



UFNT – UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: ENSINO DE LÍNGUA E
LITERATURA (DOUTORADO)

MARINA RODRIGUES DE OLIVEIRA

**INTERNATOS, CASAS, ESCOLAS, SEMINÁRIOS, UNIVERSIDADES: A
REPRESENTAÇÃO DO ENSINO NA LITERATURA BRASILEIRA DO SÉCULO XIX
(1870-1890)**

ARAGUAÍNA

2022

MARINA RODRIGUES DE OLIVEIRA

INTERNATOS, CASAS, ESCOLAS, SEMINÁRIOS, UNIVERSIDADES:

A REPRESENTAÇÃO DO ENSINO NA LITERATURA BRASILEIRA DO SÉCULO XIX
(1870-1890)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Ensino de Língua e Literatura,
como requisito parcial à obtenção do grau de Doutora em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Araújo de Melo

ARAGUAÍNA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

O48i OLIVEIRA, MARINA RODRIGUES DE .

INTERNATOS, CASAS, ESCOLAS, SEMINÁRIOS, UNIVERSIDADES::
A REPRESENTAÇÃO DO ENSINO NA LITERATURA BRASILEIRA DO
SÉCULO XIX (1870-1890) . / MARINA RODRIGUES DE OLIVEIRA. –
Araguaina, TO, 2022.

267 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus
Universitário de Araguaina - Curso de Pós-Graduação (Doutorado) em Letras
Ensino de Língua e Literatura, 2022.

Orientador: MÁRCIO ARAÚJO DE MELO

1. Crítica Literária. 2. Literatura Brasileira. 3. História da Educação . 4.
Ensino. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer
forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.
A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184
do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

MARINA RODRIGUES DE OLIVEIRA

INTERNATOS, CASAS, ESCOLAS, SEMINÁRIOS, UNIVERSIDADES:

**A REPRESENTAÇÃO DO ENSINO NA LITERATURA BRASILEIRA DO SÉCULO XIX
(1870-1890)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras-Ensino de Língua e Literatura foi avaliada para obtenção do grau de Doutora em Letras e aprovada de forma final pelo orientador e banca examinadora.

Data da aprovação: 22/08/2022

Banca examinadora:

 DOCUMENTO ASSINADO DIGITALMENTE
MARCIO ARAUJO DE MELO
Data: 07/10/2022 11:36:57-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. Dr. Márcio Araújo de Melo, Orientador, UFNT

 DOCUMENTO ASSINADO DIGITALMENTE
MARCIO ARAUJO DE MELO
Data: 07/10/2022 11:36:57-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof.^a Dr.^a Ângela Francine Fuza, Examinadora, UFNT

 DOCUMENTO ASSINADO DIGITALMENTE
MARCIO ARAUJO DE MELO
Data: 07/10/2022 11:36:57-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof.^a Dr.^a Maria Perla Araújo Moraes, UFT

 DOCUMENTO ASSINADO DIGITALMENTE
MARCIO ARAUJO DE MELO
Data: 07/10/2022 11:36:57-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. Dr. Gerson Roberto Neumann, Examinador, UFRGS

 DOCUMENTO ASSINADO DIGITALMENTE
MARCIO ARAUJO DE MELO
Data: 07/10/2022 11:36:57-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho, Examinador, UFMG

 DOCUMENTO ASSINADO DIGITALMENTE
MARCIO ARAUJO DE MELO
Data: 07/10/2022 11:36:57-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. Dr. Milton Marques Júnior, Examinador, UFPB

À minha mãe, Melânia, por ser meu esteio em meio às dores e delícias deste processo.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Márcio Araújo de Melo, pela orientação neste trabalho.

Aos professores que compuseram as bancas de qualificação – Prof.^a Dr.^a Ana Crélia Penha Dias e Prof. Dr. Gerson Roberto Neumann – e defesa – Prof.^a Dr.^a Ângela Francine Fuza, Prof. Dr. Gerson Roberto Neumann, Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho, Prof.^a Dr.^a Maria Perla Araújo Morais e Prof. Dr. Milton Marques Júnior –.

Aos meus colegas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – *campus* Porto Nacional, por todo apoio e compreensão dados durante este período.

À minha família, pela acolhida, pela partilha, pela compreensão das ausências indesejadas e dos sacrifícios feitos em nome de um objetivo maior.

Aos meus eternos alunos, por sempre acreditarem no meu potencial e sempre me estimularem com palavras de carinho.

A meus amigos, pelo ombro, pela cumplicidade, pelas conversas, sejam no modo presencial ou remoto, que tornaram esta jornada menos agreste.

Ao professor Cauby Dantas, por ser um leitor, colega e profícuo debatedor de ideias, além de, da mesma forma que eu, um amante inveterado da literatura.

À minha psicóloga, Camila Américo de Lima, e à minha treinadora, Polianne Milhomem Silva, por ajudarem a manter minha mente e meu corpo sãos e, com isso, contribuírem para o meu bem-estar, tão necessário, quando da escrita.

RESUMO

O período que engloba as décadas de 1870 a 1890 corresponde, simultaneamente, à gradual sistematização legal do ensino no Brasil e ao início de uma formação de leitores de obras nacionais. Considerando este contexto, o presente trabalho pretende verificar como os 25 romances que compõem o *corpus* deste trabalho representam o espaço escolar ou espaços equivalentes, assim como os atores envolvidos e questões relativas à didática utilizada. Para tanto, foi feita a leitura das obras e respectiva análise, com o auxílio de estudos da Crítica Literária e História da Educação, verificou-se que, além de trazerem, para o campo literário, as questões mais patentes ao tema abordado, as narrativas ainda o fazem fortes críticas, também estendidas à organização social do país.

Palavras-Chave: Século 19. Ensino. Literatura

ABSTRACT

The time period between the decades of 1870 and 1890 corresponds, simultaneously, to a gradual legal arrangement of the education in Brazil, as well as to the inception of connoisseurs of the national literature. In light of this, the present work aims to verify the relevance to the narrative, including the pertinent pedagogic transformation of a total of 25 novels published in the aforementioned period, that depicts the school or equivalent environments, as well as the actors involved and matters arriving from the Applied didactics. In furtherance of this interest, the chosen literary works were read and analyzed, based on the Literary Criticism and History of Education literature studies, and it was found that, in addition to bringing, to the literary field, the most germane issues to the topic addressed, the narratives also contribute to strong critics extended to the country's social organization.

Key- words: 19th century. Teaching. Literature

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A década de 1870: a fertilização gestacional da representação escolar na literatura brasileira	14
2.1 A mão e a luva (1874): Guiomar, uma personagem para além da obscuridão e mediania	15
2.2 Helena (1876): uma estranha no ninho do Andaraí	22
2.3 Iaiá Garcia (1878): um espectro de Capitu	27
2.4 Sonhos d'ouro (1872): A representação da aluna voluntariosa e da preceptora disciplinadora	33
2.5 Til (1872): Brás, a alegoria dos marginalizados pela escola	41
2.6 Jupira (1872): qual lugar cabe à figura da mulher indígena?.....	45
2.7 O seminarista (1872): Eugênio, um rapaz entre o conhecimento de Deus e o prazer da ignorância carnal	49
2.8 A escrava Isaura (1875): A educação daquela que “passa uma vida de fazer inveja a muita gente livre”	56
2.9 Inocência (1872): a menina borboleta presa à ignorância e opressão patriarcal ...	63
3 A década de 1880: o embrião da representação escolar na literatura brasileira	70
3.1 Aluísio Azevedo: a educação das mulheres, homens, negros e clérigos	71
3.2 A condessa Vésper (1882): Ambrosina, a “destruidora” de corações estudantis ..	81
3.3 Girândola de amores (1882): o complexo emaranhado da educação e sociedade burguesas	93
3.4 Filomena Borges (1884): o não-discreto charme da burguesia	96
3.5 Casa de pensão (1884): Uma tragédia urbana	98
3.6 O Homem (1887): A histeria vence a instrução	107
3.7 Machado de Assis: a instrução de um autor-defunto / defunto-autor	114
3.8 Rosaura, a enjeitada (1883): a instrução a serviço do matrimônio	120
3.9 A Carne (1888): Lenita, uma mulher viril?	128

3.10 “Vais encontrar o [terrível] mundo”: Sérgio e a experiência do internato em <i>O Ateneu</i> (1888)	142
4 A década de 1890, o embrião torna-se feto: a corporificação representativa na literatura de docentes, discentes e espaços de ensino	166
4.1 <i>O cortiço</i> (1890): o chafurdar dos instruídos	166
4.2 <i>O missionário</i> (1891): a evasão da libido supera o poder da instrução	172
4.3 <i>A normalista</i> (1893): A quem interessa a instrução feminina?	179
4.4 <i>A família Medeiros</i> (1894): o feminino como símbolo do binômio educação-transgressão	191
4.5 <i>O Coruja</i> (1895): a face feia do magistério	203
4.6 <i>Memórias de Marta</i> (1899): qual é o lugar da professora negra e periférica? ...	220
5 CONCLUSÃO	237
Referências bibliográficas	256

1 INTRODUÇÃO

O século XIX, no panorama da História brasileira, é marcado, dentre outros fatos, por uma forte expansão da literatura, com a popularização dos folhetins, que revelaram nomes como José de Alencar, Bernardo Guimarães e Machado de Assis; também é uma época em que os debates acerca da instrução pública no país tornam-se, na esfera política, mais intensos, o que se refletirá, posteriormente, nas promulgações de leis como a Reforma Couto Ferraz, que tornou o ensino nas províncias obrigatório – conforme afirma Dermeval Saviani (2013) – e a Leôncio de Carvalho, que regulamentou o funcionamento das Escolas Normais (SAVIANI, 2013).

Em meio a esta efervescência no âmbito legal, cujos avanços e retrocessos ocorrerão no período das décadas de 1870 a 1890, os escritores, anteriormente citados, além de outros, como Aluísio Azevedo, Inglês de Sousa, Visconde de Taunay, Raul Pompéia, Adolfo Caminha e Júlia Lopes de Almeida, afirmar-se-ão na literatura nacional. Em seus romances, que compõem o *corpus* desta pesquisa (*A mão e a luva*, *Helena*, *Iaiá Garcia*, *Memórias Póstumas de Brás Cubas* – Machado de Assis; *Sonhos d'ouro*, *Til* - José de Alencar; *Jupira*, *O seminarista*, *A escrava Isaura*, *Rosaura*, *a enjeitada* – Bernardo Guimarães; *Inocência* – Visconde de Taunay; *O mulato*, *A condessa Vésper*, *Girândola de amores*, *Filomena Borges*, *Casa de pensão*, *O homem*, *O cortiço*, *O Coruja* – Aluísio Azevedo; *A carne* – Júlio Ribeiro; *O Ateneu* – Raul Pompéia; *O missionário* – Inglês de Sousa; *A normalista* – Adolfo Caminha; *A família Medeiros*, *Memórias de Marta* – Júlia Lopes de Almeida) observar-se-á a representação¹ da escola ou espaços equivalentes, do ensino, bem como dos atores envolvidos neste âmbito (alunos, alunas, professores, professoras, diretores, diretoras), além de questões intrínsecas à didática (metodologias, conteúdos, materiais escolares, matriz escolar, regime de funcionamento dos estabelecimentos, leis, etc.) temática cuja relevância foi o aspecto primeiro que motivou a escolha dos autores e obras; o segundo, a inobservância de um trabalho de igual extensão; o terceiro, a necessidade de retomar alguns dos autores (Visconde de Taunay, Júlio Ribeiro, Inglês de Sousa, Adolfo Caminha e Júlia Lopes de Almeida) cujas obras não vêm sendo constantemente estudadas pela Crítica; o quarto, a identificação pessoal com o tema, uma vez que estudo o período histórico e a literatura brasileira desde o século XIX – mais

¹ Representação, neste trabalho, será considerada na perspectiva adotada por Lucrécia D'Alessio Ferrrara (1997, p. 7), na qual é associada à ideia de imagem, de “[...] um simulacro do mundo a partir de um sistema de signos [...]”.

especificamente, a fortuna crítica de Machado de Assis –, além de já ter publicado trabalhos envolvendo a questão do gênero (estudo sobre o feminino) e do negro².

Convém enfatizar que o foco do presente de trabalho consiste em perceber como a construção de um ideário acadêmico é trazida e ressignificada para a ficção, a fim de verificar quais são as perspectivas acerca das categorias anteriormente citadas, bem como o que estas visões trazem acerca do momento de produção e circulação de tais textos, no que se refere ao modo de perceber a escola e aqueles que a frequentam ou que estão relacionados a tal instituição.

A metodologia adotada consistiu, inicialmente, na (re)leitura dos romances que compõem o *corpus* da pesquisa; posteriormente, a revisão bibliográfica de produções das áreas da História da Educação – utilizando, dentre outros, José Gonçalves Gondra e Alessandra Schueler (2008), Heloísa de O. S. Villela (2011), Guacira Lopes Louro (2015) e Luciano Faria Filho (2016) – e Crítica Literária, dividida entre estudos sociológicos, a exemplo dos de Alfredo Bosi (1999), Roberto Schwarz (2003), Antonio Candido (2015) e estruturalistas, Lúcia Miguel-Pereira (1952), Araripe Júnior (1960) e Sonia Brayner (1979); em seguida, fez-se a separação das citações que continham ideias, conceitos, afirmações pertinentes ao objeto de estudo, bem como a confecção e preenchimento de tabelas, contendo os aspectos observados, durante as (re)leituras, com base nas categorias elencadas. Finalizados estes procedimentos, começou-se a escrita dos capítulos, estruturados, primeiramente, por uma rápida contextualização da década analisada e, logo após, partiu-se, em tópicos individuais, para a análise dos romances, momento em que houve, a partir de passagens selecionadas – cujo critério foi o atendimento à representação do ensino, escola e/ ou aluno (a), professor (a), diretor (a) –, a retomada, expansão e discussão das considerações da Crítica Literária – em alguns momentos, incluindo, ainda, as questões relativas à conjuntura da História da Educação.

Os capítulos foram divididos de acordo com a cronologia das décadas – a fim de tornar a análise mais coesa e, simultaneamente, facilitar a contextualização das transformações ocorridas na instrução pública brasileira e englobar um mesmo período de publicação das obras literárias – da seguinte forma: a) primeiro, *A década de 1870*: a fertilização gestacional da representação escolar na literatura brasileira situa o período quando houve a discussão, no âmbito político, sobre as práticas de ensino, divididas em tradicionais – restritas, ainda, à esfera doméstica de aprendizagem – e “modernas” – ambientadas no espaço escolar formal, tendo o

² Neste último trecho, foi utilizada a primeira pessoa do singular por se tratar de uma exposição individual da produção acadêmica da autora.

método de ensino intuitivo, caracterizado pelo uso de materiais pedagógicos como lousas e quadros de imagens, como maior símbolo –. Esta dualidade, principalmente no que se refere à distinção dos lugares nos quais a educação ocorre, será discutida, na primeira parte do trabalho, através das obras *A mão e a luva* (1874), *Helena* (1876), *Iaiá Garcia* (1878), de Machado de Assis; *Sonhos d'ouro* (1872), *Til* (1872), José de Alencar; *Jupira* (1872), *O seminarista* (1872), *A escrava Isaura* (1875), Bernardo Guimarães; *Inocência* (1872), Visconde de Taunay; b) segundo, *A década de 1880: o embrião da representação escolar na literatura brasileira*, anos cujos marcos são a promulgação da Lei Leôncio de Carvalho, que instituiu o funcionamento das escolas mistas e o início da feminização do magistério. Apesar de tais avanços, o acesso predominante à instrução ainda será dos homens brancos e pertencentes à elite – o que será representado nos enredos de *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881), de Machado de Assis; *Girândola de amores* (1882), *Casa de Pensão* (1884), *O homem* (1887), de Aluísio de Azevedo, *Rosaura, a enjeitada* (1883), de Bernardo Guimarães, e em *O Ateneu* (1888), de Raul Pompéia –; por outro lado, há, na produção literária, um conjunto de obras que foca na educação dos marginalizados pela sociedade, a exemplo do negro, em *O mulato* (1881), de Aluísio de Azevedo, e da mulher que apresenta comportamento social tido como transgressor, como é o caso das personagens azevedianas, Ambrosina / Condessa Vésper e Laura, prostitutas, em *A condessa Vésper* (1882), Filomena Borges, atriz, do romance homônimo (1884) e de Lenita, uma moça de forte libido sexual, de *A Carne* (1888), escrito por Júlio Ribeiro; c) terceiro, *A década de 1890, o embrião torna-se feto: a corporificação representativa na literatura de docentes, discentes e espaços de ensino*, discute o momento histórico em que há, através do Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, a regulamentação, em nível nacional, das diretrizes de funcionamento do ensino público, que passa a ser, com a Promulgação da República, de caráter laico, embora ainda permaneçam funcionando escolas ligadas às ordens da Igreja Católica. Os romances *O cortiço* (1890), *O Coruja* (1890) – de Aluísio de Azevedo – e *Memórias de Marta* (1899) – de Júlia Lopes de Almeida – trarão, através, respectivamente, das personagens, Pombinha, Marianita / Senhorinha, André (Coruja) e Marta, as figuras de jovens vindos de classes sociais menos abastadas e que procurarão – nem sempre, tendo êxito – ascender por meio do conhecimento formal que adquirirem; já em *O missionário* (1891) – de Inglês de Sousa – e *A normalista* (1895) – de Adolfo Caminha –, há a crítica à educação ministrada nos espaços formais tidos como de boa reputação pública, o seminário e a Escola Normal; por fim, *A família Medeiros* (1894) – de Júlia Lopes de Almeida – apresenta a importância da instrução para o público feminino, por meio da personagem Eva.

