A jornada de aprendizagens da leitura e da escrita desponta em meio à já conhecida imprecisão de “Nuvens”. Ponto de partida da narrativa, o primeiro capítulo de *Infância* pode ser, de certa forma, considerado como uma síntese da obra, em que, através do mergulho no passado remoto do narrador, emerge sua problemática existencial, na qual se destacam alguns elementos-chave que constituirão a plataforma onde se constrói a narrativa de *Infância*, delineando a vida do escritor, a saber:

- A questão do **resgate do passado pela memória**: lembrança e esquecimento que levam à temática da veracidade ou não da narrativa, aspecto abordado, metaforicamente, pela presença de “nuvens” que se abrem e fecham, permitindo ou impedindo o acesso do escritor às suas lembranças.
- A **relação do menino com os pais** que, com atitudes ríspidas e cruéis, demonstravam extrema dificuldade de lidar com a afetividade, deixando a criança desamparada e amedrontada, situação que configura um período de experiências dolorosas e de muita violência.
- O **primeiro contato com a escola, o professor e a recitação do ABC**, temas recorrentes, que ocupam um dos primeiros lugares no conjunto de lembranças longínquas do escritor. Já no primeiro capítulo, essa temática ganha destaque, como que anunciando sua densidade e relevo na vida e obra de Graciliano Ramos.
- A questão da **tradição oral**, passada de geração em geração através das cantigas folclóricas, que constituíam elementos capazes de aliviar o cotidiano sufocante do autor-menino.

Mesmo considerando-a importante, não queremos que a pesquisa de termos seja supervalorizada, julgando-se que o número de ocorrências esteja diretamente relacionado à importância maior ou menor de um capítulo em relação à temática em

análise. Como exemplo, observamos “Nuvens” que, ao eleger a temática da aprendizagem das letras na escola, eleva a aprendizagem da escrita e leitura e, portanto, a escola, a um plano de primeira importância. O episódio sobrepõe-se a todas as outras lembranças e, neste capítulo, há pequena ocorrência de termos relacionados ao tema, conforme tabela: "alfabeto" aparece apenas uma vez; "escola", duas; e "professor", uma vez. Esse aspecto não seria representativo, se fôssemos usar a quantidade como valor de referência absoluta do nosso trabalho. O levantamento de termos nos servirá, sim, como guia de apoio na busca de compreensão da trajetória de aprendizagem da leitura e da escrita do autor em formação.

Na sequência de “Nuvens” temos, em **“Um Cinturão”**, a descrição de uma experiência singular de violência, que deixou marcas profundas no menino: o pai não encontrava seu cinturão e acusa o filho de tê-lo pegado, agredindo-o violentamente, num acesso de fúria. O menino grita, esperneia e se encolhe assustado diante da violência do pai que, momentos mais tarde, encontra o cinturão perdido na rede, mas não se digna desculpar-se diante do filho. No menino-protagonista, profunda decepção com o pai, sentimento de injustiça e impotência diante da autoridade do adulto. No adulto-autor, talvez a descrença na justiça dos homens. O fato acaba tendo, portanto, uma consequência séria, capaz de atravessar o tempo e retornar nítido na lembrança. Tão nítido para o autor, que se faz título do capítulo o objeto da tortura: um cinturão.

Há, neste capítulo, uma única menção à carta de ABC. No entanto, trata-se de episódio que ganha destaque, pois aparece numa comparação inusitada: a experiência de aprendizagem do ABC é colocada no mesmo patamar da experiência trágica com o cinturão do pai. Isso nos leva à conclusão lógica de que o Graciliano-menino não ingressou no mundo letrado pelo prazer, mas pela dor. E acrescenta-se que a reminiscência vem nítida, e não envolta em nebulosas e inseguras lembranças como outras, o que leva a crer que a alfabetização lhe tenha deixado marcas profundas, quem sabe cicatrizes dolorosas de tortura física e moral: “Talvez as vergastadas não fossem muito fortes: comparadas ao que senti depois, quando me ensinaram a carta

de ABC, valiam pouco"²³⁵. Não há como deixar de admitir que a experiência com a aquisição da leitura-escrita foi altamente traumática.

Em “**A Vila**”, Graciliano continua a descrição das pessoas e do modo de vida da vila de Buíque, analisando-a também geograficamente, momentos em que lhe atribui a forma de um corpo aleijado. Nessa descrição, a escola ganha destaque por fazer parte desse corpo aleijado, localizada nas proximidades do quartel, da polícia e da cadeia. Também as ações descabidas do pai fazem parte desse episódio. A contextualização que o autor faz da escola é altamente simbólica: ela é membro de um "corpo aleijado", ou seja, traz deformações, numa possível referência à escola como uma instituição defeituosa, pertencente a uma sociedade também deformada; ela localiza-se perto de instituições ligadas a disciplina rígida, fiscalização e falta de liberdade, denotando, talvez, não uma localização física, mas conceitual, o que equivale a dizer que a realidade escolar pertence à mesma categoria da polícia, do quartel, da cadeia, na visão do autor.

Em “**O fim do mundo**”, estamos novamente diante da ambiguidade de uma figura que frequentemente é bastante grosseira com o menino, mas que também se mostra afável e vulnerável: trata-se da mãe do protagonista que, após ler um texto religioso sobre o fim do mundo, mergulha em desespero. Abraça o filho e, desmancha-se em choro, demonstrando fragilidade diante do menino, em função do texto lido. Perplexo com o acontecido, o menino reflete sobre a língua escrita, sobre a força misteriosa das palavras. Afinal, como poderiam as letras se combinar para trazer algo tão amedrontador para a mãe? “Não percebendo o mistério das letras, achava difícil que elas se combinassem para narrar a infeliz notícia. Provavelmente minha mãe se tinha equivocado, supondo ver na folha desastres imaginários”²³⁶. A

²³⁵ RAMOS, Graciliano. *Infância*. 35ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2002, p. 32.

²³⁶ RAMOS, Graciliano. *Infância*. 17ª edição. São Paulo. Editora Record, 1993, p.71. Versão digital, disponível sur: https://groups.google.com/forum/#!topic/livros_online/shRTh8mjLwI - 20.04.2012.

problemática da escrita como acesso a um outro universo ou dimensão parece ganhar corpo.

O caráter autobiográfico da obra de Graciliano Ramos se insinua também quando revela temáticas transversais, como a exposta em “**O inferno**”, dialogando com o capítulo 6 de *Vidas Secas*: “O menino mais velho”. Nesses capítulos, o menino questiona a mãe, perguntando-lhe o que é o inferno e se ela já teria estado lá. Não contente com a resposta, indaga como é que ela teria informações tão precisas, se nunca estivera no local. A mãe se reporta à sabedoria dos padres, o que também não convence o menino, pois estes também nunca teriam estado lá. Dessa forma, munido da certeza pessoal da inexistência do inferno, o menino afirma, num ato de rebeldia, que ele não existe, o que lhe vale uma surra de chinelo. Deste episódio o autor menciona ter aprendido algo para a vida: “Não me convenci. Conservei-me dócil, tentando acomodar-me às esquisitices alheias. Mas algumas vezes fui sincero, idiotamente. E vieram-me chineladas e outros castigos oportunos.”²³⁷ Depreende-se desse fragmento que a conclusão a que chegou o menino é bastante frustrante: a sinceridade é castigada, ao contrário do que se deveria esperar pois, por ser uma virtude, mereceria ser recompensada. Ele apanha porque questiona. Apanha, porque a brutalidade é o último e mais forte argumento, que faz a criatura calar pelo medo, não pela convicção, nem pela compreensão. Tal situação de educação pelo medo costuma ter efeito nefasto na formação das pessoas. Neste trecho parece anunciar-se o Graciliano-escritor cético que, em sua obra, revela-se um descrente da condição humana.

No episódio “**Um incêndio**”, guiado pelo moleque José, o menino vai ver restos do incêndio que destruiu as moradias de gente pobre. Nessa incursão, ele depara com o cadáver carbonizado de uma mulher que, para salvar um quadro de Nossa Senhora, havia entrado em sua casa em chamas, sucumbindo ao poder do fogo.

²³⁷ Id. Ibid., p.81.

Isso faz com que o menino reflita sobre a vivacidade de um corpo vivo e a inércia do corpo sem vida:

Forçava-me a não perceber nexos entre aquela espécie de barrote queimado e a sujeita valente que se mexera, defendendo os trens domésticos, a ausência de braços e de pernas. **A energia mencionada e a inércia visível debatiam-se dentro de mim.**²³⁸
(grifos meus)

Tendo enfrentado o fogo para salvar a santa, o menino não entende como a “santa” havia permitido que tal desgraça acontecesse à mulher. Não aceita nem mesmo a alegação de que deveriam ser os desígnios divinos, ou então que agora a vítima estava salva, no Paraíso. Termina a narrativa amaldiçoando a divindade e o moleque José, por terem provocado tanto mal-estar nele, diante de uma cena tão escabrosa. Destaca-se aqui uma outra dimensão da palavra, que adquire poder quando impressa, principalmente nas escritas religiosas: a única ocorrência da palavra “escrito”, que temos neste capítulo, refere-se aos acontecimentos pré-determinados, *escritos* nas leis da providência, sendo, portanto, supostamente inquestionáveis:

Arrepiava-me, repetia a descrição, excitava-me tanto que meus pais tentaram acalmar-me, reduzir o sinistro. Não havia motivo para a gente se aperrear. Fora uma infelicidade, sem dúvida. **Mas era a vontade de Deus, estava escrito.** E podia ser pior, muito pior. Se se tivesse queimado a igreja, ou a loja de Seu Quinca Epifânio, a mais importante da vila, o dano seria tremendo. Deus era misericordioso: contentava-se com uma habitação miserável, situada longe da rua, e com o sacrifício de uma preta anônima. Não me convenci. A loja de Seu Quinca Epifânio e a igreja não tinham nada com o negócio. Eu não vira incêndio na igreja nem na loja de Seu Quinca Epifânio: vira uma choupana destruída, e a choupana crescia, igualava-se às construções de tijolo. Seu Quinca Epifânio e Padre João Inácio estavam vivos. Se tivessem morrido no fogaréu, não seriam mais nojentos que a negra.²³⁹
(grifos meus)

²³⁸ Id. Ibid., p.90-91.

²³⁹ Id. Ibid., p.92.

Percebemos que a criança tenta desesperadamente compreender como as coisas se articulam no mundo que a rodeia e esbarra, mais uma vez, com a falta de pertinência e lógica, que se evidencia agora nas questões religiosas. Pode-se perceber, neste capítulo, uma reflexão sobre a vida e a morte, sobre a religiosidade e sobre a visão fatalista e conformista imposta pelos costumes influenciados pela religião. Através do pensamento do menino, Graciliano formula questionamentos filosófico-existenciais.

O capítulo que segue, “**José da Luz**”, traz as reflexões do autor acerca das formas de repressão utilizadas para coibir comportamentos exaltados e incutir “respeito” nas crianças. Dentre essas formas estavam a ameaça com figuras fantásticas, tal qual a do lobisomem, que não produzia efeito sobre o garoto. Depois vinham a religião e a polícia. A religião colocava-se novamente como argumento de autoridade, pautada no “estava escrito” da Providência Divina, portanto inquestionável e intocável: afirmações que, no entanto, jamais cabiam numa lógica aceitável para a criança, provocando a descrença imediata no menino. As menções à escrita, nesse capítulo, referem-se a argumentos de autoridade dessa ordem, que não deveriam ser questionados pelo menino: “Que se há de fazer? Foi vontade de Deus. Estava escrito”²⁴⁰.

Quanto à autoridade da polícia, muitas vezes se desfazia quando as pessoas que incorporavam esse poder se colocavam diante do menino. Foi o que aconteceu com José da Luz, autoridade supostamente medonha na fala do pai, que se mostra amistosa diante do menino, assim como lemos a seguir:

Uma tarde [...] vi José da Luz entrar na loja e esfriei. **Quis fugir, esconder-me debaixo do balcão: as juntas endureceram, os músculos relaxaram-se. Tentei vencer o medo, endireitar o espinhaço, articular uma frase, sorrir.** Em vão. José da Luz era terrível. Metia gente na cadeia, dava

²⁴⁰ Id. Ibid., p. 97.

surras e muxicões nos feirantes. [...] Deu-se então o caso extraordinário. O soldado pregou os cotovelos no balcão e pôs-se a conversar comigo, natural, como os viventes mesquinhos, Amaro, José Baía, os moradores da fazenda. **O terror sumiu-se, a espinha gelada aqueceu-se, os movimentos surgiram.** [...] **José da Luz não esperava de mim nenhum favor: a conversa dele era gratuita. Vieram outras conversas — e tornamo-nos amigos.**²⁴¹ (grifos meus)

Graciliano teve em José da Luz um esteio: “Esse mestiço pachola teve influência grande e benéfica na minha vida. Desanuviou-me, atenuou aquela pusilanimidade, avizinhou-me da espécie humana. Ótimo professor”²⁴². Mais uma das contradições e incongruências da vida, que se apresentavam ao menino e, provavelmente, geravam nele confusões entre o bem e o mal, entre o temível e o amigável.

O capítulo “**Leitura**”, assim como os três que vêm na sequência – “Escola”, “D. Maria” e “O Barão de Macaúbas” – tratam intensamente da temática da leitura, da escrita e da escola, abordando temas correlatos, tais como a competência dos professores, material didático e a complicada iniciação à leitura mediada pelo pai, temas que serão abordados mais detalhadamente na sequência da tese.

Em “**Escola**”, temos a descrição do trágico momento de ingresso nessa instituição: “A notícia veio de supetão: **iam meter-me na escola**. Já me haviam falado nisso, em horas de zanga, mas nunca me convencera de que realizassem a ameaça.”²⁴³ (grifos meus)

A agonia de Graciliano aumenta na escola, onde continua seu doloroso processo de alfabetização. Há aqui, assim como nos dois capítulos que vêm a seguir, uma crítica ao sistema educacional no que se refere à metodologia e à falta de

²⁴¹ Id. Ibid., p. 100-101.

²⁴² Id. Ibid., p. 102.

²⁴³ Id. Ibid., p. 112.

adequação dos textos propostos para leitura na escola, que se apresentavam desconectados dos centros de interesse das crianças. Como já mencionado, os assuntos relativos à escola serão abordados com mais detalhe no próximo capítulo deste estudo.

Em “**D. Maria**”, temos a apresentação da primeira professora do autor-personagem e a descrição do seu primeiro “sucesso” na escola. Figura afável e compreensiva, D. Maria acolheu o menino, incentivando-o a concluir seu primeiro livro do ABC e iniciar o segundo, fato que foi festejado em casa:

“Lendo o bilhete em que se pedia um segundo livro, meu pai manifestou surpresa com espalhafato. Houve uma aragem de otimismo, chegaram-me retalhos de felicidade. Ofereceram-me um carretel de linha, mandaram-me comprar uma folha de papel vermelho na loja de Seu Filipe Benício, obtive uma tesoura, grude, pedaços de tábua, e fabriquei no alpendre um papagaio que não voou. No jantar deram-me toicinho.”²⁴⁴ (grifos meus)

No entanto, o segundo livro não é trabalhado como o primeiro e o menino não consegue avançar no aprendizado da leitura e da escrita, conforme lemos:

Realmente, encenquei, para bem dizer caí num longo sono, de que a perseverança da mestra não me arrancou. [...] Depois, muito depois, avancei uns passos na sombra. Recuei, desnorteei-me. Andei sempre em ziguezagues. Certamente não foi o segundo livro a causa única do meu infortúnio. Houve outras, sem dúvida. Julgo, porém, que o maior culpado foi ele.²⁴⁵ (grifos meus)

Temos, assim, novamente a crítica ao livro didático que não favorecia a aprendizagem da criança.

²⁴⁴ Id. Ibid., p. 123-124.

²⁴⁵ Id. Ibid., p. 124.

No capítulo “**O Barão de Macaúbas**” vemos uma ferrenha crítica ao método de alfabetização desenvolvido pelo Barão, pelo qual o autor não consegue aprender a ler e a escrever. As histórias moralizantes e o linguajar incomum parecem ter bloqueado a aprendizagem do autor-protagonista. A dificuldade em alfabetizar-se leva o menino a reflexões sobre sua incapacidade de aprender, tomando a culpa para si, quando adotamos a perspectiva infantil do narrador. Mas do ponto de vista do adulto, pode-se perceber uma crítica à metodologia utilizada, tema que abordaremos posteriormente. No fragmento que segue, temos o questionamento do menino:

De quem seria o defeito, do Barão de Macaúbas ou meu? Devia ser meu. Um homem coberto de responsabilidades com certeza escrevia direito. Não havia desordem na composição. Só eu me atrapalhava nela, os meninos comuns viam facilmente o fugitivo esconder-se na gruta, a aranha fabricar a teia. Humilhava-me — e na horrível cartonagem só percebia uma confusão de veredas espinhosas. Não valia a pena esforçar-me por andar nelas. Na verdade nem tentava qualquer esforço: o exercício me produzia enjôo. Restava-me, porém, uma débil esperança, pois naquela idade ninguém é inteiramente pessimista: segurava-me à ilusão de que o terceiro livro não seria tão ruim como o segundo.²⁴⁶

O capítulo “**Meu avô**” mostra como o avô materno do autor-personagem se dedica a ajudá-lo na alfabetização, quando este teve que acompanhar a mãe à casa do avô por ocasião da gestação e nascimento de um dos irmãos. Ao tentar ajudar o menino, o avô desestimula-o com sua forma coercitiva de cobrar as leituras e as atividades. O material desenvolvido pelo Barão de Macaúbas também não colabora para incentivar o menino nas leituras que, conforme citamos anteriormente, eram bastante complexas e distantes da realidade infantil. Diante dessa situação, Graciliano sente falta de sua professora, que aceitava a sua forma de *aprender errando*:

²⁴⁶ Id. Ibid., p. 127-128.

Mas o velho dava às letras nomes desconhecidos, lia de forma esquisita — e eu lamentava a ausência de D. Maria, a excelente **mestra que me deixava errar, murmurava conselhos com doçura, como se pedisse desculpa**. Meu avô era exigente. Detinha-se numa desgraçada sílaba, forçava-me a repeti-la, e isto me perturbava.²⁴⁷ (grifos meus)

Nesse excerto, podemos perceber uma crítica do autor ao método de alfabetização pelo "decoreba" das repetições sem sentido, critica a excessiva rigidez que intimida e afugenta o aprendiz, sugere a influência do professor na aprendizagem... ou seja, parece legítimo deduzir que o Graciliano-adulto, ao olhar para a educação do menino-personagem, tem consciência das questões educacionais e demonstra interesse pelo tema Educação. Esse interesse se comprova pela sua biografia e se reforça em sua autobiografia *Infância*.

No capítulo “**Cegueira**”, temos a descrição de fases em que o menino era acometido por uma doença que atacava seus olhos, inflamando-os e que, por consequência, impossibilitava-o de enxergar. Nesses períodos de cegueira, mergulhado em dores terríveis, isolava-se ainda mais. Desse período, guarda recordações dos apelidos pelos quais era chamado, principalmente por sua própria mãe: cabra-cega e bezerro-encourado. Tais nomes o chateavam e faziam com que ele se sentisse verdadeiramente rejeitado pela mãe, uma vez que bezerro-encourado era aquele que recebia a couraça de um bezerro defunto, para que fosse aceito pela mãe, ao reconhecer o seu cheiro.

Vigésimo episódio de *Infância*, “Cegueira” divide o livro em duas metades. É exatamente neste episódio que, através da introspecção causada pela cegueira, o autor nos revela que, nesse período de escuridão, ele percebe “o valor enorme das palavras” e parece que nesse momento, desperta nele um interesse novo por elas, as quais, nos dias de claridade, não seriam percebidas da mesma forma. Seu alívio surge quando, em meio à escuridão causada pela cegueira, dá-se conta das cantigas

²⁴⁷ Id. Ibid., p. 131.

folclóricas que ouve de sua mãe, que cantava durante os afazeres domésticos, despertando-lhe - ou fazendo nele aflorar - uma paixão pelas palavras:

[...]procurava anestesiar-me ouvindo as cantigas de minha mãe, duas cantigas desafinadas que a divertiam na fazenda. **Provavelmente surgiram antes, mas foi lá que me inteirei delas.** Continuaram na vila, durante alguns anos. Depois, quando nos mudamos para a cidade e melhoraram as condições econômicas, sumiram-se, porque o sentimento artístico de minha mãe se embotou ou porque se tornou mais exigente. Uma das poesias começava assim:

A letra A quer dizer — amaria minha;
A letra B quer dizer — bela adoraria,
A letra C quer dizer — casta mulher;
A letra D quer dizer — donzela amada;
A letra E quer dizer — és uma imagem;
A letra F quer dizer — formosa deusa.

[...]

A lengalenga se arrastava por todo o alfabeto. Quase todo o alfabeto: impossível encaixar a bela adorada no K e no Y. ²⁴⁸ (grifos meus)

Em “**Chico Brabo**”, o menino fica novamente perplexo diante da inconstância do ser humano, que pode abrigar tanto harmonia e paz, quanto impetuosidade e braveza em seu interior e, conseqüentemente, em suas atitudes. Dessa vez, as ações do vizinho Chico Brabo ganham relevo na escrita do autor que, impedido de ver, pela cegueira temporária, “ouvia” as situações atribuindo-lhes intensidades diversas: as palavras ganhavam outras dimensões, quando esteve privado da visão. Assim, lemos no fragmento a seguir:

Suponho que Seu Chico Brabo não sentia prazer em magoar fisicamente a criança: **gostava de aperreá-la devagar, feri-la com palavras. É possível que as palavras não ferissem, resvassem na alma habituada às ameaças.**²⁴⁹ (grifos meus)

²⁴⁸ Id. Ibid., p. 141-142.

²⁴⁹ Id. Ibid., p. 147.

Veja-se, no trecho, a incrível descoberta do valor e poder das palavras - pelo menino-personagem cego e pelo adulto-escritor. Mais do que a palmatória e demais castigos físicos da época, muito mais, as palavras feriam. Entretanto, um mal maior já havia sido perpetrado: a indiferença e a insensibilidade, nascidas do hábito de ser insultado. Por mais que as palavras ferissem, o hábito fazia com que apenas "resvalassem na alma habituada às ameaças". Couraça protetora. Não estaria aí uma das marcas do estilo de Graciliano, com sua afiada ironia e sua preocupação com a palavra? Se ela tem tanto poder, deveria ser buscada com cuidado...

As palavras ganham assim, declaradamente, outro relevo para o menino cego e, aparentemente, nova consistência na vida do escritor em formação, conforme lemos abaixo:

Os ouvidos excitados na cegueira fixavam-me na imaginação o segundo.

Quando a visão tornava, os dois tipos faziam as pazes, reciprocavam concessões. Os meus olhos enchiam-se de imagens.²⁵⁰ (grifos meus)

O menino fica impressionado com a relação entre opressor e oprimido estabelecida entre Chico Brabo e o garoto João que, normalmente alegre e brincalhão, emudecia nesses momentos, em total submissão. Diante da perplexidade da ambivalência de Chico Brabo, Graciliano escreve:

Duas figuras me perseguiram na doença prolongada: o sujeito amável, visto na rua, e a criatura feroz da sala de jantar. As discrepâncias avultavam, acumulavam-se — e era difícil admitir que alguém fosse tão generoso e tão cruel. A recordação daquela doçura mole, dos papelinhos de pó branco, dos sorrisos, trazia-me ao espírito bondade completa; os urros furiosos e os sopapos descarregados em João exibiam-me completa maldade. Onde estava Chico Brabo? **Qual dos dois era o verdadeiro Chico Brabo? Estarrecia-me esse desdobramento.**²⁵¹ (grifos meus)

²⁵⁰ Id. Ibid., p. 150.

²⁵¹ Id. Ibid., p. 147.

Mais ambiguidades, paradoxos e contradições entre o bem e o mal, entre a visão que não enxerga e a cegueira que vê. Essa cegueira temporária parece ser uma forma de afirmar que os olhos não conseguem ver tudo - e talvez não enxerguem o mais importante, oculto no mistério do ser humano e das relações entre os humanos. Talvez nessa "cegueira" esteja uma raiz da busca graciliânica incessante, e da incompletude que se adivinha em toda a sua obra, onde parece haver um horizonte em direção ao qual se caminha porém, como horizonte que é, nunca chega, permanecendo eterna miragem.

O episódio “**Minha irmã natural**” se passa novamente na fazenda do avô materno, como em “**Meu avô**”, numa estada de três meses, quando o menino sofre da oftalmia. Nesse período tem-se o nascimento de um irmão e a perda de uma irmã. Trata-se de Mocinha, irmã natural do autor, filha de um relacionamento do pai, anterior ao seu casamento com sua mãe e que, por esse motivo, não era bem aceita na família:

Minha mãe tratava-a quase cerimoniosamente. Às vezes embirrava com ela, resmungava, largava muxoxos — e nós, viventes fracos, meninos e moleques, observávamos apreensivos essas manifestações, de agouro ruim²⁵².

Miguel, indivíduo importante no local, apaixona-se por Mocinha, mas a união não é consentida por seu pai. É interessante observar como, num movimento metalinguístico, Graciliano associa a história de Mocinha e Miguel a um romance:

No romance extenso e amarfanhado travara conhecimento com D. Rufo e Adélia. **E transformava Miguel num virtuoso galã. O nosso governo totalitário admitia Adélia e D. Rufo,**

²⁵² Id. Ibid., p. 158.

mas não admitia Miguel. Não tentava suprimir a ficção contida nos volumes sujos. Consentia a leitura, reconhecendo a inutilidade dela fora do artigo político e dos lançamentos do borrador. Mas, deixando à menina o direito de pensar em tipos de histórias, decidiu conservá-la na virgindade.²⁵³ (grifos meus)

Temos, no capítulo “**Mudança**”, a descrição da mudança da família de Buíque para Viçosa, município da Zona da Mata Alagoana, onde o pai do autor montaria um estabelecimento comercial. O autor-personagem relata a perda da familiaridade com as pessoas e com o antigo local em que moravam, estranhando a nova ordem das coisas. Dentre as estranhezas todas, as palavras ganham destaque - regionalismos, diferentes pronúncias - gerando insegurança no menino:

Objetos e **palavras inexistentes no sertão originavam incerteza, e a maneira de falar me chocava os ouvidos.** As pessoas e as relações me desnorream: não podia saber se me comportava direito com a parentela confusa e respeitável.²⁵⁴

Esse episódio dialoga com o capítulo inaugural de *Vidas Secas*, que também leva o mesmo nome. As semelhanças entre eles serão tratadas na Terceira Parte deste estudo.

Já em “**Adelaide**” tem-se o foco voltado para outra professora. Com o estabelecimento comercial e a família instalados em Viçosa, Graciliano é matriculado em uma escola pública, onde conhece a nova professora, a já mencionada D. Maria do Ó, que além dos atributos mencionados anteriormente, é tida como incompetente, devendo, inclusive, ter-se equivocado com a escrita da data, que de 1899 passou para 1900, causando confusão na mente infantil:

²⁵³ Id. Ibid., p. 162.

²⁵⁴ Id. Ibid., p. 170.

Mandavam-me rabiscar algumas linhas pela manhã. Logo no início desse terrível dever, o pior de todos, surgiu **uma novidade que me levou a desconfiar da instrução de Alagoas: no interior de Pernambuco havia 1899 depois dos nomes da terra e do mês; escrevíamos agora 1900, e isto me embrulhou o espírito.** Faltou-me a explicação necessária.²⁵⁵ (grifos meus)

O escritor-personagem tece ainda uma série de comparações, um tanto racistas, entre a antiga professora D. Maria e a nova, D. Maria do Ó: “Como a doce mestra sertaneja, clara, de belos caracóis imaculados, superava a outra, escura, agreste, de músculos rijos, nos olhos raivosos estrias amarelas, considerei a nova data um erro”²⁵⁶.

Nesse capítulo, a escola é mais uma vez severamente criticada. Alguns temas se destacam na narrativa, tais como, a violência contra as crianças, a agressão física praticada pela professora, os conteúdos inapropriados e a disciplina rígida, além da falta de motivação para a aprendizagem causada pela metodologia e materiais inadequados. Outro tema é o da importância da afetividade, que havia na relação com a primeira D. Maria, e não com D. Maria do Ó, no lugar para onde se mudaram. Como o menino gostava da primeira, não teve dúvidas ao sentenciar que quem ensinava certo era ela. Para o menino, era 1899, e pronto! Nessa escola, porém, Graciliano conta com a ajuda de Dondom, menina “pálida e misericordiosa”, para fazer as lições; e o grande número de alunos faz com que passe despercebido, não entrando em confronto com a professora: “Felizmente escapava entre dezenas de garotos rudes”²⁵⁷.

Adelaide, personagem que dá nome ao capítulo, é uma prima de Graciliano, que estuda na mesma escola pública, apesar de ter condições de frequentar escolas particulares caras. A menina sofre sob a opressão da professora.

²⁵⁵ Id. Ibid., p. 173.

²⁵⁶ Id. Ibid.

²⁵⁷ Id. Ibid., p. 174.

No capítulo “**Um enterro**”, a morte de um colega da escola leva Graciliano ao seu funeral, onde ele descobre um recinto com ossos e começa uma série de reflexões acerca da vida e da morte, despertadas por uma caveira. A enorme quantidade de ossos nesse recinto faz com que o menino reflita sobre o fato de que cada corpo vivo possui uma caveira em si, que o acompanha por toda uma vida, até a hora derradeira em que, depois de carcomidos todos os tecidos, ela resistiria, sendo, então, testemunho da vida vivida. São reflexões de alto teor filosófico do menino e de matiz lírica no texto. Assim, lemos em “Um enterro”:

Uma caveira me acompanharia por toda a parte, estaria comigo na cama, nas horas de brinquedo, nos desalentos, curvar-se-ia sobre páginas enfadonhas e aguentaria cocorotes. Ia encher-se de noções e de sonhos, esvaziar-se, descansar num ossuário, ao sol, à chuva, mostrar os dentes às crianças. Acabar-me-ia assim.²⁵⁸

Em “**Um novo professor**”, Graciliano-menino muda novamente de escola, desta vez por ter mudado de casa e esta nova escola ser mais próxima da sua residência atual. Seu novo professor não é competente, nem lhe desperta admiração. É um mulato caracterizado como “pachola” e dotado de trejeitos efeminados. Reina tédio nas atividades. Finalizado o livro do Barão de Macaúbas começa, com o mesmo desânimo, a “seleta clássica”²⁵⁹, antologia publicada pela primeira vez em 1905. Neste capítulo, o material didático é criticado pela inadequação para o ensino de crianças.

²⁵⁸ Id. Ibid., p. 185.

²⁵⁹ RIBEIRO, João Batista. *Seleta Clássica*. 3ª ed. Rio de Janeiro. Livraria Francisco Alves. 1914. disponível em: <file:///C:/Users/Diana/Downloads/selecta-classica.pdf>. Dentre a longa e variada relação de obras didáticas do estudioso sergipano, ocupa lugar de destaque a Seleta Clássica, cuja 1ª. edição é de 1905, publicada no Rio de Janeiro, pela editora Francisco Alves.

Em “**Um intervalo**”, achando que podia fugir das obrigações escolares, o personagem-autor aceita tornar-se ajudante de missa, atividade que acaba desenvolvendo com muito gosto e empenho, embora não tivesse jeito para realizar alguns atos exigidos nessa função. Sentia-se familiarizado com os rituais e com os espaços da igreja e aceitava com prazer os conhecimentos de padre Pimentel que “era uma santa criatura”. Nessa ocasião, o menino faz amizade com as mulheres ligadas a esse meio, o que gera certo alívio do seu cotidiano tão massacrante e faz com que ele vislumbre um novo aprendizado referente à linguagem:

Essas moças tinham o vezo de afirmar o contrário do que desejavam. Notei a singularidade quando principiaram a elogiar o meu paletó cor de macaco. Examinavam-no sérias, achavam o pano e os aviamentos de qualidade superior, o feitio admirável. Envaideci-me: nunca havia reparado em tais vantagens. Mas os gabos se prolongaram, trouxeram-me desconfiança. Percebi afinal que elas zombavam, e não me suscetibilizei. Longe disso: **julguei curiosa aquela maneira de falar pelo avesso, diferente das grosserias a que me habituara.**²⁶⁰ (grifos meus)

Essa forma de falar às avessas, “num jogo de palavras que encerrava malícia e bondade”²⁶¹, Graciliano leva pela vida no seu ofício de escrever: “essa mistura de sentimentos incompatíveis assombrava-me — e pela primeira vez ri de mim mesmo”²⁶². Mais uma vez o poder das palavras e o fascínio que despertavam no autor. O menino parece ter já intuído a força da ironia como figura de linguagem e expressão do pensamento.

Em “**Os astrônomos**”, a escola vem novamente à tona, sendo fortemente criticada em sua estrutura e métodos: aos 9 anos de idade, o menino ainda não sabia

²⁶⁰ RAMOS, Graciliano. *Infância*. 17ª edição. São Paulo. Editora Record, 1993, p. 196. Versão digital, disponível em: https://groups.google.com/forum/#!topic/livros_online/shRTh8mjLwI - 20.04.2012.

²⁶¹ Id. Ibid., p. 196.

²⁶² Id. Ibid.

ler. Neste capítulo, no entanto, acontece uma reviravolta. “Os astrônomos” traz a marca de uma mudança irreversível na vida do autor: conduzido inusitadamente pelo pai, naquele dia excepcionalmente paciente, para efetuar leituras, o futuro autor se envolve no enredo da história e passa a viver dia e noite com os personagens dessa narrativa. Quando, no terceiro dia, o pai se nega a dar continuidade aos momentos mágicos de leitura, o menino fica extremamente decepcionado mas, dessa vez, encoraja-se a achar uma solução para conquistar aquilo que passou a desejar: continuar a ler e viver as aventuras imaginárias com os personagens das narrativas. Graciliano pede, então, auxílio à sua prima Emília, que o estimula a empreender sozinho essa jornada, argumentando que, se os astrônomos podiam conhecer perfeitamente o céu, que se encontra tão distante, ele poderia se apropriar das verdades dos livros, que se encontram tão perto, diante dele.

E tomei coragem, fui esconder-me no quintal, com os lobos, o homem, a mulher, os pequenos, a tempestade na floresta, a cabana do lenhador. Reli as folhas já percorridas. E as partes que se esclareciam derramavam escassa luz sobre os pontos obscuros. Personagens diminutas cresciam, vagorosamente me penetravam a inteligência espessa. Vagorosamente. Os astrônomos eram formidáveis. Eu, pobre de mim, não desvendaria os segredos do céu. Preso à terra, sensibilizar-me-ia com histórias tristes, em que há homens perseguidos, **mulheres e crianças abandonadas**, escuridão e animais ferozes.²⁶³ (grifos meus)

Nesse trecho, o autor-personagem já anuncia o adulto-escritor: Graciliano Ramos seria o escritor das histórias tristes, dos protagonistas anti-heróis - podemos dizer que o heroísmo deles consistia, via de regra e basicamente, em lutar para sobreviver física e psicologicamente. Lutar contra a seca, para vencer a dureza do sertão; lutar com as palavras, para vencer a incapacidade de expressar-se e de entender-se como seres humanos; lutar com a memória inconsciente, para vencer impossibilidades do passado e escrever sua própria história; lutar, enfim, para salvar-

²⁶³ Id. Ibid., p.203-204.

se. Em "Os Astrônomos" a porta certa se abriu: a literatura.

Em "**Samuel Smiles**", Graciliano tem um novo professor, que demonstra autoridade por ter domínio do conhecimento. Assim, corrige a pronúncia do menino quando este lê a palavra "Smiles" (Smailes). Apesar da pronúncia "smailes" contrariar o conjunto de experiências feitas com a linguagem, a segurança e firmeza do professor o convencem de que é a certa. Diante dessa certeza, o menino experimenta ler o título do livro em voz alta na loja de seu pai e, pela primeira vez, não se importa com as troças e gozações de Fernando e dos dois caixeiros que sempre o incomodavam. Configura-se, aqui, mais um passo em direção à autonomia, a partir da confiança em si próprio e do conhecimento adquirido.

O episódio mostra, mais uma vez, as constantes desestabilizações do processo de aprendizagem - e, em última instância, da própria vida. Mostra, mais uma vez, a importância do professor ser uma autoridade no conhecimento, o que gera confiança no aluno: o menino, diante de uma incoerência em relação a tudo que até então aprendera, confia: -i- também poderia, com certeza, ter o som de /ai/ simplesmente porque o professor tinha uma autoridade maior do que até então o menino tinha vivenciado. Talvez o menino tenha, lá no seu íntimo, percebido, pela primeira vez, a diferença entre autoridade e autoritarismo.

"O menino da mata e o seu cão Piloto" é também o título de uma leitura proibida por ter um protestante como autor. Já tendo passado a fase católica aguda, Graciliano-menino ousou ignorar as advertências da prima Emília e ler o volume, afinal, nesses tempos, os santos pendurados no seu quarto iam sendo substituídos por personagens das suas leituras: "Os santos que se penduravam nas paredes do meu quarto cresciam demais. Diminuíram e foram substituídos pelos seres que povoavam as histórias volumosas"²⁶⁴.

²⁶⁴ Id. Ibid., p.209.

A literatura vai ganhando espaço no mundo interno do menino, apaziguando muitos medos reais, muitas incoerências e contradições que o menino não compreendia na religião, na atitude das pessoas. E, neste caso, a leitura do livro é impulsionada pela terrível proibição, que desperta curiosidade na criança e ela resolve decifrar os enigmas do livro amarelo, envolvendo-se na narrativa com a ajuda dos dicionários:

Arranjava-me lentamente, procurando as definições de quase todas as palavras, como quem decifra uma língua desconhecida. O trabalho era penoso, mas a história me prendia, talvez por tratar de uma criança abandonada. Sempre tive inclinação para as crianças abandonadas.²⁶⁵ (grifos meus)

Graciliano lutava com a sentença proibitiva, sentindo-se culpado. Gostaria mesmo de nem ter falado com Emília, pois a leitura, que se havia transformado em um exercício de prazer e de descoberta, é ameaçada pela culpa e pelas proibições. Aqui, novamente, a ambiguidade de sentimentos, a ambivalência de valores reais que vivia: de um lado, a fuga da realidade pela leitura; de outro, a volta do peso da realidade em forma de culpa. Assim, o menino reflete:

Era como se me fechassem uma porta, porta única, e me deixassem na rua, à chuva, desgraçado, sem rumo. Proíbiam-me rir, falar alto, brincar com os vizinhos, ter opiniões. **Eu vivia numa grande cadeia.** Não, vivia numa cadeia pequena, como papagaio amarrado na gaiola.²⁶⁶

Esse capítulo mostra como a literatura se transformou em uma ilha de refúgio para o menino, que construía seu mundo imaginário, escapando de certas agressões do seu dia a dia. Entretanto, também está era censurada, fato que limitava a liberdade conquistada pelo menino:

²⁶⁵ Id. Ibid., p.210.

²⁶⁶ Id. Ibid., p.212.

Enxergara a libertação adivinhando a prosa difícil do romance. O pensamento se enganchava trôpego no enredo: as personagens se moviam lentas e vagas, pouco a pouco se destacavam, não se distinguíam dos seres reais. E faziam-me esquecer o código medonho que me atenazava. De repente as interdições alcançavam o mundo misterioso onde me havia escondido. Impossível mexer-me, papagaio triste e mudo, na gaiola. **Quando principiava a imaginar espaços estirados, a lei vedava-me o sonho.**²⁶⁷ (grifos meus)

Quando o menino-leitor, mergulhado na ficção que o libertava, descobre que o menino do livro e o cão Piloto morrem, seu mundo desaba fazendo com que ele se sinta só e desamparado:

Chorei, o folheto caído, inútil. O menino da mata e o cão Piloto morriam. E nada para substituí-los. Imenso desgosto, solidão imensa. Infeliz o menino da mata, eu infeliz, infelizes todos os meninos perseguidos, sujeitos aos cocorotes, aos bichos que ladram à noite.²⁶⁸

E Graciliano-menino aprendia o que era perder companheiros imaginários e viver a melancolia do livro terminado. Há, aí, um misto de choro pela sua própria história de "eu infeliz" com o choro catártico que a literatura causava: "Infeliz o menino da mata". O fato é que era obrigado a fechar o livro e voltar ao real: "Chorei o folheto caído, inútil".

No capítulo que vem na sequência, "**Fernando**", o autor-personagem denuncia e critica a miséria de seu tempo, em terras sem lei, em que determinados grupos faziam justiça com as próprias mãos e oprimiam cidadãos para conseguirem o que desejavam. Fernando encarna um sujeito imprestável, que era tido como tremendo mau caráter. Para o menino, era a pior pessoa do mundo e ele fica confuso quando, ao ler um dicionário, verifica que Nero é ali assinalado como "o maior dos

²⁶⁷ Id. Ibid., p.213.

²⁶⁸ Id. Ibid.

monstros”, e não Fernando. Diante dessa situação, o menino comenta: “A afirmação do livro me embaraçava. Como seria possível medir por dentro as pessoas?”²⁶⁹ Além disso, num determinado dia, quando desmontavam caixões, Fernando vê tábuas com pregos expostos e resolve virar as suas pontas para proteger uma eventual criança que passasse por ali, das pontas afiadas. Diante dessa cena, o menino, que busca a regularidade nas coisas e nas relações, fica pasmo: “Então Fernando não era mau?”²⁷⁰

Uma das tábuas ficara no chão, crivada de pregos. Fernando levantou-se, apanhou-a, agarrou um martelo, pôs-se a entortar os bicos agudos, a rosnar. Desleixo. Se uma criança descalça pisasse naquilo? Eu não acreditava nos meus olhos nem acreditava nos meus ouvidos.²⁷¹

Fica evidente, nesse episódio, a necessidade que a criança sente de classificar as coisas, na busca de compreensão do mundo que a cerca. As ambiguidades e paradoxos da vida, no entanto, estavam sempre presentes, para desestabilizar as certezas do menino - desestabilização que, como já dissemos, é fase essencial da trajetória de aprendizagem. Acrescente-se também que, a partir das últimas passagens citadas, inferimos que a literatura parece estar desenvolvendo a capacidade reflexiva natural do menino, na tentativa de entender o mundo. Nesse traço da infância deve estar a semente das reflexões filosóficas e preocupações existenciais do Graciliano Ramos-autor, característica que perpassa toda a sua obra.

O episódio “**Jerônimo Barreto**” retrata o momento em que Graciliano, tendo superado suas dificuldades agudas com a leitura, querendo ampliar seu universo, precisava mergulhar em outras narrativas, conviver com outros personagens, em outros cenários. Assim, foi aconselhado a pedir ajuda a Jerônimo Barreto, dono de uma vasta biblioteca.

²⁶⁹ Id. Ibid., p.217.

²⁷⁰ Id. Ibid., p.218.

²⁷¹ Id. Ibid., p.218.

Neste capítulo, vemos o tímido menino se desembaraçar, demonstrando uma incomum desenvoltura no encontro com Jerônimo Barreto, que lhe abre as portas do seu acervo. O primeiro volume emprestado é *O Guarani*, de José de Alencar, que toma com muito cuidado:

Dirigi-me a casa, subi a calçada, retardei o passo, como de costume, diante das procurações e públicas-formas. E bati à porta. **Um minuto depois estava na sala, explicando meu infortúnio, solicitando o empréstimo de uma daquelas maravilhas.** Mais tarde me assombrou o arranco de energia, que em horas de tormento se reproduziu. Como veio semelhante desígnio? De fato não houve desígnio. **Foi uma inexplicável desapareção da timidez, quase a desapareção de mim mesmo. Expressei-me claro, exibi os gadanhos limpos, assegurei que não dobraria as folhas, não as estragaria com saliva.** Jerônimo abriu a estante, entregou-me sorrindo *O Guarani*, convidou-me a voltar, franqueou-me as coleções todas.²⁷² (grifos meus)

Temos representado, neste capítulo, o amadurecimento do menino, que vai em busca do que realmente deseja e vai tomando coragem para lutar e conquistar. Tais atitudes o vão fortalecendo. O casulo está abrindo e um novo ser está nascendo - "Foi uma inexplicável desapareção da timidez, quase a desapareção de mim mesmo". Autoconfiante, acaba por mudar sua postura diante dos erros na escola e nos seus círculos de convivência. Em meses, lê todos os livros da biblioteca de Jerônimo Barreto. As leituras vão ampliando o universo do menino, que ganha agilidade na leitura, enriquece vocabulário e vai alargando seu conhecimento de mundo, o que até o auxilia em algumas matérias na escola. Nova dimensão da existência do menino, tornada possível pela palavra, pela leitura-escrita.

Correm boatos na cidade sobre a chegada de um novo habitante: “**Mário Venâncio**”, o agente dos correios, literato, colaborador de jornais e professor de Geografia do menino, que vem conhecê-lo de perto. Na escola se deu o encontro com

²⁷² Id. Ibid., p.221.

aquele que seria o grande incentivador do menino, aquele que adivinharia nele um grande escritor:

Mário Venâncio me pressagiava bom futuro, via em mim sinais de Coelho Neto, de Aluísio Azevedo — e isto me ensoberbecia e alarmava. Acanhado, as orelhas ardendo, repeli o vaticínio: os meus exercícios eram composições tolas, não prestavam. Sem dúvida, afirmava o adivinho. Ainda não prestavam. **Mas eu fazia romances. Gastei meses para certificar-me de que o palpite não encerrava zombaria.** Depois a vaidade esmoreceu, foi substituída por uma vaga aflição. Que teria o homem percebido nos meus escritos? Se me decidisse a confiar nele, amargaria a vida inteira o provável engano.²⁷³ (grifos meus)

A ideia da fundação de um jornal foi também desse professor – Mário Venâncio – que levou adiante o projeto com o empenho de Graciliano e seu primo, que vieram a ser os diretores do já mencionado “O Dilúculo”, que teve seu primeiro número publicado em 24 de junho de 1904²⁷⁴. Conforme escreve Marcia Cabral da Silva em sua tese,

O Dilúculo a princípio fora produzido pelo internato Alagoano, mas, **a partir de janeiro de 1905, a redação fica a cargo de Graciliano Ramos**, que se torna seu proprietário. Foram ao todo dezessete números, de 24 de junho de 1904 a 16 de abril de 1905.²⁷⁵

O episódio “**Seu Ramiro**” conta-nos como a nova função de juiz substituto transformou a casa dos Ramos em uma espécie de pensão: uma vez que na cidade

²⁷³ Id. Ibid., p.239-240.

²⁷⁴ SILVA, Marcia Cabral da – *Infância, de Graciliano Ramos: uma história da formação do leitor no Brasil*. Tese de doutorado : Campinas: IEL de l’Université de Campinas - Campinas : 2004, p.131. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000315821&fd=y-06.01.2012>.

²⁷⁵ Id. Ibid., p.134.

não havia nenhuma hospedagem, a família abrigava visitantes, fiscais e negociantes. Dentre estes, encontrava-se Seu Ramiro, que veio fundar uma loja maçônica, inaugurada como loja Mensageiros da Fé.

Seu Ramiro passou a conviver com a família, criticando, inclusive, a história do menino publicada no “O Dilúculo”, sendo extremamente severo em suas colocações, o que deixou Graciliano enraivecido. A raiva só foi aliviada com a partida de Seu Ramiro, que desapareceu sem pagar a dívida de cem mil réis que tinha com seu pai. Daí podemos inferir que, se houve o calote, ele não era mesmo um sujeito confiável, ou seja, também sua crítica negativa não procedia.

No capítulo “**A criança infeliz**”, é-nos apresentada uma criança completamente desintegrada na escola. Tal desintegração mostrava-se como uma condenação e ninguém transgredia o veredito da exclusão. Em casa, esse menino também sofria uma rejeição que parecia ser pior que na escola: o pai batia nele sem motivo, sendo extremamente severo e agressivo com o filho. Essa criança acaba por transformar-se em bandido na vida adulta, sendo assassinado em sua própria casa. Temos, nesse episódio, um exemplo flagrante das consequências de uma má formação no período da infância: se a família exclui, se a escola exclui, está aberto um provável caminho para que a sociedade também exclua.

Mais um aspecto interessante para o nosso estudo, neste episódio, é o surgimento do boletim de notas substituindo a palmatória. Surge um novo sistema de avaliação, equiparado ao sistema de punição já existente: mudam-se as formas, mas fica o princípio. Este aspecto será tratado no próximo capítulo.

Em “**Laura**”, último capítulo de *Infância*, encontramos reflexões sobre os “pecados do corpo” e a “nobreza de alma”, quando o menino, entrando na puberdade, apaixona-se por Laura. Paralelamente às transformações do seu corpo - “nasceram-me pelos, emagreci – e nos banhos coletivos do Paraíba envergonhei-me da nudez.” - o menino lia o *Cortiço*, de Aluísio de Azevedo e estabelece-se aí um conflito entre os nobres sentimentos por Laura e a vontade de satisfazer os desejos do corpo, que

vão aumentando, até o ponto em que ocorre a sua iniciação sexual com Otilia da Conceição, que lhe fora apresentada por um caixeiro da loja, uma vez que as duas dimensões da paixão não podiam ser saciadas com Laura.

Depois dessa iniciação, *O Cortiço* que “embrulhara com ódio em muitas dobras de papel grosso, amarrara-o em muitas voltas de barbante forte, escondera-o por detrás dos outros volumes, na prateleira inferior da estante.”²⁷⁶, é “exumado” e volta para a estante: “Não me inspirava curiosidade”²⁷⁷. Agora, o adolescente não precisava mais reprimir-se e fugir para a sensualidade da literatura naturalista de Aluísio de Azevedo, pois se conciliara com a realidade da iniciação sexual. Entrava o menino em outra fase de vida.

E podemos até conjecturar se o livro "exumado", depois de amarrado e escondido pelo menino-Graciliano lá embaixo, na estante, teria alguma relação com a obra do adulto-Graciliano. Talvez possamos ver ali uma simbologia de convicções literárias. Na obra de Graciliano, não há cenas de sensualidade animalizada ou homens e mulheres lascivos, como no Naturalismo brasileiro. Mesmo os brutos, próximos dos animais, como Fabiano, são de uma humanidade tomada em sua grandeza e profundidade de alma, e o sexo, quando aparece - caso da iniciação sexual do protagonista em *Infância* - vem carregado da sobriedade e concisão de Graciliano.

2. Reflexão sobre a linguagem e suas funções

Ao longo dos capítulos de *Infância*, notamos que, além das questões ligadas à aprendizagem da língua escrita, temos constante reflexão sobre a linguagem e suas funções, como vemos nos capítulos em que o menino questiona a validade dos “escritos” da providência divina: “O fim do mundo”, “Um incêndio” e “José da Luz”, ou quando, diante da cegueira, as palavras, concentradas na escuridão, ganhavam

²⁷⁶ RAMOS, Graciliano. *Infância*. 17ª edição. São Paulo. Editora Record, 1993, p.255. Versão digital, disponível em: https://groups.google.com/forum/#!topic/livros_online/shRTh8mjLwI - 20.04.2012.

²⁷⁷ Id. Ibid., p.259.

força no imaginário, pela impossibilidade de ver, como lemos em “Meu avô”, “Cegueira” e “Chico Brabo”.

Além dos temas em estudo, temos várias passagens em que o menino questiona a existência de ambiguidades e paradoxos, na busca de compreensão das coisas e da vida, situações que o deixam confuso e podem ser lidas em “O inferno”, “Um incêndio”, “Chico Bravo”, “Fernando”, entre outras. Segundo Antonio Candido,

Uma das experiências mais duras da criança e do adolescente é o **conflito entre a virtude teórica e a conduta como realmente é**. Decorrem disso o sentimento de relatividade do bem e das normas em geral, que é a prova decisiva para cada um, e de onde saímos crentes, céticos, conformados, ou rebeldes. Graciliano viveu essa experiência fundamental de maneira dolorosa e se alinhou entre os últimos.²⁷⁸ (grifos meus)

As relações na família do autor, como já tratado, foram permeadas por animosidade e violência, fatores que certamente dificultaram a aprendizagem da leitura e da escrita de Graciliano Ramos ao longo da infância, contribuindo para sua visão cética da vida. No entanto, paradoxalmente, tanto a mãe, quanto o pai, fontes primordiais da violência doméstica, desencadearam processos que fizeram com que o menino avançasse nas suas reflexões e resoluções em relação à leitura e à escrita. A leitura parece ter vindo atender a necessidade de liberdade e apaziguamento interior. A escrita veio, como luz na escuridão, a clarear o caminho para a compreensão de si e do mundo. Temos tais situações reveladas em “Os astrônomos”, com o pai, e em “Cegueira”, com a mãe.

A primeira ilustra a grande decepção do menino com o pai, que deixava de acompanhá-lo nas leituras que o haviam fascinado e despertado nele a vontade de ler. Diante da impossibilidade de continuar nessa jornada com o pai, o menino vai em busca de ajuda e, nesse movimento, dá um salto evolutivo, indo ao encontro da

²⁷⁸ CANDIDO, Antonio. *Ficção e confissão: ensaios sobre Graciliano Ramos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006, p. 87.

superação da sua dificuldade com as letras. Assim, o pai, mesmo sendo violento e incapaz de alfabetizar o menino, consegue introduzir – às avessas – o futuro escritor no campo mágico da leitura.

Em “Cegueira”, há um momento em que as melodias entoadas pela mãe fazem com que o menino descubra certa fascinação pelas palavras, atribuindo-lhes novos sentidos. Vislumbra-se novamente algo positivo, relativo à palavra, que nasce de circunstâncias adversas: cego e rejeitado, conforme mencionamos anteriormente, encontra uma saída através das palavras.

3. Problemática da aprendizagem da leitura-escrita

Percebemos, a partir do estudo de *Infância*, que a problemática da aprendizagem da leitura e da escrita aparece em diferentes níveis nesta obra. Em relação à decodificação do alfabeto, talvez primeiro passo no processo de alfabetização, temos, no **nível das letras**, aspectos como: trocas das dentais homorgânicas surda/sonora *-t-* pelo *-d-* e vice-versa; confusão para dominar as formas convencionais de registro do alfabeto - letra de imprensa (maiúsculas e minúsculas), e letra cursiva (maiúsculas e minúsculas); falta de compreensão de como funciona a articulação das letras em palavras e destas em frases, para formar uma mensagem. No **nível do texto**, vemos em pauta a questão mais frequentemente chamada de alfabetização e letramento, pois a criança pode saber decodificar as letras, recitar as palavras e frases, mas não ser capaz de compreender o significado subjacente ao texto - essa dificuldade é denominada, modernamente, analfabetismo funcional. Em relação à **estrutura do ensino**, aparecem frequentes referências na obra a: materiais didáticos não apropriados, cuja linguagem se distancia demasiadamente do linguajar infantil; falta de escolas; falta de estrutura física nas escolas; professores malformados, “semianalfabetos” porém, ironicamente, incumbidos de alfabetizar.

Além disso, a narrativa de *Infância* revela-nos um autor bastante versado nas questões educacionais amplas e até em temas relativos aos processos de ensino-aprendizagem. Revela até senso apurado para questões específicas do processo de alfabetização, que envolve tantos processos mentais novos e complexos para a criança, como **generalização** - por exemplo, o ç aparece antes de a, o, u, mas não pode vir com e, i; **diferenciação** - d- e -t- representam fonemas parecidos, mas são letras diferentes; além de mecanismos de **associação, comparação, supressão**, entre tantos outros, já que as situações novas e as contradições surgem a todo momento no trajeto da criança até a conquista da escrita alfabética, e daí à escrita ortográfica, até a formação do leitor capaz de ler e compreender um texto e do escritor de textos coerentes.

[...] a aprendizagem começou ali mesmo, com a indicação de cinco letras já conhecidas de nome, as que a moça, anos antes, na escola rural balbuciava junto ao mestre barbado. [...] **Enfim consegui familiarizar-me com as letras quase todas. Aí me exibiram outras 25, diferentes das primeiras e com os mesmos nomes delas.** Atordoamento, preguiça, desespero, vontade de acabar-me. **Veio terceiro alfabeto, veio quarto, e a confusão se estabeleceu,** um horror de quiproquós. **Quatro sinais com uma só denominação.** Se me habituassem às maiúsculas, deixando as minúsculas para mais tarde, talvez não me embrutecesse. Jogaram-me simultaneamente maldades grandes e pequenas, impressas e manuscritas. Um inferno. Resignei-me – e venci as malvadas. Duas, porém, se defenderam: as miseráveis dentais que ainda hoje me causam dissabores quando escrevo.²⁷⁹ (grifos meus)

Esse é um exemplo de como as dificuldades do menino-personagem eram grandes. As letras eram "maldades grandes e pequenas", num "horror de quiproquós", pois se tratava de um processo de alfabetização desvinculado de sentido para os alunos e sem preocupação, por parte dos professores, de relacionar a aprendizagem com a vida prática ou, minimamente, de utilizar uma metodologia facilitadora. Para o menino, as maiúsculas constituíam um alfabeto; as minúsculas, outro alfabeto "com os mesmos nomes"; misturavam-se "impressas e

²⁷⁹ RAMOS, Graciliano. *Infância*. 3ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1953, p.102.

manuscritas" - letra de imprensa (maiúsculas e minúsculas), e letra cursiva (maiúsculas e minúsculas). Os sentimentos do menino não eram de encantamento por descobrir o mundo letrado, mas um misto de sentimentos negativos, que o faziam sentir-se incapaz e iam do desespero à resignação: "Atordoamento, preguiça, desespero, vontade de acabar-me". "Resignei-me – e venci as maldades". E percebe-se que o adulto-escritor confessa carregar, daquele tempo, a dificuldade "com as malditas dentais". É a troca das consoantes *t* e *d*, comum no processo de alfabetização e rara, mas não incomum, em adultos.

Compreender como grafemas e fonemas se articulam para formar palavras e textos é um dos primeiros passos no processo de alfabetização. Dado esse passo, o sujeito aprende a ler, mas adquire apenas lentamente a proficiência nesta competência, assim como a capacidade de compreensão de textos mais complexos, e a habilidade de escrever. Isso pode explicar a disparidade entre o conhecimento sobre a linguagem do menino e a linguagem proposta pela cartilha, mas não justifica a existência de tal tipo de texto em manuais para crianças em fase de alfabetização, que estão ainda distantes da escrita mais formal, “rebuscada” e fora da sua realidade, o que dificulta seu processo de alfabetização, conforme evidencia Graciliano Ramos no fragmento abaixo:

Certamente meu pai usara um horrível embuste naquela maldita manhã, inculcando-me a excelência do papel impresso. Eu não lia direito, mas, arfando penosamente, conseguia mastigar os conceitos sisudos: **“A preguiça é a chave da pobreza – Quem não ouve conselhos raros vezes acerta – Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém.”**

Esse Terteão para mim era um homem, e não pude saber que fazia ele na página final da carta. As outras folhas se desprendiam, restavam-me as linhas em negrita, resumo da ciência anunciada por meu pai.

- Mocinha, quem é Terteão?

Mocinha estranhou a pergunta. Não havia pensado que Terteão fosse homem. Talvez fosse. “Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém”.

- Mocinha, que quer dizer isso?

Mocinha confessou honestamente que não conhecia Terteão. E eu fiquei triste, remoendo a promessa de meu pai, aguardando novas decepções.²⁸⁰ (grifos meus)

²⁸⁰ RAMOS, Graciliano. *Infância*. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 1995. p. 86

Diante da relevância da alfabetização na jornada de formação do escritor e da sua presença constante na obra em estudo, vamos, na sequência, voltar o olhar para a questão da “**Escrita e violência**”, passando pela participação do pai e outros mediadores da leitura nesse processo e pelas “**Superações**” percebidas em *Infância*, na busca de compreender a jornada de aprendizagens do autor em desenvolvimento.

C. Escrita e violência

Como mencionado anteriormente, desde muito pequeno, Graciliano foi tratado pelos pais com disciplina rigorosa, marcada por violência em diferentes esferas. Dessa forma, parte da percepção que guardou dessa época é assim contada em *Infância*:

Meu pai e minha mãe conservavam-se grandes, temerosos, incógnitos. Revejo pedaços deles, rugas, olhos raivosos, bocas irritadas e sem lábios, mãos grossas e calosas, finas e leves, transparentes. Ouço pancadas, tiros, pragas, tilintar de esporas, batecum de sapatões no tijolo gasto. Retalhos e sons dispersavam-se. Medo. **Foi o medo que me orientou nos primeiros anos, pavor.**²⁸¹ (grifos meus)

A passagem acima é contundente e gostaríamos de ressaltar a natureza das reminiscências do menino, que vêm expressas numa sucessão de metonímias ou sinédoques: partes aleatórias do corpo representam o que a memória reteve dos pais, reiterando a fala do menino de que eles permaneceram "incógnitos". Não há um todo na lembrança da mãe e do pai, apenas fragmentos esparsos. Em seguida, numa quase onomatopeia construída por uma sequência de consoantes surdas repetidas (p/t: **p**ancadas, **t**iros, **t**ilint**t**ar, **s**poras, sapat**t**ões...) ruídos espocam como numa explosão,

²⁸¹ RAMOS, Ricardo. *Graciliano: retrato fragmentado*. São Paulo: Siciliano, 1992, p. 11-12.

traduzindo confusão e medo. Nessas duas sequências - de partes tomadas em lugar do todo, e de representações gráficas de ruídos -, há a mesma estrutura linguística de coordenação e frases curtas ou nominais. Ouvimos aí um tumulto de duas vozes: a do menino-personagem, explicitamente declarando seu medo e pavor; e a voz do Graciliano-autor, ressoando e nos levando a perceber, no adulto que escreve, as fortes repercussões emocionais dos fatos ocorridos com o menino. Sobressalto no vivido (passado) e no lembrado (presente da escrita), o que nos leva a interpretar que a memória revive as dores da infância.

No ambiente familiar em que faltava o diálogo e a compreensão das necessidades da criança, começa o processo de formação do escritor, que vai se desenvolver de forma lenta e sofrida. Árduas foram suas primeiras experiências de contato com as letras, mediadas pelo pai, que se propôs a ensinar-lhe o ABC. Assim, em meio a adversidades de diferentes naturezas – falta de ambiente apropriado, tensões familiares, debilidade física – começam os primeiros encontros com os pais para a decifração do alfabeto.

1. Pai – primeiro alfabetizador

O processo de alfabetização de Graciliano Ramos que, como já dito, sobressai na obra do autor - e principalmente em *Infância* -, está fortemente ligado à ideia de martírio. A iniciação ao ABC foi feita por seu pai, no balcão da loja em Buíque, de forma bruta e severa, dotada de pouca paciência.

Dessa forma, o primeiro “professor” informal do autor foi seu próprio pai que, ao notar que o menino estava olhando um caderno coberto de borrões, nódoas e riscos semelhantes aos dos jornais, pensa que o filho está interessado nas letras e pergunta se ele quer aprender a ler e a escrever e tornar-se um sujeito sabido. A consulta do pai deixou o menino intrigado, afinal nunca lhe perguntavam nada. Essa liberdade de opção não deixou de causar certa desconfiança no menino, conforme lemos em

Infância:

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

Aí meu pai me perguntou se eu não desejava inteirar-me daquelas maravilhas, tornarem-me um sujeito sabido como Padre João Inácio e o advogado Bento Américo. Respondi que não. Padre João Inácio me fazia medo, e o advogado Bento Américo, notável na opinião do júri, residia longe da vila e não me interessava. Meu pai insistiu em considerar esses dois homens como padrões e relacionou-os com as cartilhas da prateleira. Largou pela segunda vez a interrogação pérfida. Não me sentia propenso a adivinhar os sinais pretos do papel amarelo?²⁸² (grifos meus)

A contragosto, o menino aceita a proposta do pai - talvez não por curiosidade, mas por medo ou hábito de obediência incondicional -, o que se iniciou foi uma tortura nova. Movia-o, não o interesse, mas a esperança de que os garranchos do papel lhe dessem as qualidades necessárias para livrar-se de alguns deveres e muitos castigos. Assim, nesse clima de desconfiança por parte do menino, o pai começa a ensinar-lhe as primeiras letras com muita rudeza e violência, marcando a carne do filho com sangue: uma vez por dia, o grito severo chamava-o para a lição e ele ficava gelado, engrolava ruídos confusos, tinha o coração desarranjado, a garganta seca, a vista escura. Era impossível contentar o pai, e a angústia crescia no menino aprendiz:

[...] dentro de algumas horas, de alguns minutos, a cena terrível se reproduziria: berros, cólera imensa a envolver-me, aniquilar-me, destruir os últimos vestígios de consciência, e o pedaço de madeira a martelar a carne machucada.²⁸³

²⁸² RAMOS, Graciliano. *Infância*. 17ª edição. São Paulo. Editora Record, 1993, p. 103. Versão digital: digital source.

²⁸³ RAMOS, Graciliano. *Infância*. 17ª edição. São Paulo. Editora Record, 1993, p. 107. Versão digital: digital source.

À natural rudeza do pai, autoritário e acostumado a mandar e a que obedecessem às suas ordens, acresça-se sua falta de formação didática para a alfabetização. Dessa conjunção surge a incoerência: apesar de o pai ter definido que o menino necessitava apreciar o mundo das letras, o contato com o mundo letrado não surge na vida do escritor alagoano como ato prazeroso mas, sim, como tortura, "o resultado foi um desastre", conforme se lê abaixo:

Meu pai não tinha vocação para o ensino, mas quis meter-me o alfabeto na cabeça. Resisti, ele teimou - e o resultado foi um desastre. Cedo revelou impaciência e assustou-me. Atirava rápido meia dúzia de letras, ia jogar solo. À tarde pegava um côvado, levava-me para a sala de visitas - e a lição era tempestuosa. **Se não visse o côvado, eu ainda poderia dizer alguma coisa. Vendo-o, calava-me. Um pedaço de madeira, negro, pesado, da largura de quatro dedos**²⁸⁴. (grifos meus)

Diante da suposta incapacidade de aprender do filho, o pai-professor imprimia-lhe castigos brutais, mantendo sempre à vista o objeto de tortura, batendo-lhe nas mãos ao menor deslize, na crença, talvez, de que o castigo físico fosse acelerar a aprendizagem do menino. Abaixo, mais um registro da violência física aplicada à dificuldade de aprendizagem das letras:

As pobres mãos inchadas, as palmas vermelhas, arroxeadas, os dedos grossos mal se movendo. Latejavam, como se funcionassem relógios dentro delas. Era preciso erguê-las. Finda a tortura, sentava-me num banco da sala de jantar, estirava os braços em cima da mesa, procurando esquecer as palpitações dolorosas.²⁸⁵ (grifos meus)

Sabemos, pela história da educação brasileira, que esses métodos de punição aos erros, que incluíam até castigos físicos, fizeram parte dos processos educativos,

²⁸⁴ Id. Ibid., p. 105.

²⁸⁵ Id. Ibid.

por mais inadmissíveis que hoje os consideremos - seja em casa, nos episódios domésticos, seja na escola, onde os professores se valiam da palmatória, do castigo de ajoelhar-se no milho, entre outros. No caso de Graciliano, episódios dessa natureza podem ter causado efeito mais agudo ainda, haja vista a frequência e nitidez com que aparecem em sua obra, por um motivo adicional: além dos castigos pelas peraltices normais do menino-filho, acumularam-se as punições pelos erros do menino-aluno. A dupla função que, na tarefa de alfabetizar, o pai atribuiu a si e ao filho, é passível de ser uma agravante na traumática experiência. O mundo das letras continua inexplicável para o menino e as experiências com os pequenos traços são marcadas por situações de angústia e dor. Assim podemos compreender a preocupação da criança com as horas de aprendizagem e com as sofridas e incompreensíveis lições diárias, bem como seu medo de apanhar por não ter conseguido aprender a lição.²⁸⁶

Cabe ainda observar que, numa sociedade em que a divisão de renda e de lucros marcava-se pelas desigualdades, ser letrado era possuir um bem que também não era comum a todos, nem mesmo àqueles que foram à escola e só aprenderam a soletrar as letras, sem saber o verdadeiro sentido do que liam. Logo, o menino sentia uma angústia imensa diante das letras, sobretudo pelo fato de não conseguir desvendar os seus mistérios.²⁸⁷

Ao perceber as dificuldades do menino após algumas lições, o pai resolveu delegar a tarefa a Mocinha, a já mencionada irmã natural de Graciliano, filha que Sebastião Ramos trouxera de sua relação antes do casamento e que vivia com a família, conforme já mencionado anteriormente. Com isso, melhorou a situação e ele passou a receber repreensões em menor escala, no entanto, o trauma já se havia instalado e nada reduzia seu sentimento de incapacidade frente à alfabetização. O fato de a alfabetização acontecer em casa, mediada por algum membro da família ou da comunidade era comum na época, conforme lemos na tese de Márcia Cabral da

²⁸⁶ Na obra *Infância* de Graciliano Ramos de 1945, o contexto histórico e social descrito é a passagem do século XIX ao XX, no interior dos estados de Alagoas e de Pernambuco. O autor narra um período de mudanças na sua família que foge da seca, e expressa no texto a passagem de uma economia agrária, baseada no cultivo da cana de açúcar - para um período de ascensão do café, surgimento da pequena indústria e do comércio que caracteriza as transformações do início do século XX.

²⁸⁷ GINZBURG, Jaime. *Graciliano Ramos: Infância e violência*. Expressão – Revista do Centro de Artes e Letras. Santa Maria, UFSM, n.1, v.1, jan/jun.2000, p.129-132.

Silva, “*Infância*, de Graciliano Ramos: uma história da formação do leitor no Brasil”:

Não havendo uma rede sólida de escolas para a instrução elementar, que fosse mantida nas diferentes províncias pelo estado, **era prática comum o ensino doméstico realizado pelos pais, pelo padre do local ou alguma outra pessoa que dominasse, ainda que de forma rudimentar, a leitura e a escrita.** É a partir da década de 30 do século XIX, e em algumas cidades como São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, que se delineiam indícios de sistemas provinciais de ensino, e posteriormente, estaduais, renunciando o que se reconhece contemporaneamente como tal: cursos de formação de professores, debate em torno de métodos de ensino, dentre outros aspectos²⁸⁸. (grifos meus)

Mas ainda pior que ser alfabetizado por um pai tremendamente agressivo era a ameaça de ter que ir para uma escola, lugar dos fracassados: a escola era, para o menino Graciliano, um local destinado aos meninos desobedientes, o que não se aplicava à sua postura de passividade e conformidade com as ordens e punições que recebia. Afinal, as agressões constituíam atitudes corriqueiras e, como todo o sistema pautava-se e consolidava-se sob esse prisma de funcionamento, não restava alternativa a não ser a aceitação²⁸⁹. No fragmento que segue, podemos perceber como as letras são tomadas como objetos que machucam e provocam ferimentos de dimensões inomináveis:

Quando iam cicatrizando as lesões causadas pelo alfabeto, anunciaram-me o desígnio perverso – e as minhas dores voltaram. De fato, estavam apenas adormecidas, a cicatrização fora na superfície, e às vezes a carne se contraía e rasgava, o interior se revolia, abalavam-me tormentos indeterminados, semelhantes aos que me produziam as histórias de almas do outro mundo. Desânimo, covardia.²⁹⁰ (grifos meus)

²⁸⁸ SILVA, Marcia Cabral da – *Infância, de Graciliano Ramos: uma história da formação do leitor no Brasil*. Tese de doutorado : Campinas: IEL de l’Université de Campinas - Campinas : 2004, p. 90-91. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000315821&fd=y-06.01.2012>.

²⁸⁹ ABEL, Carlos Alberto dos Santos. *Graciliano Ramos: cidadão e artista*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

²⁹⁰ RAMOS, Graciliano. *Infância*. 35ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2002, p. 104.

Essa citação demonstra a seriedade do ato educativo e as marcas profundas que deixam, como se fossem tatuagens efetuadas na alma da criança: "a cicatrização fora na superfície e, às vezes, a carne se contraía e rasgava, o interior se revolvia..." E, considerando as duas características já abordadas da memória - só guardar o que foi por algum motivo marcante, e resgatar os fatos reinterpretados pelo tempo presente - tendemos a afirmar que a visão negativa da escola em *Infância* é uma prova de que o Graciliano-menino foi tão afetado pela escola, que o Graciliano-autor marca o personagem de *Infância* com a negatividade que ficou nele, adulto. Melhor dizendo: o autor busca, lá no passado, o menino que ele foi, colocando nele as impressões que o constituem enquanto adulto que escreve e reinterpreta. Ou seja, a violência do passado - independentemente do teor de realidade - está nítida no presente. O menino está no homem que relembra. Tempo dos fatos e tempo da narração dos fatos se amalgamam.

Ainda falando do trecho citado, a escola era, para o menino, o “desígnio perverso”, instituição destinada aos fracassados: aqueles que não tinham conseguido decifrar o mistério das letras fora dessa instituição tinham a sina e o castigo de frequentá-la. A letra é aquela que “dita a lei”, “a censura extrema” e a “providência divina” e, por meio dela, vários crimes são cometidos, mas também é a forma de libertação que o menino vai vislumbrar ao se tornar leitor proficiente e recurso que vai acompanhar o autor até o final da vida, na busca de redenção pela palavra.

Nesse sentido, a letra é a ferramenta que puniu, mas que também libertou o menino durante o seu processo de aprendizagem, e prega a mesma sentença ao escritor Graciliano Ramos. Pode-se interpretar que a questão da escrita é uma espécie de “predestinação” na vida desse escritor, que se evidencia também no fragmento abaixo, que consiste em algumas palavras do próprio autor, formuladas ao receber um prêmio da Sociedade Felipe de Oliveira pelo conjunto de sua obra, em 1942 – ainda antes da publicação de *Infância*. Em resposta às palavras de Augusto Frederico Schmidt, Graciliano agradece a homenagem:

[...] estraguei papel e tinta, mas procedi assim por motivos de ordem particular. Um vício como outro qualquer. E esforcei-me para escondê-lo. Não amolei os editores, não solicitei um cantinho nas revistas e nos suplementos semanais. Foi Schmidt quem teve a ideia estranha de pedir romance a um sertanejo ocupado em

escrituração mercantil, orçamentos e relatórios. Foi José Olympio quem me escreveu, em 1935, exigindo os originais de *Angústia*. De sorte que, meus senhores e amigos, não me responsabilizo pelos efeitos contraditórios que as minhas narrativas produziram.²⁹¹

Além da alusão à necessidade de escrever, descrita como “um vício qualquer”, percebemos nesse fragmento a presença de uma das características marcantes do autor, que é a da negação da sua própria obra: tendo escrito, não busca meios para publicá-la e, tendo-a publicado, revela-se o mais rigoroso dos críticos, quando se refere aos próprios escritos. Por outro lado, parecem ecoar, por detrás de sua fala, ares de autoelogio, um Graciliano a proclamar que não foi bater às portas dos editores, pois eles é que vieram ao seu encontro. Talvez seja esta mais uma contradição, entre tantas outras que marcam Graciliano visto que, em algumas correspondências - parte delas incluída neste trabalho - ele parece buscar, sim, meios de ingressar no mercado editorial. Isso fica claro em seus diálogos com Garay, tradutor argentino, em que se mostra bastante flexível a escrever e reescrever, de modo a adequar os escritos às exigências editoriais.

2. Outros mediadores de leitura-escrita

Antes de abordarmos a trajetória de superações do autor-menino, queremos evidenciar outros mediadores entre o menino e as letras, no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Ainda em Buíque, Graciliano teve, também com sua mãe, experiências desastrosas com a leitura. Durante uma leitura de livros religiosos que chegavam à família pelo correio, a mãe agitou-se ao ler que se aproximava o fim do mundo com a chegada de um cometa, na passagem do século XIX para o século XX.

²⁹¹ MAIA, Pedro Moacir. *Cartas inéditas de Graciliano Ramos a seus tradutores argentinos*. Salvador : EDUFBA, 2008, p. 15.

No episódio já mencionado, “**Fim do Mundo**”, as mensagens trazidas pela palavra escrita vão deixar a mãe, que era “grande e temerosa”, em estado de choque, mostrando-se ao filho como uma pessoa frágil diante do texto que lia. A mãe lia periodicamente folhetos salesianos distribuídos pelos correios e nesse entretenimento habitual da leitura religiosa é que a leitora depara com algo inesperado, que veio abalar suas estruturas e inquietar o menino:

Purificando-se nessa boa fonte, minha mãe às vezes necessitava expansão: transmitia-me arroubos e sustos. Uma tarde, **reunindo sílabas penosamente, na gêmeira habitual, teve um sobressalto, chegou o rosto no papel. Releu a passagem** – e os beijos finos contraíram-se, os olhos abotoados cravaram-se no espelho de cristal. Certamente se inteirava de um sucesso mau e recusava aceitá-lo. [...] A pobre mulher desesperava em silêncio. Apertava as mãos ossudas, inofensivas; o peito magro subia e descia; limitando a mancha vermelha da testa, uma veia engrossava. [...]. Afinal minha mãe rebentou em soluços altos, num choro desabalado. **Agarrou-me, abraçou-me violentamente, molhou-me de lágrimas.** Tentei livrar-me das carícias ásperas. Por que não se aquietava, não me deixava em paz? A exaltação diminuiu, o pranto correu manso, estancou e uma vozinha triste confessou-me, entre longos suspiros, que o mundo ia acabar. Estremeci e pedi explicações. Ia acabar. **Estava escrito nos desígnios da Providência**, trazido regularmente pelo correio.²⁹² (grifos meus)

O trecho mostra ao menino o poder das palavras. Estranho poder de trazer lágrimas e riso. Poder até de gerar aquele desespero inesperado já que, se estava escrito, estava inscrito no destino das criaturas. Vale frisar que, diante dessa situação, a criança tem seu gesto interior de rebeldia contra a palavra, ousando duvidar dela. Duvida do fim do mundo e faz as suas reflexões, por não conceber que a combinação de letras pudesse trazer “notícias tão ruins”:

Não percebendo o mistério das letras, achava difícil que elas se combinassem para narrar a infeliz notícia. Provavelmente minha mãe se tinha equivocado, supondo ver na folha desastres imaginários. Expus esta conjectura, que foi repelida. A desgraça estava anunciada com muita clareza. Olhei o muro de tijolo,

²⁹² RAMOS, Graciliano. *Infância*. 17ª edição. São Paulo. Editora Record, 1993, p. 70. Versão digital: digital source.

considerarei-o indestrutível.²⁹³ (grifos meus)

Percebe-se que a rebeldia interior do menino arrefece. Estava escrito e pronto, segundo sua mãe: o "muro de tijolo" parecia ser mesmo "indestrutível".

Prosseguindo na narrativa de *Infância*, ressalta-se a ação de Mocinha, irmã natural de Graciliano, que o auxilia no processo de alfabetização. Sua relação com o menino é de ternura e proteção: “Minha mãe e minha irmã natural me protegeram: arredaram-me da loja e, na prensa do copiar, forneceram-me as noções indispensáveis.”²⁹⁴ Desse modo, mesmo demonstrando não ter grande habilidade com a leitura, Mocinha ajudava Graciliano na soletração e, dessa forma, conseguiu fazer com que ele “amansasse as letras” e também com que já mastigasse frases de efeito moral, das quais também ela era vítima: “Ter-te-ão” era conhecido de todos.

As intervenções dos professores, tais como se percebem em *Infância* nos primeiros anos da vida escolar de Graciliano Ramos, parecem ter tido grande impacto na formação do escritor. Inúmeros professores estiveram envolvidos nesse processo, que passa obrigatoriamente pelo aprendizado das letras na formação das palavras e textos, matéria-prima para o trabalho do escritor. Das poucas citações positivas referentes aos professores, presentes em *Infância*, a que vem a seguir refere-se a D. Maria, num trecho em que se percebe que as intervenções mais eficazes, no processo de ensino-aprendizagem, são aquelas perpassadas por algum afeto, conforme lemos abaixo:

— Leia.

— Não senhora, respondi confuso.

Ainda não havia estudado as letras finas, menores que as da carta de A B C. Necessário que me esclarecessem as dificuldades. **D. Maria resolveu esclarecê-las**, mas parou logo, deixou-me andar só no caminho desconhecido. **Parei também, ela me incitou a continuar**. Percebi que os sinais miúdos se assemelhavam aos borrões da carta, aventurei-me a designá-los, agrupá-los, numa cantiga lenta que a professora corrigia. O exercício prolongou-se e arisquei a perguntar até onde era a lição.²⁹⁵ (grifos meus)

²⁹³ Id. Ibid., p. 71.

²⁹⁴ Id. Ibid., p. 105.

²⁹⁵ Id. Ibid., p. 117.

Como se vê no trecho citado, D. Maria parece ter um pouco da paciência necessária para acompanhar o ritmo do menino e dar-lhe tempo para os tropeços, corrigindo-lhe os erros, sem cocorotes ou puxões de orelha. O processo de alfabetização seguia de modo mais tranquilo, pela mediação da professora.

Ao abordar os interventores de destaque na vida do autor, temos que chamar novamente o já mencionado, Mário Venâncio. A aproximação que teve do autor-narrador com a sua excêntrica presença ocorreu em meio às atividades no internato alagoano, onde o agente de correio passa a desempenhar a função de professor de Geografia, ainda que não fosse essa sua especialidade.

Muito embora os primeiros professores sejam apresentados como “carrascos”, foi a influência de um professor que o impulsionou e alimentou as suas tendências literárias, ao acreditar no potencial do menino, incentivando-o. Mário Venâncio, segundo o narrador de *Infância*, foi rapidamente reconhecido como um literato, grande apreciador de teatro e com amplo domínio da literatura e das escolas literárias. Fugindo do perfil clássico do professor autoritário da época, Mário Venâncio expunha conhecimentos a respeito de tendências literárias e estilos de seus autores favoritos. Se não fossem suas indicações por meio de catálogos de livrarias distantes, Graciliano-leitor encontraria obstáculos para adquirir os materiais de leitura, haja vista a dificuldade financeira de iniciar a própria coleção.

O novo professor, além de alimentar no menino o gosto pela prosa de ficção, pode ter instigado nele o desejo de tornar-se ele próprio um escritor, uma vez que o incentivou a fundar um jornal e reconheceu grandes qualidades literárias em Graciliano Ramos. Teve participação decisiva na formação de Graciliano, ao transformar-se num parceiro privilegiado, incentivando a criação literária do escritor, sendo referência na construção do gosto pela leitura e na aquisição de conceitos próprios à literatura e à crítica literária.

Sendo assim, conforme entendimento da crítica Taísa Lemos,²⁹⁶ em seu estudo

²⁹⁶ LEMOS, Taísa Villese de. *A infância pelas mãos do escritor – um ensaio sobre a formação da subjetividade na psicologia sóciohistórica*. Juiz de Fora: Editora UFJF /Musa Editora, 2002.

sobre *A infância pelas mãos do escritor*, o interesse que foi desenvolvido pela criação literária foi aumentando nessa interação privilegiada com o professor Venâncio. Uma interação em que foi estabelecido um produtivo desenvolvimento, pois as capacidades cognitivas que se encontravam em estágio embrionário foram amadurecendo no contato prazeroso com o professor e a literatura, provocando sua evolução e apontando para a superação de suas dificuldades e bloqueios em relação à escrita e à leitura.

D. Superações

Conforme apontamos no início desta parte do nosso estudo, tomamos *Infância* como romance de formação (*Bildungsroman*) ou, mais especificamente, sua subcategoria, o romance de formação do artista (*Künstlerroman*), visto que ele narra a trajetória de desenvolvimento e superações do escritor em estudo. Tal narrativa delineia um percurso repleto de sofrimentos e de decepções, onde o ideal - que é o bom e o bem - é muitas vezes negado, tendo que se curvar à realidade como ela muitas vezes se apresenta - perversa e violenta.

A necessidade de frequente adaptação à realidade adversa provoca um estado de conflito constante no personagem-autor. Assim, as circunstâncias de vida descritas em *Infância* apontam para essa necessidade do menino de se conformar às circunstâncias, adaptando-se às situações como elas se apresentavam, como lemos no já mencionado fragmento de “O inverno”: “Conservei-me dócil, tentando acomodar-me às esquisitices alheias. Mas algumas vezes fui sincero, idiotamente. E vieram-me chineladas e outros castigos oportunos”²⁹⁷.