2 A década de 1870: a fertilização gestacional da representação escolar na literatura brasileira

A década de 1870, no Brasil, tem, como um dos acontecimentos históricos mais importantes, a promulgação da Lei do Ventre Livre, em 1871, que alforriou os filhos de mulheres escravas nascidos a partir de vinte e oito de setembro daquele ano. Também data do período em questão, no campo educacional, a criação de múltiplos métodos voltados para a alfabetização, como destaca Heloísa de O. S. Villela (2011, p. 181):

[...]

A década de 1870, foi palco de uma febre de criação e adaptação de métodos de alfabetização. Hilsdorf (1986), ao pesquisar o jornal *A Província de São Paulo*, observou, entre os anos finais da década de 1870 e a década de 80, o aparecimento de vários desses métodos, cartilhas, silabários e outros materiais específicos dos processos intuitivos que se impunham. O jornal, de alinhamento republicano, deu apoio aos métodos de João de Deus, Silva Jardim, Köpke e Hudson, todos republicanos e adeptos ou simpatizantes do positivismo. Já em relação aos métodos de Castilho, Freire da Silva e Abílio, o jornal não fez maiores referências por se tratarem de figuras ligadas à Monarquia [...]

João de Deus, Silva Jardim, Köpke e Hudson eram defensores do ensino intuitivo, que consistia na aprendizagem a partir da percepção do aluno, cujo estímulo era dado a partir do uso de ilustrações de objetos, animais ou figuras destes. António Feliciano de Castilho, escritor e pedagogo português, idealizou o método fônico de alfabetização, caracterizado pela leitura baseada no reconhecimento dos sons das letras – para alcançar a finalidade pretendida, Castilho propunha o uso de uma série de materiais, que incluíam itens como estrado, quadros de imagens, lousa, giz, vara e esponja (VILLELA, 2011, p. 180) – ; Augusto Freire da Silva, gramático brasileiro, estudou a língua sob uma perspectiva filosófica, sendo um “herdeiro” intelectual de outro estudioso, o maranhense Francisco Sotero dos Reis, autor de *Gramática portuguesa*; Abílio César Borges, o barão de Macaúbas, foi um dos primeiros empresários do ensino no Brasil Império, sendo dono e diretor do Colégio Abílio, além de autor pioneiro, também, na elaboração de materiais didáticos, dirigidos tanto a docentes, quanto discentes.

As concepções representadas pelos intelectuais elencados mostram uma divisão entre métodos tradicionais e outros mais “modernos” de ensino, como, também, um “confronto” político entre os que estavam alinhados a uma visão mais próxima dos ideais republicanos e aqueles “filiados” ao regime monárquico. Em meio a esta cisão, a Literatura brasileira da época ora mostrará o aprendizado formal – que incluirá referências à ida de personagens a espaços de instrução como: universidades, colégios internos e seminários –, ora o informal – representado pelo ambiente doméstico, professores leigos e preceptoras –.

Neste capítulo, serão vistos os romances: *A mão e a luva* (1874), *Helena* (1876), *Iaiá Garcia* (1878), de Machado de Assis; *Sonhos d'ouro* (1872), *Til* (1872), José de Alencar; *Jupira* (1872), *O seminarista* (1872), *A escrava Isaura* (1875), Bernardo Guimarães; *Inocência* (1872), Visconde de Taunay.

2.1 *A mão e a luva* (1874): Guiomar, uma personagem para além da obscuridão e mediania

Machado de Assis, em *A mão e a luva*, apresenta o que Roberto Schwarz (2003, p. 137) denomina de paternalismo ilustrado, que consiste no reconhecimento, por parte da elite, dos pobres que mereciam ascender socialmente e, com isso, haveria uma melhoria nas questões morais e materiais coletivas. No romance em questão, a personagem Guiomar representará a classe dos dependentes que deseja pertencer à burguesia, sabendo conciliar sua vontade às atitudes esperadas pelos poderosos – no caso da trama, a rica madrinha, baronesa –.

Antes, porém, da introdução de Guiomar à narrativa, são apresentadas as duas personagens masculinas principais, os amigos Luís e Estêvão:

[...]

Cursavam esses dois moços a academia de São Paulo, estando Luís Alves no quarto ano e Estêvão no terceiro. Conheceram-se na academia, e ficaram amigos íntimos, tanto quanto podiam sê-lo dois espíritos diferentes, ou talvez por isso mesmo que o eram. Estêvão, dotado de extrema sensibilidade e não menor fraqueza de ânimo, afetuoso e bom, não daquela bondade varonil, que é o apanágio de uma alma forte, mas dessa outra bondade mole e de cera, que vai à mercê de todas as circunstâncias, tinha, além de tudo isso, o infortúnio de trazer ainda sobre o nariz os óculos cor-de-rosa de suas virginais ilusões. Luís Alves via bem com os olhos da cara. Não era mau rapaz, mas tinha o seu grão de egoísmo, e se não era incapaz de afeições, sabia regê-las, moderá-las, e sobretudo guiá-las ao seu próprio interesse. Entre esses dois homens travara-se amizade íntima, nascida para um na simpatia, para outro no costume. Eram eles os naturais confidentes um do outro, com a diferença que Luís Alves dava menos do que recebia, e ainda assim, nem tudo o que dava exprimia grande confiança. (MACHADO DE ASSIS, 2016, p. 128-129)

Luís e Estêvão, embora pertençam à mesma classe social, acabam por se constituir como alegorias literárias dos movimentos então em voga: o primeiro, cujo nome remete à ideia de iluminação, de racionalidade – “[...] e se não era incapaz de afeições, sabia regê-las, moderá-las, e sobretudo guiá-las ao seu próprio interesse” –, aproxima-se, desta forma, ao perfil das personagens Realistas; o segundo, com um quê de sentimentalismo exagerado – Schwarz chega a denominá-lo de “byronismo debiloide” (SCHWARZ, 2003, p. 85) –, acaba por corresponder aos heróis Românticos, para quem o padecimento amoroso – embora, ironicamente, tenha “[...]”

o infortúnio de trazer ainda sobre o nariz os óculos cor-de-rosa de suas virginais ilusões” – traz transtornos à vida profissional.

Posteriormente, Guiomar é assim apresentada:

[...]

A namorada de Estêvão – é tempo de dizer alguma coisa dela – era uma moça de 17 anos, e, por ora, simples aluna-professora no colégio de uma tia do nosso estudante, à rua dos Inválidos. Estêvão tinha-a visto pela primeira vez seis meses antes, e desde logo sentiu-se preso por ela, ‘até à morte’, disse ele ao amigo, referindo-lhe o encontro, o que o fez de tão estirado prazo. Qualquer que ele fosse, porém, o prazo fatal daquele cativo, a verdade é que Estêvão no mesmo ponto em que a viu logo a amou, como se ama pela primeira vez na vida – amor pouco estouvado e cego, mas sincero e **piro**. Amava-o ela? Estêvão dizia que sim, e devia crê-lo; alguns olhares ternos, meia dúzia de apertos de mão significativos, embora a largos intervalos, davam a entender que o coração de Guiomar – chamava-se Guiomar – não era surdo à paixão do acadêmico. Mas, fora disso, nada mais, ou pouco mais. (MACHADO DE ASSIS, 2016, p. 129)

A realidade social de Guiomar é bastante distinta da de Estêvão e Luís: primeiramente, ao contrário dos rapazes, a moça não apenas estuda, como trabalha, na função de professora. O fato da ocupação exercida por Guiomar ocorrer em um estabelecimento pertencente à madrinha da menina mostra que a política de dependência e apadrinhamento se estendia para além do âmbito privado, estratégia, no âmbito escolar, bastante comum no século XIX, como demonstram José Gonçalves Gondra e Alessandra Schueler (2008, p. 181-182):

A manutenção dos professores em efetivo exercício era um problema para as autoridades do ensino, devido à precariedade das condições salariais e de trabalho docente, o que parecia se agravar no caso das escolas de meninas. Através da análise dos relatórios oficiais, apreende-se algumas das dificuldades enfrentadas pelas professoras mulheres, incluindo a suposta resistência em assumirem a regência de escolas públicas em áreas rurais. Em outros casos, as autoridades argumentavam que algumas professoras efetivas, julgando-se ‘proprietárias’ das cadeiras, recusavam-se a receber em suas casas de escola meninas para servir como auxiliares que não integrassem suas relações pessoais de parentesco ou amizade, indicando a complexidade e as tensões entre o público e o privado.

Em segundo lugar, enquanto Estêvão tem uma percepção bastante equivocada a respeito de ser correspondido amorosamente – o que conclui depois de sentir apaixonado à primeira vista e, na sequência, de uma aproximação física, feita através de poucas trocas de palavras e gestos –, Guiomar é caracterizada de maneira fria, porém educada, mas bastante distante de ver, no estudante, um pretendente romântico. Além disso, o endereço da rua onde se localiza o colégio, Rua dos Inválidos, acaba, de forma bastante irônica, por remeter à pouca inteligência

– uma certa forma de limitação, invalidez – emocional de Estêvão, bem como à incapacidade, invalidação de Guiomar em pertencer à classe burguesa.

A fim de “curar” a paixonite que vitima o amigo, Luís Alves, após ouvir, de forma reiterada, um episódio no qual Guiomar desdenha Estêvão, sugere-lhe a dedicação aos estudos:

[...] Guiomar franziu a testa e fitou nele [Estêvão] o seu magnífico par de olhos castanhos, com tanta irritação e dignidade, que o pobre rapaz ficou atônito e perplexo. Imagina-se a angústia dele diante do silêncio que reinou entre ambos por alguns segundos; o que se não imagina é a dor que o prostou – a dor e o espanto – quando ela, erguendo-se da cadeira em que estava, lhe respondeu, saindo:

- Esqueça-se disso.

- Pois quanto a mim – disse Luís Alves ouvindo pela terceira vez a narração de tão cru desenlace –, quanto a mim, obedecia-lhe pontualmente; esquecia-me disso e ia curar-me em cima dos compêndios; direito romano e filosofia, não conheço remédio melhor para tais achaque. (MACHADO DE ASSIS, 2016, p. 130)

O modo como Estêvão reage à indiferença de Guiomar mostra o caráter excessivamente romântico e caricatural da personalidade do rapaz, que se contrapõe à praticidade do amigo, Luís Alves, para quem os estudos servem como uma espécie de elixir contra os males sentimentais. O poder que Guiomar exerce em relação a Estêvão se manifesta, primeiramente, através do olhar, estratégia que se repetirá na caracterização de outras personagens femininas machadianas, como demonstra Alfredo Bosi (1999, p. 21):

[...] Iaiá, no último livro da primeira fase, e Sofia e Capitu, nas obras-primas da maturidade, atraem para o texto machadiano as metáforas inequívocas de *eros* e as reações igualmente poderosas de despeito e cólera que sobrevêm ao desejo contrariado. Seus olhos serão olhos-ondas tragadores de homens vivos e mortos, e junto com os olhos virão espáduas e braços nus, colos magníficos, seios fartos, corpos bem feitos, bem conscientes do seu poder de sedução [...]

Após a decepção amorosa sofrida, Estêvão parte para São Paulo, onde ficará por dois anos. De volta à Corte, o rapaz, mesmo após se tornar um bacharel em Direito, ainda conservará a personalidade romântica de quando era um acadêmico:

[...]

Estêvão era mais ou menos o mesmo homem de dois anos antes. Vinha cheirando ainda aos cueiros da academia, meio estudante e meio doutor, aliando em si, como em idade de transição, o estouvamento de um com a dignidade do outro. As mesmas quimeras tinha, e a mesma simpleza de coração; só não as mostrara nos versos que imprimiu em jornais acadêmicos, os quais **era** todos repassados do mais puro byronismo, moda muito do tempo. Neles confessava o rapaz à cidade e ao mundo a profunda incredulidade do seu espírito, e o seu fastio puramente literário. A colação de grau interrompeu, ou talvez acabou, aquela vocação poética; o último suspiro desse gênero que lhe saiu do peito foram umas sextilhas à sua *juventude perdida*. Felizmente,

que só a perdeu em verso; na prosa e na realidade era rapaz como poucos.
(MACHADO DE ASSIS, 2016, p. 134, grifos do autor)

Mantendo a essência romântica – embora muito do comportamento tenha um quê de modismo, como fica claro no trecho, referente aos versos feitos pelo ex-acadêmico, “os quais era todos repassados do mais puro byronismo, moda muito do tempo” –, Estêvão passará a advogar na Corte, dividindo o escritório com seu antigo colega de faculdade, Luís Alves. Posteriormente, o rapaz se encontrará com a antiga paixão, Guiomar, travando um breve diálogo:

[...] Guiomar foi a primeira que rompeu o silêncio, fazendo a Estêvão uma pergunta natural, como não podia deixar de ser naquelas circunstâncias, mas ainda assim, ou por isso mesmo, a mais acerba que ele podia ouvir:

- Há dois anos que não nos vemos, creio eu?
- Há dois anos – murmurou Estêvão, abafando um suspiro.
- Já está formado, não? Lembra-me ter lido o seu nome...
- Estou formado. Sabe que era o desejo de minha tia...
- Não a vejo há muito tempo – interrompeu Guiomar –; eu saí do colégio, logo depois que o senhor seguiu para São Paulo. Saí a convite da baronesa, minha madrinha, que lá foi buscar-me um dia, alegando que eu já não tinha que aprender, e que não me convinha ensinar.
- Decerto – assentiu Estêvão –. Minha tia é que não deixou nem podia deixar de ensinar; acabou no ofício.
- Acabou?
- Morreu.
- Ah! [...] (MACHADO DE ASSIS, 2016, p. 141)

A conversa, iniciada após um grande silêncio, mostra o aprofundamento na distância emocional e profissional das personagens: enquanto Estêvão, nos dois anos que esteve longe da Corte, torna-se advogado, graças ao estímulo da tia, Guiomar para de estudar, por decisão da madrinha; ambos têm o suporte, ainda que com fins diferentes, de figuras maternas, para se instruírem. Entretanto, a saída de Guiomar do colégio onde estudava e trabalhava, justamente no período em que Estêvão parte para São Paulo, demonstra tanto a preocupação da baronesa em manter a afilhada longe da família do rapaz, quanto o controle que a madrinha assume da educação de sua protegida; por outro lado, a tia de Estêvão representa a ideia do magistério enquanto sobrevivência e sacrifício, ao exercê-lo até a morte, o que é representado, textualmente, pelo uso do verbo “acabar”, geralmente utilizado para se referir ao desgaste sofrido por objetos, acabando, assim, por coisificar a profissional do ensino.

A interferência da madrinha será um recomeço na vida de Guiomar, cuja primeira infância será marcada pela morte do pai, momento em que mãe da menina ensina-lhe a ler e as primeiras prendas domésticas, aprendizado que será facilmente assimilado pela jovem:

[...] Sua mãe, depois que lhe morrera o marido, não tinha outro cuidado na terra, nem outra ambição mais, que a de vê-la [Guiomar] prendada e feliz. Ela mesma lhe ensinou a ler, mal, como ela sabia, e a coser e bordar, e o pouco mais que possuía de seu ofício de mulher. Guiomar não tinha dificuldade nenhuma em reter o que a mãe lhe ensinava, e com tal afinco lidava por aprender, que a viúva – ao menos nessa parte – sentia-se venturosa. Há de ser a minha doutora, dizia-lhe muita vez; e essa simples expressão de ternura alegrava a menina e lhe servia de incentivo à aplicação. (MACHADO DE ASSIS, 2016, p. 148)

O fato da instrução de Guiomar dar-se no ambiente doméstico mostra o quão essa prática ainda era comum, além de assinalar, também, as poucas condições econômicas da menina, uma vez que as moças burguesas, quando educadas, o eram em conventos, colégios internos, Escolas Normais – se fora do âmbito caseiro – ou, ainda, por preceptoras de nacionalidades estrangeiras (alemãs, francesas ou inglesas, geralmente) ou padres – se ficassem circunscritas ao espaço do lar –. Posteriormente, a realidade do ensino ministrado pelas figuras maternas (mães, tias, avós, irmãs mais velhas, madrastras) passou a ser mal vista, uma vez que ia de encontro às concepções civilizatórias de nação, como mostram Gondra e Schueler (2008, p. 209-210):

[...] As representações das mulheres como responsáveis pela formação dos homens, na qualidade de mães e educadoras, iam ao encontro das teorias civilizatórias que pretendiam afirmar a necessidade de construir uma nação direcionada ao progresso material e cultural, um Brasil onde o ‘povo’ fosse elevado intelectualmente para figurar no rol das ‘grandes nações cultas’ [...]

No romance, Guiomar só ingressará na instrução formal aos treze anos, após a morte da mãe, momento em que a madrinha baronesa assumirá a responsabilidade pela educação da afilhada, matriculando-a em um colégio; aos dezesseis, ingressará no pertencente à tia de Estêvão. Após o falecimento repentino da filha única da tutora, Guiomar ascenderá socialmente, indo morar com sua protetora, que tomará para si a responsabilidade em aperfeiçoar a instrução da jovem:

[...] Ao mesmo tempo que ia provando os sentimentos de seu coração, revelava a moça, a plena harmonia de seus instintos com a sociedade em que entrara. A natureza incumbira-se de completar a obra – melhor diremos, começá-la. Ninguém adivinharia nas maneiras finamente elegantes daquela moça, a origem mediana que ela tivera; a borboleta fazia esquecer a crisálida. (MACHADO DE ASSIS, 2016, p. 151)

A rápida adaptação de Guiomar à nova condição social reforça a imagem de uma personalidade sagaz mas, também, bastante calculada, como afirma Schwarz (2003, p. 96). A moça procura ser uma “substituta” a Henriqueta, filha da madrinha, para “herdar” as benesses

que eram / seriam destinadas à falecida criança, conseguindo assimilar, rapidamente, toda a etiqueta adotada pela nova classe social à qual passará a pertencer. A analogia feita com a metamorfose da lagarta em borboleta permite vislumbrar essa mudança: a fase “lagarta” corresponde à pobreza, à convivência com a mãe viúva e semianalfabeta, à necessidade “terrível” de Guiomar de precisar estudar e trabalhar, remetendo, ainda que indiretamente, à aparência física pouco atraente que a jovem poderia apresentar, aos olhos burgueses; já o momento “borboleta” é o da ascensão social, da “adoção” pela madrinha, do acesso à imagem de “civilização”, de “cultura”, beleza e, sobretudo, do fim do trabalho docente.

O novo “status” social faz com que Guiomar, em seus pensamentos, reforce a convicção, já anteriormente estabelecida, da inadequação de Estêvão para futuro marido. Se, antes, a resistência aos galanteios do bacharel dava-se pela personalidade bastante romântica do rapaz, agora, além deste defeito, uma ameaça surge: a possibilidade de voltar à vida de pobreza

[...]

Com outra índole, aspirações diferentes e vivida em diversa esfera, amá-lo-ia com certeza, do mesmo modo que ele a amava. Mas a natureza e a sociedade deram-se as mãos para a desviar dos gozos puramente íntimos. Pedia amor, mas não o quisera fruir na vida obscura; a maior das felicidades da terra seria para ela o máximo dos infortúnios, se lha pusessem num ermo. Criança, iam-lhe os olhos com as sedas e as joias das mulheres que via na chácara contígua ao pobre quintal de sua mãe; moça, iam-lhe do mesmo modo com o espetáculo brilhante das grandezas sociais. Ela queria um homem que, ao pé de um coração juvenil e capaz de amar, sentisse dentro de si a força bastante para subi-la aonde a vissem todos os olhos. Voluntariamente, só uma vez aceitara a obscuridade e a mediania; foi quando se propôs a seguir o ofício de ensinar; mas é preciso dizer que ela contava com a ternura da baronesa. (MACHADO DE ASSIS, 2016, p. 192)

O possível amor que Guiomar poderia sentir por Estêvão é condicionado à questão social, o que demonstra um pensamento divergente do idealismo romântico, reiterando o perfil prático da moça, já demonstrado em outros momentos do romance. Estêvão não é o pretendente ideal por uma sequência de impossibilidades materiais: não é capaz de dar, à afilhada da baronesa, vestidos de seda, joia e outros confortos que o mundo burguês, desde muito cedo, acena a Guiomar; por outro lado, aquilo que o bacharel pode oferecer é, justamente, o que a ambiciosa jovem recusa: uma vida de mediania, que faria lembrá-la dos tempos de pobreza, quando precisava lecionar para se sustentar – a vinculação do magistério à ideia de obscuridade, presente no discurso do narrador onisciente, descontrói o senso comum da natural vocação da mulher para a carreira docente – .

Como reafirmação da personalidade gananciosa de Guiomar, o final do romance mostra-a casada com Luís Alves, advogado que, ao contrário de Estêvão, consegue manter uma boa condição financeira e, para quem o enlace com a protegida da baronesa garante-lhe a manutenção do “status” social, servindo, de forma metafórica, um como a luva para a mão do outro – analogia que vem a se relacionar ao título da obra –. Com Guiomar, Machado de Assis vem a principiar o delineamento de personagens femininas instruídas e conhecedoras das posições sociais que ocupam, bem como aonde desejam chegar, sendo exímias leitoras não apenas dos folhetins, como também dos perfis daqueles que as cercam, a exemplo de Helena, personagem homônima do livro lançado dois anos depois, em 1876.

2.2 Helena (1876): uma estranha no ninho do Andaraí

Helena (1876) aborda a história da personagem-título, uma suposta filha bastarda do Conselheiro Vale, que passa a ser (re) conhecida somente após a leitura do seu testamento, surpreendendo o, até então, filho único, Estácio, a irmã do falecido, D. Úrsula, herdeiros reconhecidos do milionário. Após a revelação, a nova herdeira do Andaraí vai residir com a família Vale, enfrentando, inicialmente, a resistência dos novos parentes; porém, aos poucos, consegue conquistar a confiança deles.

No capítulo IV, são apresentados os conhecimentos da moça:

[...]

Além das qualidades naturais, possuía Helena algumas prendas de sociedade, que a tornavam aceita a todos, e mudaram em parte o teor da vida da família. Não falo da magnífica voz de contralto, nem da correção com que sabia usar dela, porque ainda então, estando fresca a memória do conselheiro, não tivera ocasião de fazer-se ouvir. Era pianista distinta, sabia desenho, falava corretamente a língua francesa, um pouco a inglesa e a italiana. Entendia de costura e bordados, e toda a sorte de trabalhos feminis. Conversava com a graça e lia admiravelmente. Mediante os seus recursos, e muita paciência, arte e resignação, – não humilde, mas digna, – conseguia polir os ásperos, atrair os indiferentes e domar os hostis. (MACHADO DE ASSIS, 1997, p. 20)

A série de qualidades atribuídas a Helena mostra, como afirma Schwarz (2003, p. 123), uma idealização social que vem combinada à intenção analítica, a fim de criar um bom modelo patriótico da imagem feminina. Percebe-se que sua instrução é superior à de Guiomar, dado os múltiplos saberes que a nova herdeira do Andaraí possuía e que entravam em consonância com o programa educacional postulado pela Reforma Couto Ferraz, promulgada em 1854, cujo teor é apresentado por Dermeval Saviani (2013, p. 132)

[...]

A organização do ensino tinha por base um currículo elementar compreendendo ‘a instrução moral e religiosa, a leitura e escrita, as noções

essenciais de gramática, os princípios elementares de aritmética, o sistema de pesos e medidas do município’ (artigo 47), a serem desenvolvidos nas escolas primárias de primeiro grau.

Esse currículo básico seria enriquecido nas escolas primárias de segundo grau com: ‘o desenvolvimento da aritmética em suas aplicações práticas, a leitura explicada dos *Evangelhos* e notícias da história sagrada, os elementos da história e geografia, principalmente do Brasil, os princípios das ciências físicas e da história natural aplicáveis aos usos da vida’ (idem). Prosseguiria, ainda, com ‘a geometria elementar, agrimensura, desenho linear, nomeações de música e exercícios de canto, ginástica, e um estudo mais desenvolvido do sistema de pesos e medidas, não só do município da Corte, como das Províncias do Império, e das Nações com que o Brasil tem relações comerciais’ (idem).

Helena tem uma educação feminina bastante avançada para a época – apenas semelhante à recebida por Isaura (*A escrava Isaura*) e Lenita (*A carne*) – considerando o recorte temporal adotado neste trabalho –, o que a fará bastante ciente dos espaços que ocupa, assim como sua antecessora, Guiomar, porém sem o mesmo desejo de ascensão social através do casamento; outro traço que vai diferenciar a suposta irmã de Estácio da afilhada da baronesa é a compatibilidade do seu perfil acadêmico com o de um dos frequentadores da casa da família Vale, o doutor Matos:

[...]

O Dr. Matos era um velho advogado que, em compensação da ciência do direito, que não sabia, possuía noções muito aproveitáveis de meteorologia e botânica, da arte de comer, do voltarete, do gamão e da política. Era impossível a ninguém queixar-se do calor ou do frio, sem ouvir dele a causa e a natureza de um e outro, e logo a divisão das estações, a diferença dos climas, influência destes, as chuvas, os ventos, a neve, as vazantes dos rios e suas enchentes, as marés e a pororoca. Ele falava com igual abundância das qualidades terapêuticas de uma erva, do nome científico de uma flor, da estrutura de certo vegetal e suas peculiaridades [...] (MACHADO DE ASSIS, 1997, p. 22)

O sobrenome da personagem, Matos, acaba por relacioná-lo àquilo que, de fato, era sua paixão: a botânica, a natureza; por outro lado, da ciência do Direito era-lhe ignorada, o que mostra a figura do bacharel que obtém o diploma sem o devido conhecimento naquilo em que se especializara – de forma semelhante ao que ocorrerá com o protagonista de *Memórias póstumas de Brás Cubas* –. Diferentemente, porém, do “autor-defunto, defunto-autor”, o amigo da família Vale possui grandes habilidades sociais, estando a par dos acontecimentos vigentes, sendo a única figura masculina pertencente ao mundo burguês, no romance, cuja instrução é apresentada, ao mesmo tempo em que é um ás na etiqueta de salão.

Voltando ao âmbito da convivência doméstica, no capítulo VI, há uma passagem que ilustra a sagacidade de Helena nas relações interpessoais, tendo, como alvo, o suposto irmão, Estácio: primeiramente, a moça confessa um roubo de um livro

[...]

- Pensa que gastei toda a tarde em fazer *crochet*? perguntou ela ao irmão, caminhando para a sala de jantar.

- Não?

- Não senhor; fiz um furto.

- Um furto!

- Fui procurar um livro na sua estante.

- E que livro foi?

- Um romance.

- *Paulo e Virgínia*?

- *Manon Lescaut*.

- Oh! exclamou Estácio. Esse livro...

- Esquisito, não é? Quando percebi que o era, fechei-o e lá o pus outra vez.

- Não é livro para moças solteiras...

- Não creio mesmo que seja para moças casadas, replicou Helena rindo e sentando-se à mesa. Em todo o caso, li apenas algumas páginas. Depois abri um livro de geometria...e confesso que tive um desejo...

- Imagino! interrompeu D. Úrsula.

- O desejo de aprender a montar a cavalo, concluiu Helena.

Estácio olhou espantado para a irmã. Aquela mistura de geometria e equitação não lhe pareceu suficientemente clara e explicável. Helena soltou uma risadinha alegre de menina que aplaude a sua própria travessura. (MACHADO DE ASSIS, 1997, p. 31)

O diálogo dos supostos irmãos, aparentemente trivial, mostra, ao leitor, muito da representação educacional esperada e/ou recebida por homens e mulheres, durante o século XIX: as referências aos romances *Paulo e Virgínia* – tido, à época, como uma leitura exclusivamente feminina, dado o teor bastante romântico do enredo, que, de forma bastante similar ao que ocorrerá em *Helena*, trata de dois jovens, criados como irmãos, que se apaixonam um pelo outro e acabam morrendo – e *Manon Lescaut* – que aborda a história de um rapaz rico, que se desvia das ambições planejadas pelo pai a fim de unir-se à personagem-título, uma mulher de conduta considerada sexualmente indecorosa – mostram que a literatura estava segmentada pelos gêneros dos leitores, sob o critério da “adequação” moral que Helena, momentaneamente, questiona e transcende; outro momento em que a moça rompe com as convenções acadêmicas é quando abre um livro de Geometria – disciplina, à época, apenas dirigida para os homens –; além disso, na passagem, a referência a múltiplos títulos da literatura estrangeira assinala o poder financeiro da família do Vale e o hábito da leitura de seus membros, o que serve para reforçar o ambiente burguês retratado no romance.

A fala que segue à confissão das duas ações feitas (“[...] ... confesso que tive um desejo”) soa bastante ambígua, podendo fazer referência tanto a uma vontade do campo sexual – se

considerarmos a primeira leitura feita, do romance *Manon Lescaut* –, quanto do campo acadêmico – no que diria respeito aos conhecimentos da Geometria –, dubiedade que é prontamente percebida por D. Úrsula – que se mostra tão sagaz quanto a suposta sobrinha –, mas não por Estácio – cuja pouca inteligência não consegue alcançar os ardis da “irmã” –.

Fica combinada, para a manhã seguinte ao acontecimento, a primeira lição de equitação de Estácio a Helena:

[...]

Um escravo, que ali estava, trouxe um tamborete. Estácio aproximou-se de Helena, que afagava com a mão alva e fina as crinas da égua.

- Como se chama? perguntou ela.

- *Moema*.

- *Moema!* Ora espere... é um nome indígena, não é?

Estácio fez um sinal afirmativo. Helena tinha um pé sobre o tamborete; repetiu ainda o nome da égua, como quem refletia sobre ele, sem que o irmão percebesse que não era aquilo mais do que um disfarce. De repente, quando ele menos esperava, Helena deu um salto, e sentou-se no selim. A égua alteou o colo, como vaidosa do peso. Estácio olhou para a irmã, admirando da agilidade e correção do movimento, e sem saber ainda o que pensasse daquilo. Helena inclinou-se para ele.

- Fui bem? perguntou sorrindo.

- Não podia ir melhor; mas o que me admira...

As patas de *Moema* interromperam a reflexão do moço. A cavaleira brandira o chicotinho, e o animal saíra a trote largo pelo terreiro fora. Estácio, no primeiro momento, deu um passo e estendeu a mão como para tomar a rédea do animal; mas a segurança da moça logo lhe deixou ver que ela não fazia ali os primeiros ensaios. Ficou parado, de longe, a admirar-lhe o garbo e a destreza. No fim de vinte passos, Helena torceu a rédea e regressou ao ponto donde saíra.

- Que tal? disse ela logo que estacou. Terei jeito para a equitação?

- Criança!

- Que é isso? Já aprendeu? interveio D. Úrsula, do alto da varanda, aonde acabava de chegar.

- Estava caçoando conosco, disse Estácio. Vê como sabe montar?

- Ela sabe tudo, murmurou D. Úrsula entre os dentes. (MACHADO DE ASSIS, 1997, p. 34)

A aula de equitação mostra-se como mais um engodo preparado por Helena, com a finalidade de inverter a relação mestre-aluna, tão desejada por Estácio, ao mesmo tempo que torna flagrante a política dos dependentes vigente: a descrição no cenário põe, em primeiro plano, para além dos supostos irmãos, a égua *Moema*, deixando, em segundo, o escravo – inominado, a quem, sequer, a palavra é dirigida, sequência que mostra o processo de marginalização do negro na sociedade de então – ; o nome da potra (que, na língua tupi-guarani, significa “mentira”, “falsidade”) faz referência à personagem indígena homônima da obra *Caramuru*, morta afogada, ao tentar seguir o navio onde estão o homem amado – que se torna, posteriormente, cunhado –, o português Diogo Álvares Correia, vulgo *Caramuru*, e a irmã da

jovem, Paraguaçu – que vem a ser, depois, esposa do lusitano – . Com esta intertextualidade, Machado de Assis, simultaneamente, reforça o caráter dissimulado de Helena e o ar de fatalidade que irá, com ares de tragédia grega, permear o destino da moça.

A dominação de Helena sob Estácio, com intuito de desconstruir o ar de *pater familias* do rapaz, é assim analisada por Sidney Chalhoub (2003, p. 26):

[...]

Helena sabe que, no mundo ideal de Estácio, coisas e pessoas aparecem apenas como expressão da vontade dele, e logo o rapaz e seus semelhantes gostam de se imaginar controladores de uma espécie de economia de concessões e favores. Helena também sabe, como veremos adiante, o quanto essa visão unilateral do mundo encerra de possibilidade de arbítrio e solução violenta de conflitos. No momento, basta reter que a moça percebia que a melhor maneira de obter alguma coisa de Estácio era inculcar-lhe uma superioridade qualquer; em outras palavras, ela decodifica com precisão os motivos do ‘Senhor geômetra’, e com isso consegue arrancar dele aquilo que deseja, com astúcia, mas sem pedir nada, nem tampouco lutar abertamente. E como o momento é de galhofa, a beldade chega a explicar ao rapagão o quanto havia sido fácil de induzi-lo a determinado comportamento.