Mesmo estando certo, segundo seu juízo moral, o menino era castigado. Muitas vezes ele desobedecia, não acatando uma ou outra ordem injusta, fato que se

²⁹⁷ RAMOS, Graciliano. *Infância*. 17ª edição. São Paulo. Editora Record, 1993, p. 81. Versão digital: digital source.

reitera ao longo da sua infância, causando um estado de inconformismo latente. Tal necessidade de se ajustar às regras e normas do mundo que o cerca nos remete aos pressupostos em que se fundamenta a teoria do romance de formação, explanados por Hegel em sua *Estética*, “L’art Romantique”:

Or, dans le monde moderne ces aspirations et les luttes auxquelles elles donnent lieu sont propres à ce qu’on appelle les années d’apprentissage, et tout leur intérêt vient de la valeur éducative qu’elles présentent pour l’individu, en le mettant en contact avec la réalité existante, en l’enrichissant d’expériences pratiques. **L’aboutissement de ces années d’apprentissage consiste dans l’assagissement du sujet qui s’aperçoit que sa combativité, son esprit d’agression ne mènent à rien d’utile, que le mieux qu’il ait à faire, c’est adapter ses désirs et ses manières de penser aux conditions de la vie réelle, s’intégrer dans celle-ci pour s’assurer ainsi un appui ferme, un point de départ rationnel pour des expériences ultérieures.**²⁹⁸ (grifos meus)

Em *Infância*, essa necessidade de conciliação entre o ideal interior e a realidade exterior provoca desconforto e, como já mencionado, inconformismo no personagem autor: mesmo que ele aparentemente ceda às demandas exteriores, resignando-se, fica a marca provocada pela autoridade desprovida de justiça. Assim, a reconciliação, tal qual descrita no romance de formação, em *Les années d’apprentissage de Wilhelm Meister*, de Georges Lukacs, de fato não acontece:

Le thème en est la réconciliation de l’homme problématique – dirigé par **un idéal** qui est pour lui expérience vécue – **avec la réalité concrète et sociale. Cette réconciliation ne peut ni ne doit être un simple accommodement, mais elle ne saurait être davantage une harmonie préétablie [...]**²⁹⁹ (grifos meus)

A única saída que parece possível, em *Infância*, é curvar-se aparentemente à

²⁹⁸ HEGEL, G. W. F. “L’art romantique” in *Esthétique*. Paris : Aubier-Montaigne, 1964, p. 127.

²⁹⁹ LUKACS, Georges, « *Les années d’apprentissage de Wilhelm Meister* comme tentative de synthèse », in *La théorie du roman*. Éditions Gonthier. 1968, p. 131.

violência e à injustiça, pois não resta outra saída senão a de ser espezinhado pela realidade externa. No entanto, um nível de liberdade interior permanece no menino, como semente que germinará no futuro escritor inconformado com as injustiças do sistema. Mais um indício, parece-nos, de adversidade tornada alavanca de superação. Somos instigadas a dizer que esse menino que aprendeu a calar as injustiças, ao mesmo tempo em que as negava lá no seu íntimo e conseguia manter-se livre - pela leitura-escrita, pela ficção que abria as grades da cadeia da realidade - pode ter gerado o escritor-adulto que denuncia com sobriedade e equilíbrio.

Graciliano Ramos denuncia a realidade da seca, da pobreza e do coronelismo nordestino com a força sutil das tramas bem engendradas e com a elegância e secura de sua linguagem sem impropérios ou impropriedades linguísticas. Não há melodramas, mas o drama do homem pobre nordestino, que traduz, ao fim e ao cabo, o drama universal do homem em luta com o mundo e em busca de sua subjetividade. Parece que a necessidade de ser comedido em menino, aprendendo a conviver com a ambivalência meio exterior-vida interior, pode ter sido semente de um estilo de crítica contundente indireta, quase metafórica em sua obra, onde os conflitos internos dos protagonistas se sobrepõem aos externos e fazem com que estes problemas - os da terra, da exploração, da pobreza, da submissão inevitável... – ganhem estatura de drama humano.

Mesmo não se dando a conciliação dos ideais interiores com a realidade exterior de forma satisfatória, temos em *Infância* inúmeras passagens que indicam a superação de impasses pelo protagonista, na sua trajetória de formação, tal como nos aponta a trajetória de aprendizagens do romance de formação (*Bildungsroman*) e romance de formação do artista (*Künstlerroman*), conforme já mencionamos neste estudo.

Retomamos, aqui, alguns aspectos do processo de aprendizagem da leitura e da escrita já abordados neste estudo – uma vez que eles colaboraram para a superação do protagonista, – enfatizando sua importância na formação do escritor em questão. Assim, o menino que a princípio se sentia um ser marginalizado e incompetente, ao se tornar leitor proficiente, vai constituindo-se como um ser social mais seguro de si, autoafirmando-se e libertando-se do medo paralisador. Após ter vencido a fase de decodificação das letras e superado as desestimulantes e cansativas cartas de ABC,

um livro despertou a atenção do menino e possibilitou-lhe outra concepção de leitura: *O menino da mata e o seu cão piloto*, obra proibida de Vivaldi Moreira.

A referida proibição dessa leitura veio em decorrência de ter sido escrita por “protestantes” e por ter suposta vinculação com o diabo. Assim, não deveria ser lida. Tal “desgraça” somou-se às tantas outras que desconsolavam o menino, entretanto, ao descobri-la, desvelou-se para ele um novo universo literário, muito diverso daquele fastidioso a que estava habituado com as leituras escolares, e que o fazia crer que a leitura poderia ser algo prazeroso, conforme lemos abaixo, na citação de Oliveira:

Em toda a narrativa de *Infância* a criança passa por um processo de aprendizagem e amadurecimento interior, principalmente ao aprender lidar com as perdas e as dores. **O momento de descoberta da leitura surge de forma mágica e prazerosa. O livro torna-se um “objeto de desejo” ao ser proibido**, pois desperta curiosidade. **Esse episódio pode ter sido um momento definitivo na vida do escritor Graciliano Ramos, porque mesmo tendo passado por um processo de aprendizagem dolorosa na infância, consegue superar os seus traumas interiores e domar as “malditas letras” que o deixaram angustiado na infância**³⁰⁰.

Depois do episódio “O menino da mata e o seu cão piloto”, tomamos novamente “Os astrônomos” como exemplo, pois nele temos representados os poucos momentos prazerosos de leitura acompanhados pelo pai, descritos em *Infância*. Tais momentos parecem ter despertado no menino algo que ele ainda não tinha vivenciado antes: o prazer de mergulhar numa narrativa e viajar com os personagens, desfrutar de sua companhia. Mesmo diante da decepção causada pela impossibilidade de continuar com esses encontros ao cair da tarde, pois o pai parecia ter perdido o interesse em continuar com as leituras, o desejo de se superar se estabeleceu, fortalecendo o menino:

Era como se tivesse descoberto uma coisa muito preciosa e de repente a maravilha se quebrasse. E o homem que a reduziu a

³⁰⁰ OLIVEIRA, Ilca Vieira de. *O menino e as letras em Infância, de Graciliano Ramos*. Revista Eutomia, Recife, v1.p.322 jul. 2008, p. 329.

cacos, depois de me haver ajudado a encontrá-la, não imaginou a minha desgraça.³⁰¹ (grifos meus)

Motivação é, como se vê – e como a formação da palavra já aponta – *motivo para a ação*. Após ter vivido mais essa experiência frustrante com o pai, em vez do desânimo paralisante, ele encontra forças para investir na aprendizagem da leitura e busca meios para consegui-lo: Graciliano-menino busca auxílio junto a sua prima Emília, com quem compartilhava suas investidas na leitura e também suas dúvidas e dificuldades. Emília incentiva-o a investir nessa jornada sozinho e Graciliano percebe que tem condições de fazê-lo. Aposta, então, no treino da leitura, mergulhando no mundo da literatura, desvendando-o, a princípio com dificuldade, consultando dicionários, até que a literatura se torna elemento imprescindível em sua vida.

Na passagem abaixo, lemos como Emília intervém nesse processo e o menino toma as rédeas do seu próprio processo de aprendizado, no que se refere à leitura:

Emília respondeu com uma pergunta que me espantou. **Por que não me arriscava a tentar a leitura sozinho?**

Longamente lhe expus a minha fraqueza mental, a impossibilidade de compreender as palavras difíceis, sobretudo na ordem terrível em que se juntavam. Se eu fosse como os outros, bem; mas era bruto em demasia, todos me achavam bruto em demasia.

Emília combateu a minha convicção, [...] Ora, se eles (os astrônomos) enxergavam coisas tão distantes, porque não conseguiria eu adivinhar a página aberta diante dos meus olhos? Não distinguia as letras? Não sabia reuni-las e formar palavras? Matutei na lembrança de Emília. Eu, os astrônomos, que doidice! Ler as coisas do céu, quem havia de supor?³⁰²

Sentindo-se desafiado, o menino encoraja-se e investe na sua aprendizagem, como já mencionamos anteriormente. Compreende-se, assim, que os textos lidos pelo autor-menino, como uma forma de fuga da realidade, libertação e prazer, passam a

³⁰¹ RAMOS, G. *Infância*. Rio de Janeiro: Record, 1995, p. 188-189.

³⁰² RAMOS, G. *Infância*. 17ª edição. São Paulo. Editora Record, 1993, p.202-203. Versão digital: digital source.

fazer parte da formação de sua subjetividade e de sua história. Portanto, a leitura - e assim, a literatura - atingem tamanha importância na vida de Graciliano que, de leitor, amante da linguagem e da literatura, passa a escritor, autor dessa literatura, crítico e político atuante.

Em “Os astrônomos”, temos um marco inaugural na vida do autor, mediante o qual Graciliano-menino é envolvido pelo encantamento da leitura e sente o desejo de ler mais e desvendar outros horizontes, fato que lhe dá um novo *status* e lhe proporciona segurança. Ao adquirir proficiência na leitura, surge um novo problema:

Apareceu uma dificuldade, insolúvel durante meses. Como adquirir livros? [...] Invoquei, num desespero, o socorro de Emília. Eu precisava ler, não os compêndios escolares, insossos, mas aventuras, justiça, amor, vinganças, coisas até então desconhecidas. Em falta disso, agarrava-me a jornais e almanaques, decifrava as efemérides e anedotas das folhinhas. Esses retalhos me excitavam o desejo, que se ia transformando em ideia fixa.³⁰³

Assim, buscando caminhos para suprir a nova necessidade, Graciliano Ramos segue os conselhos de Emília. Contrariando sua timidez, aborda o tabelião da cidade, Jerônimo Barreto, que dispunha de uma grande biblioteca, para pedir-lhe livros emprestados.

Nessa época já morava em Viçosa, para onde a família havia-se mudado em 1899. Jerônimo Barreto passou a alimentar a necessidade de leitura de Graciliano. Enquanto em 1902 Euclides da Cunha publicava *Os Sertões*, Graciliano mergulhava no universo de José de Alencar, Joaquim Manuel de Macedo e Júlio Verne. O mergulho na literatura tornou-se experiência fundamental em sua vida, conforme lemos no capítulo intitulado *Jerônimo Barreto, de Infância*:

Em poucos meses li a biblioteca de Jerônimo Barreto. Mudei de hábitos e linguagem. Minha mãe notou as modificações com impaciência. E Jovino Xavier também se impacientou, porque às vezes eu revelava progresso considerável, outras vezes manifestava ignorância de selvagem. Os caixeiros do estabelecimento deixaram de afligir-me e, pelos modos, entraram a considerar-me um

³⁰³ Id. Ibid., p. 219.

indivíduo esquisito. Minha mãe, Jovino Xavier e os caixeiros evaporavam-se. A única pessoa real e próxima era Jerônimo Barreto, que me fornecia a provisão de sonhos, me falava na poeira de Ajácio, no trono de S. Luís, em Robespierre, em Marat.³⁰⁴ (grifos meus)

A leitura e a escrita adquiriram, assim, outro estatuto para o menino: "provisão de sonhos". O prazer obtido por meio da leitura é buscado de forma incomum. Ele se diferenciou dos demais, afastando-se deles pelo linguajar. E adentrava a literatura universal, alargando seus horizontes sem sair do lugar onde morava. Graciliano Ramos tornou-se um leitor voraz:

Nesse tempo eu andava nos fuzuês de rocambole. Jerônimo Barreto me fazia percorrer diversos caminhos: revelaram-me Joaquim Manoel de Macedo, Júlio Verne, afinal Ponson du Terrail, em folhetos devorados na escola, debaixo das laranjeiras do quintal, nas pedras do Paraíba, em cima do caixão de velas, junto ao dicionário que tinha bandeiras e figuras.³⁰⁵

Assim, a literatura passou a fazer parte da vida do narrador, tornando-se um aspecto de grande importância na constituição da sua subjetividade e na forma de construir conhecimentos sobre o mundo e sobre os homens.³⁰⁶ Para o protagonista de *Infância*, mais que um prazer, a literatura será concebida como uma libertação, uma espécie de sonho que o afasta de uma realidade medonha, com a qual não consegue conciliação: a saída que encontra é essa fuga na ficção, criando um espaço apartado da realidade cruel da sua infância.

Antes, apartara-se dos outros pela falta de palavras e adestramento imposto. Parece que a incoerência entre a submissão exterior e a rebeldia que se foi avolumando no seu interior levava o menino à introspecção. Introspecção que era falta de voz e solidão. Com a literatura, apartou-se de novo dos outros, agora pelas

³⁰⁴ RAMOS, Graciliano. *Infância*. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 1995, p. 216.

³⁰⁵ RAMOS, Graciliano. *Infância*. 17ª edição. São Paulo. Editora Record, 1993, p. 222. Versão digital: digital source.

³⁰⁶ LEMOS, Taísa Villese de. *A infância pelas mãos do escritor – um ensaio sobre a formação da subjetividade na psicologia sóciohistórica*. Juiz de Fora: Editora UFJF /Musa Editora, 2002.

palavras que fluíam e o tornavam um estranho no meio. Introspecção que era espaço de criação de uma nova voz. Ambos os processos de introspecção parecem ter oferecido os alicerces para a formação do escritor.

De acordo com Taísa Lemos, o protagonista de *Infância* acaba descobrindo, nas práticas de leitura, uma possibilidade de realização pessoal e de fuga de sua realidade: no momento da leitura, não existiriam os gritos do pai, a incompreensão da mãe, ou os exercícios enfadonhos propostos pelos professores.³⁰⁷

A partir da experiência vivida por meio das inúmeras leituras e do contato com diferentes sensações experimentadas e distintos tipos de conhecimento, o menino leitor construiu novas formas de pensamento, de conhecimento e de relação com a realidade, assumindo outra postura diante da vida.

Assim, lemos na passagem que segue, como o autor-personagem, leitor proficiente, não se deixa mais acanhar pela repressão docente:

Surgiu na cidade uma espécie de **colégio** e introduziram-me nele. Quando cheguei, o diretor, insinuante, macio, ditou meia dúzia de linhas a diversos novatos. Emendou e classificou os ditados; pegou o meu, horrorizou-se, escreveu na margem larga do alçaço: **incorrigível. Esta dura sentença não me abalou.** Até que me envaideci um pouco vendo a minha escrita diferente das outras. **Dias depois o sujeito me pediu a constituição do Brasil e uma gramática. Levei a gramática, mas embirrei com a constituição, mudei-a numa história do Brasil de perguntas e respostas.** Assim, não analisei o estatuto do meu país e dei a Jovino Xavier uma impressão miserável. Recebendo as cartanagens, Jovino travou comigo um diálogo: espantou-se, franziu os beiços, machucou o bigode, coçou a cabeça, entalado. E deixou-me em paz, estive semanas sem me dirigir palavra, certamente julgando-me imbecil, o que muito me serviu.³⁰⁸ (grifos meus)

Apresenta-se, dessa forma, uma nova fase na vida do narrador personagem de *Infância*. E isso acontece porque o narrador consegue ir além das experiências desagradáveis que teve no início do processo de aquisição da leitura, passando a dominá-la, o que lhe permitiu desenvolver novos modos de pensamento e de relação

³⁰⁷ Id. Ibid.

³⁰⁸ RAMOS, Graciliano. *Infância*. 35ª. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002, p. 213.

com a realidade. Passou a ter uma autoestima positiva a sussurrar-lhe que, se os outros não o compreendiam, talvez eles estivessem incapacitados de compreendê-lo, ao contrário do que antes analisava como incapacidade sua. Nesse contexto, Lemos, estudiosa da obra de Graciliano Ramos, escreve que:

Em seu aprendizado com a palavra, o menino passa de um estágio de ausência de linguagem, marcado pela repressão, e avança para a apreensão da linguagem cujas marcas são o questionamento, a busca do conhecimento, uma libertação que lhe proporciona, inclusive, um certo poder, enquanto ser social. **O conhecimento que busca se refere ao mundo, aos homens e a si mesmo.** O narrador precisou ver-se a partir dos outros: dos seus olhos e de suas palavras para compreender a si mesmo. Muda seus hábitos de linguagem, mudando também suas relações com os conhecimentos e os homens. **A leitura como experiência desempenhou um importante papel na constituição do narrador**, pois ele encontrava, nas histórias dos livros, os elementos de significação que reconfiguravam sua trama subjetiva. A prática de leitura como experiência possibilita ao narrador a vivência de um permanente dever, de um permanente inacabamento, de uma permanente construção de sentidos para as palavras do texto e para sua existência.³⁰⁹ (grifos meus)

A literatura passa a fazer parte integrante da vida do autor em formação. A entrada, em sua vida, de Mário Venâncio, último professor descrito em *Infância*, parece ter tido um papel decisivo na iniciação de Graciliano no campo da literatura. Conforme entendimento da crítica Taísa Lemos,³¹⁰ em seu estudo sobre *A infância pelas mãos do escritor*, o interesse que foi desenvolvido pela criação literária foi aumentando nessa interação privilegiada com o professor. Uma interação em que foi estabelecido um produtivo desenvolvimento, pois as capacidades cognitivas que se encontravam em estágio embrionário no narrador, foram amadurecendo no contato prazeroso com o professor e a obra literária e culminou com a publicação do “Pequeno Pedinte” em *O Dilúculo*.

Assim, *Infância* termina com a entrada simbólica de Graciliano Ramos como escritor, por meio da fundação do jornal e a publicação do conto mencionado.

³⁰⁹ LEMOS, Taísa Villese de. *A infância pelas mãos do escritor – um ensaio sobre a formação da subjetividade na psicologia sócio histórica*. Juiz de Fora: Editora UFJF /Musa Editora, 2002, p. 136.

³¹⁰ Id. Ibid.

1. A primeira publicação

A criação d'O Dilúculo, como sabemos, deu-se a partir da iniciativa do professor Mário Venâncio. Entretanto, o projeto só vingou porque contou com o trabalho e a persistência de Graciliano Ramos e de seu primo Cícero de Vasconcelos, conforme lemos abaixo:

A ideia, aceita com entusiasmo, ao cabo de uma semana esfriou, teria morrido se eu e meu primo Cícero não a resguardássemos. Aferramo-nos a ela e vencendo embaraços e canseiras, tornamo-nos diretores do Dilúculo, folha impressa em Maceió, com duzentos exemplares de tiragem quinzenal, trazidos pelo estafeta Buriti, que vendia revista e declamava o moço loiro. O desgraçado título foi escolha do nosso mentor, fecundo em palavras raras.³¹¹

Reproduzimos na sequência o primeiro conto de Graciliano Ramos, publicado em "O Dilúculo"³¹²:

O pequeno pedinte³¹³

Tinha oito anos.

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

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

Pobre pequeno mendigo.

Quantas noites não passara dormindo pelas calçadas exposto ao frio e à chuva, sem o abrigo do teto.

Quantas vergonhas não passara quando, ao estender a pequenina mão, só recebia a indiferença e o motejo. Oh! Encontram-se muitos corações brutos e insensíveis.

É domingo.

³¹¹ RAMOS, Graciliano. *Infância*. 17ª edição. São Paulo. Editora Record, 1993, p.236. Versão digital source.

³¹² Jornal fundado por Graciliano Ramos aos 11 anos de idade ao lado de seu primo Cícero de Vasconcelos sob a orientação do professor Mário Venâncio.

³¹³ Primeiro texto publicado de Graciliano Ramos. Disponível sur: <https://prefaciocultural.wordpress.com/tag/o-diluculo/> - "O Dilúculo" – 10.02.2016.

O pequeno está à porta da igreja, pedindo, com o coração amargurado, que lhe deem uma esmola pelo amor de Deus. Diversos indivíduos demoram-se para depositar uma pequena moeda na mão que se lhes está estendida. Terminada a missa, volta quase alegre, porque sabe que naquele dia não passará fome. Depois vêm os dias, os meses, os anos, cresce e passa a vida, enfim, sem tragar outro pão a não ser o negro pão amassado com o fel da caridade fingida.

Tomamos a publicação desse conto como a entrada efetiva de Graciliano Ramos no campo da literatura. Percebemos que ele contém, em forma embrionária, uma das temáticas que vai se revelar constante na obra do autor: nesse conto de estreia já se encontra lugar para os excluídos, representados aqui pela criança desamparada. Já se percebe o tratamento irônico aos adultos que representam a sociedade: "corações brutos e insensíveis", "indivíduos" que derramavam, nas mãos vazias do pequeno pedinte, "o fel da caridade fingida". Já se anuncia seu estilo conciso, que denuncia pelos contrastes, sem pieguice.

Em *Infância*, a “criança abandonada” é abordada pelo autor em duas passagens, justamente quando o menino se aventura no campo da leitura. Em “Os astrônomos”, temos como que anunciada a sina do ser humano, por consequência também do autor, conforme já referenciamos anteriormente e em “O menino da mata e o seu cão Piloto”. Neste segundo capítulo, temos quase que uma confissão, quando o menino faz um imenso esforço para compreender a narrativa da história, buscando incansavelmente o significado das palavras nos dicionários: “O trabalho era penoso, mas a história me prendia, talvez por tratar de **uma criança abandonada. Sempre tive inclinação para as crianças abandonadas.**”³¹⁴ (grifos meus). Excluídos, desamparados, abandonados e desajustados vão fazer parte da galeria de personagens do autor ao longo da sua obra, tendência que Graciliano denota no seu primeiro conto.

O nome do jornal – “O Dilúculo” - fora escolhido por Mário Venâncio e teve seu significado explicado na sua primeira edição em 24 de junho de 1904, conforme resgata Márcia Cabral da Silva em sua tese *Infância, de Graciliano Ramos: uma história da formação do leitor no Brasil*:

³¹⁴ RAMOS, Graciliano. *Infância*. 17ª edição. São Paulo. Editora Record, 1993, p. 110. Versão digital: digital source.

O Dilúculo

Dilúculo por quê? Outro nome ficaria melhor ao jornalzinho que hoje apresentamos ao público. Em lugar de Dilúculo, para ele deixasse a idéia de alguma coisa que brilha nas trevas, poderíamos apresentá-lo com o nome de lampyríio – pequeno insecto que anda a povoar pontos luminosos as noites tenebrosas.

O dilúculo clarão tênue que vem illuminando as madrugadas, diffundindo as neblinas que fluctuam nos vales, velando os campos, velando as rosas, velando a corrente sussurrante, mais tarde será o esplendor, será o offuscamento! O que era luz indecisa transformar-se-á na grande luz meridiana. O sol, antes de sua aparição, nos dá o dilúculo; em pleno céu nos dá o esplendor. Também a intelligencia do homem, se, na infância, se manifesta de um vago, indeciso, mais tarde, em pleno Zenith, poderá offuscar com o esplendor do talento. Não; não é esta a nossa comparação. Não nos levamos pela vaidade de estabelecermos uma comparação absurda. **O título do jornal nos veiu, apenas, da idéia de tomarmos a luz como a imagem da vida. A aurora é a creança; a luz meridiana, o homem em plena naturalidade; o crepúsculo vespertino (agonia da luz), a decreptude. O título do jornal dá a entender, apenas, que é elle redigido pela infancia, - o dilúculo.** Em todas as suas funções de gradação, a luz é a imagem da vida. Dirá alguém: a comparação não é perfeita, porque a luz deixa a terra no ocaso, para vir de novo à terra, no oriente e o homem...deixa a terra no ocaso da morte e não volta mais à terra, onde ficaram as suas afeições, as suas tristezas e as suas saudades... Quem sabe?³¹⁵

Assim, “dilúculo” que, segundo o dicionário “Novo Dicionário Aurélio” significa “crepúsculo matutino, alvorada”³¹⁶, adquire uma multiplicidade de sentidos na escrita de Mário Venâncio, seu idealizador. Vem à luz um jornal “redigido pela infância”, com perspectivas de crescer e brilhar nas mãos da juventude. O periódico de quatro páginas, publicação bimestral de duzentos exemplares, distribuídos de porta em porta³¹⁷ teria, no entanto, vida curta:

O Dilúculo a princípio fora produzido pelo internato Alagoano, mas, a partir de janeiro de 1905, a redação fica a cargo de Graciliano

³¹⁵ SILVA, Marcia Cabral da – *Infância, de Graciliano Ramos: uma história da formação do leitor no Brasil*. Tese de doutorado : Campinas: IEL de l’Université de Campinas - Campinas : 2004, p. 130-131. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000315821&fd=y-06.01.2012>

³¹⁶ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: RJ. Ed. Nova Fronteira, 1986.

³¹⁷ MORAES, Denis. *O velho Graça*. 2ª ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012, p. 30.

Ramos, que se torna seu proprietário. Foram ao todo dezessete números, de 24 de junho de 1904 a 16 de abril de 1905.³¹⁸

A curta duração do periódico se deu pela morte de Mário Venâncio, que acabou com a própria vida, num ato inesperado, deixando meio órfão aquele que o teve como incentivador:

Esse amável profeta bebeu ácido fênico. Levantei-me da espreguiçadeira, onde me seguravam as novidades e os sofrimentos da artrite e de uma novela russa, fui encontrar o infeliz amigo estirado no sofá, junto à mesa coberta de papéis, brochuras, pedaços de lacre, almofadas e carimbos. Um emissário da administração, feita a sindicância, redigiu necrológio pomposo, enterrou o cadáver sob a folhagem de salgueiros, entre raízes de ciprestes, vegetais desconhecidos no lugar. **O Dilúculo também morreu logo. Distanciei-me da crítica. E não me entendi com o público, muito incerto. No colégio, na Escola Pedro Silva, na Instrutora Viçosence, toleravam-me. Em casa, sem exame, detestavam as minhas novas ocupações.**³¹⁹ (grifos meus)

Justamente aquele que acreditou no potencial do menino, apoiando-o na sua trajetória de formação, abandona-o. Luto.

³¹⁸ SILVA, Marcia Cabral da – *Infância, de Graciliano Ramos: uma história da formação do leitor no Brasil*. Tese de doutorado : Campinas: IEL de l'Université de Campinas - Campinas : 2004, p. 135. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000315821&fd=y-06.01.2012>

³¹⁹ RAMOS, Graciliano. *Infância*. 17ª edição. São Paulo. Editora Record, 1993, p. 240. Versão digital, disponível sur: https://groups.google.com/forum/#!topic/livros_online/shRTh8mjLwI - 20.04.2012.

III. Capítulo

Infância e escola

Graciliano Ramos, através da narração de sua infância, levanta uma série de problemas relativos à escola e ao processo de ensino-aprendizagem, numa amplitude, atualidade e pertinência que raramente se encontra em obras literárias.

O autor revela problemáticas de várias dimensões, sendo algumas de ordem físico-estrutural e outras mais abrangentes, que se referem à estrutura do sistema educacional. Assim, temos a denúncia da falta de espaço e de mobília, da quantidade excessiva de alunos nas salas de aula; de professores malformados e incompetentes; de métodos retrógrados e materiais inapropriados para a faixa etária, entre outros.

Em relação aos conteúdos, as dificuldades encontradas na aprendizagem escolar em *Infância* relacionam-se à aprendizagem da leitura e da escrita, não surgindo nenhuma questão que explicita, por exemplo, dificuldades ou questionamentos a outra disciplina. Temos aqui mais um indício de que essa obra se debruça especificamente sobre a formação do escritor-artista - como apontamos no início deste capítulo, naquilo que lhe é fundamental: a aprendizagem da leitura e da escrita, com ênfase no papel da instituição-escola nessa jornada.

Levantamos a hipótese de que a crítica em evidência nessa obra se dirige à escola do final do Império e início da República no Brasil, quando o ensino carecia de organização, como já indicamos na Primeira Parte deste estudo. As poucas escolas existentes constituíam-se, em sua grande maioria, de salas adaptadas, que frequentemente abrigavam alunos de todas as séries e funcionavam em prédios pouco

apropriados para esse fim, como já lemos em um fragmento de “Nuvens”, trazido anteriormente e agora, em “Escola”:

Conduziram-me à Rua da Palha, mas só mais tarde notei que me achava lá, numa sala pequena. Avizinham-me de uma senhora baixinha, gordinha, de cabelos brancos. **Fileiras de alunos perdiam-se num aglomerado confuso.** As minhas mãos frias não acertavam com os objetos guardados na caixa; os olhos vagueavam turvos, buscando uma saliência na massa indistinta; a voz da mulher gorda sussurrava docemente.³²⁰ (grifos meus)

Em decorrência das precárias condições de funcionamento da escola, o ensino dependia quase que exclusivamente do empenho de professor e alunos para subsistir. Também era precário o material de que se dispunha para o ensino da leitura. Embora na segunda metade do século XIX já houvesse algum material impresso sob a forma de livros, para fins de ensino da leitura, eles eram editados ou produzidos na Europa. Habitualmente, porém, iniciava-se o ensino da leitura com as chamadas “cartas de ABC” e depois se liam e se copiavam documentos manuscritos.³²¹

O ensino da leitura e da escrita, que na época acontecia em grande parte informalmente, na família ou na comunidade, conforme aconteceu a princípio com o autor em estudo, passa a ser oficialmente tarefa da escola. Graciliano Ramos vive e nos reporta justamente essa fase de transição, tendo que experimentar as tentativas caseiras de ensino, assim como frequentar uma escola precária, em fase de implantação no Sertão Nordestino, como já mencionamos no início deste trabalho. Dessa perspectiva, temos na obra de Graciliano Ramos um relato singular e raro sobre a educação, nesse período de implantação da escola no Brasil.

³²⁰ RAMOS, Graciliano. *Infância*. 17ª edição. São Paulo. Editora Record, 1993, p.117. Versão digital, disponível sur: https://groups.google.com/forum/#!topic/livros_online/shRTh8mjLwI - 20.04.2012.

³²¹ MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Uma proposta para o próximo milênio: o pensamento interacionista sobre alfabetização*. Presença pedagógica. Belo Horizonte, v. 5, n. 29, set./out. 1999, p. 22-27.

A. A representação da escola em *Infância*

A escola passa a ser obrigatória na vida de todas as crianças e, aos poucos, a tarefa de ensinar a leitura e a escrita se consagra como sua tarefa. Ao pesquisarmos como essa instituição é representada em *Infância*, notamos que ela é descrita como um lugar desleixado e rudimentar: as salas são cheias demais, os bancos não têm encosto, os professores e professoras, salvo exceções, são incompetentes. A minúcia da descrição ressalta quase que invariavelmente aspectos negativos, tanto no que diz respeito à estrutura física, quanto à metodologia empregada nas aulas e aos conteúdos ensinados, sem preocupação com o seu significado para os alunos.

A crítica deflagrada a essa instituição pode estar apontando para o lugar importante que ela ganha no livro autobiográfico e na própria formação do autor. Reiteramos o já dito: o fato de a primeira lembrança estar ligada à passagem pela escola e à “recitação do alfabeto” leva-nos a ver a escrita como o ingresso do autor na sua própria história, na coleta de elementos que lhe darão subsídios para acesso à sua subjetividade. Escrever é inscrever-se em si mesmo e na própria história de vida.

A escola se configura também como lugar de memória histórica, pois o vivido não se configura apenas como experiência pessoal do protagonista, mas alcança uma extensão muito superior, à medida que representa a vivência de milhares de crianças que partilhavam das mesmas vivências com o espaço físico e professores dessa instituição. A denúncia abrange a escola do protagonista, do escritor e das crianças da época, todas vítimas de um mesmo sistema educacional falho.

O terror provocado pelo ensino das primeiras letras, que ocorrera de forma autoritária e dolorosa para o menino, parece que seria aliviado quando o pai decide desistir do ofício de alfabetizador, logo que não consegue ensinar ao filho a leitura dos pequenos traços. No entanto, as ameaças de levá-lo para a escola aparecem como castigo ainda maior. O menino desabafa, então, no conto “Escola”, quando definitivamente se cumpre a ameaça de ingresso na escola, o que provoca na criança o medo e deixa marcas profundas em sua história, tal como lemos a seguir:

A escola, segundo informações dignas de crédito, era um lugar para onde se enviavam as crianças rebeldes (...) **A escola era horrível** –

e eu não podia negá-la, como negara o inferno. Considerei a resolução de meus pais uma injustiça. **Procurei na consciência, desesperado, ato que determinasse a prisão, o exílio entre paredes escuras.** Certamente haveria uma tábua para desconjuntar-me os dedos, um homem furioso a bradar-me noções esquivas. Lembrei-me do professor público, austero e cabeludo, arrepiei-me calculando o vigor daqueles braços.³²² (grifos meus)

Sem poder mais lutar contra o desígnio predeterminado pelos pais, o menino vai resignado à escola, observando reações diferentes da sua:

Dias depois, vi chegar um rapazinho seguro por dois homens. Resistia, debatia-se, mordida, agarrava-se à porta e urrava, feroz. Entrou aos arrancos, e se conseguia soltar-se, tentava ganhar a calçada. Foi difícil subjugar o bicho brabo, sentá-lo, imobilizá-lo. O garoto caiu num choro largo. Examinei-o com espanto, desprezo e inveja. Não me seria possível esperar, berrar daquele jeito, exibir força, escoicear, utilizar os dentes, cuspir nas pessoas, espumante e selvagem. **Tinham-me domado. Na civilização e na fraqueza, ia para onde me impeliam, muito dócil, muito leve, como os pedaços da carta de A B C, triturados, soltos no ar.**³²³ (grifos meus)

O protagonista experimenta um misto de sentimentos contraditórios em relação ao colega, que vão do desprezo à inveja, pois percebe que o garoto é capaz de expressar com rebeldia o seu pavor, recusa ou, simplesmente, medo da escola. Age como um animal feroz, enquanto ele, se sente um acovardado, incapaz de reagir. Era somente um "domado". E como? "Na civilização e na fraqueza". Um fraco, domado pela vida em sociedade. O menino-selvagem e bruto, que resiste à entrada na escola, é descrito com simpatia, por meio de comparações e metáforas que revelam força e coragem: "resistia", "urrava feroz", "bicho brabo", "escoicear" "cuspir, espumante e selvagem". Já o escritor-personagem, com o caráter deformado pela vida civilizada, adestrado e obediente, confessa-se incapaz de se contrapor e se

³²² RAMOS, Graciliano. *Angústia*. 6ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1953, p. 108 – 109.

³²³ RAMOS, Graciliano. *Infância*. 17ª edição. São Paulo. Editora Record, 1993, p.116. Versão digital, disponível sur: https://groups.google.com/forum/#!topic/livros_online/shRTh8mjLwI - 20.04.2012.

envergonha disso: "ia para onde me impeliam... dócil... leve... triturado, solto como as letras do ABC".

Vida em sociedade, alfabetização, mundo letrado, escola são identificados como fraqueza. A força estava no selvagem que resistia à entrada na escola, lutando para não se subjugar. No entanto, em que pese a luta do garoto, acaba subjogado pois dois homens o prendiam e, imobilizado, "caiu num choro largo". O animal foi, finalmente, abatido. O forte fez-se fraco e prisioneiro. A força da sociedade civil venceu e valentia virou choro. Enquanto isso, o civilizado, inerte e indiferente, apenas observa a luta, pois já desistira de lutar. Domado.

Assim se dá a entrada de Graciliano Ramos na escola: amedrontado e oprimido aos seis anos de idade, rendido às autoridades, sentindo-se impotente para resistir e vencer as circunstâncias. Cumpre obedecer, deixar-se levar pela força opressora do mundo civilizado, ali materializado na escola obrigatória.

1. Escola: prisão ou libertação?

Na nova rotina escolar, o autor-protagonista se defronta com uma série de sofrimentos adicionais: a cartilha era um amontoado de letras e sinais sem sentido ou atrativo, meros "pedaços soltos no ar", exatamente como o menino se sentia na sala de aula; as punições físicas aos menores erros e deslizes provocavam insegurança e medo; a distância entre um professor inatingível e temível e a criança fraca e amedrontada; tudo fazia da escola, uma espécie de prisão e o ato de aprender, um serviço forçado do qual ninguém conseguia escapar. Domada. Talvez fosse essa a função da escola: domar, estimular a obediência, punir a desobediência.

É fácil de se entender que a escola deixe marcas na infância. Se não pela maravilhosa aventura de aprender, como seria de esperar e desejar, pela inevitabilidade de fugir dela, pela conformação ao sistema. O certo é que a escola é um tempo que deixa marcas profundas. Em *Infância*, o sujeito adulto explicita, na narrativa, sua dificuldade em superar os traumas da infância e do tempo de escola, admitindo que sentia dificuldade em lidar com as letras homorgânicas em oposição

surda-sonora - *t, d* - assim como incapacidade em lidar com qualquer tipo de atitude que denotasse violência. No mesmo capítulo, que retomamos para ilustrar como o autor-personagem aproxima novamente escola e cadeia, a lembrança vem carregada de doloroso sentimento de impotência da criança, que vê a obrigatoriedade de frequentar a escola como um castigo a algo que deve ter feito, talvez a mesma ideia de inferno, ou uma injustiça do adulto:

“A escola era horrível — e eu não podia negá-la, como negara o inferno. Considerei a resolução de meus pais uma injustiça. Procurei na consciência, desesperado, ato que determinasse a prisão, o exílio entre paredes escuras.”³²⁴ (grifos meus)

Segundo Michel Foucault, em seu livro *Vigiar e punir*, a escola configura-se como um ambiente parecido com uma prisão em sua disposição física, seus mecanismos de disciplinarização, sua organização hierárquica e sua vigilância constante, tal qual vemos em *Infância*. Essa analogia remete-nos ao sistema penitenciário, em que as prisões disciplinares tinham por finalidade a readaptação e integração de “corpos dóceis” à sociedade.³²⁵ A semelhança escola-prisão, sistema educacional-sistema prisional é mais dolorosa ainda em citação anterior, que contrapõe o menino “selvagem” indomável ao menino-protagonista acuado. Aquele lutando como fera até ser imobilizado e este, “dócil” e encolhido nas próprias emoções contundentemente contraditórias.

Observa-se que, nesse contexto, aprendizagem não tem qualquer associação com prazer e aprimoramento humano; escola é um local que passa bem distante da afetividade; e a relação professor-aluno nada tem do contato amistoso entre o educador e o educando que vê nele uma espécie de herói. O olhar do professor se torna classificador e, por conseguinte, hierarquizador, organizando os alunos em fileiras de acordo com a altura, em turmas segundo idade, desempenho, comportamento, em lugares fixos na classe. Tais mecanismos permitem maior

³²⁴ RAMOS, Graciliano. *Infância*. 17ª edição. São Paulo. Editora Record, 1993, p.112-113.

³²⁵ FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

controle individual e economia de tempo, em que pese serem discutíveis os resultados desse sistema. Nessa organização, a metodologia é centrada na atividade do professor e passividade do aluno. Em vez de cada aluno trabalhar por curtos espaços de tempo, em função da tarefa a executar e do tempo de atenção e concentração decorrente da idade de cada criança, sob supervisão direta de um professor respeitoso das diferenças e dos processos individuais, há um ensino simultâneo, padronizado e disciplinador - no sentido de adestrador.

A escola, desse modo, transforma-se em “máquina de ensinar”, uma vez que garantiu expressiva economia no tempo didático e controle sobre todos os processos. “As disciplinas, organizando as ‘celas’, os ‘lugares’ e as ‘fileiras’ criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos”.³²⁶ Vale destacar que nos pátios ficavam os “bedéis”, os vigias dos alunos, rondando e controlando todo o movimento. Dessa forma, o autor expõe como a arquitetura escolar era usada para impor a disciplina e vigiar comportamentos.³²⁷

Essa escola da padronização carece de ter os alunos divididos em séries e classes, organizados em filas, com carteiras fixas, quase sempre rigidamente uniformizados, o que promove a vigilância e o controle. Assim, o professor visualiza os alunos, pois cada um se define pela sua posição na classe. Nesse sentido “(...) a sala de aula formaria um grande quadro único, com entradas múltiplas, sob o olhar cuidadosamente ‘classificador’ do professor”.³²⁸ Completam a organização classes distribuídas lado a lado sem nenhuma comunicação, grades nas janelas, muros altos e com grades, portões sem nenhuma visibilidade para o lado externo da escola.³²⁹

Lemos na sequência um trecho de “Os astrônomos”, em que a escola é novamente comparada a uma prisão:

O lugar de estudo era isso. Os alunos se imobilizavam nos bancos: cinco horas de suplício, uma crucificação. Certo dia vi moscas na

³²⁶ FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977, p. 122

³²⁷ Id. *Ibid.*, p. 127.

³²⁸ Id. *Ibid.*, p. 135.

³²⁹ PARANHOS, A. Política e cotidiano: as mil e uma faces do poder. In: MARCELLINO, N. C. (org.) *Introdução às Ciências Sociais*. Campinas: Papirus, 2000 p. 87

cara de um, roendo o canto do olho, entrando no olho. E o olho sem se mexer, como se o menino estivesse morto. **Não há prisão pior que uma escola primária do interior.** A imobilidade e a insensibilidade me aterraram. Abandonei os cadernos e as auréolas, não deixei que as moscas me comessem. Assim, aos nove anos ainda não sabia ler.³³⁰

Reforça-se, aí, que a escola se torna um espaço fechado e vigiado, onde os menores movimentos dos indivíduos são controlados e suas ações registradas. A vigilância abrange todas as movimentações no ambiente: quem está no corredor, quem vai ao banheiro, a classe “indisciplinada” e outros mais.³³¹

Em *Vigiar e Punir*, Foucault põe a escola, juntamente com **o quartel, a prisão, o manicômio e a fábrica**, como instituição disciplinar que tem como objetivo a formação (ou formatação) física e mental do sujeito, enquadrando-o nas normas e valores da sociedade em que está inserido, de modo a torná-lo sujeito, dócil, obediente e “útil” ao sistema vigente, situação que se deflagra também com a criação das disciplinas:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano que visa [...] à formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos.³³²

Compete advertir que, para conseguir a formação desse indivíduo obediente, essas instituições empregam dispositivos de controle e punição que vão, desde a vigilância ininterrupta, até ações repressivas concretas. Consequentemente, produzir um tipo específico de sujeito e, por conseguinte, de sociedade, é o objetivo dessas instituições, sendo a escola aquela que, por excelência, persegue esse fim. E consegue, visto que atua com seres imaturos, passíveis de serem “moldados” à ideologia e sistema aos quais são “submetidos”. Logo, pode-se dizer que, ao contrário

³³⁰ RAMOS, Graciliano. *Infância*. 17ª edição. São Paulo. Editora Record, 1993, p.199. Versão digital, disponível sur: https://groups.google.com/forum/#!topic/livros_online/shRTh8mjLwI - 20.04.2012.

³³¹ FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: RJ: Vozes, 1977, p.174

³³² Id. *Ibid.*, p.133.

do discurso corrente atual, segundo o qual a escola é base para a transformação social, de fato ela é o núcleo por excelência de manutenção do *status quo* imperante na sociedade.³³³ Percebe-se que, conforme tratado na Primeira Parte deste estudo, os movimentos educacionais, com destaque para o Manifesto dos Pioneiros e a Escola Nova, pregavam uma escola voltada para a formação de pessoas autônomas, enquanto a realidade da época permanecia - e permaneceria ainda por muito tempo no cenário educacional - uma escola adestradora e formadora de pessoas apenas obedientes. Na teoria, uma escola transformadora das estruturas sociais; na prática, a escola conformadora dos indivíduos à sociedade. Contradição que ultrapassa o tempo e as reformas, levando-nos a constatar, como educadoras e pesquisadoras de Educação Básica, que, tanto no Brasil quanto em muitos países, essa escola permanece fiel às raízes do Império. Portanto, a denúncia de Graciliano Ramos é do início do século XX, porém mantém, de certo modo, sua atualidade e não se restringe ao Nordeste Brasileiro, reafirmando o caráter universal de sua obra.

Prosseguindo na análise geral da escola, Foucault nos elucida que a disciplina distribui os indivíduos no espaço, estabelece mecanismos de controle da atividade, programa a evolução dos processos e articula coletivamente as atividades individuais. Os recursos coercitivos de vigilância, sanções e exames, são peculiaridades do poder disciplinar que marca a estrutura e o funcionamento de instituições, de modo particular, a escola. Retomemos aqui o registro de Graciliano Ramos da criação do boletim de notas em “A criança infeliz”. Conforme já mencionado anteriormente, segundo ele a substituição de um sistema de tortura por outro, mudando-se apenas a forma, conforme citado anteriormente e aqui reproduzido para maior clareza:

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

³³³ PARO, Vítor Henrique. *Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2010 p. 97.

em troca daquele sofrimento diverso dos sofrimentos ordinários. Ninguém se arriscaria a oferecer resgate. Assistíamos a uma pena estranha, infligida sem processo. A acusação se desenvolvera em segredo. **No decurso da tortura**, o diretor rosnava, e pelo mover dos beiços percebíamos a injúria murmurada no recreio. Não havia defesa. Nenhuma interferência.³³⁴

O excerto acima mostra que a avaliação e as notas eram usadas como mais um recurso institucionalizado de martírio: " pagamos os nossos enganos com essa moeda". Ou seja, os boletins, na memória do Graciliano-autor-protagonista, vieram apenas como mais um instrumento de discriminação entre bons e maus, aplicados e ignorantes, constituindo-se na institucionalização da tortura em forma de notas. A citação traz-nos, ainda, pelas palavras do protagonista-narrador, uma série de atos condenáveis, sob a óptica de uma educação transformadora, focada no desenvolvimento do ser humano e na formação de adultos capazes de construir um mundo melhor. Ele fala das punições físicas - as "palmatórias" que, para acentuar o caráter deseducativo, podiam ser aplicadas pelos colegas mais aplicados nos "ignorantes", num ritual de sadismo, que se realizava com os alunos enfileirados. A gravidade dessa prática pedagógica está no mal que certamente causava na formação do caráter e no relacionamento social, pois uma escola assim certamente dificultava a criação de vínculos entre colegas e o exercício da solidariedade; incentivava o egoísmo e a delação; e passava ao largo de ensinar valores sociais como coleguismo, colaboração, ajuda mútua e congêneres. E igualmente grave é o fato de que tal prática, junto a outras, eram habituais, levando os alunos à aceitação passiva, sem revoltas: "Isto não nos trazia vexame". As revoltas não eram expressas mas, com certeza, guardadas no interior de cada um, e se expressariam de diferentes formas mais tarde. No caso de Graciliano Ramos, foco do nosso estudo, esse tipo de escola marcou o menino, impregnou-se no adulto e fez o escritor comprometido com a causa social da educação.

Foucault chama as escolas de instituições *de sequestro*³³⁵, em razão de que a reclusão à qual é submetido o aluno não pretende propriamente "excluir" o indivíduo

³³⁴ RAMOS, Graciliano. *Infância*. 17ª edição. São Paulo. Editora Record, 1993, p.248-249. Versão digital, disponible sur: https://groups.google.com/forum/#!topic/livros_online/shRTh8mjLwI - 20.04.2012.

³³⁵ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, Vozes, 1977, p. 277.

recluso mas, sobretudo, „incluí-lo“ num sistema normalizador.

Todavia, a escola rural, reportada em vários capítulos de *Infância*, ainda não se enquadra plenamente naquela descrita pelo filósofo francês pois, no final do século XIX e início do século XX, as escolas estavam em fase de implantação em muitas regiões interioranas e não contavam com essa estrutura arquitetônica determinada, sendo bastante improvisadas em locais não projetados para serem escolas. Mesmo assim, notamos que as afirmações de Foucault referentes ao controle disciplinar e aos esquemas de vigilância e punição se encaixam perfeitamente na descrição feita por Graciliano Ramos. A estrutura física da escola era diferente, entretanto a concepção de educação escolar era idêntica.

2. Recursos pedagógicos na escola de *Infância*

Além da crítica acirrada à instituição escola, temos representada em *Infância* parte da ampla discussão da primeira metade do século XX, referente à inadequação dos materiais didáticos ao ensino e da ditadura das classes dominantes, que impõem determinados conteúdos, sem considerar o público, nem a faixa etária que estará fazendo uso do material, já indicada na Primeira Parte deste estudo.

No capítulo “O barão de Macaúbas”, o autor coloca de forma bastante irônica a questão da ineficiência e inadequação dos métodos de ensino, conforme já mencionamos anteriormente. Nota-se, no fragmento a seguir, como o autor critica o enredo forjado que é utilizado para impor uma determinada linguagem ou moral para seus leitores:

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

— Queres tu brincar comigo?

O passarinho, no galho, **respondia com preceito e moral. E a mosca usava adjetivos colhidos no dicionário.** A figura do barão manchava o frontispício do livro — e a gente percebia que era dele o **pedantismo** atribuído à mosca e ao passarinho. Ridículo um

indivíduo hirsuto e grave, doutor e barão, pipilar conselhos, zumbir admoestações.³³⁶ (grifos meus)

O fato de a mosca usar “adjetivos colhidos do dicionário” poderia remeter o leitor distraído ou ingênuo à atitude de Graciliano escritor, que também faz uso frequente do dicionário. Entretanto, no autor em estudo não se trata de consultar para rebuscar o texto, mas para atribuir-lhe concisão: nesse sentido a atitude do Barão de Macaúbas revela-se diametralmente oposta à do autor. Sabe-se que Graciliano, fiel usuário de dicionários, queria seus textos claros e sucintos, perseguindo uma escrita eficiente e enxuta, inspirada nas lavadeiras lá das Alagoas na ação de lavar e torcer a roupa "até não pingar uma gota d'água". Lapidava as frases, até não haver palavras inexatas ou desnecessárias. Diferente era o Barão e seu "pedantismo". Portanto, na pequena fábula, a fina e sutil crítica afiada de Graciliano Ramos, na qual insistimos em função da escrita e seu papel na obra.

Antonio Candido também retrata a atitude crítica de Graciliano frente às aprendizagens escolares em *Ficção e Confissão*, conforme lemos na sequência:

As noções na escola parecem inúteis e vêm impostas. A doutrina oficial surge do pedantismo de uma formiga faladeira e bem-pensante, glosada pela solenidade do livro didático. E a prática da vida vai se articulando como um tateio improfícuo, mortificante, refletido no estilo de uma beleza admirável, que envolve as formas nítidas na névoa evocativa.³³⁷ (grifos meus)

O primeiro material pedagógico utilizado para a alfabetização do autor em estudo foi uma carta de ABC, conforme indicamos anteriormente, com a qual primeiro aprendeu todas as letras para, só no final da carta, ter contato com os primeiros textos: alguns provérbios dos quais, embora soubesse ler as palavras, desconhecia o significado. Sabe-se que os provérbios trazem a linguagem em seu sentido figurado, o que normalmente não é perceptível à criança muito nova, já que

³³⁶ RAMOS, Graciliano. *Infância*. 17ª edição. São Paulo. Editora Record, 1993, p.126-127. Versão digital, disponível sur: https://groups.google.com/forum/#!topic/livros_online/shRTh8mjLwI - 20.04.2012.

³³⁷ CANDIDO, Antonio. *Ficção e confissão: ensaios sobre Graciliano Ramos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006, p. 123.

suas estruturas mentais ainda não lhe permitem o raciocínio necessário à interpretação dos significados implícitos no texto. Percebe-se, portanto, que a escola impingia aos alunos materiais inadequados e sem sentido, por não terem relação com a vida das crianças e, quando o assunto era pertinente ao universo delas, o linguajar era inadequado à mente infantil; obrigava os alunos a lerem livros que tinham uma linguagem acima do seu nível de compreensão e maturidade. Quando o menino não consegue compreender a história que está lendo, ele se sente ignorante e infeliz diante das “malditas letras”. Por conseguinte, a leitura aparece como um exercício passível de punição e o menino não consegue superar o medo de cometer erros, pois sempre haveria castigos para ele.

Para ratificar esse comentário crítico, vemos, na publicação póstuma, (1962) *Linhas Tortas*, uma compilação de crônicas de Graciliano Ramos, publicadas originalmente em dois jornais: “Paraíba do Sul” e “O Índio”, que circulavam respectivamente nas cidades de Paraíba do Sul, Rio de Janeiro e Palmeira do Índios, Alagoas. As crônicas versam sobre temas diversos, focando na política e cultura brasileiras, sem deixar a literatura nacional de lado; pelo contrário, enfatiza dilemas culturais e literários de forma bastante crítica, por vezes irônica. Assim, lemos na crônica “Um novo A B C” uma acirrada crítica às cartas de A B C datadas de 1938, portanto, antes da publicação de *Infância*.

Nessa crônica o autor utiliza a emblemática expressão “A preguiça é a chave da pobreza” para exemplificar a inadequação da linguagem do material didático:

Que espécie de chave seria aquela? Aos seis anos, eu e os meus companheiros de infelicidade escolar, **quase todos pobres, não conhecíamos a pobreza pelo nome e tínhamos poucas chaves, de gavetas, de armários e de portas. Chave de pobreza para uma criança de seis anos é terrível.**³³⁸ (grifos meus)

Percebe-se que o menino talvez já fosse capaz de compreender o sistema alfabético e sua funcionalidade na junção das letras, assim como a composição de

³³⁸ RAMOS, Graciliano. *Linhas Tortas: obra póstuma*. 16ª ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 1994, p. 170.

palavras e pequenos textos, no entanto, ainda não tinha adquirido as competências necessárias para lidar socialmente com todas as mensagens escritas, dessa forma, não consegue desvendar suas mensagens, ficando alheio àquilo a que se propunha a escrita. Perceba-se que o material usava a linguagem figurada, em total indiferença ao público a que se destinava, ou seja, crianças de seis anos, em fase de conquista da base alfabética. "Chave da pobreza" traz a palavra "chave" no sentido de "causa ou motivo gerador", configurando uma metáfora e, como tal, incompatível com o raciocínio e a capacidade de entendimento da criança. Daí ser absolutamente compreensível a sensação do menino de viver a "infelicidade escolar" citada.

Tais cartas de ABC e demais livros didáticos se mostram como instrumentos desajustados à faixa etária a que eram destinados, tolhendo o desenvolvimento dos educandos. Assim, temos no fragmento que segue um exemplo da crítica que o autor tece a esses instrumentos pedagógicos que impunham a leitura de Camões aos sete anos de idade:

O outro mistério, o que se referia a pontos, vírgulas, parênteses e aspas, estirava-se demais e produzia um sono terrível. Foi por esse tempo que me infligiram Camões, no manuscrito. Sim senhor: Camões, em medonhos caracteres borrados — e manuscritos. **Aos sete anos, no interior do Nordeste, ignorante da minha língua, fui compelido a adivinhar, em língua estranha, as filhas do Mondego, a linda Inês, as armas e os barões assinalados.**³³⁹
(grifos meus)

A inadequação dos materiais escancara-se, no excerto *Os Lusíadas*, do clássico português Luís de Camões, absurdamente inadequado para essa faixa etária, pelo assunto, que inclui fatos históricos e mitologia; pela forma, em linguagem poética e versos decassílabos clássicos. E, para agravar e aumentar a dificuldade, foi apresentado às crianças na versão manuscrita, que para elas se assemelhava a "caracteres medonhamente borrados".

³³⁹ RAMOS, Graciliano. *Infância*. 17ª edição. São Paulo. Editora Record, 1993, p.129. Versão digital, disponível sur: https://groups.google.com/forum/#!topic/livros_online/shRTh8mjLwI - 20.04.2012.

A temática do desajuste metodológico preocupa visivelmente o autor desde muito cedo, surgindo como uma espécie de denúncia em artigos jornalísticos publicados em Palmeira dos Índios, já em 1921, no Jornal “O Índio”, conforme lemos a seguir,

Odeio o livro infantil. E odeio-o porque sei que a criança o não compreende. **Abram uma dessas famosas seletas clássicas que por aí andam espalhadas.** Ainda guardo com rancor a lembrança de uma delas, pançuda, tediosa, soporífera, que me obrigaram a deletrear aos nove anos de idade. **Li aquilo de cabo a rabo, e no fim só me ficou a desagradável impressão de haver absorvido coisas estafantes, cheirando a mofo, em uma língua desconhecida.**³⁴⁰

Percebemos, pelo excerto, que mesmo antes de se consagrar como escritor, Graciliano Ramos demonstra preocupar-se com a formação da criança e seu ingresso na cultura letrada, criticando a estrutura educacional que permite a utilização de material didático desajustado para a sua finalidade de ensinar e despertar o gosto pela leitura. No mesmo artigo, temos outro trecho que evidencia o desperdício de tempo da vida da criança com leituras inúteis e também o motivo pelo qual não se gosta de ler:

Leva-se a melhor parte da vida a ler aquilo e fica-se sem saber coisa nenhuma. Na idade em que a inteligência começa a despertar, confusa, obriga-la a embrenhar-se pelas complicadas asperezas dos lusos clássicos – que horror, santo Deus!

[...]

Ou eu me engano muito, ou os autores ou colecionadores de semelhantes judiarias são malucos. **Malucos ou perversos, que escrevem com a ideia preconcebida de embrutecer a infância.** Parece até que nunca foram pequenos, **tão grande ignorância revelam da psicologia da infância.**

Aí está o motivo por que, entre nós, de ordinário, se odeia o livro. São reminiscências daqueles maus tempos em que nos habituaram a confundir a escola com o cárcere e nos forneceram a noção de que o professor uma espécie de lobisomem. Se ainda

³⁴⁰ RAMOS, Graciliano. *Linhas Tortas*. 19ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2002 p.64-65.

toleramos o jornal, é que nunca o vimos entre os instrumentos com que nos martirizam.³⁴¹

O autor aponta, nesse trecho, alguns dos possíveis motivos para que não se goste de ler. Novamente ousamos ponderar, a partir da nossa perspectiva educacional, que tal polêmica se reveste ainda de atualidade, entre as críticas à escola, seus métodos e materiais. Chama-nos a atenção, também, que tal denúncia se revela bastante cedo no repertório do autor em estudo, denotando mais uma vez o seu engajamento em questões educacionais. As duas citações anteriores parecem revelar as concepções de Graciliano Ramos sobre literatura e adequação ao público-leitor, ideias que vão determinar, certamente, o estilo do autor, avesso a termos rebuscados; simples e preciso no uso dos vocábulos; conciso na estruturação frasal; direto no tratamento dos temas abordados.

³⁴¹ Id. Ibid.

Terceira Parte

ENTRE FICÇÃO E FORMAÇÃO

Apesar de a crítica mais em voga (reagindo contra certos exageros de origem romântica) afirmar que a obra vale por si, e em si mesma deve ser considerada, independente da pessoa do escritor, não nos furtamos à curiosidade que este desperta. Se cada livro pode dar lugar a um interesse apenas imediato, isto é, esgotado pelo que ele pode oferecer, uma obra, em conjunto, nos leva quase sempre a averiguar a realidade que nela se exprime e as características do homem a quem devemos esse sistema de emoções e fatos tecidos pela imaginação.

Antonio Candido³⁴²

³⁴² CANDIDO, Antonio. *Ficção e confissão: ensaios sobre Graciliano Ramos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006. p. 69.

Conforme esclarece Antonio Candido, um livro vale por si, e podemos atestar a veracidade dessa afirmação, haja vista a dimensão e profundidade de *Infância*, que foi nosso objeto de estudos na Segunda Parte desse estudo. No entanto, como completa Candido, o conjunto da obra amplia a possibilidade de investigação e descobertas. Com o propósito de estudar a temática da formação do escritor Graciliano Ramos de uma perspectiva que reputamos fundamental, qual seja sua relação com as letras e a escola, tomaremos, nesta Terceira Parte do trabalho, a obra ficcional de Graciliano Ramos, de acordo com o roteiro já apresentado. Pensamos que, assim, ganharemos uma visão ampla dessa temática, observando como ela se desdobra ao longo da obra.

Fazemos aqui, portanto, um movimento contrário àquele realizado pelo autor: tendo partido da ficção, Graciliano desemboca na confissão, num movimento natural de pertença, conforme interpreta o mesmo crítico:

[...] **as reminiscências não se justapõem à sua obra**, nem constituem atividade complementar, como se dá na maior parte dos casos. Pertencem-lhe, fazem parte integrante dela, formando com os romances um só bloco, pois são essenciais para a compreensão da mesma ordem de sentimentos e ideias, dos mesmos processos literários que observamos neles.

[...]

A autobiografia foi um caminho que escolheu e para o qual passou naturalmente, quando a ficção já não lhe bastava para exprimir-se.

Compreendemos, assim, que os seus romances são experiências de vida ou experiências com a vida, manipulando dados da realidade com extraordinário senso de problemas.³⁴³ (grifos meus)

Ninguém questiona, reiteramos, que a fase da infância tem influência decisiva no desenvolvimento do ser humano, sendo desnecessário recorrer à psicologia, neurociência, ou qualquer outra área do conhecimento – mesmo porque não se trata do escopo deste trabalho. É senso comum que as experiências vividas pela criança formam-lhe o caráter, desenvolvem nelas os talentos naturais, proporcionam-lhe oportunidades de se desenvolver em várias facetas de sua inteligência. A partir dessa

³⁴³ Id. Ibid., p. 93

premissa, para desenvolver nosso estudo partimos da infância narrada pelo autor, passando então para sua obra ficcional, escrita antes de *Infância*, na busca de compreensão da trajetória de formação do escritor. Tal infância forjou o escritor, jornalista, funcionário público e crítico Graciliano Ramos, conhecido pela precisão de seus textos e também por um certo ceticismo que neles transparece.

Quando passa da ficção à confissão, com a escrita de *Infância*, num movimento de introspecção Graciliano Ramos dá novo sentido à sua obra e também à sua vida pois, a partir da escrita autobiográfica, “il accède à une dimension neuve de l’existence”, segundo Gusdorf. Tal afirmação parece fazer sentido na trajetória do escritor pois, após *Infância*, Graciliano Ramos não volta a escrever ficção. Escreve ainda *Memórias de Cárcere* e outros artigos de cunho informativo ou testemunhal. Assim, através do processo da escrita do "eu", o autor dá materialidade ao pensamento encarnado em seu documento escrito e, nesse sentido, torna-se criador, não apenas de uma obra literária, mas criador de si mesmo³⁴⁴.

Segundo Antonio Candido³⁴⁵, “a veracidade deste livro [*Infância*] só encontra testemunho garantido nos outros livros de Graciliano Ramos”. Do ponto de vista deste autor, realiza-se um movimento inverso, pois é a “ficção, nesse caso, que explica a vida do autor” e é este caminho que pretendemos percorrer nesta parte do trabalho, ao investigar a presença da leitura-escrita e escola nas obras que antecedem *Infância*, estabelecendo ligações entre a obra e a vida narrada em sua autobiografia.

No Capítulo I – **Escrita e Formação** – partiremos da compilação de termos relacionados com a leitura-escrita, tal qual realizada na Segunda Parte deste estudo, seguindo para as obras de ficção na sequência em que foram publicadas - *Caetés*, *São Bernardo*, *Angústia* e *Vidas Secas* - na busca de elementos que dialoguem com a autobiografia do autor.

Dedicaremos o Capítulo II – **Escola e Formação** – às imagens da escola na obra de ficção do autor em estudo para, no Capítulo III, **Entre Ficção e Formação**, abordar a questão da educação, no sentido amplo da formação (*Bildung*), dada a sua presença substancial na obra do autor.

³⁴⁴ GUSDORF; Georges. *Auto-bio-graphie*. Paris : Éditions Odile Jacob, 1990, p.12.

³⁴⁵ CANDIDO, Antonio. *Ficção e confissão: ensaios sobre Graciliano Ramos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006, p. 71.

I. Capítulo

Escrita e formação

A. Escrita na ficção

Ao olhar retrospectivamente, a partir de *Infância*, para a obra de Graciliano Ramos, percebemos que ela já abrigava a preocupação do autor com a temática da escrita e do “ser escritor”, com a necessidade de registrar, contar, fazendo uso da linguagem como forma de expressão, denúncia, libertação. Notamos que muitas questões ligadas à linguagem escrita são reiteradamente representadas num movimento metalinguístico. Como vamos observar, seus três primeiros romances narram a vida de personagens que se propõem a escrever um livro ou têm o ofício de escrever.

Tanto na obra autobiográfica, que abordamos na parte anterior deste estudo, quanto nas outras quatro obras de ficção que a precederam, percebe-se uma forte preocupação com a formação do homem, no sentido de busca da essência humana. Nesse sentido, é tema recorrente na obra do autor o conflito da vida interior e o desajuste dos protagonistas com o meio em que vivem.

Dessa forma, seus romances parecem ter sido “laboratórios” de experimentação com a linguagem pois, além de apresentarem as já citadas recorrentes temáticas referentes à linguagem, possuem a peculiaridade de apresentar um tipo diferente de romance em cada um dos livros publicados. Segundo Otto Maria Carpeaux,

Caetés é dum Anatole ou Eça brasileiro; *São Bernardo* é digno de Balzac; *Angústia* tem algo de Marcel Jouhandeau, e *Vidas Secas* algo dos recentes contistas norte-americanos. Graciliano Ramos faz experimentos com a sua arte; e como o "mestre singular" não precisa disso, temos aí um indício certo de que está buscando a solução de um problema vital.³⁴⁶

A partir da análise feita por Carpeaux, podemos nos perguntar que "problema vital" seria esse para o qual Graciliano parecia buscar solução. Seria uma questão relacionada à formação e identidade do menino Graciliano, que enfrentou dificuldades com as letras, ou do funcionário público que viveu tempos de dilema entre suas convicções caladas e o contexto político com o qual era, supostamente, conivente? Seria o problema vital de se salvar por meio da escrita, único grito capaz de romper as grades de um "eu" aprisionado nas próprias ideias, sentimentos e contradições? Seria a fresta de luz para uma alma sensível, que tomava para si a dor da sua gente, e não tinha outra arma de luta que não a palavra dura e pouca, denunciando a incomunicabilidade no estilo seco e sem enfeites de adjetivos, tal qual o sertão árido, incapaz de se embelezar em flores?

A ficção essencial do autor, como já mencionado no início desta pesquisa, sobre a qual nos debruçaremos nos próximos capítulos, foi publicada ao longo de cinco anos: de 1933 a 1938, encerrando esse ciclo com *Vidas Secas*. Muito embora haja quem enquadre *Infância* como última obra de ficção, pelo fato de a interpretarem como uma obra que se encontra no limite entre ficção e realidade, reafirmamos que - resguardadas as ressalvas apontadas na Segunda Parte deste estudo, a respeito do processo de resgate das lembranças pela memória e sua fidedignidade ao vivido - nós

³⁴⁶ CARPEAUX, Otto Maria. “Visão de Graciliano Ramos”. Disponível em: <http://www.olavodecarvalho.org/textos/carp4.htm> – 17.05.2016.

a tomamos, como já indicado, como obra autobiográfica.

A ficção de Graciliano, avaliada após a publicação de sua obra autobiográfica, revela como algumas temáticas sempre estiveram presentes no autor, vieram amadurecendo progressivamente, para serem reveladas como parte de sua experiência fundamental em *Infância*. Voltemos, então, nosso olhar agora para a obra ficcional que antecede seu livro autobiográfico: *Caetés, São Bernardo, Angústia e Vidas Secas*.

Para investigarmos a temática da linguagem - metalinguagem, leitura e escrita - na obra de ficção do autor, fizemos um levantamento de termos, nos moldes do que foi feito com *Infância* na Segunda Parte desta pesquisa. Conforme já mencionamos, uma vez que o autor dava grande valor à escolha de vocábulos na escrita de seus textos, como declarou em diversas entrevistas, interpretamos essa “repetição” como profundamente significativa. Segue um trecho da sua última entrevista, dada ao jornalista e escritor Homero Senna, confirmando esse rigor na escolha das palavras:

- **Consta que você, como Euclides da Cunha e Monteiro Lobato, é grande leitor de dicionários.**
- Consta e é verdade. Dicionário, para mim, nunca foi apenas obra de consulta. Costumo ler e estudar dicionários. Como escritor, sou obrigado a jogar com palavras. Logo, preciso conhecer o seu valor exato.
- **Acha isso uma qualidade?**
- Não sei. O que sei é que não há talento que resista à ignorância da língua.
- **Poderia, hoje, deixar de escrever?**
- Quem me dera poder deixar.³⁴⁷ (grifos meus)

Vislumbramos, na citação acima, além da vital função da escolha dos vocábulos para seus textos, a questão da “necessidade” de escrever que parece acompanhar o escritor ao longo de sua trajetória.

Trazemos, então, na tabela abaixo, o resultado do rastreamento dos quatro termos já pesquisados em *Infância*, conforme anunciamos no capítulo “Topografia da leitura, da escrita e da escola em *Infância*”: *ler (li, lia, leu, releu, lemos), livro(s)*,

³⁴⁷ A última entrevista de Graciliano Ramos – 1948. Disponível em: <http://www.jornalopcao.com.br/posts/opcao-cultural/a-ultima-entrevista-de-graciliano-ramos> - 11.02.2016.

escrev.. Indo ao encontro do que indica o fragmento acima, que acena para a precisão de sentido nas palavras utilizadas, chama-nos a atenção, nessa coleta quantitativa, o uso reiterado dos mesmos vocábulos em diferentes livros, fazendo-nos crer que tal redundância seja reveladora. Esses termos chegam aos seguintes números nas obras em estudo:

Obra	leitura, ler, li, lia, leu, leram	livro(s)	escrev...
<i>Caetés</i>	27	29	36
<i>São Bernardo</i>	26	30	35
<i>Angústia</i>	55	72	64
<i>Vidas Secas</i>	03	05	--
<i>Infância</i>	35	38	9

Pode-se verificar, a partir do levantamento, que essa temática se destaca nas três obras que antecedem *Infância*: *Caetés*, *São Bernardo* e *Angústia*. *Vidas Secas* representa, nesse sentido, uma ruptura, aspecto que vamos tratar posteriormente, quando nos referirmos aos romances individualmente.

Vamos, então a cada um dos livros em particular, a fim de observar como a temática anunciada se revela em cada um deles.

1. Caetés: escrita-(des)qualificação do escritor

Caetés é narrado em primeira pessoa e tem como cenário a cidade de Palmeira dos Índios, onde Graciliano Ramos viveu parte de sua vida. Seu protagonista é o guarda-livros João Valério que, ao lado de suas atividades profissionais, propõe-se a escrever um livro homônimo, reportando o fato histórico do século XVI, relativo ao naufrágio, em costas brasileiras, da nau que traria o bispo Sardinha, devorado em

seguida pelos índios caetés. Caetés é também o nome de uma cidade nordestina, localizada no interior de Pernambuco, região que fica entre Buíque e Quebrangulo.

Conforme já mencionamos neste estudo, a literatura de 30 no Brasil, se caracterizou pela busca de compreensão das raízes e conscientização da necessidade de uma formação genuinamente brasileira, com abordagem de temas voltados aos problemas da terra e da gente brasileira, numa tentativa de reinterpretação do país. Dessa forma, a temática dos caetés, comunidade indígena que vive no Nordeste brasileiro, vem resgatar um marco inaugural da história do Brasil, retomado em outra chave, no Manifesto Antropófago³⁴⁸, de Oswald de Andrade, em 1928.

Supõe-se que *Caetés* tenha sido escrito na mesma época desse Manifesto, muito embora não haja confirmação de que o autor tenha entrado em contato com tal documento. Acreditamos, no entanto, que, pela atitude engajada de Graciliano Ramos, com os sentidos atentos às movimentações políticas, artísticas e literárias da época, seja pouco provável que ele não estivesse informado sobre a atualidade dessa temática. Além disso, no “Manifesto da Poesia Pau-brasil”³⁴⁹, datado de 1924, também de Oswald de Andrade, temos menção à “floresta e a escola”, elementos que nos levaram a refletir sobre a educação e a formação, questões que ganham relevo no nosso estudo.

Outro aspecto que nos chama a atenção em *Caetés* são as inúmeras questões envolvendo a elaboração de um romance, principalmente aquelas voltadas ao processo de escrita e às dificuldades que afetam quem se propõe a escrever. Mesmo cheio de ideias, esse escritor não sabe como colocá-las no papel, pois falta-lhe destreza no uso do "português culto", conforme lemos no fragmento que segue:

Em roda louvaram aquela memória admirável.

- O senhor devia publicar isso, aconselhou Isidoro Pinheiro. Um furo.
- Publicar? Não seria mau. **A dificuldade é escrever. Ideias não me faltam, mas de gerúndio não entendo.** De mais onde queria você que se fosse publicar uma história assim?

³⁴⁸ Disponível sur: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/3407/2334> - 03.04.2016.

³⁴⁹ Id. Ibid.

O personagem refere-se à dificuldade de escrever como falta de “gerúndio”, ou seja, quem sabe escrever usa gerúndios, forma verbal do padrão culto. Observe, ao longo da narrativa, que Graciliano trata de questões relativas à qualificação do escritor e ao processo da escrita, por meio da ação de seu protagonista João Valério. Escrever não é uma ação mecânica, mas pressupõe um conjunto de habilidades que, combinadas, podem resultar em um bom texto. Nessa obra, o protagonista denuncia o despreparo de escritores que, mesmo sem capacitação para tal, se põem a escrever. Uma das temáticas em destaque é a “página em branco”, ou seja, a dificuldade em preencher o vazio, de forma a transformar as ideias em texto, fato que também pode revelar o despreparo dos escritores, como supõe João Valério:

Deitei-me vestido, às escuras, diligenciei afastar aquela obsessão. Inutilmente. Ergui-me, procurei pelo tato o comutador, sentei-me à banca, tirei da gaveta o romance começado. Li a última tira. Prosa chata, imensamente chata, com erros. **Fazia semanas que não metia ali uma palavra. Quanta dificuldade!** E eu supus concluir aquilo em seis meses. **Que estupidez capacitar-me de que a construção de um livro era empreitada para mim!**³⁵¹

Assim, a reflexão metalinguística - sobre o processo da escrita, que engloba a questão da autoria, da criação literária e de “ser escritor” - é uma constante ao longo desse primeiro romance de Graciliano Ramos. A narração de *Caetés* deixa ressoar, na insistente metalinguagem, a complexidade do processo de criação e de expressão do pensamento, frequente no movimento reflexivo dos escritores.

No entanto, a par dessa vertente de autoquestionamento na relação com o ato de criar, expressar e comunicar, que podemos identificar em muitos escritores, em Graciliano Ramos existe ainda uma outra pista a seguir: qualquer um pode ser escritor? O narrador parece questionar e criticar os escritores e a produção literária da época: como pode alguém escrever sem conhecer bem o idioma? Escrever sem

³⁵⁰ RAMOS, Graciliano. *Caetés*. Lisboa: Caminho, 1991, p.20.

³⁵¹ Id. *Ibid.*, p.17.

conhecer a fundo o tema da escrita? Escrever um romance histórico sem saber História?

Também aventurar-me a **fabricar um romance histórico sem conhecer história!** Os meus caetés realmente não têm verossimilhança, porque deles apenas sei que existiram, andavam nus e comiam gente. Li na **escola** primária, uns carapetões interessantes no **Gonçalves Dias** e no **Alencar**, mas já esqueci quase tudo. Sorria-me, entretanto, a esperança de poder transformar esse material arcaico numa brochura de cem a duzentas páginas, cheia de lorotas em bom estilo, editada no Ramalho.³⁵²

Percebe-se que Graciliano Ramos menospreza o conhecimento que o guarda-livros João Valério dispunha sobre os índios, que datava dos tempos da escola primária, da leitura de “Gonçalves Dias” e “Alencar”. Tal fato nos remete imediatamente ao já mencionado primeiro livro emprestado a Graciliano Ramos por Jerônimo Barreto, justamente *O Guarani*, de José de Alencar, assim como à história da fundação do Brasil.

Temos, assim, mais um episódio da vida de Graciliano Ramos que ganha vida na sua ficção, demonstrando, mais uma vez, a questão de que a experiência é fator fundamental para sua escrita. Dessa forma, vamos percebendo, ao longo da narrativa de *Caetés*, aspectos ou fatos da vida do autor explicitados em *Infância*. Parece que Graciliano Ramos dá vida a fragmentos da sua história pessoal através da ação de suas personagens. Aliás, nesse sentido, sabemos que ele mesmo sempre teve outras atividades profissionais ao lado da escrita, tal qual seu protagonista João Valério.

Voltando aos questionamentos a respeito das qualidades necessárias para ser um escritor, temos, em *Caetés*, aspectos relacionados à redação de uma obra literária: aquilo que o autor parece dominar e idealiza no mundo da imaginação, muitas vezes não se concretiza na produção escrita, ou surge apenas de forma minguada e insatisfatória, quando transcrita para o papel, como lemos a seguir:

Embrenhei-me novamente nas selvas. Li a última tira e balancei a cabeça, desgostoso. Catei algumas expressões infelizes e introduzi na floresta, batida pelo vento, numa quantidade considerável de

³⁵² Id. Ibid.

pássaros a cantar, macacos e saguis em dança acrobática pelos ramos, cutias ariscas espreitando à beira da caçara. Mas isto veio espremido e rebuscado. Tudo culpa do Pascoal.

De mais a mais **a dificuldade era grande, as ideias minguadas recalcitavam**, agora que eu ia tentar descrever a impressão produzida no rude espírito da minha gente pelo galeão de d. Pero Sardinha. [...]. Com **a pena irresoluta, muito tempo contemplei destroços flutuantes. Eu tinha confiado naquele naufrágio, idealizara um grande naufrágio cheio de adjetivos enérgicos, e por fim me aparecia um pequenino naufrágio inexpressivo, um naufrágio reles**. E curto: dezoito linhas de letra espichada, com emendas.³⁵³

Essa angústia do personagem, provocada pela insatisfação com a produção literária, parece ter sido também de Graciliano Ramos que, como já indicado, reescrevia seus livros, revisando-os à exaustão. *Caetés* apresenta um exercício metalinguístico em que o protagonista aspirante a escritor, João Valério, parece desqualificar-se, por não conseguir concluir sua obra sobre os índios caetés, porém, nesse olhar pessimista para si mesmo e sua relação com as palavras, vai mostrando muita consciência dos atributos necessários à criação literária. Ou seja, ao desqualificar-se, qualifica-se, numa ressonância do próprio autor em seu processo de escrita. Ambivalência, mais uma vez.

Segundo a professora Marisa Schincariol de Mello³⁵⁴, um aspecto importante a ser considerado em *Caetés* é a unidade dos contrários, que está representada pelo histórico e pelo contemporâneo, pelo selvagem e pelo civilizado.

Nota-se ainda, além dessa justaposição passado/presente, “selvagens”/moderno, a permanência de uma certa “selvageria”, que é tomada como brutalidade, hostilidade. Assim sendo, de acordo com João Valério, todos nós seríamos selvagens, conforme lemos a seguir:

Não ser selvagem! Que sou eu senão um selvagem, ligeiramente polido, com uma tênue camada de verniz por fora? Quatrocentos anos de civilização, outras raças, outros costumes. E eu disse que

³⁵³ RAMOS, Graciliano. *Caetés*. Lisboa: Caminho, 1991, p.50.

³⁵⁴ MELLO, Marisa Schincariol de. „Graciliano Ramos, Modernista engajado“. Disponible sur: <http://www.unicamp.br/cemarx/ANAIS%20IV%20COLOQUIO/comunica%E7%F5cs/GT5/gt5m2c6.pdf> - 03.07.2016

não sabia o que passava na alma de um caeté! Provavelmente o que se passa na minha, com algumas diferenças. **Um caeté de olhos azuis, que fala português ruim, sabe escrituração mercantil, lê jornais, ouve missas. É isto, um caeté.** [...] Admiração exagerada às coisas brilhantes, ao período sonoro, às miçangas literárias, o que me induz a pendurar no que escrevo adjetivos de enfeite, que depois risco.

[...]

Um caeté, sem dúvida.³⁵⁵ (grifos meus)

João Valério parece ter abandonado a redação do seu romance indianista *Caetés* depois de ter chegado à conclusão de que na simplicidade e pureza do indígena talvez estivesse a grandeza, enquanto nós, os civilizados, é que somos os selvagens disfarçados, os necessitados de "miçangas literárias" e "adjetivos de enfeite". Parecem evidentes, nessa metalinguagem, as ressonâncias das concepções de Graciliano Ramos a respeito da escrita e sua busca da linguagem exata. Na verdade, o autor de *Caetés* deixa, através da voz de seu narrador, reflexões preciosas acerca do processo de produção escrita, da (des)qualificação do escritor, assim como acerca da criação literária em geral.

2. São Bernardo: escrita-libertação

Tal qual *Caetés*, *São Bernardo* foi escrito em primeira pessoa e tem como cenário uma cidade em que Graciliano Ramos viveu: dessa vez, Viçosa aparece como palco dos acontecimentos, onde Paulo Honório, protagonista no papel de um narrador combatido, quer valer-se da escrita para relatar sua história de vida a partir do momento em que sua esposa se suicida. Perseguindo essa meta de escrita, Paulo Honório relata o período de sua “meninice”, informando que sua certidão de nascimento menciona padrinhos, mas não faz referência nem a pai nem a mãe: “Se tentasse contar-lhes a minha meninice, precisava mentir. [...] Sou, pois, o iniciador

³⁵⁵ RAMOS, Graciliano. *Caetés*. São Paulo, Martins, 1969, p. 238.

de uma família”³⁵⁶. Esses fatos parecem ser determinantes para a história do personagem, que dedica toda sua vida a superar o doloroso fato de ser “malnascido e mal-amado”. Nessas condições, Paulo Honório torna-se um bruto, razão talvez de sua incapacidade em compreender a esposa, Madalena. Essa aparente fantasia de onipotência, ao afirmar que seria “o iniciador de uma família”, é desmentida pelo fracasso da própria família que iniciara: sua esposa suicida-se e ele, como reconhece ao final de sua narrativa, nem sequer consegue estabelecer vínculos afetivos mais fortes com seu filho.

Na criação de um personagem contraditoriamente moderno e atrasado como Paulo Honório, capaz de transformar uma fazenda decadente num empreendimento que dispõe de máquinas eficientes, gado de qualidade, produção especializada de frutas, Graciliano Ramos demonstra estar atento às transformações sociais, adotando em sua narrativa temas de composição das escolas realista e naturalista. Um aspecto importante a ser observado é que *São Bernardo* traz, logo no primeiro parágrafo, através de seu protagonista Paulo Honório - também dedicado à lida de escrever um livro, tal qual João Valério de *Caetés* - a questão da literatura tratada como um produto que, tal qual numa indústria, passa por várias etapas na linha de produção:

Antes de iniciar este livro, **imaginei construí-lo pela divisão do trabalho.**

Dirigi-me a alguns amigos, e quase todos consentiram de boa vontade em contribuir para o desenvolvimento das letras nacionais. Padre Silvestre ficaria com a parte moral e as citações latinas; João Nogueira aceitou a pontuação, a ortografia e a sintaxe; prometi ao Arquimedes a composição tipográfica; para a composição literária convidei Lúcio Gomes de Azevedo Gondim, redator e diretor do Cruzeiro. Eu traçaria o plano, introduziria na história rudimentos de agricultura e pecuária, faria as despesas e poria meu nome na capa.³⁵⁷ (grifos meus)

Nesse planejamento, o autor do livro a ser escrito não precisaria de competências literárias, mas administrativas. De acordo com Antonio Candido,

³⁵⁶ RAMOS, G. *São Bernardo*. 58ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1992, p.12.

³⁵⁷ Id. *Ibid.*, p.7.

Em Paulo Honório, o sentimento de propriedade, mais do que simples instinto de posse, é uma disposição total do espírito, uma atitude geral diante das coisas. Por isso engloba todo o seu modo de ser, colorindo as próprias relações afetivas.³⁵⁸

Paulo Honório, da mesma forma que João Valério, mostra dificuldade com a escrita do livro, porém por motivos e caminhos diferentes, conforme lemos no fragmento que segue:

Tenciono contar a minha história. Difícil. Talvez deixe de mencionar particularidades úteis, que me pareçam acessórias e dispensáveis. Também pode ser que, habituado a tratar com matutos, não confie suficientemente na compreensão dos leitores e repita passagens insignificantes. De resto isto vai arranjado sem nenhuma ordem, como se vê. **Não importa. Na opinião dos caboclos que me servem, todo caminho dá na venda.**³⁵⁹ (grifos meus)

No protagonista de *São Bernardo*, o "sentimento de propriedade" exacerbado leva-o a tratar a todos com menosprezo, como objetos de sua possessão. No entanto, diante da escrita, ele depara com a própria fraqueza, fato insuportável para alguém tão "onipotente". A saída é, então, menosprezar os leitores, "matutos" aos quais tanto fazia a ordem ou relevância dos fatos narrados, porque "na opinião dos caboclos que me servem, todo caminho dá na venda." Está assim justificado Paulo Honório: qualquer modo de escrita está bom para um público leitor tão incapacitado de compreender.

Nesse romance, as recordações são apresentadas de forma aleatória, seguindo o fluxo do pensamento, convidando o leitor a percorrer os delírios do personagem, e não a descrição ou narração de acontecimentos num tempo cronológico. A dimensão psicológica do enredo, construído em torno do protagonista, dá corpo a um tempo e a um espaço configurados pela imaginação e pela inventividade da memória e pela fantasia do narrador-personagem. Ao longo da narrativa, Paulo Honório é tomado, pouco a pouco, pelo ciúme obsessivo:

³⁵⁸ CANDIDO, Antônio. *Ficção e confissão*: ensaios sobre Graciliano Ramos. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006, p.39.

³⁵⁹ RAMOS, Graciliano. *São Bernardo*. 58ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1992, p.10.