Estácio, alguns capítulos à frente, começa a desconfiar que Helena esconde um segredo, após vê-la sair da casa de um homem humilde. Para desvendar o mistério, o rapaz utiliza o pretexto de se curar de um ferimento e da solidariedade do morador para descobrir a verdade, revelada, posteriormente: o desconhecido se chamava Salvador e era o verdadeiro pai de Helena; a história de ambos, bem como da mãe da moça, começa a ser narrada no capítulo XXV

- A mãe de Helena, disse Salvador, cuja beleza foi a causa, a um tempo, da sua má e boa fortuna, era filha de um nobre lavrador do Rio Grande do Sul, onde também nasci. Apaixonamo-nos um pelo outro. Meu pai opôs-se ao casamento; tinha alguns bens, mandara-me estudar, queria ver-me em posição brilhante. Ângela podia ser obstáculo à minha carreira, dizia ele. Opôs-se, e eu resisti; raptei-a; fomos viver na campanha oriental, donde passamos a Montevidéu, e mais tarde ao Rio de Janeiro. Tinha vinte anos quando deixei a casa paterna; possuía alguns estudos, poucos, meia dúzia de patações, muito amor e muita esperança. [...] Minha vida começou a ser um mosaico de profissões; aqui onde me veem, fui mascate, agente do foro, guarda-livros, lavrador, operário, estalajadeiro, escrevente de cartório; algumas semanas vivi de tirar cópias de peças e papéis para teatro. Trabalhava com energia, mas a fortuna não correspondia à constância, e o melhor dos gastos gastei-o em luta áspera e desigual. [...] Pouco tempo depois da nossa fuga, havia outra compensação mais: era Helena [...] (MACHADO DE ASSIS, 1997, p. 157)

A trajetória de vida de Salvador é descendente – ao contrário do que ocorre com outras personagens machadianas, que conseguem sair da pobreza e/ou dependência, atingindo o patamar burguês (Guiomar, em *A mão e a luva*; Capitu, *Dom Casmurro*; Estela, *Iaiá Garcia*) ou mantêm a boa posição social, já vinda do nascimento (Luís Alves, *A mão e a luva*; Bentinho / Bento Santiago, *Dom Casmurro*; Brás Cubas, *Memórias póstumas de Brás Cubas*) –, saindo

de um lar elitizado, que lhe permite estudar, para uma sequência de empregos que pouca estabilidade financeira oferecem, além de não demandarem um grau de instrução muito elevado do empregado – processo que muito lembrará o passado por Cândido Neves / Candinho, no conto *Pai contra mãe* (1906) – .

Diferentemente, porém, de Cândido Neves / Candinho, o processo de “decadência social” de Salvador tem, como origem, o envolvimento amoroso com Ângela, moça de origem humilde – motivo que será, depois, também explanado em *Dom Casmurro*, com o par Bentinho/Bento Santiago e Capitu / Capitolina –; outra diferença consiste na dedicação dirigida ao trabalho: enquanto Salvador procurará, em todos os ofícios que vem a ocupar, se empenhar ao máximo, Cândido Neves / Candinho não terá o mesmo ímpeto. Em comum, ambos os personagens terão o nascimento dos filhos – Helena, no primeiro caso; um menino inominado, no segundo – como acontecimento que os forçará à mudança das parcas condições econômicas.

Salvador terá um papel bastante ativo na educação da filha, sendo-lhe o responsável pela alfabetização:

[...]

Salvador interrompeu-se comovido.

- Perdoem-me, continuou ele, depois de alguns instantes, se estas memórias me abalam o coração. Eu era pobre, tão pobre como hoje. Desse tempo só resta um eco doloroso e consolador. Crescia Helena e cresciam suas graças. Era o encanto e a esperança do meu albergue. Quando pôde aprender os rudimentos da leitura, dei-lhe as primeiras lições; assisti pasmado à aurora daquela inteligência que os senhores veem hoje tão desenvolvida e lúcida. Aprendia com facilidade, porque estudava com amor. Ângela e eu construíamos os mais lindos castelos do mundo. Nós a víamos já mulher, formoso como viria a ser, porque já o era, inteligente e prendada, esposa de algum homem que a adorasse e elevasse [...] (MACHADO DE ASSIS, 1997, p. 158)

O fato de Salvador se colocar como “professor” da filha mostra uma dinâmica bastante *sui generis* para a época, dado que este não era um papel sociofamiliar normalmente delegado ao homem, mas à mulher. Tal atipicidade pode ser explicada pelo fato de Ângela ser filha de um lavrador e, possivelmente, devido a esta origem, não ser alfabetizada, o que viria a ser um impeditivo para que a mãe assumisse a instrução da cria; a inteligência com que Helena consegue apre(e)nder as lições é justificada, de forma bastante romântica, pelo amor que dedica aos estudos, empenho que poderia resultar, num futuro próximo, no resultado esperado pelos pais, um casamento com um homem de posses, permitindo a volta da família à origem burguesa original.

Uma reviravolta, porém, ocorre: Ângela passa um tempo afastada do marido, devido a uma viagem de trabalho dele, período em que conhece e se torna amante do conselheiro Vale.

A jovem mulher, porém, mente sobre seu estado civil, apresentando-se, ao novo companheiro, como viúva, conseguindo, com este ardil, uma vida mais farta materialmente, tanto para si, quanto para a filha, Helena, que passa a estudar em um colégio interno, no bairro de Botafogo:

[...]

- Os meses e os anos passaram, continuou Salvador, Helena deu entrada em um colégio de Botafogo, onde recebeu apurada educação. O conselheiro a levou ali, dando-a como órfã de um amigo de Minas; Ângela, que se dera por sua tia, ia buscá-la aos sábados [...] (MACHADO DE ASSIS, 1997, p. 165)

A ida ao colégio interno – ainda que de forma bastante irônica – aproxima Helena do intuito outrora desejado pelo pai. Salvador, voltando de viagem, descobre o caso extraconjugal da esposa, porém a deixa manter a farsa; um ano depois, Ângela morre e Helena permanece no colégio, agora, não apenas na qualidade de estudante, como, também, de moradora, mantendo contato com o verdadeiro pai, por meio de uma escrava.

A morte do Conselheiro, muito tempo depois, é percebida, por Salvador, como uma oportunidade de Helena voltar, enquanto suposta filha bastarda, aos recônditos do Andaraí, para, enfim, conseguir a tão almejada ascensão social. Porém, diante da revelação e, posteriormente, morte da moça, o desejo de Salvador não se concretiza: o falecimento de Helena mostra que os estranhos que adentram ao “ninho” da burguesia não conseguem ali permanecer; Salvador, em uma contradição semântica, não consegue salvar nem a si mesmo, nem a filha, da mesma forma que Ângela, ao contrário do que sugere o nome, não se comporta de forma pudica e todos continuam numa espiral descendente, comprovando que só aqueles que conseguem se aliar, de fato, à burguesia, poderão vir a ter o *status* modificado, situação que será trabalhada em *Iaiá Garcia*, romance publicado dois anos depois, em 1878.

2.3 *Iaiá Garcia* (1878): um espectro de Capitu

Iaiá Garcia é o último dos romances românticos escritos por Machado de Assis, tendo, na personagem homônima, a figura de uma protagonista cujo perfil irá se aproximar de Capitu, de *Dom Casmurro*. Lina – o verdadeiro nome de Iaiá – é apresentada, logo no primeiro capítulo, não no ambiente doméstico – como geralmente ocorre, na maioria dos romances do século XIX –, mas no escolar:

[...]

Contava onze anos e chamava-se Lina. O nome doméstico era Iaiá. No colégio, como as outras meninas lhe chamassem assim, e houvesse mais de uma com igual nome, acrescentavam-lhe o apelido de família. Esta era Iaiá Garcia. Era alta, delgada, travessa; possuía os movimentos súbitos e incoerentes da andorinha. A boca desabrochava facilmente em riso, – um riso que ainda não toldavam as dissimulações da vida, nem ensurdeciam as ironias

de outra idade. Longos e muitos eram os beijos trocados com o pai. Luís Garcia punha-a no chão, tornava a subi-la aos joelhos, até que consentia finalmente em separar-se dela por alguns instantes [...] (MACHADO DE ASSIS, 1997, p. 4-5)

Lina é uma moça pertencente à classe dominante, o que evidente, em um primeiro momento, pelo apelido “Iaiá”, diminutivo de “sinhá / sinhazinha”, como eram chamadas as senhoras e moças, donas de escravos – e que, também, são suas colegas –; posteriormente, a riqueza da jovem fica patente pelo fato de estudar em um colégio interno – instituição, possivelmente, pertencente às ordens religiosas da Igreja Católica, bastante comum no século XIX, a exemplo do Recolhimento de Nossa Senhora da Glória, que funcionava em Pernambuco, como afirmam Gondra e Schueler (2008, p. 112-113) –. A caracterização física da jovem – alta, delgada, travessa, dinâmica em seus movimentos – mostra o padrão estético típico de uma personagem feminina romântica; porém, o perfil psicológico prenuncia a constituição de uma personalidade bastante calculista, a exemplo de suas antecessoras, Helena e Guiomar.

A educação de Lina / Iaiá não ficará restrita ao espaço formal da escola. Em casa, o pai viúvo, Luís Garcia, adotará a prática da sabatina e tentará, em vão, fazer com que a filha aprenda tocar piano:

[...]

Não havia só recreio. Uma parte mínima do dia, – um pouco mais de uma hora, – era consagrada ao exame do que Iaiá aprendera no colégio, durante os dias anteriores. Luís Garcia interrogava-a, fazia-a ler, contar e desenhar alguma coisa. A docilidade da menina encantava a alma do pai. Nenhum receio, nenhuma hesitação; respondia, lia ou desenhava, conforme lhe era mandado ou pedido.

[...]

Quando no seguinte sábado, Iaiá viu o piano que o pai lhe foi mostrar, sua alegria foi intensa, mas curta. O pai abria-o, ela acordou as notas adormecidas no vasto móvel, com suas mãozinhas ainda incertas e débeis. A um dos lados do instrumento, com os olhos nela, Luís Garcia pagava-se do sacrifício, contemplando a satisfação da filha. Curta foi ela. Entre duas notas, Iaiá parou, olhou para o pai, para os outros móveis; depois descaiu-lhe o rosto, disse que tinha uma vertigem [...] (MACHADO DE ASSIS, 1997, p. 7)

A sabatina, ao ser adotada por Luís Garcia, acaba sendo uma extensão da prática escolar para o âmbito doméstico, sendo vantajosa, para o pai, por permitir que tenha o controle da aprendizagem acadêmica da filha e, para menina, por poder desvencilhar a ideia de estudo à de sofrimento – uma vez que, nos colégios, os alunos que erravam as respostas às questões feitas, durante as arguições, eram punidos com a palmatória –. Por outro lado, quando Luís Garcia compra o piano, Lina / Iaiá assume uma postura de comando, manifestada tanto pelo desdém do instrumento – que se torna mais um dos “móveis” a decorar a sala da família –, quanto pela

pretensa vertigem, a servir de pretexto para a interrupção do dedilhar ao teclado, assinalando já o início de um comportamento calculista que irá se aprofundar, ao longo do romance.

Porém, algum tempo depois, Iaiá se afeiçoa ao piano:

[...]

Passou! Bem depressa os sons do piano vieram casar-se ao gorjeio de Iaiá e ao sorriso do escravo e do senhor. Era mais uma festa aos domingos. Iaiá confiou um dia ao pai a ideia que tinha de ser mestra de piano. Luís Garcia sorria a esses planos de meninice, tão frágeis e fugidios como suas impressões. Também ele os tivera aos dez anos. Que lhe ficara dessas primeiras ambições? Um resíduo e nada mais. Mas assim como as aspirações daquele tempo o fizeram feliz, era justo não dissuadir a filha de uma ambição, aliás inocente e modesta. Oxalá não viesse a ter outras de mais alto voo! Demais, que lhe poderia ele desejar, senão aquilo que a tornasse independente e lhe desse os meios de viver sem favor? Iaiá tinha por si a beleza e a instrução; podia não ser bastante para lhe dar casamento e família. Uma profissão honesta aparava os golpes possíveis da adversidade. Não se podia dizer que Iaiá tivesse talento musical: que importa? Para ensinar a gramática da arte, era suficiente conhecê-la. (MACHADO DE ASSIS, 1997, p. 8)

O desejo de Lina /Iaiá em se tornar professora de piano é considerado um “plano de meninice” pelo pai, mostrando que a possibilidade de carreira no ensino seria algo inaceitável, um tanto esdrúxulo, em um primeiro momento. Posteriormente, entretanto, Luís Garcia pondera, ao refletir que a profissão seria um meio de a filha conseguir a independência financeira, já que a beleza e instrução da menina poderiam vir a não ser suficientes; ao fim da reflexão, como destaca Schwarz (2003, p. 172), o narrador onisciente assume, de forma apressada, a falta de talento de Lina / Iaiá para a pretensa profissão, embora, como fica claro no fechamento no parágrafo – “[...] que importa? Para ensinar a gramática da arte, era suficiente conhecê-la” –, isto não venha a ser um real empecilho, o que denota, ainda, uma crítica à visão amadora sobre o lecionar.

No capítulo seguinte, é introduzida a família Gomes, com a qual os Garcia têm uma relação de proximidade. Valéria compartilha, tal qual Luís, a condição da viuvez, tendo um filho, Jorge, a respeito do qual, em confissão ao pai de Lina / Iaiá, mostra-se descontente:

[...]

- Jorge está formado, disse ela, mas não tem queda para a profissão de advogado nem para a de juiz. Goza por enquanto a vida; mas os dias passam, e a ociosidade faz-se natureza com o tempo. Eu quisera dar-lhe um nome ilustre. Se for para a guerra, poderá voltar coronel, tomar gosto às armas, segui-las e honrar assim o nome de seu pai. (MACHADO DE ASSIS, 1997, p. 11)

Jorge – de forma análoga a outros personagens, como Brás Cubas – representa a figura do bacharel formado em Direito, mais por uma questão de *status* social, do que, propriamente, de vocação. O fato de não precisar trabalhar faz com que o rapaz permaneça no ócio, atitude

repudiada pela mãe, conforme destaca Raymundo Faoro (2001, p. 232); para Valéria, o único meio de tirar o filho da inércia é mandá-lo à Guerra do Paraguai, o que demonstra uma associação da possível carreira militar à ideia de disciplina, trabalho, esforço, hierarquia, ordem, além do desejo de uma alta patente para o filho, a de major ou coronel.

A caracterização da figura apática de Jorge, já antecipada pela própria mãe, ganha contornos mais marcados posteriormente, na exposição feita pelo narrador onisciente:

[...]

Valéria acertava quando dizia não achar no filho nenhum amor à profissão de advogado. Jorge sabia muita coisa do que aprendera; tinha inteligência pronta, rápida compreensão e memória vivíssima. Não era profundo; abrangia mais do que penetrava. Sobretudo, era uma inteligência teórica; para ele, o praxista representava o bárbaro. Possuindo muitos bens, que lhe davam para viver à farta, empregava uma partícula do tempo em advogar o menos que podia – apenas o bastante para ter o nome no portal do escritório e no *Almanaque* de Laemmert. Nenhuma experiência contrastava nele os ímpetus da juventude e os arroubos da imaginação. A imaginação era o seu lado fraco, porque não a tinha criadora e límpida, mas vaga, tumultuosa e estéril. Era generoso e bom, mas padecia um pouco de fatuidade, que lhe diminuía a bondade nativa. Havia ali a massa de um homem futuro, à espera que os anos, cuja ação é lenta, oportuna e inevitável, lhe dessem fixidez ao caráter e virilidade à razão. (MACHADO DE ASSIS, 1997, p. 14-15)

Jorge via a carreira profissional que escolheu como um estorvo, procurando, por este motivo, exercê-la o mínimo possível, mas, suficientemente para ter o nome presente no *Almanaque* de Laemmert, publicação em que circulavam os textos importantes da Corte, comportamento que mostra uma evidente preocupação do bacharel em estar próximo e ser conhecido dos seus pares, ocultando, aos olhos públicos, a personalidade indolente mostrada no âmbito doméstico, denotando o uso da inteligência que possuía e também deixava adormecida.

No capítulo III, é a apresentada a jovem que vem a ser o amor platônico de Jorge: Estela. Filha do senhor Antunes, escrevente do falecido marido de Valéria, a moça, de forma semelhante a Guiomar (*A mão e a luva*), se tornará uma espécie de “protegida” dos chefes do pai:

[...]

Justamente nesse tempo sucedeu morrer-lhe a mulher [do senhor Antunes], de quem lhe ficou uma filha de dez anos, menina interessante, que algumas vezes visitava a casa do desembargador [marido de Valéria]. Este fez o enterro da mãe e pagou o luto da filha e do pai. O Sr. Antunes, que não era de extremas filosofias, tinha a convicção de que debaixo do sol nem todo são vaidades, como quer o *Eclesiastes*, nem tudo perfeições, como opina o Doutor Pangloss; entendia que há larga ponderação de males e bens, e que a arte de viver consiste em tirar o maior bem do maior mal. Morta mulher, alcançou do desembargador um enxoval completo para fazer entrar a filha num colégio,

visto que até então nada aprendera, e já agora não podia deixá-la sozinha em casa. O desembargador dera o enxoval; algumas vezes pagou o ensino; as visitas amiudaram-se; a criança, que era bonita e boa, entrou manso no coração de Valéria que a recebeu em casa, no dia em que a pequena concluiu os estudos.

Estela – era o seu nome, – tinha então dezesseis anos [...]. (MACHADO DE ASSIS, 1997, p. 21-22)

A morte da mãe de Estela, cujo nome não é citado, desencadeia duas ações que irão beneficiar a menina e o pai, Sr. Antunes: o pagamento de um enterro digno e o ingresso da criança na escola. O último aspecto merece uma análise mais aprofundada, tanto por mostrar a política de dependência – em relação à qual Estela e o pai apresentarão posturas distintas –, quanto a representação do ensino voltado à criança pobre, no Brasil Império.

O vínculo entre o desembargador Gomes, marido de Valéria, e o senhor Antunes assinala o quão o empregado aceita todas as benesses que o patrão vem a oferecer – a referência ao livro de *Eclesiastes*, cuja escrita é atribuída ao rei Salomão, refletindo sobre como o homem apega-se à vaidade, consiste em uma ironia ao comportamento subalterno de Antunes, assim como o intertexto com a obra *Cândido*, de Voltaire, por meio da citação à personagem doutor Pangloss, caracterizada pelo otimismo exagerado –; Estela, por sua vez, adota uma postura mais cautelosa, a partir da aproximação gradual à família Gomes. A respeito da discrepância entre as atitudes do pai e da filha, Schwarz (2003, p. 159) tece a seguinte análise:

[...] O Sr. Antunes é escrevente, agregado e *factotum* do falecido Desembargador Gomes; é adulator emérito, filador de almoços e charutos, braço direito do Desembargador no escritório, nos recados eleitorais, nas empresas amorosas e nas compras domésticas; tem fumaças de grandeza e a secreta esperança de casar a filha Estela a Jorge, o filho do Desembargador. Ocorre que Estela saiu ao contrário do pai, e é uma agregada orgulhosa [...]

A personalidade da “agregada orgulhosa” será forjada a partir do momento em que ingressa ao colégio, o que lhe permite sair da posição de mera subalterna e, simultaneamente, garantir-lhe uma instrução – o que, antes, não tinha, ficando subentendida, tal como ocorre em *Helena*, a ausência de estudos e/ou da capacidade materna, no processo de alfabetização da filha –. A representação da formação escolar das crianças pertencentes às camadas sociais médias ou baixas, como Estela, será uma questão gradualmente tornada prioritária no Brasil Império, processo cujas motivações são explicadas por Luciano Faria Filho (2016, p. 137):

[...] A instrução possibilitaria arrematar o povo para um projeto de país independente, criando também as condições para uma participação controlada na definição dos destinos do país. Na verdade, buscava-se constituir, entre nós, as condições de possibilidade da governabilidade, ou seja, a criação das condições não apenas para a existência de um Estado independente mas,

também, dotar esse Estado de mecanismos de atuação sobre a população. Nessa perspectiva, a instrução como um mecanismo de governo permitiria não apenas indicar os melhores caminhos a serem trilhados por um povo livre mas também evitaria que esse mesmo povo se desviasse do caminho traçado [...].

A educação recebida por Estela será decisiva, também, para o campo amoroso, permitindo-lhe fugir ao assédio constante de Jorge, postura bem-vista por Valéria, que não desejava a união do filho com uma moça de origem social menos favorecida. Após a morte da senhora Gomes, ocorre a aproximação entre os pares Luís Garcia / Estela – resultando, posteriormente, em casamento – e Jorge / Lina-Iaiá – cuja maior intimidade virá quando o bacharel se torna professor de inglês e xadrez da menina –:

[...]

Iaiá pareceu perder a disposição agressiva; à força da afabilidade apagou inteiramente os vestígios da antiga rispidez. A alma não lhe tornou mais transparente, nem o caráter menos complexo; mas a esquisita urbanidade dos modos fazia suportáveis os saltos mortais do espírito, e aumentava o interesse do que havia nela obscuro ou irregular; finalmente, era um corretivo à tenacidade com que a moça confiscava literalmente o filho de Valéria. Jorge estimou, sobre todas, esta circunstância, porque lhe tornou mais fácil a frequência da casa. Ele pertencia ao pai ou à filha – muitas vezes aos dois. Iaiá atirou-se ao xadrez com um ardor incompreensível, e dizendo-lhe Jorge que era preciso ler alguns tratados, ela pediu-lhe um, e porque ele só os tivesse em inglês, Iaiá pediu-lhe que lhe ensinasse inglês.

- Mas eu sou um mestre muito ríspido, observou ele.

- A discípula é muito pior [...] (MACHADO DE ASSIS, 1997, p. 113)

A rispidez com que Lina/Iaiá tratava Jorge devia-se ao fato de observar o interesse amoroso do rapaz por Estela, agora madrasta da menina. Para observar as atitudes do bacharel mais de perto, a filha de Luís Garcia usa, como subterfúgio, o interesse em aprender inglês e xadrez, saberes, à época, dirigidos, predominantemente, aos homens: a língua de Shakespeare, segundo Rosa Fátima de Souza (2008, p. 127), era ensinada, nos colégios, durante o período ginásial, juntamente ao Latim, Português, Francês e Alemão, a um grupo de rapazes e algumas poucas moças. Ademais, o fato de Jorge ter, em sua biblioteca, um livro em inglês mostra o quão a obra era rara, dirigida ao público masculino que, para manter o saber adquirido, recusa a ensiná-lo ao feminino.

Já o jogo de tabuleiro, de acordo com Simone Pereira da Costa Dourado e Maria Isabel Trivilin (2020, p. 4), foi propagado, no Brasil do século XIX, pelo pianista português Artur Napoleão, que veio a se erradicar na Corte, porém a participação das mulheres, do ponto de vista competitivo, só veio a ocorrer na década de 1950. Desta forma, a vontade de Lina/Iaiá em ampliar seus conhecimentos acaba por uma atitude transgressora da menina, corroborada no diálogo, quando afirma que será uma discípula muito pior do que Jorge pode vir a ser,

delineando um perfil de personagem feminina que supera o caráter puramente romântico, ao mostrar uma atitude de independência, características que a aproximarão de figuras como Capitu (*Dom Casmurro*) e Lenita (*A carne*).

Ao final do romance, Luís Garcia falece, Lina /Iaiá se casa com Jorge. Estela, viúva, decide se mudar para o norte de São Paulo, onde assumirá a direção de uma escola:

[...]

Iaiá leu-a [a carta]; eram duas páginas escritas de alto a baixo, e por letra desconhecida. Uma antiga condiscípula de Estela, residente no norte de S. Paulo, aceitava a proposta que esta lhe fizera, de ir dirigir-lhe o estabelecimento de educação que ali fundara desde alguns meses [...] (MACHADO DE ASSIS, 1997, p. 169)

A resolução de Estela mostra a independência que a mulher, quando viúva, passava a ter, podendo decidir o próprio destino, tanto no âmbito pessoal, quanto profissional. Ademais, a mudança de cidade serve, também, como meio de evitar o contato com Jorge, de quem virá a ser sogra; o magistério, expresso, no trecho, por meio do cargo de direção escolar, vem a se constituir tanto como uma carreira, quanto uma estratégia de reclusão e, sob uma visão das dinâmicas sociais vigentes, como afirma Schwarz (2003, p. 228), simboliza uma atitude de ruptura com o paternalismo.

Guiomar, Helena, Lina/Iaiá Garcia e Estela simbolizam, nos romances românticos machadianos, a figura da mulher forte, resoluto, que sabe, sobretudo quando se encontra em condição subalterna, impor o que sente, fato possível graças à instrução recebida. A importância da educação também será a tônica de um escritor contemporâneo de Machado de Assis, José de Alencar, cujos romances a serem analisados – *Sonhos d'ouro* (1872) e *Til* (1872) – abordarão tanto a representação do ensino relacionada à questão de gênero, quanto focarão – no caso de *Til* (1872) – na aprendizagem da pessoa com problemas cognitivos, por meio da personagem Brás.

2.4 *Sonhos d'ouro* (1872): A representação da aluna voluntariosa e da preceptora disciplinadora

José de Alencar é um escritor cuja produção é dividida, genericamente, em três temáticas: indianista, da qual fazem parte romances como *Iracema*, *O guarani* e *Ubirajara*; sertanista, sendo *O gaúcho* o exemplo mais notório e urbana, destacando-se a tríade *Senhora*, *Diva* e *Lucíola*. Também inserido neste último grupo encontra-se *Sonhos d'ouro*, publicado, pela primeira vez, em 1872, no qual duas personagens femininas irão se destacar: Guida, uma

moça burguesa, bastante voluntariosa; Mrs. Trowshy, a preceptora, de origem inglesa, cujo caráter é rígido e reservado.

Já no primeiro capítulo a diferença de personalidade entre a aluna – Guida – e a preceptora – Mrs. Trowshy – fica patente:

[...]

Um novo gorjeio de riso melodioso derramou-se pela solidão; porém Ricardo não ouviu mais do que um eco remoto.

- De que se ri, menina? perguntou a mestra em inglês. ‘*Why do you laugh, baby?*’

- Bonito romance, Mrs, Trowshy! respondeu a moça na mesma língua.

- Que título tem?

- Título?... replicou a moça rindo. Não está escrito ainda! Se agora mesmo eu vi o primeiro capítulo!

- Não entendo.

- Ande lá, Mrs. Trowshy! E a senhora bem caladinha!...

- Mas o que é?

- Não viu um moço que estava recostado na grama ao lado do caminho?

- Onde? ... Não vi nada!

- Sim? Não me engana! Pois o moço tinha uma flor na mão, creio que era um girassol, e pensando que eu não o via, ou talvez que era outra pessoa, dava tais beijos na flor, que de cada beijo comia um pedaço.

- Oh! oh! engraçado! exclamava a mestra com um riso puro ‘*cockney*’.

- Espere; o mais interessante é que ele não cansava de dizer enquanto beijava o seu girassol ‘*My love, my soul, my darling Harriet, my pretty Mrs. Trowshy!*’

- ‘*Baby, baby!*’... repetia a mestra afogada em riso [...] (ALENCAR, 1981, p. 19-20)

A cena que Guida narra diz respeito ao momento em que flagra Ricardo, em um momento íntimo, – por quem, posteriormente, vem a se apaixonar –, na floresta da Tijuca – onde a moça também estava, praticando equitação –. Ao trazer o fato à preceptora, Mrs. Trowshy, Guida faz piada, fazendo paralelo da situação com os romances estrangeiros que costumava ler, ficando o hábito perceptível através da linguagem utilizada pela moça, assim como a escolha do nome Harriet, homônimo ao de uma personagem de *Emma*, de Jane Austen.

A caracterização de Mrs. Trowshy, por sua vez, é feita de maneira menos erudita: o seu sobrenome é uma junção das palavras inglesas “*throw*” – que significa “pensar” – e “*shy*” – “tímido (a)”, “acanhado (a)”, “modesto (a)”, “carente”, “mal provido (a)” – que, quando pronunciadas juntas, lembrarão, pela fonética, a palavra “trouxa”, cuja acepção, no Português brasileiro, pode ser tanto para fazer referência a uma espécie de saco de pano, que serve de embrulho para carregar roupas, quanto, em um sentido mais informal, servir como adjetivo, sinônimo de “tolo (a)”, “ingênuo (a)”, “bobo (a)”. Este caráter um tanto provinciano da mestra é reforçado pelo vocábulo “*cockney*”, cujos possíveis sentidos incluem tanto a adjetivação – “debochado (a)”, “maroto (a)” – , quanto expressar “aquele (a) londrino (a) pobre”. Desta forma, ao construir a figura de uma preceptora inglesa um tanto bonachona e de origem

humilde, José de Alencar desconstrói os estereótipos eurocêntricos associados positivamente ao estrangeiro, ao mesmo tempo em que tece, de maneira bem humorada, uma crítica à prática da preceptoria, bastante comum no século XIX.

A relação de cumplicidade entre aluna e mestra estará presente, também, nos momentos de ensino formal:

[...]

Trila o piano. As notas frescas, brilhantes e vivazes de um romance de Schubert se escapavam em enxames pelas janelas, voluteando, como os coleiros que esvoaçavam pelo jardim, entre os ramos floridos dos resedás.

Eram onze horas.

Mrs. Trowsy sentada junto à mesa carregada de livros, mapas e outros objetos, espera gravemente que Guida se resolva a começar a lição; mas a menina inteiramente embebida na execução da música, nem se lembra da mestra.

- *'Allons, Guida'*.

Afinal conhecendo, depois de três advertências inúteis, que perdia seu tempo, aproximou-se do piano e abriu o livro da música sobre a estante, para evitar que a discípula tocasse de cor.

Guida levantou-se logo do tamborete; e a mestra pensando que ela cedia-lhe o lugar para vê-la toca a peça e corrigir algum engano, sentou-se ao piano e executou, com o maior escrúpulo, a linda composição de Schubert.

Mas Guida que ela supunha à sua beira, acompanhando atenta sua lição, estava bem sentada à mesa, onde abrira a sua caixa de tintas e caloria uma aquarela, mas a seu modo, pintando a folhagem de encarnado, os bois e carneiros de verde, e a água de amarelo.

Dando a mestra por falta da discípula a seu lado, tornou à mesa para observar a pintura da moça:

- *'What horror!...'* exclamou ela espantada com o disparate das cores.

- A senhora não tem bom gosto, Mrs. Trowsy, disse Guida. Não sabe apreciar a originalidade!

A inglesa disparou a rir, passando com extrema volubilidade do horror à gargalhada:

- *'How funny!... How funny!...'*

- Não se ria, Mrs. Trowsy! Isto que a senhora está vendo é uma obra-prima! Que vigor de colorido! Que tons brilhantes!... Os versos de certos poetas, se fosse possível pintá-los, saíam assim [...] (ALENCAR, 1981, p. 123)

Guida, a quem Antonio Candido (2013, p. 539) caracterizou como “[...] equilibrada dignidade de mulher de gosto e caráter [...]”, mostra-se, apesar destas virtudes, uma aluna bastante indisciplinada, ao não obedecer ao chamado de Mrs. Trowsy, que, por sua vez, não pune a desobediência da discípula, atitude inversa à que ocorria, nos estabelecimentos de ensino da época, como mostram Gondra e Schueler (2008, p. 118):

[...] No que se refere à punição, cabe observar a aplicação do fundamento do equilíbrio e proporcionalidade na ‘infração — penalidade’, para a ‘pena’ ser considerada justa e eficiente. Este fundamento se faz visível na hierarquia ‘penas’ em uma escala de 9 graus, bem como na definição de responsabilidade pela aplicação de cada uma:

1. Advertência em particular;

2. Advertência em público;
3. Repreensão em particular;
4. Repreensão em público;
5. Privação simples de recreio ou de passeio;
6. Privação de passeio ou de recreio, com trabalho;
7. Privação de mesa;
8. Prisão até por três dias, sem prejuízo do estudo e trabalho;
9. Expulsão do estabelecimento.

Guida consegue se desvencilhar da aula de música, ao dirigir a atenção de Mrs. Trowsby para uma pintura que fazia. Esta postura, somada à anterior, de certa condescendência da mestra, mostra que a preceptora era tratada, apesar da intimidade e aproximação que tinha com a senhorita Soares, como uma criada – de certo luxo –, o que fica claro em outro momento da narrativa, quando a senhora inglesa acompanha a menina e o futuro pretendente desta em um passeio:

[...]

Depois de um quarto de hora ou mais, vendo Ricardo que não havia mutação da cena, e perdendo a esperança de uma longa e íntima efusão, como ali tivera Guida com ele vinte dias antes, ergueu-se com a intenção de sair.

- O senhor ainda não viu a chácara da avozinha? É muito bonita.
- Qual! disse a velha. Já foi, agora está maltratada.
- Quer dar um passeio? perguntou a moça.
- Com muito gosto! respondeu Ricardo.
- Vamos, Mrs. Trowsby.

A mestra estava pronta sempre para passear [...] (ALENCAR, 1981, p. 149)

O diálogo, seguido do convite para o passeio, aproxima Guida do amado, Ricardo, mostrando outro aspecto das funções atribuídas a Mrs. Trowsby: o papel de dama de companhia. Embora coubesse à figura do preceptor assegurar a socialização da prole burguesa, como colocam Gondra e Schueler (2008, p. 123), percebe-se que Mrs. Trowsby acaba transcendendo este dever, ao servir de dama de companhia para Guida: ao escolher a mestra inglesa para exercer uma função que, geralmente, era dirigida às escravas (mucamas), a senhorita Soares – de forma calculada ou inconsciente – não só reforça, aos olhos da sociedade, sua condição de moça proba, como, também, o *status* de riqueza, dado que eram poucas as jovens que tinham uma empregada de origem europeia à disposição.

A distinção social da família Soares é apresentada logo no início da narrativa, através de uma conversa entre os amigos Fábio e Ricardo, ambos estudantes, iniciada a partir do comportamento de Guida:

[...]

- Acho [Ricardo] que essa moça tem pouco juízo.
- Juízo tem ela; mas é juízo de moça rica, muito diferente do juízo de moça pobre. O velho Soares é uma máquina de fazer dinheiro; vive no escritório. A mulher, esta suporta a sua opulência como um cativo. Os outros filhos ainda

estão no colégio. Quem há de usar daquela riqueza e da posição que ela dá senão a Guida? [...] (ALENCAR, 1981, p. 24)

Fica evidente, por meio da fala de Fábio, a riqueza que a família Soares possui, o que permite não só a Guida ter uma preceptora, quanto aos irmãos da protagonista estudarem em colégio – possivelmente, considerando-se a questão da verossimilhança, como alunos internos –. Este segundo aspecto, tomado no contexto da realidade, é analisado por Gonda e Schueler (2008, p. 130), no que diz respeito aos custos financeiros:

Outro aspecto diz respeito aos custos para se manter um menino no colégio. Ao lado das mensalidades, há que se considerar também o que se gastava com os “enxovais”. A título de exemplo, o regulamento aprovado em 17 de fevereiro de 1855 estabelecia quatro classes de alunos: pensionistas de 1ª classe, pensionistas de 2ª classe, meio-pensionistas e externos. Para todos, a matrícula custava 12\$000, sendo a diferença evidenciada no valor pago a cada três meses, o que tinha efeito naquilo a que cada aluno teria direito. Vejamos os valores:

Pensionistas de 1ª classe: 100\$000

Pensionistas de 2ª classe: 75\$000

Meio-pensionistas: 37\$000

Externos: 24\$000

A diferença nos valores, segundo Gonda e Schueler (2008, p. 130), dava-se de acordo com os benefícios aos quais cada tipo de pensionista tinha direito:

Os pensionistas de 1ª classe residiam no colégio e tinham direito a repetidores para as horas de estudo, médico e botica nas enfermidades, alimentação sadia e abundante, banhos de asseio durante todo o ano e banhos especiais no verão, roupa lavada e engomada regularmente duas vezes por semana e cama, cuja roupa seria trocada, pelo menos, todos os sábados. Já os de 2ª classe não teriam a roupa lavada e engomada, sendo esta uma responsabilidade da família. Os externos só teriam direito às explicações dos professores.