A infelicidade deu um pulo medonho: notei que Madalena namorava os caboclos da lavoura. Os caboclos, sim senhor (...). Realmente uma criatura branca, bem lavada, bem vestida, bem engomada, bem aprendida, não ia encostar-se àqueles brutos escuros, sujos, fedorentos a pituim. Os meus olhos me enganavam. Mas se os olhos me enganavam, em que me havia de fiar então?³⁶⁰

Inicialmente, a personagem diz que escreve um livro para fazer o retrato moral da mulher amada, Madalena, mas desiste desse propósito e percorre os sinuosos caminhos entre o relato e o fictício, numa narrativa que parece contornar os limites das formas romanescas e autobiográficas.

Ao assumir a escrita do livro, Paulo Honório potencializa a semântica da linguagem falada e escrita e produz uma atmosfera de delírio e confissão em suas reflexões. Desse ponto de vista, pode-se dizer que a ação narrativa gira em torno de sua luta, que se dá no campo da propriedade e da posse das terras de São Bernardo. No entanto, mais do que narrar a posse da fazenda, narra-se a impossibilidade de Paulo Honório tomar posse de Madalena. Todo o drama dele parece se resumir nisto: ele conseguia ser dono de tudo, menos de Madalena, a quem ele, a seu modo, amava. Até o suicídio dela foi algo que o derrotou definitivamente no seu desejo de posse. Nesse duplo movimento - o consciente de Paulo Honório e o inconsciente - é que mora a maestria do autor e a grandiosidade desse romance.

Juarez Filho³⁶¹, estudioso de Graciliano Ramos, afirma que a questão da educação é considerada fundamental para o desenrolar dos fatos em *São Bernardo*; principalmente para o destino de Paulo Honório. Em sua mocidade, ele se alfabetizou por meio de uma Bíblia “dos bodes”, enquanto cumpria pena na cadeia, por esfaquear João Fagundes. Até na complexa questão da alfabetização faz-se notar a determinação de Paulo Honório, que conseguia tudo o que queria pela luta individual. Nada era obstáculo aos seus propósitos. O fato é que, alfabetizado, tira o título de eleitor ao sair da cadeia e com ele pode ascender socialmente. Seu Pereira, agiota e

³⁶⁰ Id. Ibid.

³⁶¹ JUAREZ, Edmundo Filho. *História e alegoria em São Bernardo de Graciliano Ramos*. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2006.

chefe político local na época, empresta-lhe “cem mil réis a juro de cinco por cento ao mês”³⁶². Assim começa a trajetória de um homem obstinado a enriquecer, que andar­á pelo sertão realizando todo tipo de transação.

Entende-se que o protagonista Paulo Honório, de alguma forma, acaba por voltar ao passado numa tentativa de “reapropriar-se do que perdeu”³⁶³, mas a memória não consegue abarcar a amplitude do vivido. Sobre isso, afirma Wander Melo Miranda: “Se de proprietário de terras a escritor o salto é grande, maior é a cilada que Paulo Honório arma para si mesmo, quando se vê impedido a manter-se nos desejados limites de ‘exatidão e clareza’ ”.³⁶⁴

Após os capítulos iniciais, a arrumação do enredo acaba chegando ao momento em que a memória pega o caminho de volta e a narração dos fatos passados esbarra na narração do presente: remoendo sempre o mesmo ressentimento por Madalena, Paulo Honório volta-se sobre si mesmo, buscando na memória o ponto em que se desnor­teou, perdendo o controle da própria vida.

Em *São Bernardo*, a memória é um exercício de interrogação que impulsiona o enredo. O narrador escreve para questionar os desvãos da existência e a impossibilidade de reverter o destino. No meio do redemoinho moral das questões suscitadas pela obra, temos a intensa busca do passado, num vasculhar das lembranças, como motor de uma narrativa que se vai mostrando aos poucos. A memória se constitui então, nessa obra, como a busca do sentido da vida, possibilitada pelos caminhos da ficção, mesmo que o narrador “fique aqui às escuras, até não sei que hora, até que, morto de fadiga, encoste a cabeça à mesa e descanse uns minutos”³⁶⁵.

Paulo Honório faz parte de um grupo que não estudou nenhuma ciência positiva da época e o efeito disso fica claro em várias passagens do romance, a ponto de ele se sentir excluído do círculo daqueles que carregavam esse código. Ele age, portanto, sempre com muita rispidez com aqueles que possuem um saber que ele não

³⁶² RAMOS, Graciliano. *São Bernardo*. 58ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1992, p.13.

³⁶³ VIANNA, L. H. *Roteiro de leitura: São Bernardo, de Graciliano Ramos*. São Paulo: Ática, 1997, p. 79.

³⁶⁴ MIRANDA, W. M. “O veneno da linguagem”. In: VIANNA, L. H. *Roteiro de leitura: São Bernardo, de Graciliano Ramos*. São Paulo: Ática, 1997, p.111.

³⁶⁵ RAMOS, G. *São Bernardo*. 63ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1995, p. 191.

possuía, pois nesse momento histórico, segundo Carlos Eduardo Queiroz, não bastava ter somente as terras e delas ser o senhor, tratava-se também de ser senhor do Saber, o que seria uma obrigação moral: “só assim far-se-ia cidadão respeitado entre seus pares”.³⁶⁶ Então, os homens que não possuíssem título e palavras - já que não bastava apenas possuir terras - poderiam considerar-se excluídos ou não pertencentes por completo a uma “casta”. Como ele, seriam meros emergentes.

No entanto, mesmo sem possuir o saber, Paulo Honório tem como sina, escrever. Mesmo que não o faça bem, não tem como fugir desse desígnio, que também era o de Graciliano Ramos. No fragmento abaixo, lemos como ele se questiona a respeito daquilo que escreve, mas não consegue evitar de fazê-lo:

Conheci que Madalena era boa em demasia, mas não conheci tudo de uma vez. Ela se revelou pouco a pouco, e nunca se revelou inteiramente. A culpa foi minha, ou antes, a culpa foi desta vida agreste, que me deu uma alma agreste.

E, falando assim, compreendo que perco o tempo. Com efeito, se me escapa o retrato moral de minha mulher, para que serve esta narrativa? Para nada, **mas sou forçado a escrever.**

Quando os grilos cantam, sento-me aqui à mesa da sala de jantar, bebo café, acendo o cachimbo. **Às vezes as ideias não vêm, ou vêm muito numerosas e a folha permanece meio escrita, como estava na véspera. Releio algumas linhas, que me desagradam. Não vale a pena tentar corrigi-las.** Afasto o papel.

Emoções indefiníveis me agitam, inquietação terrível, desejo doido de voltar, tagarelar novamente com Madalena, como fazíamos todos os dias, a esta hora. Saudade?³⁶⁷ (grifos meus)

Vemos que Paulo Honório, exatamente como o Graciliano-autor, busca incansavelmente conciliar-se com a sua história, resgatada pela lembrança e fixada pelo registro escrito. Mas não consegue apreender Madalena agora, como não conseguira antes. Madalena fugiu-lhe à posse enquanto viveu e, tragicamente para Paulo Honório, até depois da morte. Assim como ela não se deixou possuir em vida,

³⁶⁶ QUEIROZ, Carlos Eduardo Japiassú de. *O espiar da coruja: uma leitura das coisas, dos seres e das idéias no romance São Bernardo de Graciliano Ramos*. Tese de Doutorado. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, 2007, p. 117.

³⁶⁷ RAMOS, Graciliano. *São Bernardo*. 58ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1992, p. 101.

em que pese todo o poder do marido, ela lhe foge novamente à tentativa de posse pelas palavras. E por que Paulo Honório se sente "forçado a escrever", apesar da forte sensação de incapacidade? Porque é a sua libertação. Escrever é salvar-se da loucura, é tentar, desesperadamente, se entender e apreender a mulher que "amou" sem saber amar. A mulher que não se tornou objeto possuído, como todos os outros. Não conseguir escrever traz a dor da impossibilidade. Vencer a dificuldade da escrita é vencer como vencera na vida material. Traduzir-se é recuperar uma espécie maior e intangível de poder. Em *São Bernardo*, a luta pela posse de Madalena é o pano de fundo e motor do enredo. A posse de São Bernardo - e todo o poder adquirido por ter enriquecido com a fazenda - é apenas o fio condutor que disfarça a essência. É o exterior simbolizando o interior. O possível - ser o poderoso e temido Paulo Honório - disfarçando o impossível - ser capaz de construir o sentido de sua vida, que dependia do amor-posse de Madalena. A busca de salvação para o turbilhão interior, se dá pela escrita. Em Paulo Honório, em Graciliano Ramos. Sempre a escrita como caminho de certa forma angustiante, pois traduzir-se em palavras se afigurava como uma quase impossibilidade. Conseguir isso seria uma libertação.

Portanto, embora por caminhos outros, é possível deduzir que Paulo Honório reflete o Graciliano Ramos que estudava o dicionário, que buscava a palavra perfeita, que também confessava ser impossível deixar de escrever... mesmo que quisesse. Ele precisava da escrita para traduzir-se e encontrar-se.

3. Angústia: escrita-obsessão

Estamos agora diante de Luís da Silva, protagonista de *Angústia*, que se sente constantemente impelido a escrever:

Habituei-me a escrever, como já disse. Nunca estudei, sou um ignorante, e **julgo que os meus escritos não prestam**. Mas adquiri cedo o vício de ler romances e posso, com facilidade, arranjar um artigo, talvez um conto.³⁶⁸ (grifos meus)

³⁶⁸ RAMOS, Graciliano. *Angústia*. [recurso eletrônico] 1ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

Último filho de uma família rural decadente, Luís da Silva é atormentado pelas lembranças do tratamento rude recebido na infância. Logo no início da narrativa em primeira pessoa, Luís da Silva fornece algo parecido com uma teoria da narrativa ou o esboço de uma poética pessoal:

Lembro-me de um fato, de outro fato anterior ou posterior ao primeiro, mas os dois vêm juntos. E os tipos que evoco não têm relevo. Tudo empastado, confuso. Em seguida os dois acontecimentos se distanciam e entre eles nascem outros acontecimentos que vão crescendo até me darem sofrível noção de realidade. As feições das pessoas ganham nitidez. De toda aquela vida havia no meu espírito vagos indícios. **Sáiram do entorpecimento recordações que a imaginação completou**³⁶⁹. (grifos meus)

Percebe-se, através desse trecho de *Angústia*, como Luís da Silva faz uso da memória enxertada pela imaginação, antecipando, de certa forma, a questão do resgate das lembranças, tão presente em *Infância*. O que se sobrepõe, nessa obra, é a narração em discurso direto de Luís da Silva, utilizando a técnica do “monólogo interior”, ao construir seu livro a partir das notas tomadas na mesa da cozinha de sua casa, um ano e pouco após os acontecimentos que compõem a história em primeiro nível do livro.³⁷⁰

Nesse romance, temos muita repetição, introspecção e pouca ação: Graciliano Ramos parece impor ao narrador Luís da Silva a tarefa de resgatar a memória do tempo vivido na infância como uma possibilidade de esclarecimento dos atos e circunstâncias do presente. Tal tarefa parece ser também aquela do próprio Graciliano Ramos, como percebemos no seu movimento de representar aspectos da sua vida pregressa ao longo de sua obra, desembocando finalmente em *Infância*, onde a “tarefa” se explicita.

Há inúmeras passagens, em *Angústia*, que dão a impressão de que o Graciliano Ramos-autor empresta sua história ao Luís da Silva-protagonista, o qual desempenha várias atividades também desenvolvidas pelo próprio autor, tal qual a avaliação de

³⁶⁹ RAMOS, Graciliano. *Angústia*. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2005.

³⁷⁰ CANDIDO, Antonio. *Ficção e confissão*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

obras literárias, como lemos abaixo:

Esforçava-me por me dedicar às minhas ocupações cacetes: escrever elogios ao governo, **ler romances e arranjar uma opinião sobre eles**. Não há maçada pior. **A princípio a gente lê por gosto. Mas quando aquilo se torna obrigação e é preciso o sujeito dizer se a coisa é boa ou não** é e por que, não há livro que não seja um estrupício.³⁷¹

No entanto, o que o narrador conta em *Angústia* não é a sua vida linear, mas o percurso de uma obsessão, no fervilhante descompasso de uma consciência esfacelada, segundo entendimento de Carvalho³⁷², estudioso da obra de Graciliano Ramos.

Ao compararmos Paulo Honório com Luís da Silva, percebemos que o primeiro carrega uma diferença importante em relação ao segundo, protagonista do romance *Angústia*: Paulo Honório possuía o dinheiro e as terras, mas não possuía o saber, era um homem que, para a época, não pertencia completamente a uma “casta superior” - pelo menos na visão do atormentado protagonista de *São Bernardo*. Diferentemente de Luís da Silva, homem que dominava as palavras, mas tinha que “contar as moedas” para ir ao cinema; as palavras tinham afastado este último dos homens comuns e a carência material tinha limitado para ele o poder, afastando-o da “casta superior”. Aquele tinha o poder material e o poder de mando sobre os subalternos, mas não tinha o poder das palavras; este outro tinha poder sobre as palavras, mas lhe faltava o poder do dinheiro. O que une os dois, mais do que a não-pertença a uma classe social de prestígio, é a falta de domínio sobre o próprio "eu" e, conseqüentemente, o conflito entre o "eu" e o meio, entre o interior e o exterior, assim como a gana de apreender a sua versão da realidade, ou da sua história com palavras, numa tentativa de ressignificar suas vidas. São, de certa forma, "os paradoxos do imaginário" de que nos fala Ruiz:

³⁷¹ RAMOS, Graciliano. *Angústia*. [recurso eletrônico] 1ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

³⁷² CARVALHO, L. H. *A ponta do novelo – uma interpretação de Angústia de Graciliano Ramos*. São Paulo: Ática, 1983, p.23.

[...] qualquer conhecimento do mundo implica uma construção de sentido. As coisas não se apresentam para ele de forma imediata, natural ou objetiva. Ele as recria por meio de sentido, transformando-as de elementos insignificantes em objetos carregados de significação cultural. O mundo do ser humano é sempre um sentido do mundo [...]³⁷³

Nos dois protagonistas, observamos a tentativa de reconstrução de acontecimentos pregressos, resgatando-os pelas lembranças. Tanto em Luís da Silva quanto em Paulo Honório, há a necessidade de fixar, a duras penas, essa experiência através da escrita. Em ambos, percebemos um mesmo mecanismo de sobrevivência psíquica: as reminiscências captadas em registro escrito parecem possibilitar a elaboração do vivido no passado, captação de sentido para o presente e, quiçá, libertação de traumáticas vivências, para aquietar a alma atormentada.

Nesse sentido, parece que as personagens de Graciliano Ramos estão frequentemente encurraladas na solidão, seja por uma via ou outra. Sobre o tema do “saber”, Queiroz diz que este era um “valor puramente convencional, mas que fecharia o ciclo de poder dos senhores da terra, agora também senhores do saber.”³⁷⁴

De acordo com Mourão, “o personagem de *Angústia* procura trazer para o seu relato todas as sensações, tudo o que lhe aconteceu no passado, para dentro de um único instante: o instante da sua consciência.”³⁷⁵ Dessa forma, os fatos nessa narrativa não obedecem a uma estrita ordem causal, mas são estruturados pelas associações significantes, características do mundo da experiência conservado na memória.

A partir da leitura dessa obra, podemos concluir que Luís da Silva traz para a ficção muito do funcionário público Graciliano Ramos, que precisava trabalhar num ofício que, de certa forma, até desprezava e não lhe dava prazer algum, porém lhe permitia o sustento. Enquanto escrevia relatórios por dever, escrevia crônicas e artigos por prazer. Que dizer do tempo da narrativa, num relatório? É,

³⁷³ RUIZ, Castor Bartolomé. *Os paradoxos do imaginário*. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2003, p. 59.

³⁷⁴ QUEIROZ, Carlos Eduardo Japiassú de. *O espiar da coruja: uma leitura das coisas, dos seres e das idéias no romance São Bernardo de Graciliano Ramos*. Tese de Doutorado. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, 2007, p. 117.

³⁷⁵ MOURÃO, R. *Estruturas: ensaios sobre Graciliano*. Curitiba: UFPR, 2003, p. 90.

inevitavelmente, o tempo cronológico dos fatos, descritos e narrados na ordem e do modo como aconteceram, com um mínimo de interferência da subjetividade do funcionário-relator. Já em *Angústia*, a "vingança" do escritor-criador: tempo psicológico, fluxo de consciência, na ordem caótica dos pensamentos e sentimentos do protagonista.

Para Luís da Silva escrever era uma espécie de obsessão que o levaria a trazer sua própria história para o nível consciente, conforme Mourão, acima citado. Do mesmo modo, é possível adivinhar, no protagonista de *Angústia*, o escritor Graciliano Ramos, ele mesmo um obcecado pelas palavras e pela escrita como revelação de si mesmo.

4. Vidas Secas: escrita-“fala” do silêncio

O meu bárbaro pensamento é este: um homem, uma mulher, dois meninos e um cachorro, dentro de uma cozinha, podem representar muito bem a humanidade.

Graciliano Ramos³⁷⁶

Ao contrário dos três primeiros romances do autor, *Vidas Secas* é escrito em terceira pessoa: Fabiano, seu protagonista analfabeto, não tem a habilidade dos demais protagonistas, que são escritores ou estão intimamente envolvidos com a linguagem escrita. Em carta a Garay, escritor e tradutor argentino, Graciliano apresenta-lhe Fabiano entre outros “matutos”, da seguinte forma:

Os meus matutos são calados e pensam pouco. Mas sempre devem ter algum pensamento, e é isto que me interessa. Não gastei com eles as metáforas ruins que o Nordeste infelizmente produz com abundância. Também não descrevi o pôr-do-sol, a madrugada,

³⁷⁶ MAIA, Pedro Moacir. *Cartas inéditas de Graciliano Ramos a seus tradutores argentinos*. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 69.

a cheia e o incêndio, coisas obrigatórias como você sabe.³⁷⁷ (grifos meus)

Só mesmo o fato de ser analfabeto parece impedir o protagonista Fabiano de redigir qualquer coisa, a modelo dos protagonistas anteriores. Fabiano, no entanto, sonha – um sonho que é quase lamento – com outra vida, na qual os filhos prosperem, com um lugar onde a escassez e o sofrimento deem lugar a uma existência humana. Em *Vidas Secas*, Graciliano Ramos leva ao máximo a sua costumeira contenção verbal, elaborando uma expressão reduzida ao monossílabo, aos sintagmas mínimos, para exprimir o sufocamento do ser humano confinado aos níveis mínimos de sobrevivência.³⁷⁸ Na já citada entrevista a Homero, Senna em 1948, ele reafirma a ligação profunda da sua obra com a sua experiência, fazendo a seguinte declaração:

Nunca pude sair de mim mesmo. Só posso escrever o que sou. E se as personagens se comportarem de modos diferentes, é porque não sou um só. Em determinadas condições, procederia como essa ou aquela das minhas personagens. **Se fosse analfabeto, por exemplo, seria tal qual Fabiano...**³⁷⁹ (grifos meus)

Assim, temos em *Vidas Secas*, um relato minucioso da vida difícil do sertanejo, no Nordeste brasileiro, vida que, em parte, também foi a de Graciliano Ramos que, mesmo sendo alfabetizado, viveu as agruras da seca e também aquelas relativas ao aprendizado das letras. Com uma alma sensível - na maioria das vezes disfarçada sob a máscara da ironia e até do cinismo - e temperamento introvertido, Graciliano parece ter sentido, dentro de si mesmo, a impotência de mudar o entorno, a impossibilidade de fazer frente às injustiças e à prisão do povo no cárcere da pobreza. Uma miséria duramente imposta pela seca e pelo coronelismo, que faz do sertão nordestino uma terra abandonada e de sua população, uma gente afundada na

³⁷⁷ Id. Ibid., p. 63.

³⁷⁸ CANDIDO, Antônio. *Educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1989. Disponível em Digital Source, p. 160.

³⁷⁹ SALLA, Thiago Mio e LEBENSZTAYN, Ieda. *Conversas Graciliano Ramos*. 1ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 2014, p. 198.

ignorância, sem vez nem voz.

E gostaríamos de frisar um aspecto importante de análise, no presente contexto: na obra de Graciliano, a falta de palavras é mais do que a impossibilidade de falar, ler ou escrever; é a impossibilidade de ser cidadão capaz de mudar destinos. Seus personagens são prisioneiros de si mesmos, sufocados pela falta de palavras, o meio de expressão que nos faz humanos - seja a falta de competência escrita, seja, como em *Vidas Secas*, a própria falta de competência para a fala, denunciando a forma mais rude de desumanização. Talvez essa seja, guardadas as proporções, uma transposição da mesma dificuldade que o autor Graciliano vivenciou: a família em constante vida de retirante de uma cidade para outra; as conseqüentes mudanças de escola e ruptura de vínculos; quando jovem, o funcionalismo num sistema público com o qual não compactuava, porém do qual tirava o sustento; um trabalho que entediava o escritor nascente, certamente ávido por libertar-se em seus contos e crônicas; a dificuldade para penetrar no mercado editorial, como revelam suas correspondências... Enfim, o escritor teve, ele mesmo, muita palavra calada dentro de si. E essa barreira do "eu" com o mundo, representada pela dificuldade de comunicação, tornou-se uma constante em sua obra, tanto a autobiográfica quanto a ficcional.

O escritor Graciliano consegue explorar esse tema recorrente de forma magistral, por meio do uso das palavras. Isso pode ser visto como um aspecto paradoxal, ou como uma prova de superação. Num ato de "vingança", no bom sentido, o escritor traduziu, com a força e arte do seu manejo da palavra, os vários níveis de incomunicabilidade de seus personagens.

Em *Vidas Secas*, por exemplo, ele consegue trazer ao leitor a força dos pensamentos contraditórios e contundentes de Fabiano, esse homem-bicho que ele reveste de animalidade e, ao mesmo tempo, de uma humanidade heroica. Traduz também a "quase humanidade" da cadela Baleia e, contrapondo-a aos seres "humanos", escancara a desumanização dos personagens. No contexto do enredo, falta total de palavras, de diálogo, de "tagarelar". No contexto do ato de criação, palavras utilizadas com extrema arte. Entre eles, o terceiro contexto, que é o nosso, de leitores que, sem percebermos, entramos em empatia com os protagonistas e conseguimos ler neles os contundentes discursos sem palavras a que Graciliano

Ramos nos conduziu pela mágica de sua escrita. Conseguimos perceber a exploração do homem pelo sistema, sem que Graciliano discorra sobre política. Resta a Fabiano seguir com a família. Seguir para não sabe onde. Seguir para não morrer.

Conforme mencionamos anteriormente, existe um diálogo entre capítulos de *Vidas Secas* e *Infância*, em que “Mudança” e “O menino mais velho”, dois capítulos de *Vidas Secas*, dialogam com os capítulos “Mudança” e “Inferno”, de *Infância*, respectivamente. No primeiro caso, é evidenciada a questão da mudança da família por questões de sobrevivência, numa saga de muito andar e pouco falar; e no segundo, o inferno está no centro da curiosidade infantil, não apenas pelo significado, mas pelo encantamento que a palavra provocava. Em ambos os casos, evidencia-se o sistema de incomunicabilidade, em função da pobreza vocabular. Considerando-se *Infância* - eixo do presente trabalho - como a obra autobiográfica de Graciliano por excelência, podemos afirmar que essa recorrência temática reforça que *Vidas Secas*, obra ficcional, não deixa de conter episódios autobiográficos.

E insistimos sobre o quanto estamos, em *Vidas Secas*, diante de uma obra que sintetiza a linguagem de Graciliano. Concebida como um mundo de pouca fala, de pouco dizer das suas criaturas, nessa escassez Graciliano Ramos costurou uma obra de arte literária, colocando seus personagens em situação tal que os gestos, o choro, o olhar constituem uma linguagem cortante de comunicação. E a maestria do autor no uso da palavra consegue traduzir isso com frases curtas, vocabulário simples e certo, com foco nos substantivos e quase ausência de adjetivos, verbos de ligação e, quando de ação, desprovidos de advérbios. Linguagem sem rodeios. Nas descrições, apenas o suficiente para delinear as cenas na imaginação do leitor, ou criar a tensão emocional do personagem diante das circunstâncias e desencadear empatia entre leitor e personagem.

O próprio título - *Vidas Secas* - é uma síntese poderosa de crítica social. A língua é o principal instrumento de expressão da nossa humanidade, veículo de comunicação social, ou seja, de convivência entre humanos e, ideologicamente, é considerada um instrumento de libertação. Fabiano, a mulher, os meninos - representando o sertanejo - têm uma impossibilidade linguística que os conduz à animalização. Eles são oprimidos, explorados, sem meio de mudar seu destino, numa quase-fusão com a terra: deserto e improdutividade fora, gerando solidão e

aprisionamento dos personagens, dentro de si mesmos. A mente embota, os pensamentos se enroscam, a incomunicabilidade os torna bem irmãos dos animais esquálidos, dos cactos teimosos, todos apenas sobrevivendo bravamente.

Não se trata, portanto, apenas de uma terra árida e improdutiva, castigada pela falta de chuva e ressequida pelo sol escaldante. Trata-se, sim, da escassez de vida no sertão: vida vegetal, vida animal, vida humana, cidadania. Os "humanos" do romance têm vidas estéreis, sem sonhos e alegrias, em função do ambiente físico hostil e da estrutura social e econômica opressora e exploradora, que faz deles eternos retirantes em busca de escapar da morte. "Vidas Secas", a expressão-título, forma-se com um substantivo de sentido amplo, iluminado, grandioso - VIDA - e um adjetivo que não pertence ao mesmo campo semântico: SECA. Observe-se que a expressão "vidas secas" contém uma figura de linguagem imprecisa - metáfora? Metonímia? Hipálage? Hipérbole? - Difícil definir. No entanto, é inquestionável a transposição do significado do adjetivo para o nome a que se refere. E o atributo que se aplicaria à vegetação, à terra, ao clima, enfim, ao ambiente, transforma o significado do substantivo, reduzindo-o: o grandioso míngua e a vida se torna mera sobrevivida.

Não é apenas Fabiano, mas podemos inferir que a condição humana ameaça tornar-se condição animalizada, subumana. Ali estão seres precários, secos de sonho e esperança, sem condições de encontrar um sentido para suas vidas. Vidas Secas. Fabiano, o herói, teimava bravamente em manter-se humano e, como alucinações de oásis no deserto, vislumbrava a educação como a única saída para os filhos e capaz de dar um sentido a suas vidas secas. É a situação existencial de muitos sertanejos nordestinos que, ano após ano, década após década, mantêm-se em condições cíclicas e inalteradas.

Segundo o professor de filosofia Castor Bartolomé Ruiz, no que se refere à busca de sentido para a vida, a

[...] tentativa de aproximação ao ser humano está perpassada sempre por um sentimento complexo em que se imbricam a impotência de explicar quem ele é e a necessidade de buscar sentido para sua existência. Não é possível realizar uma definição do ser humano, já

que toda definição denota uma clausura de sentido.³⁸⁰

E nessa errância, numa vida sem sentido e sem terra onde morar, Graciliano mostra-nos, em *Vidas Secas*, o homem na busca de um lugar onde sobreviver, entre a “Mudança” e a “Fuga”, respectivamente primeiro e último capítulos da obra. O personagem Fabiano, desprovido dos dotes da comunicação verbal, prefere viver com bichos a conviver com humanos. Prefere ou somente consegue? O que perturba e angustia o protagonista de *Vidas Secas* é a compreensão dele próprio como ser deslocado e ferido por uma realidade, um mundo que diz muito, mas é um dizer que Fabiano não apreende ou, pelo menos, da maneira como gostaria. Seu destino é juntar as trouxas e a família e mudar-se daqui para lá, fugir sem saber para onde, ciclicamente entre a Mudança e a Fuga.

Graciliano Ramos, ao criar o narrador que conta a história dessas vidas secas, consegue passar a angústia da escassez extrema ao leitor, com um relato do drama humano, universal, através de personagens que mal se expressam.

Conforme entendimento de Antonio Candido³⁸¹, existe na obra *Vidas Secas* uma linguagem que deve ser considerada virtual e isso se completa a partir do silêncio. Já segundo o professor Lourival Holanda³⁸², o silêncio de Fabiano pode ser compreendido como uma espécie de couraça, de dureza, que o defende da própria fragilidade. Talvez esse silêncio também possa ser entendido como uma reserva de força ou um sinal de esgotamento. As poucas emissões comunicativas das personagens são entrecortadas pela presença de expressões guturais, palavras onomatopaicas e por sons imitativos dos barulhos produzidos pelos animais e por elementos da natureza. E, por não saberem fazer uso da palavra, as personagens constroem um discurso no qual prevalecem frases soltas, interjeições e sintagmas ambíguos:

O pequeno sentou-se, acomodou nas pernas a cabeça da cachorra,

³⁸⁰ RUIZ, Castor Bartolomé. *Os paradoxos do imaginário*. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2003, p. 53.

³⁸¹ CANDIDO, Antonio. *Ficção e confissão*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

³⁸² HOLANDA, Lourival. *Sob o signo do Silêncio: Vidas Secas e O Estrangeiro*. São Paulo: Edusp, 1992, p. 71.

põe-se a contar-lhe baixinho uma história. Tinha um vocabulário quase tão minguado como o do papagaio que morrera no tempo da seca. **Valia-se, pois, de exclamações e de gestos, e Baleia respondia com o rabo, com a língua, com movimentos fáceis de entender.** ³⁸³ (grifos meus)

Nossa percepção - primeiramente da leitora que leu por fruição e prazer, e depois da leitora que tomou o autor como objeto deste estudo - é que a grande arte de Graciliano, em sua obra - e especialmente em *Vidas Secas* - é fazer da incomunicabilidade, a magia da comunicação; da falta de palavras dos personagens, a palavra certa do autor por detrás da frase; da luta e sentimento de derrota dos personagens sem voz, a vitória do estilo de um escritor que teve, em sua vida, as palavras como companheiras de luta. Lutou para conquistar as letras (o menino e a alfabetização), lutou para conseguir manter-se pela escrita (o funcionário e a publicação editorial), lutou para defender suas convicções (o escritor e a prisão), enfim, viveu em luta para fazer da palavra sua arte, seu ideal, seu sustento, sua vida. Parece que a sensação de incomunicabilidade, de dificuldade, de valor (e perigo) das palavras foi uma realidade vivida pelo escritor Graciliano Ramos. O teor metalinguístico de seus textos e o relevo dado neles à temática da fala, da escrita e da escola são também traços autobiográficos, tanto na obra autobiográfica quanto nos livros de ficção.

B. Escrita e mercado editorial

Da ficção, passamos à análise de alguns exemplares da correspondência real de Graciliano Ramos que, na época, antes de ter conseguido ingressar propriamente no mercado editorial, encontrava-se em busca de editar seus escritos. Era a fase pela qual passam, em geral, os novos escritores: têm textos escritos, mas não têm quem os publique. É preciso encontrar leitores críticos e profissionais dispostos a publicá-

³⁸³ RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas*. [recurso eletrônico] 120ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

los por anteverem público-leitor interessado naquele tipo de literatura.

A opção por incluir trechos de tais cartas neste trabalho justifica-se pelo fato de que a correspondência pessoal de um escritor é uma vertente de análise que pode revelar aspectos inusitados sobre sua personalidade e sua obra, assim como permitir que tenhamos acesso – através da escrita direta e pessoal – à sua forma de encarar determinados assuntos e lidar com questões específicas da área literária. No caso de Graciliano Ramos, em várias cartas a Benjamín de Garay, um dos primeiros críticos estrangeiros e tradutor de sua obra para o espanhol, podemos flagrar um processo de negociação. O conjunto de cartas publicado em *Cartas Inéditas de Graciliano Ramos a seus tradutores argentinos*, 2008, possibilitou-nos vislumbrar a luta do escritor diante do difícil mercado editorial.

Tomamos um trecho da carta de Graciliano Ramos, datada de 11 de maio de 1937, onde ele menciona ter escrito uma história sobre bicho, supostamente o capítulo que viria a ser intitulado “Baleia” em *Vidas Secas*:

Enquanto espero a resposta, **remeto-lhe outra história, um negócio de bicho, de alma de bicho.**

Será que bicho tem alma? Deve ter qualquer coisa parecida com isso, qualquer coisa que dê para a gente receber um cheque. Tenha a bondade de examinar essa questão psicológica e financeira, meu caro Garay. **Veja se a alma da minha cachorra vale alguns pesos** aí numa redação ou em sociedade protetora de animais.³⁸⁴ (grifos meus)

Nota-se que, justamente neste ano de 1937, Graciliano Ramos saía da prisão e começava um novo período de vida no Rio de Janeiro. A leitura das cartas permite-nos observar como a questão financeira se impõe e como o autor a aborda abertamente, vislumbrando-se ali um tom de ironia. Assim, a “alma da cachorra” se coloca no mesmo nível que os “pesos”: **“Veja se a alma da minha cachorra vale alguns pesos”**.

³⁸⁴ MAIA, Pedro Moacir. *Cartas inéditas de Graciliano Ramos a seus tradutores argentinos*. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 49.

Essa correspondência revelou-nos uma faceta bastante sarcástica – ou realista – do autor: afinal que atitude seria essa de comparar uma das suas primorosas criações com alguns tostões? O que teria esse sarcasmo a nos dizer? Seria uma capa de proteção contra a constrangedora situação financeira? Tentativa desesperada de sobrevivência do escritor neste mundo onde só tem valor o que tem utilidade?

À primeira leitura, nossa reação imediata é de surpresa. As cartas não nos mostram o Graciliano Ramos que até então conhecíamos: alma sensível, escritor comprometido com seu tempo, com seu lugar de origem e seu povo. Não reconhecemos, em trechos da correspondência com Garay, o escritor preocupado com a verdade, escrevendo uma literatura de denúncia social e propósitos de transformação do Nordeste e sua estrutura de exploração do camponês, através da metáfora.

Tomamos uma série de fragmentos dessa correspondência, na crença de que ela nos ajuda a compreender, por outro ângulo, o autor no processo de construção de sua obra, assim como nos compele a confirmar aspectos já defendidos neste trabalho, quais sejam a inter-relação, na obra de Graciliano Ramos, entre a vida real do autor e sua criação literária.

Nesta vertente de análise, aparentemente não há personagens entre nós, leitores, e Graciliano Ramos, o homem. Ou pelo menos acredita-se que não, porém uma pergunta fica suspensa, logo no início deste item: Será? Não haverá uma dose de dramatização - ou seja, um Graciliano mostrando-se e escondendo-se, no contexto de diálogo das cartas? O sarcasmo não será também dirigido a si mesmo, quando se põe na condição muito real, de escritor no mercado editorial?

Em 8 de novembro do mesmo ano, nova correspondência, sempre questionando a opinião de Garay a respeito do conto “Baleia”, desta vez supondo que ele não lhe tenha agradado, provavelmente por não ter obtido algum parecer a respeito:

Fiz como lhe prometi, umas histórias do Nordeste, com bichos matutos: tentei mostrar o que se passa no interior desses animais. Caso você ache conveniente, mandar-lhe-ei alguns que, **se não estiverem muito ruins, poderemos introduzir no mercado, pouco a pouco, a fim de não espantarmos o consumidor.** A propósito: **julgo que você não gostou da minha *Baleia*. É uma**

pena, pois não tenho nada melhor que essa cachorra. Quer ver os parentes dela? Se não quer, está acabado, não falemos mais nisso.³⁸⁵ (grifos meus)

Nesse fragmento temos novamente a questão literatura como “mercadoria” passível de ser consumida, equiparando a arte com um produto mercadológico. Parece que Graciliano Ramos, num movimento aparentemente contraditório, desvaloriza aquilo que tanto prezava: a literatura.

Já defendemos, ao longo desta pesquisa, nossa convicção de que um escritor se recria enquanto cria, se entende enquanto rememora: se escreve enquanto escreve. Há uma troca de mão dupla entre autor e personagens: os personagens vêm contaminados pelo autor - a criatura traz, em si, traços do criador - e o autor se transforma, absorvendo traços de seus personagens - o criador se modifica, porque tem, em si, suas criaturas. Em Graciliano, a análise evidencia muitas faces de paralelismo entre fatos vividos pelo escritor - sua biografia - e os episódios em que ele enreda seus personagens, seja nas obras consideradas autobiográficas, seja nas tidas pela crítica como ficção. E, usando raciocínio inverso, buscamos também o quanto seus protagonistas impregnaram o escritor Graciliano.

Dando continuidade ao acompanhamento da correspondência, temos, algumas semanas mais tarde, em 1º de julho do mesmo ano,

Como vai a minha Baleia? Trabalho numa série de contos regionais; quero ver se consigo fazer psicologia de bichos: cachorros, matutos etc. Se a minha “Baleia” for bem recebida aí, mandar-lhe-ei, caso você ache conveniente, umas histórias semelhantes, lá para o fim do ano, que é quando espero concluir o trabalho. **Poderemos publicá-los em espanhol; primeiro em jornal, depois em livro.** Antes disso vamos ver como tratam a cachorra doente.³⁸⁶ (grifos meus)

³⁸⁵ MAIA, Pedro Moacir. *Cartas inéditas de Graciliano Ramos a seus tradutores argentinos*. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 59.

³⁸⁶ Id. *Ibid.*, p. 57.

Nessa carta, Graciliano retoma a temática do conto que havia mandado anteriormente, chamando-o agora pelo nome de “Baleia” e anuncia a escrita de um conjunto de contos – o que veio a tornar-se, posteriormente, *Vidas Secas*. A publicação individual dos contos em jornais e, posteriormente, em livro, era financeiramente favorável para o escritor.

Um dos aspectos bastante relevantes dessa correspondência refere-se às dificuldades financeiras do autor, fator de preocupação constante, fazendo com que ele *fabricasse* textos para vendê-los a jornais ou revistas. O termo *fabricar*, relacionado à escrita de textos, é usado com bastante frequência por Graciliano Ramos, evidenciando, dessa forma, a questão do mercado literário, assim como a necessidade do “ganha-pão” do autor: “vou ver se consigo *fabricar* o conto e morder os cem mil réis que a revista oferece.”³⁸⁷.

Na sequência da correspondência com Garay, Graciliano discorre sobre sua forma de conceber os *matutos* de suas histórias, revelando o olhar profundo para a gente de sua terra, que vai além das aparências e da linguagem rebuscada, comum em “certos escritores brasileiros”:

Você me pediu há tempo que escrevesse umas coisas regionais. Lembra-se? Fiz isso, mas afastei-me da literatura que nos apresenta, sem nenhuma vergonha.

Os nossos matutos nunca foram observados convenientemente. Os que aparecem em romances pensam como gente da cidade e falam difícil, apenas deformando as palavras, suprimindo os *ss*, os *ll* e os *rr* finais. Com esse recurso infantil, certos escritores brasileiros se julgam sagazes. Acho que os tipos que lhe mando são verdadeiros. **Procurei vê-los por dentro e evitei os diálogos tolos e fáceis**, que dão engulhos.³⁸⁸ (grifos meus)

Nota-se, através desse fragmento, como Graciliano tem consciência do seu papel e também do seu posicionamento enquanto escritor que se propõe a investigar a alma de seu povo, sem maquiagens verbais, buscando a sua essência. No entanto,

³⁸⁷ MAIA, Pedro Moacir. *Cartas inéditas de Graciliano Ramos a seus tradutores argentinos*. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 28.

³⁸⁸ Id. *Ibid.*, p. 63.

ao alegar que “nossos matutos nunca foram observados convenientemente”, o autor descredencializa todos os outros escritores que se propuseram a escrever sobre essa temática. Aquele que critica severamente sua própria produção escrita e seus personagens vem inesperadamente valorizar-se. Observamos, assim, mais uma vez, traços de contradição, característica que se mostra marcante nesse escritor.

Em toda a citada correspondência entre Ramos e Garay, podemos perceber como Graciliano é muitos: é um pouco o forte e impotente Fabiano; às vezes, é o intratável e possessivo Paulo Honório; tem muito de Luís da Silva; em outro contexto, ele é o seu João Valério. Nessa linha de reflexão, perguntamo-nos: na negociação de artigos e personagens criados, não haveria, em certa medida, a encarnação, no Graciliano-autor, do protagonista de *São Bernardo*, Paulo Honório, e sua visão mercantil do mundo? Não poderíamos tirar das sombras um Fabiano que não se deixa abater e segue atrás do sonho?

Nas cartas, vemos um Graciliano-Paulo Honório tratando seus contos e seus personagens como mercadoria. Despindo-se de ideais motivadores da escrita, parece ser hora de vestir-se como o proprietário de um produto que, para ser vendido, precisa ser negociado. E na negociação, o produto deve agradar ao comprador. Paulo Honório não escolhia outros meios, a não ser os que servissem ao seu fim: comprar e fazer prosperar São Bernardo. Graciliano parecia sugerir concessões no seu processo criativo pois, como produto considerado vendável, um conto poderia sofrer adequações, de acordo com o gosto do comprador.

Vemos, ainda, um Graciliano-Fabiano. No protagonista de *Vidas Secas*, o sonho dos meninos na escola e de uma vida diferente para eles; em Graciliano Ramos, o projeto de escrita que ele luta por desengavetar e fazer dele livros publicados. Livro na gaveta é palavra que conseguiu ser expressão, porém não atingiu seu objetivo de comunicação. É preciso publicar, é preciso convencer o editor de que há o que dizer. "É preciso, é preciso": não estaria esse estribilho martelando em Graciliano, tal qual em Fabiano? Neste, era preciso erguer o menino caído, era preciso caminhar para sobreviver... Naquele, era preciso mostrar que seus escritos valiam a pena e podiam ser publicados.

Tomamos, a seguir, um trecho de *Linhas Tortas*, obra póstuma que reúne

textos escritos por Graciliano Ramos, que foram publicados originariamente em 1915, no periódico “Paraíba do Sul”, onde o autor trabalhou como colaborador. Nessa fase, Graciliano trabalhava em dois jornais com linhas filosóficas antagônicas “por necessidade”: temos aqui mais uma vez a questão financeira em evidência. No entanto, não apenas a questão financeira. Percebemos, através do fragmento abaixo, a afirmação sarcástica do crítico que diz ser bom crítico, quando escreve sua crítica baseada na linha ideológica do seu jornal e, não na qualidade daquilo que está sendo criticado. Uma vez que os jornais possuem linhas antagônicas, ele escreve comentários antagônicos, como manda a filosofia editorial:

Escrevi há tempos em dois jornais hebdomadários que se publicavam por aí além.

Eu trabalhava por necessidade.

Aliás não me sujeitaria talvez a pertencer a duas folhas que pensavam (ou diziam pensar, o que vem a ser o mesmo) de maneira inteiramente diversa. **Uma elogiava tudo incondicionalmente.**

Outra fazia uma oposição sistemática a todas as coisas.

Com um bocado de diplomacia, conseguia eu sustentar-me de um e de outro lado. Equilibrava-me. Estava mais ou menos como os papagaios – se me soltava dos pés agarrava-me com o bico. Afinal estava trepado, o que já valia alguma coisa.

[...]

Minha tarefa em ambas as partes era suavíssima. Fazia crítica, crítica de tudo [...] Coisa que me caísse debaixo da pena era coisa criticada.

Toda literatura de cordel que por aí aparecia era por mim louvada com exaltação ou impiedosamente escangalhada.

Era um bom crítico. ³⁸⁹ (grifos meus)

Nesse fragmento, temos uma espécie de sarcasmo exasperado, que explicita a dificuldade do jornalista em questão de se curvar às dificuldades financeiras e ganhar a vida como escritor idôneo – dificuldade também do escritor Graciliano Ramos, que em certa medida tinha que se curvar às demandas do mercado editorial.

³⁸⁹ RAMOS, Graciliano. *Linhas Tortas*. 19ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2002, p.34.

II. CAPÍTULO

Escola e formação

Criam-se aqui todos os dias, quase, centros de diversões e, no entanto, uma **escola** não se abre!

É simplesmente horroroso que numa cidade como a nossa (já não digo o município, contento-me com a sua capital) não tenhamos quem nos ensine a ler, arrancando-nos a cegueira da lama.

Graciliano Ramos³⁹⁰

As representações de uma escola decadente, fadada a gerar analfabetos, estão evidentes em *Infância*. Essa vertente da obra - associada à atitude engajada do escritor Graciliano Ramos que, aparentemente, idealizava, ao exercer cargos públicos, a possibilidade de intervir para melhoria do sistema educacional - instigou-nos a investigar o processo de formação deste autor, examinar sua relação com a escola e o modo como essa instituição aparece em suas obras. Em movimentos aparentemente contraditórios, Graciliano nega a educação da época e, até, a instituição escola, ao mesmo tempo que se engaja na sua reestruturação.

Essa aparente contradição em relação à instituição escola está presente tanto em sua obra de ficção, como em artigos jornalísticos e crônicas escritos desde a mais

³⁹⁰ RAMOS, Graciliano. In: SALLA, Thiago Mio. *Garranchos Textos inéditos de Graciliano Ramos*. 1ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo : Editora Record, 2012, p. 61-62.

tenra idade. Dessa forma, procuramos investigar a escola, adotando diferentes pontos de vista, tanto da vivência do autor, quanto da obra criada. Abordamos o assunto, neste trabalho, sob três aspectos: na Primeira Parte, o momento histórico em que viveu o autor, marcado pelo movimento conhecido como Escola Nova, com reformas anunciadas por uma elite engajada no escolanovismo; na Segunda Parte, falamos da escola de *Infância*, que transita entre a confissão (realidade) e a ficção; nesta Terceira Parte, abordaremos a escola que figura na obra de ficção do autor. Somam-se a esse *corpus* alguns artigos que tematizam essa instituição, assim como crônicas publicadas em *Linhas Tortas*, na nossa tentativa de investigar o lugar da escola e seu papel formador na vida e na obra de Graciliano Ramos.

Resgatamos assim, brevemente, o momento em que nasce essa escola à qual nos referimos. Naquele tempo, na esfera sociopolítica, havia grande ênfase à necessidade de mudança e de implementação de recursos na educação, conforme já indicamos na Primeira Parte deste estudo. Anísio Teixeira³⁹¹, um dos pioneiros do escolanovismo, batalhou pela universalização da educação básica - escola para todos - assegurando, em inúmeras situações, que a educação não poderia ser privilégio de poucos. Considerava a escolarização tradicional, à qual se contrapunha a proposta do Centro Popular, como apenas uma oportunidade de especialização, já que a educação era realizada no âmbito da classe e da sociedade, cabendo à escola apenas os ofícios intelectuais e sociais.³⁹²

Conforme já citamos em capítulos anteriores, Graciliano Ramos ressaltou, em diversas ocasiões, que só escrevia sobre o que vivenciava. Dessa forma, entende-se que a experiência sempre foi alimento para a atividade artística e intelectual do autor. Um ser humano participa, no entanto, de forma mais ou menos intensa, de múltiplos aspectos da vida, de inúmeras situações no mundo que o rodeia, seja de forma direta, seja de forma indireta. Tais vivências deixam resíduos, ou seja, marcam o *eu* em diferentes proporções. Mesmo escrevendo “apenas” sobre aquilo que vivencia, o autor faz uma escolha, consciente ou inconsciente, dentre suas vivências, daquilo que o tocou. Dessa forma, a escola parece ter desempenhado papel de grande importância

³⁹¹ TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é Privilégio*. 5ª edição. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

³⁹² CORDEIRO, Célia Maria Ferreira. “Anísio Teixeira, uma ‘visão’ do futuro”. *Estudo avançado*, vol.15, n.42, 2001, p. 241-258.

na vida do autor, dada a abrangência com que figura em sua obra. Ressaltamos novamente, aqui, que uma das características marcantes da obra desse autor é o constante deslizamento entre a autobiografia e a ficção, num jogo de espelhamento permanente.

Com o objetivo de confirmar nossa hipótese de que a escola tem lugar relevante na obra do autor, fizemos, a exemplo do que havíamos feito com outros vocábulos, um levantamento de ocorrências das palavras “escola(s)”, “escolar(es)” e “colégio(s)” nas obras, *Caetés*, *São Bernardo*, *Angústia*, *Vidas Secas* e *Infância*, chegando aos seguintes números:

Obra /Termo	escola(s)	escolar(es)	colégio(s)	Totais
<i>Caetés</i>	2	4	5	11
<i>São Bernardo</i>	34	0	1	35
<i>Angústia</i>	17	2	4	23
<i>Vidas Secas</i>	3	0	0	3
<i>Infância</i>	40	2	11	53

Os números podem nos mostrar, de forma genérica, a presença da escola nas cinco obras elencadas acima. Para verificarmos como ela é apresentada em cada obra, vamos tomar algumas citações de cada romance, na busca de compreensão da visão do autor. Antes de partirmos, entretanto, para essas obras, trazemos, na sequência, pequeno trecho de uma entrevista concedida por Graciliano Ramos ao “Jornal de Alagoas”, aos 18 anos de idade, para demonstrarmos, mais uma vez, a atitude do autor diante daquilo que vivencia e observa:

A melhor escola é, em minha opinião, a que for mais sincera, mais simples, mais verdadeira.

“Les meilleurs livres sont ceux que chaque lecteur croit qu’il aurait pu faire; la nature, que seule est toute familière et commune.”

Prefiro a escola que, rompendo a farsa do idealismo, descreve a vida tal qual é, sem ilusões nem mentiras.

Antes a “nudez forte da verdade” que o “manto diáfano da fantasia”. Dizem por aí que os realistas só olham a parte má das coisas. Mas que querem?

A parte boa da sociedade quase não existe.

De resto é bom a gente acostumar-se logo com as misérias da vida. É melhor do que o indivíduo, depois de mergulhado em pieguices românticas, deparar com a verdade nua e crua.³⁹³

Nota-se, no fragmento acima, que o autor se refere aos movimentos estéticos na literatura - ou escolas literárias - que caracterizavam a produção literária até ali. Graciliano posiciona-se em favor daquela que vai ser “verdadeira” e que vai “descrever a vida tal qual é, sem ilusões nem mentiras”. Há nessa declaração, uma recusa a qualquer espécie de filtro - como havia no Romantismo ou no Simbolismo, escolas que, cada qual a seu modo, escapavam do real tal qual é. Filtros, sejam eles os dos sentimentos, sejam os da espiritualidade, deformam a realidade. Em seu lugar, talvez ele ansiasse por um novo Realismo. Graciliano enxerga o mundo e a realidade que o cercam de forma “nua e crua” e assim quer expressá-los na obra literária. Ele assim se justifica, em relação aos personagens matutos, duros, vítimas ou causadores de sofrimento e injustiça: são essas as pessoas da realidade. Justifica-se também pelos cenários desoladores - de dor, miséria e sem horizontes - que coloca em sua obra assim: é essa a vida real, tempo inexorável de sofrimento. A função da literatura é trazer à tona essa realidade, numa forma de denúncia social, segundo ele.

A escola da época faz parte desse cenário e desse contexto de formação humana, sendo observada por Graciliano Ramos pelo mesmo viés da “nudez forte da verdade” com que ele examinava a literatura. Ele não coloca filtros na escola de sua infância nem na escola de seus enredos ficcionais, onde essa instituição é amplamente criticada pelo autor. Aparece como lugar triste, inútil, enfadonho, onde se perde tempo de fazer coisas mais importantes; também – num movimento contraditório – como lugar idealizado, chance de prosperar na vida; ou até como o lugar misterioso, meio subversivo, que confere um poder inexplicável. Isso é o que pretendemos mostrar nas obras de Graciliano.

³⁹³ SALLA, Thiago Mio e LEBENSZTAYN, Ieda. *Conversas Graciliano Ramos*. 1ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo : Editora Record, 2014, p. 55.

A. A escola na ficção: ambivalência

Como comentamos na Primeira Parte deste estudo, questões relativas à leitura, à escrita e à escola evidenciam-se desde os primeiros textos jornalísticos do autor, antes mesmo da publicação do romance *Caetés*, estendendo-se por toda a sua obra. Assumimos, assim, a tarefa de analisar a presença dessa escola na sua obra ficcional, tomando como referência *Infância*, obra autobiográfica que, como já vimos, tem a escola em evidência na vida do menino. Já no início de *Infância*, chamou-nos a atenção o autor ter trazido como primeira lembrança justamente a passagem por uma escola, numa aula de alfabetização, como já foi tratado. Do período de infância, o personagem-autor não trouxe como primeiro episódio uma reminiscência idílica - uma brincadeira no quintal de casa, uma briga com o irmão ou um momento em que seu time ganhou no jogo de pelada, por exemplo. Ou seja, intrigou-nos o fato de que uma das primeiras imagens a emergir da memória tenha sido uma cena escolar: uma classe de alfabetização tradicional da época, na qual letras e sílabas formavam uma cantilena ritmada e sem sentido, recitada numa "lengalenga monótona". Esse fato conduziu-nos à aprendizagem da leitura e da escrita e sua significação para a formação do escritor: tal lembrança da escola – que ele declara ter sido aos dois anos de idade, – possivelmente reelaborada pelos caminhos de resgate da memória, que, como o próprio escritor adverte, não se sabe ao certo o que é memória-fato e o que é memória-imaginação, o que aconteceu realmente e o que ficou na lembrança, alterado pelo tempo e pelos sentimentos desse tempo. O autor, fiel ao seu propalado desejo de fidelidade ao real, é honesto com o leitor e o adverte sobre a relatividade da “verdadeira história” da sua vida.

Vemos aí uma técnica narrativa de aproximar-se do leitor, característica de seu estilo, mas também a revelação do processo da memória e de suas traições fantasiosas, como se ele se redimisse de antemão, diante do leitor: se algo não for verdade, a culpa é da memória, essa capciosa e deformadora dos fatos. Nesse processo, relata, além da vida seca, dos gestos rudes e das carências de afeto no meio

familiar, suas duras experiências na escola, dando relevo à ineficiência dessa instituição.

A relevância da escola em sua obra pode justificar-se, a partir da leitura de *Infância*, pelas dificuldades encontradas pelo menino-autor na sua passagem por diversas instituições educacionais e por suas dificuldades com os conteúdos propostos por elas, a começar pelas primeiras letras. Além disso, a questão da escola e da educação escolar foi tema relevante no contexto nacional da época de Graciliano, conforme apontado na Primeira Parte deste estudo. Retomamos brevemente a escola rígida e desestruturada descrita em *Infância*, mostrada na Segunda Parte deste trabalho, para refletirmos, agora sobre as representações da escola nas outras obras do autor.

Como dado em *Infância*, Graciliano volta-se para o passado e revela as mazelas das escolas que frequentou: ineficazes, com métodos e materiais retrógrados e desajustados à faixa etária. Instituição em que suas dificuldades com a aprendizagem da leitura e da escrita são agravadas, mas que se configura também como espaço em que o autor-protagonista encontra apoio e estímulo na figura de dois professores. Dessa forma, podemos afirmar que a escola é, paradoxalmente, motivo de repressão e potencialização das dificuldades de aprendizagem, mas também de expansão do menino em formação, haja vista que, se ele se sente incompetente diante das aprendizagens, é também na escola que ele consegue fundar um jornal e ingressar naquele que seria seu ofício e desígnio na vida.

Voltamos agora, retrospectivamente, o olhar para as representações da escola na obra de ficção do autor.

1. Caetés: escola-degradação

No seu primeiro romance, *Caetés*, a escola já é representada com marcada ironia. Referindo-se aos conhecimentos necessários para redigir seu romance, o protagonista João Valério refere-se desdenhosamente às leituras efetuadas na escola,

cujos conteúdos já teria esquecido quase por completo, conforme lemos no já citado fragmento:

Li na escola primária, uns carapetões interessantes no Gonçalves Dias e no Alencar, mas já esqueci quase tudo. Sorria-me, entretanto, a esperança de poder transformar esse material arcaico numa brochura de cem a duzentas páginas, cheia de lorotas em bom estilo, editada no Ramalho.³⁹⁴ (grifos meus)

O excerto deixa entrever até certo desprezo à escola, pela inutilidade que atribui aos conhecimentos lá adquiridos. Em tom irônico, chama de "carapetões interessantes" as leituras feitas. E note-se que ele se refere a dois autores românticos: o poeta Gonçalves Dias - representante por excelência da geração ufanista do Romantismo brasileiro, com sua exaltação dos valores autenticamente brasileiros - e José de Alencar que, no romance, defendeu valores semelhantes no Indianismo, do qual *Iracema*, a "virgem dos lábios de mel" é expoente. Reafirma-se, aqui sua crítica à idealização da realidade. A par disso, a instituição-escola ali estava, com seus conteúdos inúteis, que cabia aos alunos relegar ao esquecimento - já que não traziam a realidade, mas "lorotas" idealizadas - e buscar seus próprios caminhos. No entanto, em meio ao sarcasmo, se percebe a volta da visão paradoxal de Graciliano a respeito da educação. Explicando: Alencar ou Gonçalves Dias eram "material arcaico", na visão de João Valério. Mesmo assim, era a partir deles que ele tinha a esperança de lançar seu livro, que ele também deprecia, chamando de "brochura cheia de lorotas em bom estilo". Ou seja, as leituras da escola eram lorotas, a escola era arcaica, os alunos esquecem tudo o que lá se ensina, no entanto ele confiava poder publicar algo a partir dos conhecimentos ali adquiridos: "Sorria-me, entretanto, a esperança de poder transformar esse material arcaico..."

Nessa sua atitude de crítico, Graciliano, na voz do seu narrador, aponta para a degradação da escola em várias instâncias, indicando para um certo marasmo daqueles que trabalham nessa instituição, como lemos no fragmento que segue:

³⁹⁴ RAMOS, Graciliano. *Caetés*. [recurso eletrônico] 1ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

- O senhor é o **presidente da junta escolar**?

O dr. Castro confessou que estava na presidência, infelizmente, e que aquilo era uma espiga. Mapas todos os meses, atestados, **um horror de professoras e inspetores rurais, informações à diretoria e obrigação de visitar escolas**. Ele, graças a Deus, nunca tinha entrado em nenhuma.³⁹⁵ (grifos meus)

Vemos a partir do fragmento acima, que a escola é abordada com foco no presidente da junta escolar, ou seja, uma instância diretiva superior. Também dessa perspectiva, ela demonstra não ter “salvação”: de forma sarcástica, o autor refere-se a um presidente da junta escolar que nunca tinha entrado em qualquer escola, embora fizesse parte de suas funções, e que demonstrava ter aversão a elas. Ele mesmo afirma que "infelizmente" estava no cargo, julgado por ele penoso, desagradável, "uma espiga" a ser debulhada a duras penas, com "um horror de professoras e inspetores".

Portanto, em *Caetés* tem-se um conceito bastante negativo da instituição-escola. Vista por dentro, segundo João Valério, o protagonista, não tem utilidade para a vida prática, é antiquada, com um programa de conteúdos fora da realidade, os quais, não despertando o interesse dos alunos, tem um único destino: o esquecimento. O que não tem sentido a memória desconsidera, conforme já se discutiu anteriormente neste trabalho. Vista de fora, do ponto de vista dos órgãos educacionais responsáveis, a situação é ainda pior, já que se esperaria deles liderança e diretrizes para garantir a qualidade das escolas, tanto na estrutura geral, quanto na adequação de seus currículos e competência docente. Ao contrário, lá se encontram funcionários descomprometidos, desenvolvendo suas funções com tédio e desinteresse.

Para concluir, a escola apresentada ao leitor em *Caetés* está inserida num sistema desleixado e incompetente, o que gera uma educação não conectada com a realidade, que não forma pessoas preparadas para enfrentar os desafios da realidade. E não parece haver perspectivas de superação dessa realidade. Instituição escolar e sistema educacional formam um círculo vicioso em que, desastrosamente, se retroalimentam e tendem a manter-se.

³⁹⁵ Id. Ibid.

2. São Bernardo: escola-paradoxo

Em *São Bernardo*, conforme indicamos na Primeira Parte deste estudo, a escola rural pode ser vista como um subtema que sustenta o enredo do romance pois, ao construí-la, o intuito do personagem Paulo Honório foi formar eleitores para eleger os candidatos do partido do qual ele era membro, fortalecendo-o e beneficiando indiretamente o Governador do Estado, trazendo para si o apoio dessa autoridade política. Temos, nessa obra, a escola como um grande tema, em diferentes abordagens: a da professora formada no magistério, que se preocupa com a aprendizagem dos meninos de São Bernardo; aquela do proprietário de terras, que vê a escola como um meio de “ganhar pontos” diante do governador e, no fundo, a consideram inútil à “mão-de-obra”, que só faz perder tempo com estudos sem serventia; a da possível visão do Estado, que aposta na alfabetização para ter eleitores; a dos professores, que buscam recursos para trabalhar na instituição...

Trazemos no fragmento que segue, a visita do governador à fazenda São Bernardo, ocasião em que questiona justamente sobre a escola. As reflexões do materialista Paulo Honório irmanam-se com a visão capitalista, focada na otimização da produção e na crença de que o saber afastaria a mão de obra não qualificada:

O governador gostou do pomar, das galinhas Orpington, do algodão e da mamona, achou conveniente o gado limosino, **pediu-me fotografias e perguntou onde ficava a escola.**

Respondi que não ficava em parte nenhuma. No almoço, que teve champanhe, o dr. Magalhães gemeu um discurso. S. excia. tornou a falar na escola. Tive vontade de dar uns apartes, mas contive-me.

Escola! Que me importava que os outros soubessem ler ou fossem analfabetos?

- Esses homens de governo têm um parafuso frouxo. **Metam pessoal letrado na apanha da mamona. Hão de ver a colheita.** Levantando-se da mesa, Padilha, de olho vidrado, pediu-me em voz baixa cinquenta mil-réis.

- Nem um tostão.

E fui mostrar ao ilustre hóspede a serraria, o descaroçador e o estábulo. Expliquei em resumo a prensa, o dínamo, as serras e o banheiro carrapaticida. De repente supus que a **escola** poderia trazer

a benevolência do governador para certos favores que eu tencionava solicitar.

- Pois sim senhor. Quando V. excia. vier aqui outra vez, encontrará essa gente aprendendo cartilha.³⁹⁶ (grifos meus)

Vê-se que, sagaz como era, Paulo Honório, ao mostrar todo o maquinário moderno e os demais indicadores de desenvolvimento da fazenda, a serviço da produtividade agrícola, percebe a mostra de interesse do governador por uma escola em *São Bernardo*. Embora não tendo o menor apreço pela ideia, considerando-a mesmo um disparate, deduz que poderia obter algumas vantagens se construísse uma escola em suas terras. Assim, promete à autoridade que, na próxima visita, "encontrará essa gente aprendendo cartilha", mesmo desprezando o estudo, por considerá-lo inútil à produção, como vemos no discurso indireto livre "Que me importava que os outros soubessem ler ou fossem analfabetos?".

Note-se, também, a expressão "essa gente", utilizada por Paulo Honório para os empregados da fazenda e "pessoal letrado" para os egressos da escola: "Metam pessoal letrado na apanha da mamona. Hão de ver a colheita." Novo índice de menosprezo da escola e da educação como meio de capacitação para o trabalho, ou seja, para o que vale a pena, no modo de ver do protagonista de *São Bernardo*. A escola é erigida, por interesse, não por convicção, nem benevolência: "A escola seria um capital."³⁹⁷ A construção da escola está vinculada a interesses pessoais, dissociada de qualquer idealismo: "Para ser franco, essa história de escola foi tapeação."³⁹⁸

No entanto, a já citada contradição que aparece em Graciliano Ramos ao tratar da educação escolar não fica ausente em *São Bernardo*. Para Paulo Honório, a escola não serve para nada, a não ser para levá-lo a gastar dinheiro e desperdiçar o tempo das crianças e dos empregados. Entretanto, a escola demonstra ter, para ele, uma face oculta: paradoxalmente, a escola é também perigosa. A escola, a educação, têm algo de mistério e poder, que lhe escapam ao entendimento. De onde vinha aquela força

³⁹⁶ RAMOS, Graciliano. *São Bernardo*. 58ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1992, p. 43-44.

³⁹⁷ RAMOS, Graciliano. *São Bernardo*. [recurso eletrônico] 88ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

³⁹⁸ Id. *Ibid.*

inexplicável de Madalena? O que tanto ela conversava com o professor Padilha? Vejamos esta reflexão do protagonista:

Comecei a sentir ciúmes. O meu primeiro desejo foi agarrar o Padilha pelas orelhas e deitá-lo fora, a pontapés. Mas conservei-o para vingar-me. Arredei-o de casa, a bem dizer **prendi-o na escola. Lá vivia, lá dormia, lá recebia alimento, boia fria, num tabuleiro.**³⁹⁹ (grifos meus)

E ele foi-se correndo de ciúme. Da educação vinha o empoderamento de Madalena, único bem de que ele não conseguiu tomar posse. Ela pensava, tinha vontade própria, sabia falar, tinha algo misterioso e temível. Vejamos a reflexão que segue:

Mulher de escola normal! O Silveira me tinha prevenido, indiretamente. Agora era aguentar as consequências da topada, para não ser besta.
Aguentar! Ora aguentar! Eu ia lá continuar a aguentar semelhante desgraça? O que me faltava era uma prova: entrar no quarto de supetão e vê-la na cama com outro.⁴⁰⁰ (grifos meus)

De onde vinha esse turbilhão de sentimentos? Do ciúme. E tratava-se de um ciúme sem causa, sem indícios ou provas. Era o ciúme causado pela sensação confusa do protagonista: um estranho poder, advindo daquela instituição "sem valor" e que, segundo o protagonista, não transformava ninguém, fazia de Madalena alguém inexplicavelmente intangível. Doloroso paradoxo, a escola transformara Madalena. Na mente possessiva de Paulo Honório, esse tal de estudo, que não servia para nada, modificava as mulheres e as subvertia: "Mulher de Escola Normal". Portanto, a escola era perigosa, subversiva da ordem natural. E ele se lamentava: "O Silveira me tinha prevenido, indiretamente."

³⁹⁹ RAMOS, Graciliano. *São Bernardo*. [recurso eletrônico] 88ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

⁴⁰⁰ Id. *Ibid.*

Julgamos lícito concluir que, em *São Bernardo*, apresenta-se ao leitor uma escola e uma educação bastante contraditórias, pelo mesmo olhar do protagonista. No nível consciente, a escola não servia para nada, era perda de tempo para quem a cursava e perda de dinheiro para quem investia nela, já que não era necessária para produzir bens e ter sucesso na vida. Ele, Paulo Honório, era a prova viva disso. Aprendera a ler na prisão, prosperara sem escola. Já no nível inconsciente, a escola era perigosa, pois tinha um misterioso segredo e conferia um poder que ele não podia entender. E se ele não entendia, não lhe pertencia. Madalena era a prova viva disso. Paulo Honório não conseguiu se apoderar dela e isso por culpa da escola - leia-se, por culpa do empoderamento de Madalena pelo conhecimento adquirido na escola.

Aí reside, reiterando, o paradoxo da escola apresentada em *São Bernardo*: a mesma escola inútil, que não transforma ninguém, é a escola subversiva, que torna as pessoas independentes para pensar e decidir.

3. Angústia: escola-tédio

Prosseguindo a análise desse aspecto na ficção de Graciliano, em *Angústia* a escola representada é espaço frequentado pelo protagonista narrador, Luís da Silva, que retrata a sua utilidade: “Meteram-me na escola de seu Antônio Justino, para desasnar⁴⁰¹”. Trata-se novamente de uma escola movida pelo tédio, que carrega o mesmo peso que a escola representada em *Infância*, conforme podemos observar abaixo:

Aprendi leitura, o catecismo, a conjugação dos verbos. **O professor dormia durante as lições. E a gente bocejava olhando as paredes, esperando que uma réstia chegasse ao risco de lápis que marcava duas horas.** Saíamos em algazarra.⁴⁰² (grifos meus)

⁴⁰¹ RAMOS, Graciliano. *Angústia*. [recurso eletrônico] 1ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

⁴⁰² Id. Ibid.

O trecho mostra que, na visão do personagem, a escola é um local sem atrativos, tanto para os professores, que não encontravam prazer na profissão de ensinar, quanto para os alunos, que não viam sentido no ofício de aprender. As aulas constituíam-se em lições compartimentadas: "Aprendi leitura, o catecismo, a conjugação dos verbos." Conteúdos desconectados da vida. Vida que permanecia lá fora e voltava quando terminavam as aulas: "Saíamos em algazarra."

A escola é mostrada, de diferentes formas, como um local sem a esperada sede e alegria de aprender, conforme podemos analisar no excerto abaixo:

A escola era triste. Mas, durante as lições, em pé, de braços cruzados, escutando as emboanças de mestre Antônio Justino, eu via, no outro lado da rua, uma casa que tinha sempre a porta escancarada mostrando a sala, o corredor e o quintal cheio de roseiras. Moravam ali três mulheres velhas que pareciam formigas. Havia rosas em todo o canto.⁴⁰³ (grifos meus)

Percebe-se que, com a força e sutileza das palavras, o narrador desenha aos olhos do leitor uma sala de aula cujo prazer se coloca através e além da janela: a rua. A afirmação inicial é dolorosa e direta: "A escola era triste." O que menos se pode esperar de uma escola é que a criança a ache triste, já que ali é o lugar da convivência social, o ambiente para fazer amigos, o tempo de alargar a visão de mundo por meio do conhecimento. Como poderia ser um lugar triste? Da mesma forma, espera-se do professor que seja uma referência para a criança, aquele que traz uma caixa mágica de novos conhecimentos todos os dias e encanta os alunos. No entanto, vemos um Mestre Antônio Justino maçante, sério e expositivo, "de braços cruzados", falando e falando "emboanças" (lorotas, inutilidades) para crianças inertes e distraídas, cuja atenção e interesse voam para cenários externos que a imaginação torna atraentes: "um quintal cheio de roseiras", com "rosas em todo canto", e mulheres "que pareciam formigas". Veja-se que a simples comparação das mulheres com formigas demonstra um trabalho mental do menino, que olha, enxerga e utiliza um mecanismo de pensamento, juntando atributos de duas realidades para expressar seu entendimento.

O que queremos frisar é que, no quadro descrito, o foco está na aula

⁴⁰³ Id. Ibid.

entediante, nos conteúdos desinteressantes, no professor incapaz de atrair os alunos, e não na incapacidade de pensar dos alunos. Eles pensam, observam, selecionam, imaginam, a partir do que lhes atrai o interesse. Em outras palavras, o problema está no sistema escolar.

A crítica à ineficácia da escola no que se refere à aprendizagem se faz presente também na passagem que segue:

- São pessoas que sabem onde têm as vendas, criatura, interrompeu seu Ramalho. Ou que arranjam proteção. **E sua filha entrou na escola e saiu como entrou. Ou as escolas não prestam ou ela é bruta demais.** Emprego para roupa. Tem graça. Cinquenta mil réis de sapatos todos os meses. Não há dinheiro que chegue.⁴⁰⁴ (grifos meus)

Tanto a escola é inútil para a vida que, segundo o personagem, ali as pessoas não se transformam nem se preparam para competir no mundo do trabalho. Perda de tempo. Notamos também, a extrema negatividade do narrador ao projetar o futuro dos meninos, no fragmento abaixo:

Os meninos que brincavam na rua quando estiava, às carreiras e aos gritos, horas depois estariam no grupo escolar, os cotovelos na carteira, escutando, ou não escutando, a voz da professora. Vinte anos depois seriam balizas no clube carnavalesco, contramestres de chegada, donas-de-casa sossegadas que levariam, pendurada no fura-bolo, uma garrafa de querosene amarrada pelo gargalo, mendigos como aquele que ali estava com a perna estirada coberta de trapos.⁴⁰⁵ (grifos meus)

Confirma-se, nessas palavras do narrador, a concepção de que escola é uma inutilidade e total perda de tempo para as crianças, já que a educação não as levaria a desenvolver habilidades para viver com sucesso a vida adulta.

Concluindo, em *Angústia*, Graciliano Ramos apresenta ao leitor, pela voz do protagonista, uma visão de escola bastante negativa, semelhante à apresentada nas

⁴⁰⁴ Id. Ibid.

⁴⁰⁵ Id. Ibid.

obras anteriores: uma escola entediante, com um programa de conteúdos desintegrados que, por não estarem ligados à realidade vivida pelos alunos, não faziam sentido para eles. Com isso, eles perdiam tempo na escola, saindo dela sem qualquer preparo ou valor agregado à sua formação, a fim de terem sucesso no mundo do trabalho e na vida.

4. Vidas Secas: escola-libertação?

Passando a *Vidas Secas*, obra ficcional em terceira pessoa cujo enredo se centra no árido do sertão, vislumbramos uma escola ausente no horizonte de vida dos personagens. Escola exige local estável, rotina das pessoas, necessidades básicas atendidas como condição de aprendizagem, entre outros requisitos mínimos. No livro em questão, os personagens são retirantes, em luta pela sobrevivência, num meio de carência extrema, em que faltava tudo: de água para matar a sede, até um abrigo para dormir; de argumentos para defender-se de uma injustiça, a palavras simples para formar uma frase de conversa. Nesse contexto de miséria, falta de perspectivas e incomunicabilidade, onde ficaria a escola? Ausente, desconhecida, inexistente, não fora o precário sonho que conseguia habitar os pensamentos confusos de Fabiano.

Apesar de Fabiano relacionar-se melhor com os bichos do que com os homens, e até confundir-se com um deles, o sertanejo acalentava a crença de que a escola, somente a escola, poderia transformar seus filhos em homens sem atributos de selvageria. Desse modo, em *Vidas Secas* percebe-se que o anseio do protagonista é a busca pelo pão e pela educação (*Bildung*), no sentido mais amplo da palavra. Graciliano denuncia, assim, a realidade dramática do tempo e espaço em que viveu, e aponta a escola como saída possível para os personagens-mirins de *Vidas Secas*. Conforme interpreta Benjamin Abdala Júnior:

Para Graciliano, embora alienada, **a escola é caminho necessário**. É a perspectiva de Fabiano (*Vidas Secas*): **com a escola seus filhos não seriam reduzidos a bichos**. Ela é uma etapa necessária,

relacionada com os anseios de ascensão social.⁴⁰⁶ (grifos meus)

O que diferenciava Fabiano do animal era, menos do que as palavras - poucas e esparsas -, a capacidade, ainda que rudimentar, de pensar e sonhar. Aí surge a escola em *Vidas Secas*: nas visões menos obscuras e mais otimistas de Fabiano, em sua esperança descolorida e desnutrida. Trata-se de uma escola idealizada e esfumaçada pelas de um sonho muito distante, de uma esperança quase loucura. Para Fabiano, se sobrevivessem, se houvesse um oásis no deserto sem fim em que se arrastavam, haveria uma única saída da prisão da ignorância e da miséria: a escola para os meninos. Quem sabe eles pudessem ser gente, aprender a falar e assim não serem explorados.

Na visão daquele que não tivera a oportunidade de frequentar a escola e nela deposita a esperança de que seja o passaporte para um mundo diferente, assim o protagonista narrador, Fabiano, reflete:

Difícil pensar. Vivia tão agarrado aos bichos [...] **nunca vira uma escola. Por isso não conseguia defender-se, botar as coisas nos seus lugares.** O demônio daquela história entrava-lhe na cabeça e saía. Era para um cristão endoidecer. Se lhe tivessem dado ensino, encontraria meio de entendê-la. Impossível, só sabia lidar com bichos.

Pouco a pouco uma vida nova, ainda confusa, se foi esboçando. Acomodar-se-iam num sítio pequeno, o que parecia difícil a Fabiano, criado solto no mato. Cultivariam um pedaço de terra. **Mudar-se-iam depois para uma cidade, e os meninos frequentariam escolas, seriam diferentes deles.**⁴⁰⁷ (grifos meus)

Temos em *Vidas Secas*, em relação às demais obras de Graciliano Ramos, uma representação diferente de escola. Excepcionalmente nessa obra, temos a escola numa abordagem quase idílica: possibilidade de salvação do mundo hostil em que vivem os personagens. A escola é, acima de tudo, a morada das palavras. Salvação

⁴⁰⁶ ABDALA JÚNIOR, Benjamin. *Literatura, História e Política: Literaturas de Língua Portuguesa no Século XX*. SP: Editora Ática, 1989, p. 103.

⁴⁰⁷ RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas*. 64ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1993, p.59.

do animal acuado, do ser humano algemado na impossibilidade de formular frases coerentes, de expor pensamentos, de defender-se da exploração. Ela parece ser representada dessa forma, porque Fabiano, em função da ignorância extrema, tem na escola a resposta ao sonho único de ser gente. Vejamos:

E andavam para o sul, metidos naquele sonho. Uma cidade grande, cheia de pessoas fortes. **Os meninos em escolas, aprendendo coisas difíceis e necessárias.** Eles dois velhinhos, acabando-se como uns cachorros, inúteis, acabando-se como Baleia. Que iriam fazer? Retardaram-se, temerosos. Chegariam a uma terra desconhecida e civilizada, ficariam presos nela. E o sertão continuaria a mandar gente para lá. O sertão mandaria para a cidade homens fortes, brutos, como Fabiano, Sinhá Vitória e os dois meninos.⁴⁰⁸ (grifos meus)

Em *Vidas Secas*, o Fabiano-protagonista vê a escola de um ponto de vista particular, porém o autor Graciliano Ramos - que mora no personagem - enxerga mais longe. No trecho em análise, percebe-se o escritor se intrometendo na visão idílica do protagonista, sem interromper o fluxo da narrativa - numa demonstração da maestria do escritor no manejo das palavras. Para Fabiano, somente na escola se poderia realizar o sonho de ver os meninos se transformarem de quase-animais em seres humanos. Os meninos ainda tinham essa possibilidade, enquanto eles, Fabiano e Sinhá Vitória, não: "Os meninos em escolas, aprendendo coisas difíceis e necessárias. Eles dois velhinhos, acabando-se como uns cachorros, inúteis, acabando-se como Baleia". Ato contínuo, vislumbra-se o Graciliano-autor, de visão pessimista e fatalista, desviando o Fabiano-personagem do sonho para a realidade: "E o sertão continuaria a mandar gente para lá. O sertão mandaria para a cidade homens fortes, brutos, como Fabiano, Sinhá Vitória e os dois meninos.". Assim termina a história, a ficção. Somente ela. Porque, na vida real, nada será diferente. A sina do nordestino pobre prosseguirá.

⁴⁰⁸ Id. Ibid.

B. Escola e contradição

Conforme observamos, a escola, que já fazia parte do repertório de vivência, e portanto, de lembranças do autor, revela-se um tema amplo, que abrange toda sua obra, em forma de acusação a essa instituição que, na visão de Graciliano, representava lugar que confinava as crianças e as obrigava a aprender coisas distantes da sua capacidade de compreensão – espaço que aprisiona o corpo e condiciona as ideias, conduzindo-as ao aprendizado sem sentido, descontextualizado, longe do interesse e das possibilidades intelectuais das crianças. Apesar disso - ou talvez por isso - Graciliano Ramos configura-se como um agente engajado em mudanças nessa esfera, seja na condição de jornalista, quando salienta a necessidade de denunciar ou clamar por uma educação melhor, seja nas funções públicas que desempenhou, quando tomou medidas em prol da educação.

Na obra de ficção, é presença constante uma escola abordada em linguagem irônica e dura, em tom de menosprezo e crítica à instituição e suas mazelas. Nota-se que o autor se coloca numa posição preponderantemente de acusação da escola e do sistema que a suporta, referindo-se de forma sarcástica aos possíveis benefícios que a escola proporcionaria. Na voz de personagens e narradores, a educação escolar está sempre presente de forma negativa, pouco nobre ou de valor reduzido na formação do indivíduo.

Tal posicionamento se mostra contraditório, quando comparado à atitude política do autor, uma vez que, se Graciliano critica a escola tanto na sua autobiografia, quanto nas obras de ficção, alguns de seus textos jornalísticos e a sua atuação enquanto prefeito de Palmeira dos Índios (1928-1930), diretor da Instrução Pública de Alagoas (1933-1936) e Inspetor Federal de Ensino Secundário (1939) indicam que o autor se engajava no processo de transformação da educação. Um exemplo de seu posicionamento pode ser visto no artigo que segue, denominado “Liberdade e instrução”, fragmento de um artigo escrito por Graciliano Ramos e publicado no segundo número do Jornal “O Índio”, em 6 de fevereiro de 1921:

Pode-se conceber liberdade sem instrução? Pode existir

democracia, que é o governo do povo pelo povo; uma vez que ele, despojado dos conhecimentos necessários, das luzes precisas, não está cômico dos seus deveres e direitos? [...] Como a terra, que sem amanho e cultivo não pode dar bons frutos, um povo entregue à inércia e ao abandono não pode jamais contribuir com auxílios mútuos para o seu engrandecimento político, moral e social.⁴⁰⁹ (grifos meus)

Esse pronunciamento explícito de valorização da educação como caminho de libertação parece não ser coerente com o aparente menosprezo dessa mesma educação, em sua obra. Mas podemos nos perguntar: seria uma atitude contraditória de Graciliano Ramos ou duas faces da mesma moeda? O Graciliano que valoriza a educação, quando assina seus textos e toma suas atitudes, desdiz-se, quando dá voz a seus personagens, para que estes desvalorizem a escola, ironizando seus processos e efeitos? Ou seria o mesmo Graciliano, utilizando diferentes linguagens e caminhos diversos de crítica e denúncia? Muito embora pareça contradição, haja vista todas as questões já abordadas, o fragmento acima dá-nos a impressão de que Graciliano Ramos antecipa, a seu modo, a grande questão da educação para a liberdade, defendida anos mais tarde pelo educador Paulo Freire, que citamos abaixo:

A educação das massas se faz, assim, algo absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser, também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito. Todo o empenho do autor se ficou na busca desse homem-sujeito que, necessariamente, implicaria uma sociedade também sujeito.⁴¹⁰ (grifos meus)

Em texto de Graciliano, lemos sua declaração sobre o valor do livro, conforme citação que segue:

⁴⁰⁹ SALLA, Thiago Mio. *Garranchos Textos inéditos de Graciliano Ramos*. 1ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 2012, p. 62.

⁴¹⁰ FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. [recurso eletrônico]. 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra.

Quem sabe o leitor se admire hoje deste artigo. Esta divisão ainda em alguns momentos não trouxe a seus olhos senão futilidades e coisas inúteis. Muda hoje um pouco na forma e na essência. **Vai tratar de um assunto imperioso e grave; vai unir a debilidade de sua voz ao eco desta folha em prol da instrução. [...] Vai como uma súplica endereçar-se ao governo;** partiu pela minha pena desses infelizes pais de família que veem, dia a dia, a miséria invadir-lhes o lar, onde não penetrou ainda, balsâmica e divina, a fonte do bem humano: **o livro!**⁴¹¹ (grifos meus)

O livro - tomado numa representação da educação escolar, do letramento - é instrumento de superação da miséria, "a fonte do bem humano", segundo ele. Isso nos mostra, mais uma vez, que estamos diante de um escritor em permanente ruptura com a sociedade. Se, por um lado, em suas obras não há forma de o sujeito conciliar-se com o sistema, por outro lado, ao aceitar cargos públicos, o autor Graciliano parece tomar um caminho de conciliação e de colocação de ordem no caos.

Assim, na função de diretor de Instrução Pública de Alagoas, as medidas tomadas o colocaram na vanguarda dos movimentos educacionais que procuravam assegurar, constitucionalmente, o direito de todos à educação. Conforme ressalta Moacir Sant'ana:

Outros fatos merecedores de registro, relacionados com a presença de **Graciliano Ramos naquela Diretoria, foram a instalação da Escola Profissional Feminina de Maceió**, que abriu matrícula a 20 de fevereiro de 1933; **a criação das Escolas Normais de Viçosa e Penedo**, respectivamente a 1º de março e 30 de outubro de 1934, bem como **a inauguração de uma biblioteca na Escola Normal de Maceió**, em 3 de novembro daquele mesmo ano.⁴¹² (grifos meus)

⁴¹¹ SALLA, Thiago Mio. *Garranchos Textos inéditos de Graciliano Ramos*. 1ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 2012, p. 61-62.

⁴¹² SANT'ANA, Moacir in SILVA, Marcia Cabral da – *Infância, de Graciliano Ramos: uma história da formação do leitor no Brasil*. Campinas: IEL de l'Université de Campinas - UNICAMP, 2004. Thèse doctorat. Disponible sur: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000315821&fd=y> – 06.01.2012.

Na democratização do acesso à escola, Graciliano Ramos apontava para a mudança estrutural na esfera pública. Na vida real, o escritor implementou ações concretas em favor da educação brasileira praticada no Nordeste.

Podemos, então, propor uma resposta possível ao questionamento que nos impusemos no presente item. Tudo parece autorizar-nos a concluir que o Graciliano Ramos-homem público seria o mesmo Graciliano-escritor, por detrás de seus protagonistas. A escola na obra do autor - seja nos enredos recriados pelas vias da memória autobiográfica (*Infância*), seja nos cenários criados pela imaginação ficcional - é uma escola que se encaixa no perfil de escola existente na época. Tratava-se de uma escola real carente de reformas estruturais, que demonstrava fragilidades no processo de formação do aluno e na atuação dos professores, muitas vezes desmotivados pela falta de valorização profissional por parte dos governos. Parece-nos legítimo interpretar que essa escola é denunciada na obra de Graciliano, caracterizando, portanto, engajamento do escritor com a causa. O aparente menosprezo parece ser um modo de escancarar o problema, desmascarar o sistema. Ferida exposta que clama por medicamento.