Observa-se, desta forma, que mesmo dentro de um ambiente elitizado, como era o dos colégios internos, criavam-se, a depender do preço pago pelos pais ou responsáveis, diferentes “castas”, distinguindo, ainda mais, os bastante ricos, dos medianamente e remediados: a educação, que já era um privilégio de poucos, torna-se, neste cenário, um verdadeiro bem de luxo, assemelhando-se às mercadorias vendidas em pomposas lojas e boutiques em endereços visados, como a Rua do Ouvidor.

Por outro lado, existiam estudantes de origem social menos favorecida – e que estarão representados, em *Sonhos d'ouro*, pelas personagens Fábio e Ricardo –, para quem o curso universitário – no caso, o de Direito – representará a esperança de uma ascensão pública:

[...]

Ricardo de seu lado reconhecera que em São Paulo não poderia, apesar de seu talento, obter os recursos indispensáveis para assegurar o futuro da numerosa família que pesava sobre ele, depois da morte de seu pai. Aproveitando a ocasião, veio com Fábio para a Corte tentar fortuna.

Estabeleceram-se ambos como advogados. Obtido o escritório, posto o nome na porta e feitos os anúncios, esperaram pelos clientes. Nos três meses decorridos conseguira Ricardo quatro causas gratuitas, que por grande obséquio lhe arranjara um procurador. Apenas lá de tempos a tempos, uma inquirição, ou algum requerimento, ia ajudando a compensar as despesas. (ALENCAR, 1981, p. 27)

Fábio e Ricardo só conseguem começar a advogar, na Corte, graças a ajuda de um procurador, o que demonstra uma certa extensão da chamada política dos dependentes (SCHWARZ, 2003) para o campo profissional, uma vez que os recém-bacharéis precisam da influência de um profissional mais experiente para atuar, já que não vinham de famílias “tradicionais” e burguesas, sendo desconhecidos na nova cidade que escolheram para morar e trabalhar. Devido a esta dificuldade, Ricardo começará a ensinar, de forma leiga, atitude que desagradará o amigo, Fábio:

[...]

Uma semana havia que Ricardo se instalara em sua nova habitação. A fortuna lhe enviara um sorriso, bem escasso ainda, que não obstante luziu como aurora na sombria perspectiva de sua existência.

Conseguira ao cabo de muita paciência e tradução de um folhetim, que lhe deixava uns setenta mil-réis por mês; e tivera uns dois processos policiais que, pagos mesquinamente, lhe tinham metido no bolsa uma nota de duzentos. Finalmente, procurando um cômodo, achara na Rua da Ajuda aquela metade de sótão mobiliado, a trinta mil-réis por mês incluída a comida; mas a dona da casa, uma senhora viúva, vendo que tratava com pessoa instruída, propôs-lhe como pagamento ensinar suas três meninas e dois rapazes; o que Ricardo prontamente aceitou.

Fábio opôs-se à mudança, na ideia de que o amigo fosse levado pelo receio de ser pesado; mas Ricardo demonstrou-lhe que daquele modo promovia seus interesses. Além de não custar-lhe o cômodo nada, senão trabalho, gênero de que tinha boa provisão, podia entre os conhecidos da viúva obter novos discípulos.

- E te sujeitas a isso? perguntara-lhe Fábio admirado.

- O trabalho honesto honra; e esse de ensinar é dos mais nobres, respondera simplesmente o paulista [...] (ALENCAR, 1981, p. 114)

Ao colocar Ricardo morando em uma pensão – ocupando o sótão, local sombrio, geralmente, destinado a guardar as quinquilharias da casa e hábitat natural de animais associados à ideia de sujeira ou destruição, como ratos, baratas, cupins –, necessitando de outras fontes para conseguir manter-se financeiramente, o narrador alencariano mostra que a carreira de advogado não garantia a pronta ascensão social. Diante deste cenário, a ideia de lecionar, ainda que de forma leiga, surge como uma espécie de “tábua de salvação” para Ricardo, apesar

de as condições para tanto se assemelharem às da servidão – uma vez que o rapaz trabalha, basicamente, em troca de moradia e alimentação –; mesmo assim, o jovem advogado, em sua fala, associa o magistério à nobreza, o que reforça uma ideia do senso comum, com a qual o amigo, Fábio discorda, vendo tal ocupação como menor.

A rejeição de Fábio pela carreira complementar de Ricardo, o magistério, pode ser explicada pelo que Sérgio Buarque de Holanda (1995, p. 157) denomina de “vício do bacharelismo”, que consiste na percepção do diploma de Curso Superior em áreas como o Direito, Engenharia e Medicina como instrumento para a manutenção ou elevação do *status* social e econômico do indivíduo, valores estes que se sobrepõem – ou vêm em primeiro lugar – ao da vocação ou desejo de seguir as referidas carreiras. Sob este prisma dois outros personagens, ambos admiradores de Guida, em *Sonhos d'ouro*, irão se destacar: Guimarães, rapaz formado em Direito por desejo do pai e Nogueira, também advogado, mas cuja verdadeira aspiração é a política:

[...]

Guimarães era um moço de vinte e sete anos, filho de um antigo procurador muito ginja, que devia deixar-lhe uma legítima de uns seiscentos contos de réis. O pai à custa de empenhos conseguira formá-lo em Direito; mas só por luxo, para dar-lhe o título que tanto invejara [...]

O Dr. Nogueira advogava. Como todos os homens de talento, tinha-se envolvido na política, esse terrível ‘maelstrom’ que arrasta em nosso malfadado país todas as grandes inteligências, como todas as ambições ardentes. Sua posição não passava de uma espera na grande caçada nacional. Apresentava-se candidato por uma província, e cheio de entusiasmo acreditava que ia abrir-se a seu talento uma carreira brilhante. (ALENCAR, 1981, p. 48)

De forma análoga a Guimarães e Nogueira, para quem a formação acadêmica tornou-se um “mal necessário”, outra figura, o visconde Aljuba, amigo do pai de Guida, tem, na escola, um espaço não de aprendizagem, mas de início da sua futura profissão de comerciante:

[...]

O visconde de Aljuba começara a sua vida mercantil na escola, onde exercia o mister de belchior. Livros, lápis, roupa, tudo ele comprava por bagatela aos meninos, em princípio como agente de um negociante de cacarés da esquina, e depois por conta própria.

Quando o deram por pronto na escrita e tabuada, arranjou ele uma espelunca, chamada casa de penhor, onde emprestava dinheiro especialmente aos pretos quitandeiros. A pouco e pouco elevou-se a clientela, até que pôde fechar em sua carteira as primeiras firmas da praça do Rio de Janeiro [...] (ALENCAR, 1981, p. 66)

A utilidade da escola, para o visconde de Aljuba, será apenas de lhe ensinar o básico: escrever e aprender as quatro operações aritméticas. Fora esta função, o que verdadeiramente

vai interessar ao futuro nobre é a prática do comércio de pequenos bens – tema que será explorado, anos depois, por Raul Pompéia, em *O Ateneu* (1888) –; a trajetória do visconde lembrará, bastante, a de João Romão, d’*O cortiço* (1890), escrito por Aluísio Azevedo: ambos têm uma instrução elementar, começam a carreira profissional vendendo mercadorias, de origem duvidosa, ascendendo socialmente depois, conseguindo, posteriormente, título de nobreza. Esta proximidade mostra que a representação, para a literatura, de figuras como Aljuba e João Romão tem uma possível correspondência com a estrutura social do Brasil à época, que permitia certa mobilidade para os homens brancos e livres – inclusive, alguns, de origem europeia –, formando uma nova burguesia sem “lastro”, dado o pouco valor que a instrução terá neste processo.

A crítica ao ensino será um aspecto também apresentado em *Sonhos d’ouro*, manifestando-se em um diálogo entre Nogueira e Ricardo, no qual o primeiro irá mostrar que a real aprendizagem, muitas vezes, dá-se na prática:

[...]

- O senhor formou-se ultimamente? perguntou o Nogueira com um sorriso protetor.

- Há cinco anos.

- E é advogado também?

[...]

- Aspiro a sê-lo; mas não como V. Ex.^a o entende, respondeu Ricardo com polida ironia à pergunta de Nogueira.

- Pensa então o senhor, que a ciência do mundo aprende-se nas escolas e academias? Se conheço hoje a nossa sociedade, não foi pelo que me ensinaram em Olinda, mas pelo que aprendi em um curso mais longo, em cerca de vinte anos de experiência. Na sua idade também tinha a cabeça cheia de utopias, e o coração abarrotado de ilusões. A advocacia representava para mim o sacerdócio da justiça, a nobre independência do talento. A imprensa, eu a considerava como uma realeza, e a mais legítima, porque tinha o seu trono na opinião [...] (ALENCAR, 1981, p. 100)

A fala de Nogueira mostra o descompasso, já então existente, entre os conteúdos escolares e a prática do dia a dia, ao mesmo tempo que reforça um pensamento, bastante popular, de que “a vida é a real escola”. Em *Sonhos d’ouro*, José de Alencar tece, de forma bastante irônica, uma crítica à educação: ridiculariza a prática da preceptoría, representada por Mrs. Trowshy, descontrói a ideia do Ensino Superior garantir ascensão social, por meio de Ricardo e Fábio e, por fim, traz a imagem do homem pouco instruído, mas que consegue, ainda que através de atitudes um tanto escusas, tornar-se nobre, o visconde de Aljuba; esse posicionamento reflexivo acerca das práticas educativas será aprofundado no romance *Til*, escrito pelo autor cearense no mesmo ano de 1872, cujo diferencial será o foco na aprendizagem de uma personagem com deficiência mental, Brás.

2.5. *Til* (1872): Brás, a alegoria dos marginalizados pela escola

Til é uma obra que, juntamente a *O tronco do ipê*, insere-se no que Candido (2013, p. 537) denomina de romance fazendeiro, por ser ambientada no interior do estado de São Paulo, caracterizando-se, ainda, pela hierarquização dos núcleos, como demonstra Roberto Reis (1987, p. 23), uma vez que há a “burguesia rural”, formada pela família Galvão – o pai / marido, Luís; a mãe/esposa, D. Ermelinda; a filha, Linda –, e os seus dependentes (escravos e agregados) – Miguel, Berta, Nhá Tudinha, Jão Fera –. Porém, a personagem que se sobressai é um jovem que, apesar de pertencer à casa-grande, é renegado, por ter graves problemas mentais: Brás, o sobrinho de Luís Galvão, apenas tolerado devido à morte precoce da mãe.

Logo no início da narrativa, a diferença social será mostrada por meio dos diferentes meios de acesso – ou da ausência – à educação formal, citando o caso de D. Ermelinda:

[...]

Filha de um capitalista de Campinas, D. Ermelinda recebera em um colégio inglês da Corte educação esmerada, que desenvolveu a natural distinção de seu espírito. Recolhida à sua província, teria sem dúvida perdido ao atrito dos costumes do interior aquele tom fidalgo, se fosse ele um artifício do hábito, em vez de um dom, que era da natureza, o qual o exemplo não fizera senão polir. (ALENCAR, 2014, p. 36)

A referência à instrução recebida por D. Ermelinda terá, como ponto de verossimilhança, os colégios femininos internos que passaram a existir na Corte, ao longo do século XIX, cujas diretoras – e, muitas vezes, professoras – eram de origem europeia, como demonstra Joaquim Tavares da Conceição (2013, p. 10)

[...]

Muitos estrangeiros (franceses, portugueses, americanos) atuavam nos colégios internatos na condição de diretores-proprietários e professores, a exemplo do ‘Colégio de Meninas’, dirigido pelas francesas Madame Taniere e Mrs. Tootal [...] E, no Colégio Brasileiro conviviam com as meninas no internato professoras francesas, inglesas, alemãs e italianas, com o fim de tornar familiar às alunas a prática das línguas estrangeiras e inculcar regras de civilidade, como portar-se à mesa conversar, receber visitas, entre outras regras de civilidade.

Os filhos da elite recebiam o ensino mais requintado possível, enquanto os da classe popular, muitas vezes, tinham de abandonar o progresso na carreira acadêmica; em *Til*, este segundo caso é representado por Miguel, espécie de agregado da família Galvão:

[...]

Miguel sorriu-se da inocente fantasia da moça [Linda Galvão], e ela, rasteando em seu espírito o fio daquele pensamento, sem aperceber-se de que podiam perscrutar-lhe o resto, voltou-se de novo para o moço:
- O senhor não deseja formar-se?

- Era o meu sonho! – replicou Miguel vivamente; e logo retraindo-se ao habitual sossego;
 - Mas para que pensar nisto?
 - Mano vai no fim deste ano. Podiam ir juntos; seriam dois camaradas para se ajudarem.
 - Para viver em São Paulo e lá estudar, é preciso ter dinheiro; e esse me falta – disse Miguel em tom de gracejo.
 - Papai lhe empresta.
 - Não duvido; mas o difícil é pedir-lhe eu.
 - Por que razão?
- De boa vontade, riu-se Miguel da insistência da menina:
- Quem nada tem de seu, não pede emprestado; salvo quando não pretende pagar.
 - É verdade! [...] (ALENCAR, 2014, p. 57)

O diálogo dos jovens dá-se durante um passeio quando, ao avistarem uma cabana, Linda manifesta o desejo de ter uma – o que recuperado, semanticamente, pelo narrador, na expressão “inocente fantasia”, caracterizando a personalidade romântica da moça –. O lado prazeroso do passeio é interrompido quando o tema da conversação passa a ser a trajetória acadêmica de Miguel: Linda sonda o desejo que o seu par tem em continuar os estudos, a fim de ingressar no Curso Superior, o que demonstra uma intenção em saber se Miguel tem aspirações para ascender socialmente – condição que, para a moça, é vital, uma vez que ama o rapaz e precisa que ele, através do diploma, venha a se tornar o pretendente ideal, conforme afirma Paula Maciel Barbosa (2012, p. 136) –; diante da afirmativa recebida, a senhorita Galvão tenta concretizar o sonho do amado, (im)pondo o poder financeiro da família à qual ela pertence, estratégia falha, dado que Miguel não deseja, neste momento, depender, ainda mais, dos proprietários da casa-grande. Entretanto, ao final da narrativa, a situação irá se reverter, através do casamento entre as personagens e o consequente apoio financeiro da família Galvão para que Miguel se torne advogado.

Paralelamente à intriga amorosa que envolve Linda e Miguel, há a trajetória de uma outra figura: Brás, sobrinho de Luís Galvão, apresentado no capítulo XXV do romance, intitulado “O idiota”:

[...]

Às vezes parecia que, extenuado por esse afã, o bronco entendimento do rapaz ia desfalecer e sucumbir; pois perpassava-lhe no semblante uma ânsia repentina e seus olhos apagavam-se, como se a enorme cabeça vacilasse. Nesses momentos de obliteração, porém, o doce olhar de Berta sustinha aquele espírito titubeante prestes a submergir-se nas trevas. Entrelaçando o rude labor da lição com sorrisos e meiguices, que orvalhavam a alma enferma do mísero idiota, a carinhosa mestra não só incutia-lhe o ânimo de perseverar no insano esforço, como iluminava com um vislumbre de sua alma a densa caligem daquele cérebro granítico.

- Essa letra, Brás!... Não se lembra?... Olhe para mim, olhe bem! O que estou fazendo?...

- Rindo!
- Então que letra é?
- Erre?... – dizia o rapaz depois de lenta cogitação.
- Isso mesmo.

Outras vezes, para dirigir o entendimento de Brás e despertar-lhe a embotada reminiscência, contava Berta uma história, imitava o canto de um pássaro, ou inventava um brinquedo que suscitasse a noção esquecida.

Embora já tivesse Brás percorrido quase toda a carta de leitura, de súbito, e não obstasse esse adiantamento, faziam-se em seu entendimento profundos eclipses. Dir-se-ia que apagava-se de todo o morno lampejo de inteligência bruta, e que esse crânio vazado em molde humano descia abaixo de uma caveira suína [...] (ALENCAR, 2014, p. 102)

Brás representa, na narrativa, um público pouco assistido pelo ensino brasileiro do século XIX, as pessoas com limitações cognitivas para quem a instrução, segundo Gilberta Januzzi (1992), Enicéia Gonçalves Mendes (1995) e Claudia Dechichi (2001) *apud* Arlete Aparecida Bertoldo Miranda (2008, p. 31), perpassava por duas opções: a primeira, denominada médico-pedagógica, sancionava a inspeção pública nas escolas, a fim de identificar os indivíduos tidos como “menos inteligentes”; a segunda, psicopedagógica, trabalhava no diagnóstico destes alunos, encaminhando-os às instituições escolares especializadas, nas quais eram utilizados recursos alternativos para a aprendizagem do referido público. Esta última abordagem será muito semelhante à utilizada por Berta, uma jovem professora leiga que, diante das dificuldades apresentadas por Brás, procurará alfabetizá-lo por meios didáticos distintos da tradicional cartilha, a exemplo da mímica, contação de histórias e confecção de brinquedos, atraindo a atenção do discípulo.