Se os personagens de Graciliano desvalidam a escola e apontam para sua degradação, ironizando-a, essa ironia parece ser mais uma figura de estilo ou figura de linguagem, recurso distintivo da palavra-arte na literatura. Tomamos uma definição corrente de ironia: “ironia é a utilização de palavras que manifestam o sentido oposto do seu significado literal.”⁴¹³ Desta forma, essa figura de pensamento afirma o contrário daquilo que se quer dizer ou do que se pensa. Portanto, ao pintar com cores fortes os defeitos da escola, Graciliano estaria denunciando os aspectos carentes de mudança. O personagem menospreza o que o escritor quer valorizar. O aparente menosprezo pode indicar, portanto, clamor por valorização. O personagem diz que a escola não ensina nada, enquanto o escritor pode querer mostrá-la como caminho de transformação do homem e da sociedade. A inutilidade da educação na formação da criança é, por conseguinte, a denúncia de que aquela escola das "lengalengas monótonas" precisava transformar-se.

Era preciso olhar para a escola da época com olhar crítico. Citamos exemplos

⁴¹³ <http://www.significados.com.br/ironia/> - 19.08.2016.

comprobatórios de que o Graciliano-homem público usou sua competência funcional em decretos em favor da escola e da educação. Engajamento na edificação de uma educação melhor em ambos os casos. Parece legítimo inferir que Graciliano-escritor fez de sua escrita uma ferramenta metafórica de engajamento, e de seus personagens, a voz que denunciava o que não ia bem. Faces da mesma moeda, reveladas pela contradição.

III. CAPÍTULO

Entre ficção e formação

Pretendemos, neste capítulo final do nosso trabalho, resgatar e ampliar alguns aspectos relativos ao tema da formação, abordados ao longo desta pesquisa. Percebemos que a formação do escritor em estudo se apresenta de forma multifacetada, num período de grandes transformações sociais, em níveis mundial e local.

Conforme procuramos demonstrar ao longo deste trabalho, a educação escolar brasileira foi alvo de muitas críticas estruturais e pedagógicas, tanto assinadas pelo próprio Graciliano Ramos, nos artigos publicados em jornais e periódicos da época, como transmitidas pela voz de personagens de sua obra. Em muitas situações, a validade dessa educação foi mesmo negada. Mais do que menosprezada, desvalorizada, a escola chega a ter o seu valor negado, sendo considerada inútil para a formação do ser humano. Contraditoriamente, como se viu, ao exercer cargos públicos, o escritor assumiu postura engajada em favor da educação, conforme comprovam suas declarações e relatórios críticos, decretos baixados e ações concretas, como construção de escolas e investimentos em melhorias nessa esfera.

Como adotamos a perspectiva de análise do eixo autobiográfico na obra de Graciliano, optando pelo viés da leitura, da escrita e da escola, fomos instigadas a

buscar um sentido para essa atitude aparentemente contraditória do autor, discutida no capítulo anterior.

Para tal, propomos, neste último capítulo, inicialmente uma abordagem que amplia a visão para o âmbito contextual, trazendo uma reflexão geral sobre a **formação no século XX**. Na sequência, tentamos fechar o círculo anunciado no início deste trabalho, quando explicitamos nosso propósito de, cotejando vida e obra, tomar como eixo de análise a obra autobiográfica ou romance de formação *Infância*, expandir a análise e retornar a *Infância*. Nesse círculo que se completa no retorno à obra de referência do trabalho, lançamos algumas reflexões sobre a **formação do artista-escriptor em *Infância***.

A. Formação da Sociedade Brasileira do século XX

Como amplamente tratado neste trabalho, a temática da educação da criança é recorrente ao longo da obra de Graciliano Ramos, sempre numa perspectiva crítica pessimista - ou realista, quem sabe, diante da vivência escolar do autor e da realidade da estrutura educacional da época. Certamente essa temática tem suas raízes em sua vida pessoal, em sua vida profissional e no contexto sociopolítico em que viveu, trabalhou, foi preso e alcançou sucesso literário. Retomando, na vida pessoal, o menino Graciliano teve seus entraves com a alfabetização - certamente não por dificuldades intelectuais ou cognitivas, mas por deficiências do sistema educacional. Na vida profissional, o jovem Graciliano foi funcionário público, desempenhou diferentes funções em departamentos diversos - entre eles o departamento de educação, em prol da qual teve oportunidade de atuar. O contexto sociopolítico foi marcado por movimentos sociais no mundo e também no Brasil, onde se firmou a busca de uma identidade nacional. Tem-se, justamente na primeira metade do século XX, um intensivo movimento de intelectuais de diversas áreas, historiadores, sociólogos, literatos, numa busca intensa “por redescobrir o Brasil”, refletindo sobre a formação do brasileiro. Foi uma época de manifestos e ampla reforma educacional no país.

Parece-nos justo concluir, então, que vida e obra se imbricam no autor em estudo. Ao olharmos para o contexto em que nasceu a obra de Graciliano Ramos, encontramos elementos que nos levam a refletir sobre a formação da sociedade brasileira, em especial eventos e documentos daquele período que se referem aos movimentos de “redescoberta” do Brasil, na busca da construção de uma identidade nacional, como a Semana de 22, o Manifesto Antropófago, o Manifesto da poesia Pau-Brasil, o Manifesto dos Pioneiros da Educação, o Manifesto Regionalista, entre outros, que se somam a obras e autores que tinham como tema comum a reflexão sobre a formação do Brasil, conforme realça o professor José Antonio Pasta Jr., em seu artigo “Variação Machadiana sobre o tema da formação”:

Ninguém ignora, em boa-fé, o alcance que obteve a noção de *formação* nas mais variadas *interpretações do Brasil*, em particular naquelas que, depois do primeiro quartel do Século XX, sucederam-se ao longo dessa centúria e até bem perto de nossos dias. Tornou-se quase um *topos*, no âmbito das *educações para o Brasil* minimamente ambiciosas, repassar a reiterada presença dessa noção no título, no subtítulo, quando não no corpo mesmo das obras da referida modalidade, de que são exemplos maiores as *formações* de Caio Prado Jr., Celso Furtado, Raymundo Faoro, Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e, *last but not least*, Antonio Candido.⁴¹⁴

No mesmo artigo, o professor Pasta ressalta o papel da literatura na formação do país, conforme lemos abaixo:

[...] coube principalmente à literatura a função de aparelho reflexivo/prospectivo com que o País desdobrava sua enroscada formação social, cultural e política, aparelho de que são peças constitutivas as partes de ilusão, compensação imaginária e ideologia. Salvo engano, a decantada acumulação literária brasileira teve por eixo esse voltar-se do País para si mesmo, movimento de que foram em parte conscientes, em graus diversos, vários de seus principais agentes.⁴¹⁵ (grifos meus)

⁴¹⁴ PASTA JR., José Antonio. *Formação supressiva - Constantes estruturais do romance brasileiro*. Tese de Livre-Docência na Área de Literatura Brasileira. FFLCH à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. SP. 2011, p.66.

⁴¹⁵ Id. Ibid., p. 69.

A contradição encontra-se na raiz da formação do brasileiro e, para representar esse dilema, trazemos um excerto da coletânea de crônicas de Graciliano Ramos, *Linhas Tortas* – crônica “Um velho cartão-postal” – na qual o narrador relata o momento em que, ainda na escola primária, teria caído em suas mãos um “baralho de cartões postais com cenas de todos os países do mundo” e a surpresa ao deparar com aquele dedicado ao Brasil:

Querem saber o que tinha imaginado para caracterizar a nossa querida pátria? Isto: – **um índio nu, de argola no beijo e penas de arara na cabeça, balançando-se numa rede vermelha, armada entre ramos, no meio da floresta e, junto a ele, de farda e boné com algarismos, um carteiro, entregando-lhe a correspondência.**⁴¹⁶ (grifos meus)

Temos, nesse fragmento, novamente a mistura entre o civilizado e o selvagem, como já visto em *Caetés*. Aqui, o índio bárbaro recebe correspondência de um carteiro uniformizado, mostrando, aparentemente, os opostos de uma civilização, que podem ser contraditórios, mas não necessariamente incoerentes, conforme nos narra o autor:

Afinal, achei que **o francês** inventor disso (naturalmente era francês), **pensava com acerto. Acontece, porém, que ele havia posto, no papel, dois indivíduos, quando na realidade existe apenas um: – empregado público e tupinambá. Uma parte do brasileiro quer civilizar-se, a outra conserva-se bugre, pintada a jenipapo e urucum; usa enduape e tem saudade da antropofagia.** Há alguns meses, esse funcionário foi levemente funcionário e tamoio demais.⁴¹⁷ (grifos meus)

⁴¹⁶ RAMOS, Graciliano. *Linhas Tortas*. 19ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2002, p. 168.

⁴¹⁷ Id. *Ibid.*

Nessa crônica percebemos a questão, não da convivência, mas da justaposição entre o Brasil-colônia, representado pelo índio, e o Brasil burguês e moderno, na figura do carteiro. Podemos perceber, na citação acima, referência à ambiguidade do povo brasileiro, em sua formação. O brasileiro é fruto da colonização europeia – portuguesa, holandesa, francesa – que se forjou a partir da miscigenação com o nativo indígena, conforme ilustrado no fragmento anterior.

Segundo Roberto Schwarz apud Alex Alves Fogal, essa dualidade parece ser anulada por uma coexistência estabilizada, "na qual o antagonismo, sem deixar de existir, se desfaz em fumaça e os incompatíveis saem de mãos dadas"⁴¹⁸.

Darcy Ribeiro, apud PASTA JR., acrescenta, em relação a essa questão, a face de incompletude nessa formação do brasileiro:

Nós, brasileiros (...), somos um povo em ser, impedido de sê-lo. Um povo mestiço na carne e no espírito, já que aqui a mestiçagem jamais foi crime ou pecado. Nela fomos feitos e ainda continuamos nos fazendo. Essa massa de nativos oriundos da mestiçagem viveu por séculos sem consciência de si, afundada na ninguendade. (...) Um povo, até hoje, em ser, na dura busca de seu destino.⁴¹⁹ (grifos meus)

Dessa forma, temos aqui sumariamente representado o dilema da formação do povo brasileiro, que nasce e se perpetua nesse paradoxo. Em Graciliano Ramos a busca de identidade nessa formação dá-se no nível da formação do escritor e na formação do homem brasileiro.

Muito embora nosso tema seja a formação do escritor, sabemos da enorme abrangência e complexidade desse assunto no Brasil e não temos nem a competência,

⁴¹⁸ FOGAL, Alex Alves. As crônicas de Graciliano Ramos: O Brasil nas Linhas Tortas. Revista Estação Literária. UFMG. Londrina, Volume 11, jul. 2013, p. 136-146.

⁴¹⁹ PASTA JR., José Antonio. *Formação supressiva - Constantes estruturais do romance brasileiro*. Tese de Livre-Docência na Área de Literatura Brasileira. FFLCH à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. SP. 2011.

nem a pretensão de chegar perto de esgotá-lo, contentando-nos em examinar sua realização particular no caso de Graciliano Ramos.

B. A formação do artista-escritor em *Infância*

Em relação à formação do artista, retomando a trajetória descrita em *Infância* e encarando essa obra como romance de formação do artista (*Künstlerroman*), percebe-se que, no plano do romance, a formação se dá de forma controversa: embora o protagonista supere as dificuldades com as letras e debute na cena literária com a publicação do “Dilúculo”, ele parece continuar em litígio com o meio em que vive, estando em ruptura permanente com a sociedade, conforme lemos no fragmento de *Infância* que segue. Nele, o narrador conta a sequência dos acontecimentos após a morte inesperada daquele que lhe “pressagiava bom futuro”⁴²⁰ e o amparara na fundação do já citado Jornal, Mário Venâncio:

O Dilúculo também morreu logo. Distanciei-me da crítica. E não me entendi com o público, muito incerto. No colégio, na Escola Pedro Silva, na Instrutora Viçosense, toleravam-me. Em casa, sem exame, detestavam as minhas ocupações.⁴²¹ (grifos meus)

Ou seja, Graciliano-protagonista de *Infância* tornou-se escritor, mas não se teria “formado” nos moldes estabelecidos para o homem, no romance de formação paradigmático, pois continua não se conciliando com a sociedade em que vive.

A formação - no sentido dado por Goethe nos *Anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*, que vieram a fundar o romance de formação (*Bildungsroman*), conforme abordado na parte anterior deste estudo - parece não se dar por completo em *Infância*, dada a ruptura com a sociedade em que se encontra o protagonista da

⁴²⁰ RAMOS, Graciliano. *Infância*. [recurso eletrônico] 1ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

⁴²¹ Id. *Ibid.*

obra. De acordo com Lukacs,

[...] essas lutas nada mais são no mundo moderno que os anos de aprendizado, **a educação do indivíduo junto à realidade presente**, e por isso conservam seu verdadeiro sentido. Pois **o fim de tais anos de aprendizado consiste em que o sujeito apare as arestas** conforme-se com seu desejo e sua opinião às situações existentes e à racionalidade delas. **Insira-se no encadeamento do mundo e obtenha nele um ponto de vista apropriado.**⁴²² (grifos meus)

Em Graciliano Ramos parece não ser possível “aparar as arestas” e viver apaziguado, “inserido no encadeamento do mundo”.

Diferentemente do processo de criação de Goethe em *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*, no qual Goethe (escritor) escrevia sobre seu protagonista, Wilhelm Meister, em processo de formação, e não sobre si mesmo, o que ocorre em *Infância* é um processo de identificação criador-criatura. O artista (Graciliano Ramos, escritor) escreve sobre seu próprio processo de formação, "colocando-se na pele" do seu protagonista, de forma que escritor e protagonista coincidem. Trata-se, aqui, do autor-Graciliano que escreve sobre a sua própria trajetória de formação, enquanto narra a formação do protagonista. Justamente este aspecto faz com que *Infância* se enquadre nos parâmetros do já abordado *Künstlerroman*.

Segundo Lukacs,

[...] **o ponto de transição decisivo para a educação de Wilhelm Meister consiste precisamente em que ele renuncie a sua atitude puramente interior**, puramente subjetiva, para com a realidade, e chegue à compreensão da realidade objetiva, à atividade na realidade tal como ela é. [...] **é um romance de educação: seu conteúdo é a educação dos homens para a compreensão da prática da realidade.**⁴²³ (grifos meus)

⁴²² LUKACS, Georges, « Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister », in: *Teoria do romance*. Lisboa Ed. Presença. S.d, p. 605.

⁴²³ Id. Ibid., p. 604.

A partir dessa reflexão de Goethe, voltamos os olhos para o Graciliano-protagonista do *Künstlerroman Infância* e percebemos que, apesar dele ter conseguido se superar em vários aspectos, tendo inclusive seu primeiro conto publicado no final da obra, a conciliação entre o *mundo interior* e a *realidade exterior* não se dá de forma efetiva: a prática da “realidade tal como ela é” continua sendo um capítulo de difícil execução. No que diz respeito ao Graciliano-autor – cuja trajetória de aprendizagens, tentamos delinear nesse estudo – observamos que ele se tornou escritor, isto é, *formou-se*, sem ter-se conciliado com a sociedade, tal qual seu protagonista, que é a projeção dele mesmo. Percebemos uma constante dualidade, a partir da análise de sua obra como um todo: o ceticismo, o negativismo, em oposição ao engajamento em problemáticas contemporâneas, tal qual a da educação, que tem ligação direta com nosso estudo.

Vemos, nesse processo, não apenas a formação do protagonista e do autor, mas também uma preocupação com a formação do homem, ou seja, com o ideal que habita o ser humano, escondido atrás do autor Graciliano Ramos que, sem sair do seu chão, traz-nos o homem universal em toda sua complexidade.

Suas arestas parecem não ter sido devidamente aparadas e o encadeamento no mundo continua com certo descompasso: ele é, sem sombra de dúvida, um "vencedor" das letras, considerado um dos grandes da literatura brasileira, mas demonstrou-se crítico exacerbado de suas próprias produções literárias, aparentemente um eterno desajustado. Desse descompasso insolúvel é expressão maior, sem dúvida, sua própria relação ambivalente com a ficção literária, a qual ele encarece e rejeita ao mesmo tempo – ficção e confissão.

Considerações finais

Esta pesquisa abrangeu leitura crítica do conjunto da obra de Graciliano Ramos, escolhido por nós, de um lado, pela admiração que temos pelo autor, a quem consideramos um mestre da palavra exata e da concisão no escrever, capaz de, sem sair do seu chão – que, inicialmente, era a região Nordeste, depois alargou-se para outras regiões do Brasil, traduzindo os muitos Brasis, – trazer-nos o homem universal em toda sua complexidade. Por outro lado, a escolha do autor se deu pelo estranhamento causado pela ambivalência com que trata a questão da leitura-escrita e sua relação com a escola.

Tivemos como objetivo traduzir - para nós mesmas e para o leitor - um pouco de nossa percepção da trajetória de formação de um escritor que **se escreveu** enquanto escreveu, que **se inscreveu** na obra criada, para escrever a própria história, pois parecia necessitar olhar-se no outro e através de um outro. Esse outro, representado pelos seus protagonistas, eram todos um só: ele mesmo, vendo-se num espelho deformante, em que nos ocultamos e nos reconhecemos em múltiplas imagens de nós mesmos. Nenhuma somos nós, mas nós somos todas elas.

Observamos que, na obra graciliânica, há uma reiteração que não apenas repete, mas se transfigura em cada livro. Em enredos diferentes, com personagens diferentes, em lugares e contextos diferentes, cada livro traz, teimosamente, de volta, olhado por outro ângulo, o Graciliano Ramos de *Infância* buscando, pela palavra escrita, entender aquele menino que parecia nunca ser capaz de aprender a ler e escrever; aquele menino obrigado a calar diante dos "grandes e temidos" como o pai, dos "grandes e temerosos" como a mãe, dos sempre grandes e distantes adultos das escolas enfadonhas que frequentou e da vida que em diferentes lugares viveu. Retirante ele. Retirante o protagonista de seu último romance.

Essa reincidência temática se dá igualmente com a **escola**: representações dessa instituição decadente, fadada a gerar analfabetos, emergem em cada obra do autor, mostrando diferentes facetas da escola, num movimento insistente e contraditório, pois essa vertente da obra - associada à atitude engajada do escritor

Graciliano Ramos que, aparentemente, idealizava, ao exercer cargos públicos, a possibilidade de intervir para melhoria do sistema educacional - instigou-nos a investigar o processo de formação deste autor que, em movimentos contraditórios, nega a educação da época e até a instituição escola, ao mesmo tempo que se engaja na sua reestruturação.

O fato é que a escola, instituição que deveria desempenhar o papel formador por excelência, surge na obra, paradoxalmente, como lugar de repressão e potencialização das dificuldades de aprendizagem, mas também de expansão do menino em formação, haja vista que, se ele se sente incompetente diante das aprendizagens, é também na escola que ele consegue, pela capacidade ali adquirida de escrever, fundar um jornal e ingressar naquele que seria seu ofício e desígnio na vida. Começa, por meio da escrita, a constituição de um novo "eu" e de uma nova vida que, aos poucos e com dificuldades e interrupções, vão se firmando. Dessa forma, também a escola está nessa posição oscilante, polarizada.

Tal contradição se evidencia tanto na relação com a escola – negação e afirmação – como também na sua relação com a **escrita**, ao passar sua vida a escrever e a negar a escrita, através de suas críticas acirradas às próprias produções. Em *Infância*, o processo de alfabetização, que se conclui com a apropriação da leitura e da escrita, é focalizado como lenta tortura para o menino, em função do medo e da violência decorrentes dos métodos inadequados, dos professores malformados e da infraestrutura deficitária das escolas da época. Na obra de ficção de Graciliano, a escrita aparece também como uma quase-tortura, embora numa outra dimensão. Se na autobiografia, o menino não consegue aprender e o alfabeto se afigura como código misterioso e impenetrável, na ficção, o homem não consegue escrever a própria história e a escrita continua, de certa forma, como o mesmo código inalcançável. Em *Infância*, a leitura e a escrita foram a libertação do menino pois, lendo, ele escapava da realidade seca e dura, e escrevendo, ele foi se compreendendo e interpretando o mundo. Na ficção, cada livro a sua maneira trouxe, nos personagens e nos enredos, o conflito com a escrita, pois a busca da expressão e comunicação pela palavra era a luta pela libertação das grades da realidade, da solidão e dos próprios fantasmas. Pela palavra poderia vir a salvação da cadeia interior em que os

personagens se enredaram. No entanto, a palavra não vinha e os personagens continuavam a se debater presos nos seus *eus*.

Uma explicação para tal ambivalência estaria talvez ancorada na raiz da constituição da sociedade brasileira do século XIX, conforme explica um estudioso brasileiro, referindo-se à noção de formação presente no romance de formação *O Ateneu*, 1888, de Raul Pompeia:

Reconhecer-se-á, espero, na contradição que está na base dessa problemática do romance, **a transposição mesma da contradição constitutiva da sociedade brasileira do Séc. XIX – sociedade em que, para ser breve, a persistência tardia da escravidão engendrava relações sociais e relações interpessoais que supunham a autonomia do sujeito individual ao mesmo tempo em que a tornavam simplesmente inconcebível.** Essa contradição insolúvel, com todos os impasses dela decorrentes, estrutura *O Ateneu* em todos seus níveis – para vir a furo toda inteira em sua *linguagem*.⁴²⁴ (grifos meus)

Pelo exposto até aqui, julgamos ter encontrado características em *Infância* que justifiquem tomar emprestada, em parte, essa interpretação para o contexto de Graciliano Ramos no que se refere à ambivalência e contradição verificados na sua obra, pois parece coerente afirmar que temos representado, em Graciliano Ramos, também o dilema da formação do povo brasileiro, que nasce e se perpetua nesse paradoxo. Em Graciliano Ramos, a busca de identidade nessa formação dá-se no nível da formação do escritor e sua obra, assim como na formação do homem brasileiro.

Ao buscarmos compreender as questões relativas a essa formação, no seu sentido ampliado da *Bildung*, encontramos uma definição que expressa aquilo que gostaríamos de abordar na finalização deste estudo:

⁴²⁴ PASTA JR., José Antonio. *Formação supressiva - Constantes estruturais do romance brasileiro*. Tese de Livre-Docência na Área de Literatura Brasileira. FFLCH à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. SP. 2011, p.133.

Bildung é a tradução alemã para o termo grego *Paideia*, o qual traduzimos – sem que tenhamos algo com sentido equivalente – por “formação” ou por “cultura”, mas **carrega consigo o sentido de uma formação harmônica do todo da personalidade, em suas variadas possibilidades, de modo a viabilizar a realização da obra de arte mais sublime: a bela personalidade individual humana**⁴²⁵. (grifos meus)

Em Graciliano Ramos, observamos esse trabalho criador capaz “de viabilizar a realização da obra de arte mais sublime”, muito embora seus personagens sejam exemplares da "bela personalidade individual humana" quase sempre às avessas. Em sua obra, são seres desajustados à desordenada e caótica realidade exterior que massacra o homem, sempre em busca de conciliação dos seus conflitos internos.

Antonio Candido *apud* Octávio de Faria afirma, referindo-se ao autor em estudo, que “[...] no âmago de sua arte, há um desejo intenso de testemunhar sobre o homem, e tanto os personagens criados quanto, em seguida, ele próprio, são projeções deste impulso fundamental, que constitui a unidade profunda de seus livros.”⁴²⁶

À guisa de conclusão, com alguns desvios filosóficos e um tanto poéticos, ainda nos perguntamos se Graciliano teria encontrado seu "eu" e as respostas ao que buscava. E, se voltarmos à última cena de *Vidas Secas*, obra com que encerrou sua criação ficcional, ouviremos uma Sinhá Vitória teimando em acreditar na cidade grande e um Fabiano tentando embarcar no sonho da mulher, sem, todavia, consegui-lo:

E andavam para o sul, metidos naquele sonho. Uma cidade grande, cheia de pessoas fortes. Os meninos em escolas, aprendendo coisas difíceis e necessárias. Eles dois velhinhos, acabando-se como

⁴²⁵ Baptista, Marlon. “Considerações sobre o romance de formação”. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/filosofia/0043.html> - 01.09.2016.

⁴²⁶ CÂNDIDO, Antonio *apud* Octávio de Faria in: RAMOS, Graciliano. *Infância*. 17ª edição. São Paulo: Editora Record, 1993, p. 273. Versão digital: digital source.

uns cachorros, inúteis, acabando-se como Baleia. Que iriam fazer? Retardaram-se, temerosos. Chegariam a uma terra desconhecida e civilizada, ficariam presos nela. E o sertão continuaria a mandar gente para lá. O sertão mandaria para a cidade homens fortes, brutos, como Fabiano, sinhá Vitória e os dois meninos.⁴²⁷

O sonho impulsionava para a frente; a realidade desiludidamente antecipada freava o passo. Parecia não haver saída e o tempo verbal torna-se, então e de repente, futuro do pretérito. Um futuro incerto, ancorado no passado. Um passado que não oferecia qualquer certeza, sequer uma esperança a partir do presente. Enxergando o Graciliano que se esconde em Fabiano, talvez possamos concluir, do epílogo, que a busca continua. Para o protagonista, para o escritor. Continua para todos nós. Não só o sertão, não só Fabiano, não só Graciliano, mas todos os homens estão a caminho da "cidade grande", do seu próprio "eu" e dos próprios desígnios.

Sete anos depois de *Vidas Secas*, num longo silêncio de ficção surge *Infância*, sua obra autobiográfica, o romance de formação do artista, numa trajetória incomum, como se Graciliano tivesse se recolhido dentro de si mesmo e voltado, anos depois, disposto a sair do escudo dos personagens que criara e mostrar-se claramente. No entanto, o livro termina com ele embrenhando-se em novos enredos distantes - as "novelas russas" - vagando o olhar por uma nuvem que se evapora:

Entre em casa nauseado, engolindo soluços.
Correram semanas. Adoeci. A artrite amarrou-me à espreguiçadeira, o meu desgraçado corpo se cobriu de manchas. Capengando, abri a estante, exumei O Cortiço, desempacavirei-o, restitui-o à convivência dos outros romances. Não me inspirava curiosidade. E já não era objeto de aversão. História razoável, com alguma safadeza para atrair leitores.
Embrenhava-me agora em novelas russas. Entrevado, submerso na lona da cadeira, tentava erguer um braço doído, mexer os dedos, volver as páginas.
A figura que me perseguia à noite serenou e fugiu. E a outra, nuvem colorida, evaporou-se.⁴²⁸

⁴²⁷ RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas*. [recurso eletrônico] 120ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

⁴²⁸ RAMOS, Graciliano. *Infância*. [recurso eletrônico] 1ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

Podemos intuir que o menino amadureceu sem ter-se encontrado. Continua a "embrenhar-se", a "volver as páginas", a acompanhar as nuvens que se evaporam no céu. Sempre e pela palavra, a busca continua. Continua para Paulo Honório, sozinho com suas lembranças, "às escuras", em *São Bernardo*. Continua para João Valério e para Luís da Silva, ambos sozinhos, remexendo seus devaneios e pensamentos, em *Caetés* e *Angústia*. Continua para Fabiano, a caminho do oásis, talvez miragem. Todos tentando desesperadamente se expressar, se entender, se redimir, reler a própria vida no desejo de (re)escrevê-la.

Afinal, o homem é um eterno vir a ser, escrevendo a própria história e inscrevendo-se na história. Uma história cujo epílogo ele desconhece.

Para que, afinal de contas, aprendemos a **ler** e a **escrever**, senão para entender nossa incompletude e escrever nossa própria história, mesmo sem saber onde pingar o ponto final?

Para que a **escola**, senão para fertilizar nosso pensamento e nos ensinar a fazer perguntas sem resposta?

Para que as **palavras**, se não pudermos nos reconhecer nelas e se elas não nos salvarem, libertando nossa ânsia pelo sentido da vida?

Para quê?

São interrogações sufocadas no ex-menino de *Infância*, nos protagonistas de sua obra de ficção... no Graciliano Ramos ele mesmo...

A busca continua... Reticências...

E vale ainda uma palavra final sobre pontuação: este trabalho começou com interrogações e agora se conclui com interrogações. No entanto, acreditamos que as interrogações da apresentação não são do mesmo teor destas da conclusão. Aquelas eram as perguntas-dúvidas que sinalizaram o caminho para esta tese. Estas são as perguntas-respostas que trazem o que colhemos pelo caminho. Umhas e outras provisórias sempre, porque estamos no eterno vir a ser.

Ainda no terreno das hipóteses, talvez só então, doze anos mais tarde de *Caetés* e sete anos depois de *Vidas Secas*, Graciliano Ramos estivesse, finalmente, pronto para revelar-se numa *auto-bio-graphie*, pronto para sair detrás dos "outros", os personagens com nome - o João Valério de *Caetés*, o Luís da Silva de *Angústia*, o Paulo Honório de *São Bernardo*, o Fabiano de *Vidas Secas* -, e assumir o menino sem nome que narra sua própria vida, em *Infância*.

Talvez tivesse deixado o menino de *Infância* sem nome, por um resquício do medo da infância, em que as palavras compunham um código misterioso e amedrontador. Afinal, feridas profundas deixam cicatrizes que não se apagam. Talvez para que nós, leitores, o nomeássemos, num exercício de identificação. Ou ainda melhor, talvez porque o personagem tivesse um caráter universal, simbolizando qualquer menino, já que o tempo de infância é sempre semente e raiz.

Talvez, ainda, o nome do menino não importe, porque no título - *Infância* - é que esteja uma das chaves possíveis, como se Graciliano nos dissesse: "Não procure aqui a chave, curioso leitor, ela está perdida na essência de nossa humanidade e o que foi vivido na infância - experiências boas e ruins, alegria e dor - fica guardado na memória e retorna, um dia, para justificar o adulto que somos. Uma vez escrito em palavras, esse passado se inscreve em nossa história, ajudando-nos a entender quem somos."

Em *Infância*, Graciliano Ramos pode ter chegado mais perto da compreensão de si mesmo, entregando-nos a chave: aquela que nos foi dada na escola da infância, pela aprendizagem da leitura e escrita, traço distintivo do humano e da história da humanidade.

Talvez esta conclusão um tanto incomum possa ser generosamente compreendida como uma licença poética de quem, ao se embrenhar nas obras de Graciliano - tal qual o narrador de *Infância* nas novelas russas - esteja também em busca de sua subjetividade. Talvez, ao ler Graciliano e escrever sobre Graciliano, tenha dado asas às palavras para criar, ousar, defrontar-se com as próprias contradições e, quem sabe, compreender-se melhor na tentativa de compreender as escolhas e contradições do grande autor brasileiro Graciliano Ramos. E, nesse caminho de palavras, talvez um dia encontre a palavra-flecha que não erra o alvo, a

frase que não pinga uma gota sequer de supérfluo.

Nada se conclui, tudo continua... Implacáveis reticências...

Até o ponto final.

Bibliografia

I. Obras de Graciliano Ramos

- Angústia*. [1ª ed. 1936]. 75 anos. Rio de Janeiro: Record, 2011.
- Angústia*. [1ª ed. 1936]. [recurso eletrônico]. 1ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.
- Angústia*. [1ª ed. 1936]. 54ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- Caetés*. [1ª ed. 1933]. 31ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- Caetés*. [1ª ed. 1933]. Ed. 80 anos. Rio de Janeiro: Record, 2013.
- Caetés*. [1ª ed. 1933]. [recurso eletrônico]. 1ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.
- Infância*. [1ª ed. 1945]. 35ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- Infância*. [1ª ed. 1945]. [recurso eletrônico]. 1ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.
- Infância*. [1ª ed. 1945]. 17ª ed. São Paulo: Editora Record, 1993. Versão digital: digital source.
- Linhas Tortas*. [1ª ed. 1962. Obra póstuma]. 19ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- Memórias de Cárcere*. [1ª ed. 1953. Obra póstuma]. 43ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004. Vol. II.
- Memórias de Cárcere*. [1ª ed. 1953. Obra póstuma]. 43ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2006. Vol. I.
- Relatórios de Graciliano Ramos publicados no Diário Oficial*. [1ª ed.: Diário Oficial do Estado de Alagoas, 24.01.1929 et 16.01.1930]. Imprensa Oficial e gráfica Graciliano Ramos (org.).
- Viagem*. [1ª ed. 1954. Obra póstuma]. 21ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- Vidas Secas*. [1ª ed. 1938]. 70 anos. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- Vidas Secas*. [1ª ed. 1938]. 64ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1993.
- Vidas Secas*. [1ª ed. 1938]. [recurso eletrônico] 120ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.
- Viventes das Alagoas*. [1ª ed. 1962. Obra póstuma] 19ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- São Bernardo*. [1ª ed. 1936]. 58ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1992.
- São Bernardo*. [1ª ed. 1936]. [recurso eletrônico] 88ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

Cartas:

RAMOS, Graciliano. *Cartas*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

MAIA, Pedro Moacir. *Cartas inéditas de Graciliano Ramos a seus tradutores argentinos*. Salvador: EDUFBA, 2008.

Textos Inéditos:

SALLA, Thiago Mio. *Garranchos Textos inéditos de Graciliano Ramos*. 1ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 2012.

SALLA, Thiago Mio e LEBENSZTAYN, Ieda (Org.). *Conversas Graciliano Ramos*. 1ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 2014.

II. Estudos sobre a obra de Graciliano Ramos

ABEL, Carlos Alberto dos Santos. *Graciliano Ramos: cidadão e artista*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

ALMEIDA Filho, Leonardo. *Graciliano Ramos e o mundo interior: o desvão imenso do espírito*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

BRUNACCI, Maria Izabel. *Graciliano Ramos um escritor personagem*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BUENO, Luís. A. „Antonio Candido leitor de Graciliano Ramos”. Revista Letras: Curitiba, nº74 Editora UFPR. Jan./Abr. 2008.

CANDIDO, A. *Ficção e confissão: ensaios sobre Graciliano Ramos*. Rio de Janeiro: 34 ed. 1992.

CANDIDO, Antônio. *Ficção e confissão: ensaios sobre Graciliano Ramos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

CANDIDO, A. *Graciliano Ramos*. 4ª ed. Rio de Janeiro : Agir, 1996. (Nossos Clássicos), p. 9.

CARPEAUX, Otto Maria. “Visão de Graciliano Ramos”. Disponível em: <http://www.olavodecarvalho.org/textos/carp4.htm> – 17.05.2016.

CARPEAUX, Otto Maria. *Origens e Fins*. Rio de Janeiro: Livraria Editora da Casa do Estudante do Brasil, 1943.

CARVALHO, L. H. *A ponta do novelo – uma interpretação de Angústia de Graciliano Ramos*. São Paulo: Ática, 1983.

CARVALHO, Maria da Salete Figueiredo de. *Glossário regional/popular da obra São Bernardo de Graciliano Ramos*. João Pessoa: CEFETPB, 2008.

CONRADO, Regina Fátima de Almeida. *O mandacaru e a flor : a autobiografia Infância e os modos de ser Graciliano*. São Paulo: Ed. Arte & Ciência, 1997.

- COUTINHO, Afrânio, BRAYNER, Sônia et alii. *Graciliano Ramos seleção de textos*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.
- CRISTÓVÃO, Fernando Alves. *Graciliano Ramos: Estrutura e Valores de um modo de Narrar*. Rio de Janeiro: Editora Brasília, 1975.
- DANTAS, Audálio. *A infância de Graciliano Ramos*. São Paulo: Callis Editora, 2005.
- FOGAL, Alex Alves. As crônicas de Graciliano Ramos: “O Brasil nas Linhas Tortas”. Revista Estação Literária. UFMG. Londrina, Volume 11, jul. 2013.
- GAMBATA, Marsílea. “O engajamento libertário de Graciliano Ramos”. Jornal Carta Capital. Disponível em : www.cartacapital.com.br/cultura/o-engajamento-libertario-de-graciliano-ramos-8359.html - 05.01.2015.
- GARBUGLIO, J. C. “Graciliano Ramos: a tradição do isolamento”. In: GARBUGLIO, J.C. et alii. *Graciliano Ramos*. São Paulo: Ática, 1987.
- GINZBURG, Jaime. „Graciliano Ramos: Infância e violência“. Expressão – Revista do Centro de Artes e Letras. Santa Maria, UFSM, n.1, v.1, jan/jun.2000.
- HOLANDA, Lourival. *Sob o signo do silêncio: Vidas Secas e o Estrangeiro*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.
- JUAREZ, Edmundo Filho. *História e alegoria em São Bernardo de Graciliano Ramos*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Literatura Brasileira. São Paulo. 2006.
- LEBENSZTAYN, Ieda. *Graciliano Ramos e a novidade*. São Paulo: Cidade, 2010.
- LEBENSZTAYN, Ieda. *Caetés: os incapazes de propriedade. Vencedores e vencidos na forma criada por Graciliano Ramos*. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.
- LEMONS, Taísa Villese. *A infância pelas mãos do escritor. Um ensaio sobre a formação da subjetividade na psicologia sócio-histórica*. Juiz de Fora: UFJF, 2002.
- LINS, Álvaro. “Valores e Misérias das *Vidas Secas*”. In: RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas*. 85ª ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 2002.
- MELLO, Marisa Schincariol de. „Graciliano Ramos: modernista engajado“. Disponível em: <http://www.unicamp.br/cemmarx/ANAIS%20IV%20COLOQUIO/comunica%E7%F5es/GT5/gt5m2c6.pdf> - 03.07.2016
- MERCADANTE, Paulo. *Graciliano Ramos – O manifesto do trágico*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993.
- MIRANDA, Wander Melo. „Atualidade de Graciliano Ramos“. In: DUARTE, Eduardo Assis (org.) *Graciliano revisitado*. Natal: Editora Universitária, 1995.
- MIRANDA, Wander Melo. *Graciliano Ramos*. São Paulo: Publifolha, 2004.
- MORAES, Dênis de. *O Velho Graça, uma biografia de Graciliano Ramos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992.
- MORAES, Denis. *O velho Graça*. 2ª ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012.

- MOURÃO, Rui. *Estruturas: ensaio sobre o romance de Graciliano*. 3ª ed. Curitiba: Editora UFPR, 2003.
- OLIVEIRA NETO, Godofredo de. Posfácio. In: RAMOS, Graciliano. *São Bernardo*. 80. ed. Rio de Janeiro: São Paulo. Record, 2004.
- OLIVEIRA, Ilca Vieira de. „O menino e as letras em *Infância*, de Graciliano Ramos”. Revista Eutomia, Recife, 2008, vol.1, p.322 jul.
- QUEIROZ, Carlos Eduardo Japiassú de. *O espiar da coruja: uma leitura das coisas, dos seres e das idéias no romance São Bernardo de Graciliano Ramos*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE. Recife. 2007.
- RAMOS, Ricardo. *Graciliano Ramos: retrato fragmentado*. São Paulo: Siciliano, 1992.
- SALLA, Thiago Mio. *O fio da navalha: Graciliano Ramos e a revista Cultura Política*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação: São Paulo. 2010.
- SANT’ANA, Moacir Medeiros de. *Graciliano Ramos: vida e obra*. Maceió: Secretaria de Comunicação Social – SECOM, 1992.
- SILVA, Marcia Cabral da – *Infância, de Graciliano Ramos: uma história da formação do leitor no Brasil*. IEL da Universidade de Campinas – UNICAMP. Campinas. 2004. Tese de doutorado. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000315821&fd=y> – 06.01.2012.
- SILVA, Sérgio Antônio. *Papel, penas e tinta*. São Paulo: Annablume Editora, 2012.
- SOUZA, Tânia Regina de. *A infância do velho Graciliano – memórias em letras de forma*. Santa Catarina: Editora UFSC, 2001.
- VIANNA, Lúcia Helena. Roteiro de leitura: *São Bernardo*, de Graciliano Ramos. São Paulo: Ática, 1997.

III. Estudos sobre a memória

- AGUIAR, Joaquim Alves de. *Espaços da memória : um estudo sobre Pedro Nava*. São Paulo: Edusp – Editora da Universidade de São Paulo, 1998
- ARISTOTE. “De la mémoire e de la réminiscence” in: *ARISTOTE. Petits traités d’histoire naturelle*. Paris: Société d’édition « Les belles Lettres », 1965. p. 54.
- ARRIGUCCI Jr. “Móbil da Memória” in *Enigma e Comentário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p. 67-111.
- AUGÉ, Marc. *Les formes de l’oubli*. Paris: Éditions Payot & Rivages, 2001.

- BENJAMIN, Walter. “A imagem de Proust”. In: *Magia e técnica, arte e política*. 3ª ed. São Paulo. Editora Brasiliense. 1987.
- BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222-232.
- BENJAMIN, Walter. „Sobre alguns temas em Baudelaire“. In: Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo. Obras Escolhidas III. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- BENJAMIN, Walter. “Infância em Berlim por volta de 1900”. In: *Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BERGSON, H. *Matéria e Memória – Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1990.
- BERGSON, Henri. *Matière et Mémoire. Essai sur la relation du corps a l’esprit*. 60ª Ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1959.
- BERGSON, Henri. *Mémoire et vie*. 2ª ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1963.
- BOSI, Éclea. “Memória-sonho e memória-trabalho”. In: *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*. São Paulo: TA Queiroz - EDUSP, 1987.
- BOSI, Éclea. “Tempo de lembrar”. In: *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*. São Paulo: T.A. Queiroz - EDUSP, 1987.
- BRUNER, Jerome; WEISSER, Susan. “A invenção do ser: a autobiografia e suas formas”. In: OLSON, David; TORRANCE, Nancy. *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1997.
- BRUSS, Elizabeth. *Autobiographical acts. The changing situation of a literary genre*. Johns Hopkins University Press, 1976, Baltimore, London, p. 8.
- CANDIDO, Antônio. “Poesia e ficção na autobiografia”. In: *A Educação pela Noite*. São Paulo: Ática, 1987.
- DOUBROVSKY, Serge. *Fils*. Paris: Éditions Galilée, 1977.
- EAKIN, Paul John. *Fictions in autobiography: studies in the Art of Self-Invention*. Princeton: Princeton University Press, 1985.
- EVARD, Franck. *Jeux autobiographiques*. Paris : Ellipses Éditions Marketing, 2006.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e narração em Walter Benjamim*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar Escrever Esquecer*. São Paulo: Editora 34, 2006.
- GASPARINI, Philippe. *Autofiction*. Paris: Éditions du Seuil, 2008.
- GUSDORF, G. *Mémoire et personne*. Paris: PUF, 1951.
- GUSDORF, Georges. *Auto-bio-graphie*. Paris: Éditions Odile Jacob, 1990.
- GUSDORF, Georges. *Les Écritures du moi*. Paris: Éditions Odile Jacob, 1991.

- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2004.
- HALBWACHS, Maurice. *La mémoire collective*. Paris: Éditions Albin Michel, 1997
- HALBWACHS, Maurice. *Les cadres sociaux de la memoir*. Paris: éditions Albin Michel, 1994
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Ed. Unicamp, 1994.
- LEJEUNE, Philippe. *Le Pacte autobiographique*. Seuil, 1975, nouv. éd. 1996.
- LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- MENEZES, Adélia Bezerra de. *Memória e Ficção*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- MONTENEGRO, Antonio Torres. *História oral e memória: a cultura popular revisitada*. São Paulo: Contexto, 2001.
- NORONHA, Jovita Maria Gerheim (Org.). *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2008.
- REIS, Thiago Tavares. *Graciliano Ramos e Walter Benjamin: memória e esquecimento*. Horizonte Científico [recurso eletrônico]. Dec.2009. Disponível em:
<http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/view/4258/3175>
- RICOEUR, Paul. *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris: Seuil : 2000.
- RICOEUR, Paul. *Parcours de la reconnaissance*, Paris: Éditions Stock, 2004.
- RICOEUR, Paul. *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil, 1990.
- ROCHA, Clara Crabbé. *Máscaras de Narciso*. Coimbra: Edições Almedina, 1992.
- ROCHA. Marcos Antônio Ferreira da Rocha. “ Memória e identidade em “*Infância*”, de Graciliano Ramos.” (UERJ). Disponible sur:
<http://www.filologia.org.br/cluerj-sg/anais/ii/completos/comunicacoes/marcosantonioferreiradarocha.pdf> -
 26.06.2016.
- SARTRE, Jean-Paul. *Les mots*. Paris: Éditions Gallimard, 1964.
- TADIÉ, Jean-Yves et Marc. *Les sens de la mémoire*. Paris: Éditions Gallimard, 1999.
- ZAMBRANO, María. *La confession, genre littéraire*. Grenoble: Éditions Jérôme Millon, 2007.

IV. Estudos sobre o romance de formação

- BAKHTIN, Mikahil. “O romance de educação na história do realismo”. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo : Martins Fontes, 1992, p. 239-240.

- BERMAN, Antoine. *Bildung et Bildungsroman. Le temps de la réflexion*, v. 4, Paris, 1984.
- GUTJAHR, Ortrud: *Einführung in den Bildungsroman*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2007.
- HUMBOLDT, Wilhelm von. „Theorie der Bildung des Menschen“ in *W. v. Humboldt Gesammelte Werke*. Bd. 1. Stuttgart: 1985.
- HUMBOLDT, Wilhelm von. *Bildung und Sprache*. 2. Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöninghs, 1965.
- JOST, François. “La tradition du *Bildungsroman*”, in: *Comparative Literature*, n° 21, 1969.
- LIESSMANN, Konrad Paul. *Theorie der Unbildung*. 6. Auflage. München: Piper Verlag, 2011.
- LUKÁCS apud QUINTALE Neto, Flavio. *Para uma interpretação do conceito de Bildungsroman. Pandaemonium germanicum* 9/2005, p.193. Disponible sur: www.revistas.usp.br/pg/article/download/73703/77373 - 18.04.2015.
- LUKACS, Georges, “*Les années d'apprentissage de Wilhelm Meister* comme tentative de synthèse”, in *La théorie du roman*. Éditions Gonthier. 1968.
- LUKACS, Georges, “Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister”, in *Teoria do romance*. Lisboa Ed. Presença.
- MAAS, Wilma Patricia. *O cânone mínimo – O Bildungsroman na história da literatura*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- MARCUSE, Herbert. *Der deutsche Künstlerroman. Frühe Aufsätze*. Suhrkamp Verlag, 1978.
- MARTINI, Fritz. *Der Bildungsroman. Zur geschichte des Wortes und der Theorie*. Deutsche Vierteljahresschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte, v. 35, 1961.
- MONTANDON, Alain. “Le roman romantique de la formation de l'artiste”. In *Romantisme*, 1986, n°54. Être artiste. Disponible em: www.persee.fr/doc/roman_0048-8593_1986_num_16_54_4841 - 16.04.2016
- MORETTI, Franco. *Atlas du roman européen 1800-1900*. Paris: Éditions du Seuil, 2000.
- MORETTI, Franco. *The way of the world, The Bildungsroman in European Culture*. London: Verso, 2000.
- MORGENSTERN, Karl. “Über das Wesen des *Bildungsromans* (1820)”. In: SELBMANN, Rolf. (ed.) *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, 1988.
- SANTANA, Jorge Alves. “Romance de formação e o caso do *Künstlerroman*”. Revista Signótica. Universidade Federal de Goiás. v. 15, n. 1, 2003. Disponible sur: <http://revistas.ufg.emnuvens.com.br/sig/article/view/3764/3529> - 14.4.2016.
- SELBMANN Rolf. *Der deutsche Bildungsroman*. Stuttgart: Metzler, 1984.

- VENEZUELA, S. Trabucco. *Romance de Formação: construção do sujeito e identidade cultural*. Momento do Professor. São Paulo, n. 5, 2004.
- VOSSKAMP, Wilhelm. *Der Roman eines Lebens, die Aktualität unserer Bildung und ihre Geschichte im Bildungsroman*. Berlin: Berlin University Press, 2009.
- ZIMA, Peter V. *Der europäische Künstlerroman, Von der romantischen Utopie zur postmodernen Parodie*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2008.

V. Estudos sobre educação

A. Estudos gerais

- ADORNO, Theodor W. *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 1971.
- ARROYO, Miguel G.; Caldart, Roseli S; MOLINA, Mônica C. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- AZENHA, Maria da Graça. *Construtivismo, de Piaget a Emília Ferreiro*. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1994.
- AZEVEDO, Fernando de. „A reconstrução Educacional no Brasil“. In: *A voz dos Educadores – Textos escolhidos – 2002*. São Paulo: CEE, 2002.
- BAILLARGEON, Normand. *L'éducation*. Paris : Flammarion, 2011.
- BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. “Carneiro Leão e a luta por uma pedagogia ruralista”. In.: ALVES, G. L. (Org.). *Educação no campo: recortes no tempo e no espaço*. Campinas: Autores Associados, 2009.
- BOMENY, Helena. *Os Intelectuais da Educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BRONCKART, Jean-Paul e THURLER, Monica Gather. *Transformer l'école*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université, 2004.
- CALVET, Louis-Jean. *Histoire de l'écriture*. Plon: Libraire Arthème Fayard/Pluriel, 2010.
- CHERVEL, A. “História das disciplinas escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa”. *Teoria & Educação*, v. 2, 1990.
- CORDEIRO, Célia Maria Ferreira. „Anísio Teixeira, uma ‘visão’ do futuro. Estudo avançado“, vol.15, n.42, 2001, p. 241-258.

- CURY, Carlos Roberto Jamil. „Um olhar sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova“. In: XAVIER, Maria do Carmo (Org). *Manifesto dos Pioneiros da Educação: um legado Educacional em Debate*. Rio de Janeiro: FGV , 2004 p. 84.
- FARIA FILHO, L. M. “Estado, cultura e escolarização em Minas Gerais no século XIX”. In: VIDAL, D.G. e SOUZA, M.C.C. *A memória e a sombra. Belo Horizonte*. Autêntica, 1999.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos IV: estratégias, poder saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2003
- FOUCAULT, Michel. *L'archéologie du savoir*. Paris: Éditions Gallimard, 1969.
- FOUCAULT, Michel. *Les mots et les choses*. Paris: Éditions Gallimard, 1966.
- FOUCAULT, Michel. *Surveiller et punir*. Paris: Éditions Gallimard, 1975.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir. Nascimento da prisão*. Petrópolis: RJ: Vozes, 1999. Disponível em: http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/121335/mod_resource/content/1/Foucault_Vigiar%20e%20punir%20I%20e%20II.pdf – 10.10. 2015.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 17ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1982.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. [recurso eletrônico]. 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 22ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 31ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GHIRALDELLI, Júnior Paulo. “Manifesto dos Pioneiros”. 2002. Disponível em: http://www.ghirdelli.pro.br/manifesto_1932.htm. - 09/06/2015.
- GHIRALDELLI, Júnior Paulo. *História da Educação Brasileira*. São Paulo: 3ª ed. Cortez, 2008 p. 108.
- GOMES, Mércio Pereira. “Bom selvagem, mau selvagem”. Disponível sur: www.revistadehistoria.com.br/secao/capa/bom-selvagem-mau-selvagem – 29/06/2015.
- GROSS, Renato e GRAMINHO, Carla. “Rousseau e a educação da infância”. Article disponibe sur: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-393-04.pdf> - 30.04.2016
- HEBRARD, J. *A escolarização dos saberes elementares na época moderna*. Teoria & Educação, Porto Alegre, 1990, v. 2.

- HILSDORF, M.L.S. *História da Educação Brasileira: leituras*. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2005.
- KAMES, D. e CHA, Y. “La legitimación de nuevas asignaturas en La escolarización de masas: Orígenes (siglo XIX) y difusión (siglo XX) de la enseñanza del arte y de la educación física”. *Revista de Estudios del Currículum*, 1999, v. 2, n°1.
- KESSEL, Zilda. *Memória e História*. Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/Artigo/Imprimir/24229> - 24.08.2015
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. *De Piaget a Freud, a (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1992.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. 19ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001.
- MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. A Reconstrução Educacional do Brasil. Ao Povo e ao Governo. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.
- MENÈS, Martine. *L'enfant et le savoir*. Paris : Éditions du Seuil, 2012.
- MEYER, J. W. et al. *School knowledge for the masses: World models and national primary curricular categories in the twentieth century*. Washington/Londres: The Falmer Press, 1992.
- MORIN, Edgar. *À propos des sept savoir*. Paris: Éditions Pleins Feux, 2000.
- MORIN, Edgar. *Les sept savoir nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Éditions du Seuil, 1999.
- NISKIER, Arnaldo. *A educação da mudança*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2003.
- NUNES, Clarice. „(Des) encantos da modernidade pedagógica“. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cynthia Greive. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 377.
- PARO, Vítor Henrique. *Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- PETITAT, A. *A produção da escola, produção da sociedade: Análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- RIBEIRO, João Batista. *Seleta Clássica*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves. 1914. Disponível sur: <file:///C:/Users/Diana/Downloads/selecta-classica.pdf>. – 21.04.2016.
- RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*, 18ª ed. São Paulo: Autores associados 2003.
- ROMANELLI, Otáisa de O. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1985.
- ROUSSEAU, J.-J. *Émile e Sophie ou Os solitários*. Porto Alegre: Editora Paraula, 1994.
- ROUSSEAU, J.-J. *Emílio ou Da Educação*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

- SAVIANI, D. et. al. *O Legado Educacional do Século XX no Brasil*. Campinas. SP: Editora Autores Associados Ltda., 2004.
- SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2010.
- SOUZA, R.F. *Templos de civilização: A implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Editora da Unesp, 1998.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é Privilégio*. Editora UFRJ, 5ª edição, 1994.
- THURLER, Monica Gather. *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Issy-les-Moulineaux: ESF Éditeur, 2000.
- VALE, José Misael Ferreira. “Escola pública e o processo humano de emancipação”. In: VALE, José Misael Ferreira (et. al.). *Escola pública e sociedade*. São Paulo: Saraiva/Atual, 2002.
- VALENTE. W. R. *Uma história da matemática escolar no Brasil (1730-1930)*. São Paulo: Annablume/Fapesp, 1999.
- VERÇOSA, Elcio de Gusmão. *Cultura e Educação nas Alagoas*. Universidade Federal de Alagoas - UFAL, Maceio: 2006, p. 132. Disponible sur : <https://books.google.de/books?id=afRFbX30F3gC&pg=PA132&lpg=PA132&dq=graciliano+ramos+diretor+da+instrucao+publica&source=bl&ots=qyFrFQIaY8&sig=O7Xi4LYLcJtIx2JxC5Vd0QXP4ao&hl=pt-BR&sa=X&ved=0CC0Q6AEwA2oVChMIyuiKlKrgyAIVhIwsCh0pTgBN#v=onepage&q=graciliano%20ramos%20diretor%20da%20instrucao%20publica&f=false>
- XAVIER, Libânia Nacif. *Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos pioneiros da Escola Nova*. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

B. Estudos sobre a aprendizagem da leitura e da escrita

- ABREU, MÁRCIA. *Cultura letrada : literatura e leitura*. São Paulo: UNESP - Universidade do Estado de São Paulo, 2006.
- BRÜGELMANN, H. *Kinder auf dem Wege zur Schrift. Eine Fibel für Lehrer und Laien*. Bottighofen: Libelle. 1992.
- BRÜGELMANN, H./ Brinkmann, E. *Die Schrift erfinden - Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben*. Lengwil : Libelle, 1998.
- CALKINS, Lucy McCormick. *A arte de ensinar a escrever*. São Paulo: ARTMED Editora, 2002.

- CHARTIER, Anne Marie e HEBRARD, Jean. *Discours sur la lecture (1880-1980)*. Paris: Centre Georges Pompidou, 1991.
- CHARTIER, Roger (Dir.) *Histoires de la Lecture* (un bilan de recherches). Paris: IMEC, 1995.
- CHARTIER, Roger. *Culture écrite et société*. Paris: Albin Michel, 1996.
- CHARTIER, Roger. *Du livre au lire*. In: *Pratiques de la Lecture*. Paris: Rivages, 1985.
- FERREIRO, Emilia. *Atualidade de Jean Piaget*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FERREIRO, Emilia. *Cultura escrita e educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. 24ª edição atualizada. São Paulo: Cortez, 1995.
- KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel. *Infância e produção cultural*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.
- KRAMER, Sonia. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo: Ática, 2001.
- LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.
- MORTATTI, M. R. L. *Uma proposta para o próximo milênio: o pensamento interacionista sobre alfabetização*. *Presença pedagógica*. Belo Horizonte, v. 5, n. 29, set./out. 1999.
- MORTATTI, M. R. L. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876/1994*. São Paulo: Ed UNESP; Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e letramento*. Campinas : Editora UNESP, 2004.
- PERRENOUD, Philippe. *A pedagogia na escola das diferenças*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ROJO, Roxane. *Alfabetização e Letramento*. Campinas: Mercado de Letras Edições e Livraria, 2006.
- ROMANO, José Féron. *Apprivoiser l'imaginaire*. Clichy: Éditions du Jasmin, 2002.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita*. Campinas: Editora UNICAMP, 1988.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VI. Bibliografia geral

- ABDALA JÚNIOR, Benjamin. *Literatura, História e Política: Literaturas de Língua Portuguesa no Século XX*. SP: Editora Ática, 1989.
- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Ed. Da UFMG, 2005.
- ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. *A invenção do Nordeste e outras artes*. Recife: Ed. Massangana, 2001.
- AMADO, Gilberto. *História da minha infância*. [Pref. de Odylo Costa, Filho]. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1966.
- AMADO, Gilberto. *Minha formação no Recife*. Rio de Janeiro : José Olympio, 1955.
- ANDRADE, Oswald. „Manifesto antropofágico“. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cdrom/oandrade/oandrade.pdf> - 03.07.2016.
- ARENDT, Hannah. *Homens em tempos sombrios*. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BAKHTIN, Mikahil. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BENJAMIN, Walter. “Livros infantis antigos e esquecidos”. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas. Trad. de Sérgio Paulo Rouanet. 3ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987; v. 1.
- BENJAMIN, Walter. *Berliner Kindheit um 1900*. Frankfurt : Suhrkamp Verlag, 2010.
- BENJAMIN, Walter. *Enfance*. Paris : Éditions Payot & Rivages, 2011.
- BENJAMIN, Walter. *Über Kinder, Jugend und Erziehung*. Frankfurt : Suhrkamp Verlag.
- BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 32ª ed. São Paulo: Cultrix, 1994.
- BOSI, Alfredo. *Literatura e resistência*. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.
- BUENO, Luís. *Uma história do romance de 30*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Campinas: Editora da Unicamp, 2006.
- CANDIDO, A. *A educação pela noite e outros ensaios*. 3ª ed. São Paulo, Ática. 2000
- CANDIDO, A. *A revolução de 1930 e a cultura*. Novos estudos, v. 2, n. 4, São Paulo, 1984.
- CANDIDO, A; CASTELLO, José Aderaldo. *Presença da literatura brasileira: modernismo*. 7ª ed. São Paulo: Difel, 1979.
- Candido, Antonio. “A revolução de 1930 e a cultura”. Disponível sur: http://novos estudos.uol.com.br/v1/files/uploads/contents/42/20080623_revolucao_de_1930_e_a_cultura.pdf – 30.07.2015

- Candido, Antonio. *A educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo. Ática, 1989.
 Digital Source. Disponível em:
<https://joaocamillopenna.files.wordpress.com/2014/03/antonio-candido-a-educacao-pela-noite.pdf> – 30.07.2015
- CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. 2 volumes. Belo Horizonte, Itatiaia, 1981.
- Candido, Antonio. *Literatura e Sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul. 2006.
 Digital Source. Disponibe sur:
http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/Antonio_Candido_-_Literatura_e_Sociedade.pdf - 30.07.2015
- CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- COUTINHO, Afrânio. *A Literatura no Brasil*. 7ª ed. São Paulo: Global, 2004.
- ELLISON, Fred P. *Brazil's new novel: Four Northeastern masters*. Los Angeles: University of California Press, 1954.
- FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 12ª ed. 2ª Reimp. São Paulo: USP, 2007.
- FERREIRA, Celso Antônio. “Literatura: A fonte fecunda.” In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de. (orgs.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo - SP: Contexto, 2009.
- FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*. 51ª ed. São Paulo: Global Editora, 2006.
- FREYRE, Gilberto. *Nordeste : aspectos da influência da cana sobre a vida e a paisagem do nordeste do Brasil*. Ilustrações de Lula Cardoso Ayres e M. Bandeira. 3ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1961.
- FREYRE, Gilberto. *Região e tradição*. Pref. de José Lins do Rêgo. Ilustr. de Cicero Dias. Rio de Janeiro, José Olympio, 1941.
- GOODSON, Ivor. *Currículo: Teoria e história*. Petrópolis. Vozes, 1995.
- HAUSER, Arnold. *História social da arte e da literatura*. 1ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- HEGEL, G. W. F. “L’art romantique” in *Esthétique*. Paris: Aubier-Montaigne, 1964.
- HEGEL, G. W. F. “La poésie” in *Esthétique*. Paris: Aubier-Montaigne, 1965.
- HOBSBAWM, Eric. *A era dos impérios*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1987.
- Machado de Assis, Joaquim Maria. *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. Disponible sur:
http://www.ibiblio.org/ml/libri/a/AssisJMM_MemoriasPostumas/node14.html
 - 14.05.2016
- MARX, K. *O Capital*. São Paulo: Conrad, 2004.

- MEYER, J.W. et al. *School knowledge for the masses: World models and national primary curricular categories in the twentieth century*. Washington/Londres: The Falmer Press, 1992.
- MICELI, Sergio. *Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)*. Rio de Janeiro/São Paulo: Difel, 1979.
- NAVA, Pedro. *Balão cativo*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.
- NEVES, M. da; PONTES, A. de. “Panorama do regionalismo de 30”. In.: Caderno João Pessoa, vol. 4, nº. 06. João Pessoa, jul/dez. 2001.
- NEVES, Margarida de Souza. “Os cenários da República: o Brasil na virada do século XIX para o XX”. In.: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lúcia (Org.). *O tempo do liberalismo excludente: da proclamação da à Revolução de 1930*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- PARANHOS, A. “Política e cotidiano: as mil e uma faces do poder”. In: MARCELLINO, N. C. (org.) *Introdução às Ciências Sociais*. Campinas: Papyrus, 2000.
- PASTA JR. José Antonio. *Formação supressiva - Constantes estruturais do romance brasileiro*. Tese de Livre-Docência na Área de Literatura Brasileira. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. SP. 2011.
- PÉCAUT, Daniel. *Os intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação*. São Paulo: Ed. Ática, 1990.
- POMPÉIA, Raul. *O Ateneu*. 2ª ed. São Paulo: 1991.
- PRADO Jr., Caio. *Formação do Brasil contemporâneo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2010.
- RÊGO, José Lins do. *Meus verdes anos: memórias*. Ilustr. de Luís Jardim. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956.
- RÊGO, José Lins do. *Presença do Nordeste na literatura*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, Serviço de Documentação, 1957.
- RUIZ, Castor Bartolomé. *Os paradoxos do imaginário*. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2003.
- SANTOS, Robson dos. *Literatura em Fragmentos: história, política e sociedade nas crônicas de Graciliano Ramos*. Dissertação de mestrado. Campinas: Unicamp. 2006.
- SANTOS, Robson dos. “Cultura e tradição em Gilberto Freyre: esboço de interpretação do Manifesto regionalista”. *Soc. e Cult.*, Goiânia, v. 14, n. 2, jul./dez. 2011.
- SARROUTE, Nathalie. *Enfance*. Paris: Folio, 1983.
- SARTRE, Jean-Paul. *Les mots*. Paris: Folio, 1964.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 21ª edição, revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2000.
- SILVA, Ana Paula Soares da; ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; CARVALHO Ana Maria Almeida. “Circunscritores: limites e possibilidades no

desenvolvimento”. In: ROSSETIFERREIRA, Maria Clotilde et al. (Orgs.) *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. São Paulo: Artmed, 2004.

SOUZA, Amaury de, Lamounier, Bolivar. *A classe média brasileira. Ambições, valores e projetos de sociedade*. Rio de Janeiro: Elsevier; Brasília, DF: CNI, 2010 p. 54.

VII. Dicionários

CASCUDO, Câmara. *Dicionário do folclore brasileiro*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1988.

CASCUDO, Câmara. *Literatura oral no Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1984.

CUNHA, Antonio Geraldo da. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. São Paulo: Lexikon Editora, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: RJ. Ed. Nova Fronteira, 1986.

LUFT, Celso Pedro. *Dicionário de Literatura Portuguesa e Brasileira*. Porto Alegre: Editora Globo, 1973.

NAVARRO, Fred. *Dicionário do Nordeste - 5.000 palavras e expressões*. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.

STANITZEK, George. *Bildungs — und Entwicklungsroman*, Literaturlexikon: Begriffe.

TEYSSIER, Paul. *Dictionnaire de littérature brésilienne*. Paris: Presses Universitaires de France, 2000.

Anexos

Anexo 1

Quadro das obras

Obras Espaço em que se passa a narrativa	Ano de publicação	Nome dos personagens principais	Narrativa
<i>Caetés</i> Palmeira dos Índios	1933	João Valério Luisa Adrião	primeira pessoa
<i>São Bernardo</i> Viçosa	1934	Paulo Honório Madalena	primeira pessoa
<i>Angústia</i> Maceió	1936	Luis da Silva Marina (vizinha) Julião Tavares	primeira pessoa
<i>Vidas Secas</i> Buíque	1938	Fabiano Sinhá Vitória Baleia O filho mais novo O filho mais velho	terceira pessoa
<i>Infância</i> Buíque Viçosa Palmeira dos Índios Maceió	1945	O menino Seus pais D'autres personnes de son enfance	primeira pessoa

Anexo 2

Sinopses das obras literárias em estudo

Caetés

Publicado em 1933, *Caetés* é o primeiro romance de Graciliano Ramos. Redigido na primeira pessoa do singular, retrata o dia a dia de Palmeira dos Índios, cidade que Graciliano administrou entre 1928 e 1930. O narrador e protagonista, João Valério, se apaixona por Luísa, mulher de seu chefe, Adrião.

A vida em sociedade e a mediocridade das relações da pequena burguesia são temas relevantes na obra. João Valério é frequentador assíduo das reuniões sociais na casa de Adrião e acaba tendo um envolvimento amoroso com Luísa. Adrião toma conhecimento da relação por uma carta anônima e se suicida.

Mesmo sentindo-se culpado, João Valério torna-se sócio da firma. No entanto, a paixão por Luísa arrefece pouco a pouco e a relação amorosa acaba.

Neste romance há uma segunda instância de narração. João Valério escreve um romance homônimo, cujo tema principal é o ato antropofágico de deglutição do bispo Sardinha (1602-1656) pelos índios Caetés.

Ao traçar este paralelo entre a história de João Valério na comezinha Palmeira dos Índios e a ação selvagem de antropofagia dos Caetés, o autor sugere uma aproximação entre o bispo Sardinha – devorado por selvagens nativos - e Adrião – “devorado” por seu rival João Valério.

Para nossa tese, tomaremos aspectos ligados à segunda instância de narração, onde o narrador personagem João Valério descreve suas dificuldades com a escrita,

seus dilemas com a escolha de palavras e a complicada evolução da narrativa, assim como sua ignorância em relação ao tema histórico escolhido.

São Bernardo

Segunda obra do autor, *São Bernardo* é publicada em 1934. A história é narrada na primeira pessoa pelo personagem Paulo Honório, homem rude e extremamente ambicioso que, num ímpeto de compreender sua própria trajetória de vida, resolve escrever sua autobiografia aos 50 anos.

Filho bastardo de pais incógnitos, de origem humilde e sem recursos, Paulo Honório trabalha em diversos segmentos da sociedade, como guia de cegos, vendedor ambulante, trabalhador rural. Com muita lábia e persistência, consegue tornar-se proprietário da fazenda São Bernardo, sua maior conquista. Para que o patrimônio não se disperse, Paulo decide casar e gerar um herdeiro. De início, o casamento também é visto como um negócio. Acontece que ele se apaixona de fato por sua esposa Madalena. As características altruístas da moça, em contraste com seu despotismo latente, causam-lhe conflitos. Como conciliar a administração da fazenda, com vistas à geração de lucros, com o idealismo de sua esposa? Professora primária, de boa índole, Madalena sensibiliza-se com a condição dos trabalhadores, engajando-se no projeto de administrar a escola da fazenda São Bernardo.

Questões ligadas à escrita e sua relação com a escola e com o professor serão nosso alvo de estudo, assim como o processo metalinguístico de escrita de *São Bernardo*, que leva o herói a redigir sua autobiografia.

Angústia

Terceiro romance do autor, *Angústia* também é narrado em primeira pessoa. Publicado em 1936, contou com a ajuda de amigos, entre os quais José Lins do Rego,

para driblar a censura pois, nessa época, Graciliano Ramos fora preso pelo governo Vargas, supostamente por ser contra o regime.

O personagem narrador é Luís da Silva, tímido funcionário público de 35 anos, que vai levando sua vida de forma desgostosa. Vive num bairro de subúrbio bastante pobre, numa casa velha e infestada de ratos. Para complementar o salário na repartição pública, Luís escreve textos por encomenda de um jornal.

Recém-saído de uma doença causada por um abalo nervoso, o protagonista inicia o enredo resgatando seu passado pelo fio da memória, numa tentativa de reconstruir sua história, narrando-a de forma angustiante. Presente e passado se misturam, numa exposição conturbada de pensamentos oriundos de fragmentos de memória.

Luís da Silva retorna ao passado, relatando seu relacionamento desastroso com Marina, sua vizinha, que o deixa para ficar com Julião Tavares, homem de melhor posição social e condições financeiras. Pouco depois, inconformado e sentindo-se inferiorizado, Luís fica sabendo que Marina engravidara e abortara em seguida, e que Julião Tavares começara um relacionamento com outra mulher. Desde então, Luís é atormentado por pensamentos assassinos a respeito de Julião. Certa noite, Luís aborda Julião quando este saía da casa da amante e o enforca.

Neste romance, deparamos mais uma vez com o personagem escritor redigindo sua autobiografia. Tal como nos anteriores, os aspectos relacionados com a formação do escritor, a linguagem escrita e a escola serão focalizadas em nossa análise.

Vidas Secas

Vidas Secas é o quarto e mais conhecido romance de Graciliano Ramos. É o único escrito na terceira pessoa do singular. Publicada em 1938, a obra é composta de 13 capítulos, a maioria já publicados em jornais e periódicos da época, o que permite uma leitura autônoma das unidades, ou seja, fora da ordem convencional.

Se nas obras anteriores havia sempre um escritor angustiado com a escrita e o uso da palavra, nesta reina a escassez de palavras, evidenciada pela comunicação rarefeita dos personagens, dos diálogos curtos, muitas vezes apenas por meio de interjeições. Falta repertório até mesmo para a expressão de sentimentos. A *secura* e a contenção permeiam tanto o enredo, como o estilo: frases e períodos curtos, parcimônia no uso de adjetivos, diálogos curtos, na caminhada da família retirante que, em decorrência da seca, segue em mudança para outra região, em busca de trabalho, abrigo e alimento, numa longa trajetória pelo sertão, onde passam por inúmeras privações.

Objetos de análise neste romance serão o uso da linguagem e as referências feita à escola, além de aspectos semelhantes relacionados à biografia do autor.

Infância

Em forma de livro, *Infância* foi publicado pela primeira vez em 1945, dentro da coleção *Memórias, Diários e Confissões* da Livraria José Olympio. A maior parte dos contos de *Infância* fora publicada anteriormente em jornais e periódicos, entre 1939 e 1944.

Nele vemos representações da infância do menino Graciliano Ramos entre 1905 e 1906 – dos 3 aos 14 anos. Nascido no sertão brasileiro, na cidade de Quebrangulo, em Alagoas, expõe suas experiências com adultos e o ambiente que o cerca. Ele se descreve como uma criança oprimida e humilhada, pois se vê como um ser fraco diante dos adultos que o cercam.

A maior parte dos contos de *Infância* fora publicada anteriormente em jornais e periódicos entre 1939 e 1944. Só então é publicado como livro. Considerando-o como uma unidade em si, percebe-se no livro uma trajetória de aprendizagem e o amadurecimento do menino protagonista, que passa por diversas situações de iniciação, lidando com perdas e decepções.

Infância traz muitos dados da relação do menino com as letras, com as instituições, com a violência. A situação do protagonista é de constante opressão, que ocorre por meio da violência física, risos e gozações humilhantes.

Acreditamos que a partir da publicação de *Infância* é possível traçar a trajetória de formação do escritor Graciliano Ramos que, a despeito das grandes dificuldades no aprendizado da leitura e da escrita, torna-se um dos maiores representantes do Modernismo brasileiro.

Anexo 3

Composição dos capítulos de *Infância*, segundo Graciliano Ramos⁴²⁹

TÍTULO	Data
1. NUVENS	14 de setembro de 1939
2. MANHÃ	24 de novembro de 1940
3. VERÃO	12 de janeiro de 1941
4. UM CINTURÃO	10 de maio de 1939
5. UMA BEBEDEIRA	15 de setembro de 1940
6. CHEGADA À VILA	30 de novembro de 1939
7. A VILA	8 de novembro de 1941
8. VIDA NOVA	16 de agosto de 1941
9. PADRE JOÃO INÁCIO	18 de janeiro de 1942
10. FIM DO MUNDO	30 de janeiro de 1942
11. O INFERNO	25 de janeiro de 1942
12. MOLEQUE JOSÉ	5 de fevereiro de 1942
13. UM INCÊNDIO	14 de agosto de 1943
14. JOSÉ DA LUZ	28 de dezembro de 1941
15. LEITURA	8 de fevereiro de 1942
16. ESCOLA	22 de março de 1942
17. DONA MARIA	29 de março de 1942
18. O BARÃO DE MACAÚBAS	27 de julho de 1942
19. MEU AVÔ	27 de setembro de 1942
20. CEGUEIRA	26 de julho de 1943
21. CHICO BRABO	3 de agosto de 1943
22. JOSÉ LEONARDO	18 de agosto de 1943
23. MINHA IRMÃ NATURAL	17 de fevereiro de 1943
24. ANTÔNIO VALE	21 de agosto de 1943
25. MUDANÇA	21 de agosto de 1943
26. ADELAIDE	16 de abril de 1944
27. UM ENTERRO	22 de abril de 1944
28. UM NOVO PROFESSOR	18 de abril de 1944
29. UM INTERVALO	16 de abril de 1944
30. OS ASTRÔNOMOS	21 de outubro de 1938
31. SAMUEL SMILES	18 de outubro de 1938
32. O MENINO DA MATA	15 de novembro de 1938
33. FERNANDO	3 de junho de 1939
34. JERÔNIMO BARRETO	3 de maio de 1944
35. VENTA-ROMBA	30 de maio de 1944
36. MÁRIO VENÂNCIO	11 de maio de 1944
37. SEU RAMIRO	9 de junho de 1944
38. A CRIANÇA INFELIZ	5 de junho de 1944
39. LAURA	18 de maio de 1944

⁴²⁹ Dados coletados em:

SILVA, Marcia Cabral da – *Infância, de Graciliano Ramos: uma história da formação do leitor no Brasil*. [Ressource électronique] sob a direção de Marisa Philbert Lajolo. Campinas: IEL de l'Université de Campinas - UNICAMP, 2004. Tese de doutorado : Campinas : 2004, p. 188-189. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000315821&fd=y>

Anexo 4

Auto-retrato aos 56 anos⁴³⁰

Nasceu em 1892, em Quebrangulo, Alagoas.
Casado duas vezes, tem sete filhos.
Altura 1,75.
Sapato n.º 41.
Colarinho n.º 39.
Prefere não andar.
Não gosta de vizinhos.
Detesta rádio, telefone e campanhas.
Tem horror às pessoas que falam alto.
Usa óculos. Meio calvo.
Não tem preferência por nenhuma comida.
Não gosta de frutas nem de doces.
Indiferente à música.
Sua leitura predileta: a Bíblia.
Escreveu "*Caetés*" com 34 anos de idade.
Não dá preferência a nenhum dos seus livros publicados.
Gosta de beber aguardente.
É ateu. Indiferente à Academia.
Odeia a burguesia. Adora crianças.
Romancistas brasileiros que mais lhe agradam: Manoel Antônio de Almeida, Machado de Assis, Jorge Amado, José Lins do Rego e Rachel de Queiroz.
Gosta de palavras escritas e faladas.
Deseja a morte do capitalismo.
Escreveu seus livros pela manhã.
Fuma cigarros "Selma" (três maços por dia).
É inspetor de ensino, trabalha no "Correio do Manhã".
Apesar de o acharem pessimista, discorda de tudo.
Só tem cinco ternos de roupa, estragados.
Refaz seus romances várias vezes.
Esteve preso duas vezes.
É-lhe indiferente estar preso ou solto.
Escreve à mão.
Seus maiores amigos: Capitão Lobo, Cubano, José Lins do Rego e José Olympio.
Tem poucas dívidas.
Quando prefeito de uma cidade do interior, soltava os presos para construírem estradas.
Espera morrer com 57 anos.

⁴³⁰ Disponible sur: <http://graciliano.com.br/site/autorretrato/> - 10.02.2016

Anexo 5

Topografia da leitura, escrita e escola em *Infância*:

Sinopse dos capítulos que não apresentam os termos pesquisados

Temática dos dez capítulos, a saber: “Manhã” (2), “Verão” (3), “Uma bebedeira” (5), “Chegada à vila” (6), “Vida nova” (8), “Padre João Inácio” (9), “O moleque José” (12), “José Leonardo” (22), “Antônio do Vale” (24) e “Venta Romba” (35) que não apresentam os termos pesquisados na obra: ler (li, lia, leu, releu, lemos), leitura(s), livro(s), escrev., escrit., alfabeto (ABC), escola (colégio) e professor(a).

Manhã

Nesse capítulo, retomam-se temas do capítulo anterior, relacionados à complexidade do resgate do passado, assim como à opressão e à violência física a que é submetido o protagonista no seio da família. Os avôs paterno e materno ganham destaque, assim como Mocinha, irmã natural do escritor, filha de um relacionamento anterior de seu pai.

Verão

Verão traz a temática da seca vivida com grande tragicidade através do sofrimento causado pela sede, experimentada pelo autor-escritor, que vinha a ampliar o seu espectro de dores habituais sofridas no seio familiar.

O pai é apresentado com uma figura explosiva, característica que o narrador só vai compreender muito tempo depois, quando toma consciência da posição hierárquica de negociante intermediário, em que se encontrava seu pai na época.

Uma Bebedeira

Neste capítulo, ganha destaque a primeira experiência do menino com a sedução e o álcool: Graciliano menino e sua família fazem uma visita a vizinhos, onde a presença das mulheres da casa visitada trazem-lhe grande sensação de bem-estar, acentuado pela ingestão de bebidas alcoólicas (por costume daquele tempo e daquela sociedade, enquanto os homens conversavam sobre negócios em separado, as mulheres serviam licor aos hóspedes e, para verem-se livres das crianças, davam-lhes bebidas alcoólicas até que elas pegassem no sono). O álcool, dominando o menino, dá-lhe sensação de poder, fazendo-o ter certas liberdades, desafiando o olhar repressor de sua mãe.

Chegada à Vila

“Chegada à Vila” compõe, com os dois capítulos que vêm na sequência, a saber “A vila” e “Vida nova”, a temática da mudança para Buíque, sertão de Pernambuco, apresentado em “Nuvens”. Ao recuperar as imagens da mudança da família, além de descrever a vila em aspectos geográficos, descreve ainda alguns moradores e seus costumes. Em “Chegada à Vila” temos a descrição desse novo espaço como um mundo estranho para o menino, que se sente só e deslocado.

Vida Nova

Em “Vida Nova”, Graciliano relata-nos a instalação da família na nova casa e as atividades profissionais do pai, que se torna comerciante. É neste capítulo que o protagonista fala de seu medo de fantasmas, o que o faz dormir num colchãozinho na sala. Dedica-se, nas madrugadas, a prestar atenção aos ruídos dos sapos que, em sua linguagem, falariam das mesmas opressões que o menino vivencia na sua infância sofrida.

Padre João Inácio

Nos capítulos que seguem: “Padre João Inácio”, “O fim do mundo” e “Inferno”, valores e crenças religiosas ganham destaque e o menino depara mais uma vez com a rispidez e as incongruências da vida.

Neste capítulo, especificamente, as atitudes rudes do Padre João Inácio com seus fiéis se opõem à sua extrema dedicação aos doentes em estado grave de saúde, fazendo com que apesar de duro, seja admirável. Tal fato confunde o menino, que busca compreender o mundo através da regularidade das atitudes das pessoas, que sempre o surpreendem impossibilitando-o de estabelecer padrões de comportamento que lhe sejam coerentes. Dessa forma, ao constatar a ambiguidade de comportamento do padre, conclui: “Em Padre João Inácio, homem de ações admiráveis, só percebíamos dureza.”⁴³¹

O Moleque José

Neste capítulo, o personagem-narrador se compara ao Moleque José, menino que trabalhava para seu pai. Graciliano sente-se inferior a ele, pois ele se mostrava corajoso e destemido diante de autoridades, além de ter mais experiência de vida e maior conhecimento de mundo, inclusive muita ginga e malícia para se esquivar dos castigos quando “apanhado na malandragem”. Assim, em relação ao Moleque José, que nunca chorava, ele confessa: “Enchia-me de inveja, desejava conter as minhas lágrimas fáceis.”⁴³²

Neste episódio, Graciliano sente desejo de se juntar ao pai, que castigava o Moleque José dando-lhe chibatadas, para sentir-se forte e poderoso como ele. Assim, pega uma haste e ensaia uma chicotada, quando o menino molestado começa a gritar desesperado, como se a dor fosse proveniente da insignificante chibatada do menino e não da ação intempestiva de seu pai. Diante da acusação, o molestador se volta para

⁴³¹ RAMOS, Graciliano. *Infância*. 17ª edição. São Paulo. Editora Record, 1993, p. 68. Versão digital, disponível em: https://groups.google.com/forum/#!topic/livros_online/shRTh8mjLwI - 20.04.2012.

⁴³² RAMOS, Graciliano. *Infância*. 17ª edição. São Paulo. Editora Record, 1993, p.82. Versão digital, disponível em: https://groups.google.com/forum/#!topic/livros_online/shRTh8mjLwI - 20.04.2012.

Graciliano que, embora não tenha ferido o Moleque José, estava “armado” com a haste, e este transfere agora o castigo para o filho, na brutalidade já conhecida pelo menino.

José Leonardo

Neste capítulo temos a apresentação de José Leonardo, figura correta e metódica, que participou por algum tempo da vida do autor-personagem, deixando, excepcionalmente, lembranças positivas pelo seu jeito paciente e compreensivo:

Fiz numerosas perguntas a José Leonardo, e ele nunca se espantou. Às vezes hesitava, procurava-me na cara o sentido da frase obscura. **E a informação vinha, natural e paciente.** Sem me haver impressionado em demasia, esse homem deixou-me lembrança que se estirou e me dispôs a sentimentos benévolos.⁴³³ (grifos meus)

Antônio Vale

O tema principal deste capítulo são as dificuldades que o pai do protagonista tem em relação ao comércio que, além do problema das mercadorias encalhadas, vive em constante tensão com clientes caloteiros. Um deles é justamente Antônio Vale, homem com fama de não pagar suas dívidas, mas com quem o pai do narrador estabelece negócio. No entanto, no último momento, quando a família já tinha o calote como certo, ele aparece e quita as dívidas, antes de a família partir em mudança.

Por vezes espera-se o pior e as pessoas surpreendem, excepcionalmente, com atitudes positivas.

⁴³³ RAMOS, Graciliano. *Infância*. 17ª edição. São Paulo. Editora Record, 1993, p.155. Versão digital, disponível em: https://groups.google.com/forum/#!topic/livros_online/shRTh8mjLwI - 20.04.2012.

Venta-Romba

Este capítulo trata novamente de questões relacionadas à autoridade e justiça: o pai do autor assume o cargo de juiz substituto sem ter nenhuma formação, nem ao menos competência para tanto.

Num certo dia um mendigo entra na casa dos Ramos e, sem que tenha feito mal a alguém, só queria uma esmola, seu pai ordena que seja preso. O mendigo Venta-Rombas questiona, em vão, a atitude do juiz substituto. O menino, assim como todos na família, apenas assiste à prisão do pobre coitado. Posteriormente, o garoto se recrimina por não ter intervindo pelo mendigo.

Tal situação pode ter determinado a atitude posterior de Graciliano diante do pai e de autoridades: não os levava mais tão a sério, desconfiando da justiça. Parece que nesse período da vida se encontra o gérmen do ceticismo, característica marcante da escrita graciliânica.

“Venta Rombas” se aproxima, pela temática, ao “O Cinturão”: confrontos catastróficos com autoridades injustas, que visam apenas ganhar razão pela força e pelo poder – não pela justiça.

Ao longo dos dez capítulos em que não pudemos constatar a presença de nenhum dos selecionados vocábulos relacionados à leitura, a escrita e à escola, Observamos, no entanto, a presença de algumas temáticas que se fizeram notar também em outros capítulos desta obra e que fazem parte da trajetória de aprendizagem do autor. Destacamos algumas delas:

- A nebulosidade que se faz presente no resgate das lembranças;
- A violência exacerbada, código das relações que se destaca no período da infância do menino;
- Confronto com os parâmetros que definem o que é justo e injusto;

- Ambiguidades, incoerências e paradoxos que perturbam a criança no seu processo de busca de compreensão das coisas e das relações entre as pessoas;
- Inconstância das pessoas e das relações, que deixavam o menino confuso.

— "Chegamos, afinal!".
— "Ah, não. Ainda não..."
*Sorria fechado: sorrisos e enigmas, seus.
E vinha a vida.*

Guimarães Rosa