Em contraposição à postura de Berta, a de Domingão, ex-professor de Brás, será caracterizada pela violência:

[...]

Apesar de convencido da inutilidade de seus esforços, não os poupava Luís Galvão para reparar a desgraça do sobrinho ou pelo menos atenuá-la. Havia em Santa Bárbara uma aula pública de primeiras letras, a qual ainda o vulgo pelo costume antigo tratava de escola régia. Servia de mestre um latagão de verbo alto e punho rijo, que fora outrora ferrador e a quem chamavam de Domingão.

Fiel às tradições da antiga profissão, entendia ele lá de si para si que um bom processo de ferrar bestas devia de ser por força excelente método de ensinar a leitura e a tabuada: e fossem tirá-lo dessa ideia! Assim encaixava o abecê na cachola do menino com a mesma limpeza e prontidão com que metia um cravo na ferradura. Era negócio de dois gritos, um safanão e três marteladas.

Tal era o professor, a quem foi incumbida a tarefa de ensinar a ler ao Brás. Depois dos três primeiros dias de indulgência, pôs o ferrador em prática o seu método repentino, que desta vez, com pasmo seu, falhou completamente. ‘Nunca, em sua vida’, dizia ele, ‘tinha encontrado um jumento de casco tão rijo’ [...] (ALENCAR, 2014, p. 103-104)

As escolas régias, conforme Faria Filho (2016, p. 144) afirma, caracterizavam-se pelo número restrito de cadeiras, indicação dos professores pelos órgãos responsáveis, funcionando na casa dos próprios docentes; as aulas, geralmente, eram divididas em dois períodos, sendo o primeiro das 10h00min às 12h00min e o segundo, das 14h00min às 16h00min. Representando esta realidade, a personagem Domingão mostra que o apadrinhamento político, somado à falta de formação dos escolhidos para lecionar tinha, no contexto da sala de aula: Domingão transpõe, para a nova carreira, os costumes da antiga, de ferrador, dirigindo o tratamento bruto que, outrora, era destinado aos animais de montaria / carga, aos alunos, em um processo de despersonalização que inclui tanto a violência verbal – presente em palavras como “bestas”, “jumento”, “casco” –, quanto a física – gritos, safanão, marteladas –; estas torturas, aparentemente, têm o efeito “corretivo” desejado na maioria dos estudantes, exceto Brás, o que provoca a ira do “mestre”.

Regina Zilberman (2004, p. 81) assinala que as práticas de Berta e Domingão servem como uma representação das mudanças pelas quais o Brasil da década de 1870 estava passando, a exemplo da crescente obrigatoriedade do acesso ao ensino e da profissionalização da carreira docente:

A prática de Domingão não difere substancialmente da que utilizam seus parceiros literários, presentes nas obras de Manuel Antônio de Almeida, Machado de Assis ou Viriato Correia ou que Nogueira da Gama, Graça Aranha e Raul Pompéia não esqueceram. Pode-se cogitar que eles traduziam o comportamento da categoria dos docentes na cidade e no campo, onde a situação devia se agravar, a ponto de um ferrador converter-se em mestre de meninos. Berta, informalmente, contradiz o modelo, mas é fora da sala de aula que dá vazão à sua pedagogia, configurando a informalidade do procedimento e sua idealização.

Mesmo assim, ela não foge a um estereótipo que, na época, estava em processo de formação. Com efeito, a criação dessa personagem coincide com um momento decisivo na história do magistério e da educação brasileira: na década de 70, do século XIX, debate-se a obrigatoriedade do ensino, que tomaria compulsória a frequência à escola pelas crianças, criminalizando os pais que não obedecessem à lei. O decreto que converte a escolarização em atividade a que a infância devia se submeter data de 19 de abril de 1879, assinado por ocasião da reforma educacional promovida por Pedro II, a última do período monárquico. As discussões em torno do tema incluem uma questão fundamental: cabia preparar professores para se encarregarem do novo contingente de educandos, o que propiciou, de um lado, a expansão das escolas de magistério e, de outro, a opção pela mulher enquanto pessoa mais adequada ao exercício da função que emergia.

Estas mudanças, embora gradativas, permitirão perceber a abordagem, nos romances da época – como fica patente na transição de *Sonhos d'ouro* para *Til* –, de grupos que, antes, não figuravam na “galeria” de personagens típicos – a exemplo de Brás –, seja porque integravam setores marginalizados na sociedade – e, portanto, do ambiente escolar –, seja porque “fugiam”

à estética europeia, que servia de inspiração aos escritores brasileiros. Este processo de incluir, através da representação, os que costumavam ser esquecidos, estará presente, também, nas obras de outros escritores, a exemplo de Bernardo Guimarães, que publicará, em 1872 – mesmo ano das narrativas alencarianas em questão –, *Jupira*, cuja protagonista é uma indígena.

2.6. *Jupira* (1872): qual lugar cabe à figura da mulher indígena?

Em *Jupira*, o tema da instrução se relaciona à trajetória da personagem homônima, uma jovem, filha de uma índia e de um homem branco, que transita em meio a estes dois universos. O início do capítulo I mostra uma visão bastante idílica do ambiente silvícola e, também, da protagonista:

[...]

Com a pequena árvore, que lhe prestava sombra, Jupira era também uma flor nova das selvas, que apenas abria o cálix às virações do deserto; uma inda caboclinha de treze a quatorze anos, mas de tez um pouco mais clara do que a das suas companheiras da floresta. Era no veranico de janeiro; o rio estava baixo, e na larga zona de areia, que mediava entre ele e a floresta que o bordeja, viam-se dispersos alguns bugres de ambos os sexos, uns pescando ou banhando-se, outros dormindo ou comendo. O sol ardentíssimo do meio dia reverberava no seio do rio e nas areias da praia, a ponto de ofuscar as vistas; estava um calor insuportável. (GUIMARÃES, 1901, p. 185-186)

O estilo adotado na descrição da passagem remonta às obras românticas indianistas, mais especificamente ao romance *Iracema*, de José de Alencar, pela semelhança na idealização física da heroína e ao poema *Leito de folhas verdes*, de Gonçalves Dias, pela referência ao cenário paradisíaco. Em contraponto à paisagem natural, na qual habitam os indígenas, e simbolizando a cultura do colonizador, tem-se a fundação do Seminário de Nossa Senhora Mãe dos Homens, que servirá tanto como local de instrução formal para os jovens burgueses da região de Campo Belo, quanto como espaço para tentar catequizar os nativos:

[...] Os padres fizeram reiterados esforços para chamá-los ao grêmio do cristianismo e da vida social, doutriná-los, e utilizar seus serviços.

Os missionários de S. Vicente, porém, parece que não são dotados daquele tino e habilidade, de que dispunham os discípulos de Ignacio de Loyola para catequizar os indígenas. Por vezes conseguiram reunir na fazenda alguns bandos; mas nunca alcançaram que se sujeitassem por muito tempo a um trabalho contínuo e regular. (GUIMARÃES, 1901, p. 192-193)

A representação do ingresso da Igreja em áreas indígenas, a fim de converter os habitantes autóctones, mostrada em *Jupira*, traz, em seu bojo, uma estreita relação com a realidade brasileira da época, particularmente no que diz respeito à instrução formal que, conforme Marta Rosa Amoroso (1998, p.2) afirma, terá forte apoio do Estado:

[...]

Ao Estado cumpria dar apoio estratégico incluindo a manutenção do aparato militar (os empreendimentos geralmente eram precedidos pela montagem de colônias militares ou presídios) e financeiro para os aldeamentos indígenas, a maioria deles administrada pelo missionário religioso. Cabia ao governo central regular seu funcionamento, tarefa que cumpria de longe, de diferentes maneiras por exemplo, pela leitura de relatórios periódicos dos missionários, hoje fonte privilegiada para o conhecimento desse período [...]

Entretanto, seja na ficção ou na realidade, o que se observou foram dois processos – muitas vezes, inter-relacionados –: primeiro, o envolvimento amoroso / sexual entre os índios e brancos; segundo, a tentativa, sem êxito, em converter os nativos à cultura do colonizador. Em *Jupira*, estes processos se iniciam com o envolvimento da mãe da personagem-título com José Luiz, rapaz branco que trabalha no seminário de Campo Belo:

[...]

Em um desses bandos, se acolhiam às vezes à fazenda de Campo Belo havia uma caboclinha nova por nome Jurema, não de todo linda, mas um pouco menos e mais bem feita do que as suas companheiras. José Luiz, moço branco e bem disposto, empregado no seminário, agradou-se sumamente dela, e por tal arte soube catequizá-la, que no fim de algum tempo Jurema lhe deu uma linda e viçosa filhinha.

Sabedores do fato os padres induziram José Luiz a casar-se com a índia. Batizaram-se ao mesmo tempo a mãe a filha, e no dia seguinte o pai e a mãe receberam-se em legítimo matrimônio. Jurema trocou o nome selvático pelo de Ana, e a filha, que se chamava Jupira, pelo de Maria. (GUIMARÃES, 1901, p. 193)

Conforme observam Faria Filho *et al* (2007, p. 60), o batismo de Jurema e Jupira significa a passagem para o mundo “civilizado”. Antes de este fato ocorrer, nota-se que Jurema é descrita sob uma perspectiva puramente sexual, na qual apenas seus atributos físicos se destacam – “[...] não de todo linda, mas um pouco menos e mais bem feita do que suas companheiras” –, o que reforça uma visão preconceituosa, imposta às mulheres indígenas e será extensiva, também, às negras; outro aspecto importante a ser pontuado é a questão dos novos nomes dados a Jurema e Jupira, Ana e Maria que, no cânone católico, simbolizam, respectivamente, a avó e a mãe de Jesus Cristo, trazendo, para as personagens, um caráter sagrado, destituindo-as da imagem pagã e “pecadora”, que apresentavam anteriormente. Todo este processo se dá por intermédio de José Luiz, que personifica a figura do homem branco e cristão.

Entretanto, Jurema/Maria não consegue se adaptar à nova vida e foge, com a filha recém-nascida, voltando, pouco depois, para entregar a criança ao pai:

[...]

A menina crescia linda, engraçada e travessa como uma ariranha. Tinha muita vivacidade e penetração, mas os instintos selváticos prevaleciam nela, e foi com muita dificuldade, que seu pai no fim de sete anos conseguiu que ela adquirisse alguns costumes de civilização, andasse vestida, cosesse, lesse e escrevesse alguma coisa. Muitas vezes a iam agarrar pelos matos quase nua, trepada como macaco nas mais altas árvores, ou nadando nos profundos remansos do Rio Verde em risco de ser devorada por algum jaú ou sucuri. (GUIMARÃES, 1901, p. 195-196)

O fato de José Luiz tornar-se o único responsável pela tutela da filha é bastante atípico, considerando-se a representação da época, principalmente, como atesta Faria Filho (2006, p. 166), no tocante à alfabetização da menina:

No que se refere a Jupira, tal como seus companheiros de tribo e de vida errática, a menina não se sujeitava facilmente às práticas educativas e, porque não, disciplinares impostas por seu pai. [...]. Chama a atenção o fato de que o pai de Jupira ensina-lhe a escrever, o que não era muito comum nos romances de B. Guimarães: mais de uma vez narra-se o aprendizado e a prática da leitura pelas mulheres, mas raramente o mesmo acontece com a escrita (FARIA FILHO, 2006, p. 166)

O processo da aprendizagem da escrita, tanto para Jupira, como aluna, quanto para o pai, como responsável / professor, é bastante custoso, demorando sete anos para ser concluído, o que denota tanto a resistência da jovem – já que se alfabetizar significa, de modo semelhante a outra série de hábitos citados, como andar vestida e aprender a costurar, assimilar a cultura do branco –, quanto, possivelmente, a falta de formação do pai, por ser um professor leigo. Mesmo adquirindo a instrução desejada por José Luiz, Jupira continua a ter os hábitos atribuídos à cultura indígena – mas que podem ser tidos, também, como mais próximos do comportamento masculino –, como andar quase sem roupa, subir em árvores altas e nadar em águas profundas, o que leva o pai, posteriormente, a vigiar a filha, através do primo da moça, Carlito, com o pretexto de zelar pela integridade da filha:

[...]

José Luiz ficou cheio de gosto e inquietação com o reaparecimento da mãe de sua filha. Desta vez redobrou os cuidados e precauções. Jupira sem que ela o soubesse, não andava sem uma sentinela à vista. Era um primo seu, um sobrinho de José Luiz, por nome Carlos, e a quem todos chamavam Carlito, pouco mais velho do que ela, rapazinho vivo e esperto como um diabrete. Não tendo podido parar no seminário em razão de seu gênio trêfego, indócil e insubordinado, frequentava como externo a escola de primeiras letras, onde se ia muito mal. Entretanto era excelente para servir de companheiro de brinquedos e ao mesmo tempo de sentinela a sua prima durante o dia, porque de noite dormia ela fechada debaixo de chave em companhia da velha caseira de José Luiz. (GUIMARÃES, 1901, p. 197)

Carlito representa – assim como outras personagens, a exemplo de Brás Cubas (*Memórias póstumas de Brás Cubas*), Teobaldo (*O Coruja*) e Padre Antônio de Morais (*O missionário*)– a figura do estudante burguês preguiçoso, indisciplinado e avesso aos estudos. Esta personalidade rebelde – muito semelhante à de Jupira – é menos censurada, o que demonstra que a tolerância dos comportamentos tidos como inadequados perpassava por uma questão de gênero, aspecto analisado por Matheus da Cruz e Zica (2008, p. 64):

[...]

É necessário dizer que Jupira era tão ou mais indócil que seu primo, de acordo com a narrativa. No entanto esta insubordinação toma caminhos diferentes de acordo com o gênero das duas crianças. Carlitos além de não passar a ser vigiado, como foi feito com sua prima, passou mesmo à condição de quem exerce a liberdade e autoridade de vigiar.

Nesses casos, que seguem esta fórmula de um menino mais velho que acompanha uma menina mais nova (que se repete em muitas histórias de Bernardo Guimarães) muitas vezes esta preocupação de vigiar vem atrelada à justificativa da proteção [...]

A vigilância escondida de Carlito será descoberta por Jupira, enquanto a moça toma banho no rio. Os primos, não podendo controlar o desejo sexual mútuo, acabam por consumá-lo, em meio à selva:

[...]

Carlito seguiu-a [Jupira] de perto, e um momento depois sumia-se também pelas brenhas atrás dela

Os mistérios, que a cúpula frondente do bosque amparou com sua discreta sombra nos momentos que se seguiram, ninguém os sabe. É certo, que uma nuvem carregada tapou então a face do sol, um tufão vergou o tope dos arvoredos com o pesaroso sussurro, e uma sombra sinistra toldou o álveo límpido das águas, e... no ádito das brenhas ressoaram murmúrios intercidentes, beijos e suspiros abafados. (GUIMARÃES, 1901, p. 226-227)

De forma análoga ao que acontecera com a mãe, Jupira se apaixona por um homem branco. Logo depois da concretização do ato sexual, Carlito se esquia da amante e começa a cortejar outra prima – branca, igualmente a ele –, Rosália, o que denota uma visão de objetificação do corpo da mulher indígena, lembrando o dito popular, bastante preconceituoso, trazido por Gilberto Freyre (2006, p. 72), em *Casa grande e senzala*: “Branca para casar, mulata para f..., negra para trabalhar”. Inconformada com o desdém do pretendente, Jupira deseja se vingar e, para tanto, procura Quirino – jovem fazendeiro da região, que tem uma paixão platônica pela índia –, conseguindo convencê-lo a assassinar Carlito; porém, após a execução do plano, Jupira, vendo o corpo do antigo namorado, fica transtornada e tira a vida de Quirino, cometendo suicídio, pouco depois;

[...]

Dois dias depois encontrou-se boiando, já a uma légua de distância, uma canoa sem ninguém que a governasse, mas tripulada por uma multidão de urubus, que disputavam entre si os restos de dois cadáveres.

Quanto a Jupira sumiu-se, e nunca mais se soube ao certo o que foi feito dela. Passados tempos uns caçadores encontraram em uma grota no seio da mata profunda o esqueleto de uma mulher pendurado a uma árvore por um cipó. Presume-se com muita probabilidade que era Jupira, que se havia enforcado. (GUIMARÃES, 1901, p. 262-263)

O final do romance traz, como frisam Faria Filho *et al* (2007, p. 61), a dificuldade na intersecção entre as identidades branca e indígena, por parte da protagonista. Este fato fica patente com a morte de Jupira que, apesar de se utilizar das mesmas artimanhas que os colonizadores (homens, cristãos, letrados) – a mentira, a sedução, a vingança –, não consegue se isentar da culpa e remorso, após ver Carlito morto; o destino da jovem lembrará o de outras duas semelhantes, que também foram “punidas”, ao tentar transitar em um universo que não as pertencia: Iracema, do romance homônimo de José de Alencar, publicado, pela primeira vez, em 1865 e Moema, do poema épico *Caramuru*, escrito por Frei José de Santa Rita Durão, em 1781.

Nesse contexto de identidades conflitantes, percebe-se que não era possível, ainda, a mulher indígena, mesmo que tivesse, parcialmente, ascendência branca, se inserir totalmente nesta cultura, o que torna a instrução formal adquirida – leitura e escrita – um conhecimento bastante vão. No mesmo ano de publicação de *Jupira*, 1872, Bernardo Guimarães escreverá outro romance, *O seminarista*, que, de maneira análoga, trará outra personagem, Eugênio, cuja trajetória será permeada de percalços, decorridos da incompatibilidade em conciliar realidades distintas, a profana e a sagrada.

2.7 O seminarista (1872): Eugênio, um rapaz entre o conhecimento de Deus e o prazer da ignorância carnal

O seminarista, segundo Candido (2012, p. 61-62), é uma obra na qual há a conciliação entre a paisagem campestre, os impulsos naturais do homem e a crítica ao celibato clerical. Estes aspectos vêm representados através de Eugênio, personagem principal, induzido, desde cedo, a seguir carreira religiosa:

[...]

- Como é isso...? – exclamou Margarida com surpresa. – Pois você vai-se embora?...

- Vou, Margarida; pois você ainda não sabia?...

- Eu não; quem me havia de contar? para onde é que você vai, então?

- Vou para o estudo, Margarida; papai mais mamãe querem que eu vá estudar para padre.

- Deveras, Eugênio...!, ah! meu Deus!... que ideia!... e é muito longe esse estudo?
- Eu sei lá; eles estão falando que eu vou para Congonhas...
- Congonhas!...ah! já ouvi falar nessa terra; não é onde moram os padres santos?...ah! meu Deus! isso é muito longe!
- Qual longe!...tanta gente já tem ido lá e vem outra vez. Mamãe já mandou fazer batina, sobrepeliz, barrete e tudo. Quando tudo ficar pronto, eu hei de vir cá vestido de padre para você ver que tal fico [...] (GUIMARÃES, 2003, p. 23)

Margarida, moça com quem Eugênio dialoga, é agregada da família Antunes. Devido a esta posição, não chega a saber, de forma antecipada, do destino do companheiro de infância, o que fica patente quando, retoricamente, pergunta: “Quem me havia de contar?”; além deste fato, outros dois mostram a discrepância social e de gênero existente entre os jovens: primeiramente, o fato da família de Eugênio conseguir transitar, com mais facilidade, para lugares longínquos – no caso do trecho, Congonhas –, o que leva o menino a censurar Margarida, quando a menina afirma da grande distância do novo destino do futuro seminarista; em segundo lugar, a instrução a ser recebida, por Eugênio, era bastante comum entre os jovens da elite brasileira pois, como afirma Ivone Goulart Lopes (2006, p. 165), os seminários não eram voltados, apenas, para a formação de futuros religiosos mas, também, de líderes civis – expressão que, no século XIX, estará atrelada aos homens brancos, livres, cristãos e de grande poder aquisitivo –.

Por sua vez, a educação recebida pela mulher pobre e dependente – representada, em *O seminarista*, na figura de Margarida – relacionava-se à aprendizagem das prendas domésticas:

- [...]
- À medida que a menina ia crescendo, a senhora Antunes, como boa madrinha que era, ia-lhe ensinando o que a sua tenra idade comportava, e desde os cinco anos lhe pôs nas mãos a agulha e o dedal. (GUIMARÃES, 2003, p. 33)

Enquanto os conhecimentos recebidos por Margarida limitam-se aos trabalhos manuais, os de natureza acadêmica, direcionados a Eugênio, se aprofundarão, com a ida à escola de primeiras letras. Quando retorna à casa dos pais, o menino ensina a amiga a ler:

- [...]
- E se eu contar a mamãe por que é que eu fico lá [na casa de Margarida] tanto tempo, mamãe fica zangada comigo?
- Eu sei!?...conforme...fala; que é, então?...
- Pois mamãe sabia que a tia Umbelina [mãe de Margarida] me pediu para ensinar a ler à Margarida...
- Deveras, meu filho?... – interrompeu a mãe rindo-se muito. – Que galante mestrinho tem a minha afilhada! por Deus que não sei qual dos dois mais precisará de bolos, o mestre ou a discípula.
- Mamãe está caçoando!... pois é deveras, estou ensinando a ler à Margarida.

- Está bom, meu filho; mas para isso será preciso gastar todo dia!... o teu mestre porventura te estava ensinando o dia inteiro?...
- Mas, mamãe, a tia Umbelina quer que ela aprenda depressa; e é preciso eu dar a ela duas, três e quatro lições por dia. Daqui lá é bem longe, eu não posso estar de lá para cá, e de cá para lá a toda a hora.
- Arre, nem com tanta sede ao pote!... mas, meu filho, isso não pode continuar, eu quero ver-te mais vezes perto de mim [...] (GUIMARÃES, 2003, p. 35-36)

O fato de Eugênio ser professor de Margarida, conforme afirmam Faria Filho *et al* (2007, p. 56), não é algo costumeiro de ser retratado nas obras de Bernardo Guimarães, embora, ao mesmo tempo, reforce os laços de intimidade entre as personagens. Esta aproximação não será bem-vista pela senhora Antunes que, da descrença na seriedade das aulas e da capacidade docente do filho, passa à repreensão, pretensamente querendo ter Eugênio para perto de si, o que denota, também, incômodo quanto ao fato de a afilhada querer aprender a ler – e este desejo ser, supostamente, partilhado, também, pela mãe da jovem, Umbelina –, bem como das possíveis consequências advindas da aproximação constante entre o aspirante a padre e Margarida, que poderiam vir a subverter a relação entre a “casa-grande” e a “senzala”.

Alguns dias depois, Eugênio viaja a Congonhas, a fim de se estabelecer no seminário, cuja descrição demonstrará o desconforto do protagonista diante da mudança abrupta estabelecida:

Eis o nosso herói transportado das livres e risonhas campinas da fazenda paterna para a monótona e austera prisão de um seminário no arraial de Congonhas do Campo, de barrete e sotaina preta, no meio de uma turba de companheiros desconhecidos; como um bando de anus pretos encerrados em um vasto viveiro.
Que mudança radical de vida!... que meio tão diferente daquele em que até então tinha vivido! Essa transplantação devia modificar profundamente a existência do arbusto tão violentamente arrancado do solo natal [...] (GUIMARÃES, 2003, p. 39)

A idealização do cenário campestre, em muito lembrando o clichê *arcade* do *locus amoenus*, se contrapõe à descrição do seminário, associado à imagem de prisão, reforçada pela metáfora dos estudantes internos parecerem-se com anus pretos – espécie de pássaro, ironicamente, caracterizada por sempre andar em pares ou bandos – presos em gaiolas, simbolizando, assim, a perda da liberdade, o que se estende-se ao fim do parágrafo, no qual há uma espécie de antecipação do que está por vir na narrativa: o sentimento de angústia que se apoderará, de forma violenta, de Eugênio.

Antes, porém, do processo de debilitação física e emocional do protagonista ser abordado, há a descrição das instalações físicas do seminário:

[...]

O seminário, que nada tem de muito notável, é um grande edifício de sobrado, cuja frente se atravessa a pouca distância por detrás da igreja, tendo nos fundos mais um extenso lance, um pátio e uma vasta quinta. Das janelas do edifício se descortina o arraial, e a vista se derrama por um não muito largo, porém formoso horizonte [...] (GUIMARÃES, 2003, p. 41)

O seminário, cuja arquitetura ampla, contendo dois andares, irá se distinguir da presente nos demais estabelecimentos escolares à época – que funcionavam, de forma majoritária, na casa dos próprios docentes, sem, muitas vezes, condições salubres, como é representado em *Memórias póstumas de Brás Cubas* –, o que já assinala o quão elitista era o ambiente, imagem reforçada pelas demais dependências presentes no prédio – pátio e quinta –. Inserido neste meio, Eugênio irá perceber que a postura a ser adotada deveria ser outra da que possuía na fazenda do pai:

Eis o novo cenário, a que havemos transportado o nosso herói. O espetáculo não podia deixar de ser curioso e interessante, e nem a nova fase de vida em que ia entrar deixaria de ter encantos para um menino que tanto gostava das práticas de devoção religiosa, e tão forte tendência mostrava para o misticismo. Contudo, aquele filho do sertão, acostumado a percorrer os campos e bosques da fazenda paterna, não pôde a princípio deixar de estranhar a severa reclusão e imprescritível regularidade daquela vida monótona e compassada do seminário. Mas, o gênio pacato e a extrema docilidade de Eugênio, ajudados pela bossa de beatividade ou veneratividade, que a tinha muito desenvolvida, fizeram com que em menos tempo do qualquer outro se habituasse e tomasse gosto mesmo pelo seu novo gênero de vida, como se fosse o elemento em que nascera. (GUIMARÃES, 2003, p. 42)

O ambiente do seminário, caracterizado pela reclusão, provoca, inicialmente, um grande impacto em Eugênio, habituado à liberdade da fazenda paterna. Entretanto, a princípio, a personalidade mais tímida do rapaz, somada à suposta vocação para o celibato, parece se adaptar ao novo espaço; entretanto, com o passar do tempo, as recordações envolvendo Margarida começam a vir à mente do seminarista:

[...]

A imagem de Margarida e a saudade do lar paterno enchiam-lhe de sombra o espírito e o coração para deixarem lugar às fastidiosas lições de gramática latina. O compêndio de Antônio Pereira foi para ele um pesadelo, diante do qual teve de gemer e suar por alguns meses. Lia e relia as páginas da lição a ponto de as esfarelar para conseguir gravar na memória algumas palavras. É que eram seus olhos somente que passeavam por sobre aquelas letras mortas, que nada diziam ao seu espírito [...] (GUIMARÃES, 2003, p. 47)

A aprendizagem do latim, primeiro momento em que Eugênio terá acesso aos estudos das disciplinas exigidas para se tornar padre, mostra-se bastante enfadonha, uma vez que será baseada na memorização, cuja utilidade não será percebida pelo rapaz. Neste momento, começa

a se desencadear um processo no qual, por um lado, Eugênio inicia o autoquestionamento da suposta vocação que acreditava ter, de maneira inata e, por outro, percebe – o que se tornará, gradativamente, mais intenso – a falta que a companhia de Margarida lhe faz, o que chegará ao ápice, sendo descoberto pelo professor de latim, ao ler os seguintes poemas:

[...]
 Longe de teus lindos olhos,
 Ó Margarida,
 Passo a noite, passo o dia
 Em cruel melancolia;
 Ai! triste vida!
 Que importa estejas ausente
 Ó bem querida;
 O teu formoso semblante
 Estou vendo a cada instante,
 Ó Margarida.
 [...]
 Enquanto o nosso gado vai pastando
 A verde relva ao longo da ribeira,
 Vamos, Menalca, repousar um pouco
 À sombra da paineira
 Ali tu ressoando a doce avena
 A Clore cantarás que é a tua vida;
 E eu te escutando chorarei saudades
 Da minha Margarida.
 Mas basta; a sombra desce dos outeiros,
 E o sol se esconde atrás daquela ermida,
 É tempo de ir buscar o manso gado
 Da minha Margarida. (GUIMARÃES, 2003, p. 53-54)

Ao escrever os dois poemas, Eugênio acaba expressando o que tentava ocultar: o amor erótico por Margarida. Os escritos acabam, estilisticamente, tendo traços, respectivamente, da segunda geração do Romantismo, o Ultrarromantismo e do Arcadismo, que muito se relacionam ao contexto no qual Eugênio está, provisoriamente, inserido: afastado da amada, que se torna idealizada, resta, ao aspirante a seminarista, desejar o regresso ao campo, local onde, tanto no passado, quanto nos versos, servirá de refúgio para o casal, em meio à natureza, aproximando-se, assim, de outro texto conhecido, *Marília de Dirceu*, de Tomás Antônio Gonzaga. Porém, as aspirações literárias do estudante não serão bem vistas pelo professor de Latim, que encaminhará Eugênio para a sala do padre-mestre diretor; chegando lá, o jovem, após uma série de repreensões, pede pela clemência do religioso:

[...]
 - Oh! senhor padre!...senhor padre! perdoe-me pelo amor de Deus! – exclamou Eugênio caindo de joelho aos pés do padre, e não podendo continuar, levou ao rosto as mãos, e desatou numa torrente de lágrimas e soluços.
 Um pouco comovido com aquela cena o padre pegou-lhe no braço, fê-lo levantar-se e disse-lhe em tom mais brando:

- Está bem!... está bem... não esteja aí a chorar. Quero acreditar que tudo isto não foi senão efeito da ignorância e simplicidade; mas fique advertido de uma vez para sempre... Levante-se, filho de Deus, enxugue essas lágrimas e faça firme protesto de não cair mais nessas libertinagens. Aqui estão os seus papéis; quero que os queime com as suas próprias mãos, e não pense mais nessa Margarida, que o ia lançando no caminho da perdição [...] (GUIMARÃES, 2003, p. 57-58)

O diálogo entre Eugênio e o padre-mestre assinala, conforme afirma Candido (2013, p. 554), a impossibilidade do jovem estudante em conciliar os sentimentos que tem por Margarida com a postura que a carreira eclesiástica exige – o celibato –: para tanto, o clérigo, a fim de impressionar Eugênio, associa a amada do rapaz à ideia do demoníaco – perdição –, exigindo, como espécie de “ritual de purificação”, a queima dos papéis onde estavam escritos os poemas. Embora, internamente, Eugênio, como observa Kátia Pricila Furlan (2018, p. 92), não deseje mais permanecer no seminário, tampouco se mostra disposto a confrontar o diretor, atitude que poderia vir a decepcionar o padre e o pai do discente, desencadeando uma indisposição difícil de ser contornada.

Após a advertência dada pelo padre-mestre, Eugênio procura utilizar os estudos como meio para fugir dos sentimentos que tem por Margarida:

[...]
 Nas horas de estudo e recolhimento vivia debruçado sobre os livros, mas tinham observado que cismava muito e lia bem pouco. Os seminaristas novos, que ainda não o conheciam, tê-lo-iam tomado por um idiota, se na aula o rapaz não desenvolvesse prodígios de memória e de inteligência dando de si melhores contas do que nenhum outro. Isso mesmo era mais um motivo de pasmo da parte dos seminaristas, que olhavam para aquele excêntrico e misterioso colega com certa curiosidade cheia de respeito e admiração [...] (GUIMARÃES, 2003, p. 111-112)

A mudança no comportamento de Eugênio, à primeira vista, impressiona os colegas recém-ingressados ao seminário, pela dedicação do rapaz aos estudos; porém, por trás desta fachada, escondia-se um sujeito que tentava, sem conseguir, se desvencilhar dos sentimentos erótico-amorosos que tinha por Margarida e da visão da companheira como uma criatura demoníaca, cuja má influência desvirtuaria o aspirante a seminarista do caminho virtuoso da vida eclesiástica. À medida que estes conflitos se aprofundam na mente do protagonista, a ênfase na carreira acadêmica também cresce:

[...]
 Eugênio, então entrado nos dezenove anos, já não tinha o seu dormitório no salão dos meninos; pertencia à turma dos grandes, e dos que propriamente se chamam ‘seminaristas’ ou candidatos ao sacerdócio. Como tal, tinha portanto o seu cubículo ou cela particular. Ali também entregava-se com fervor a contínuas práticas de devoção e ascetismo, e ajoelhado aos pés da imagem da Mãe de Deus, rezava longamente e deixava o seu espírito perder-se engolfado

em santas e beatíficas contemplações, ou lia as páginas ardentes e sublimes de São Jerônimo ou de São Agostinho, e os seráficos escritos de São Francisco de Sales e de Santa Teresa de Jesus, tão perfumados de mística unção e de angélica piedade.

A estas práticas de devoção e piedosas leituras vinham se juntar estudos severos das matemáticas, de filosofia e teologia, que lhe iluminavam e robusteciam a inteligência; ao passo que a leitura assídua do *Eclesiastes*; do livro da sabedoria e dos provérbios de Salomão lhe confortava o coração, e o protegia contra os ataques das seduções e vaidades do mundo [...] (GUIMARÃES, 2003, p. 124)

As leituras religiosas feitas por Eugênio incluem: dois exegetas – São Jerônimo e São Agostinho –, um patrono da Igreja Católica – São Francisco de Sales, fundador da Ordem da Visitação e protetor dos salesianos –, uma das primeiras pensadoras cristãs, Santa Teresa de Jesus, também conhecida como Santa Teresa de Ávila – propagadora da ordem dos carmelitas –; três livros da Bíblia – *Eclesiastes*, cujos temas perpassam pela questão existencial humana, a exemplo da dor, frustração e desigualdade; *Livro da Sabedoria*, centrado na referida virtude para alcançar a justiça; *Livro dos Provérbios (Provérbios de Salomão)*, direcionado à abordagem da submissão humana à vontade divina –. Todas estas referências acabam por se relacionar ao conhecimento teológico que Eugênio precisa ter, enquanto futuro padre – no tocante aos pensamentos de São Jerônimo, São Agostinho e Santa Teresa de Jesus (de Ávila) –, como, também, à busca de valores morais que visem sanar a angústia psicológica pela qual o jovem seminarista passa; neste âmbito, a figura do rei Salomão, traz um quê de ambiguidade, pois, embora se trate de uma figura bíblica associada à ideia de sabedoria e assimilação da palavra de Deus, é, ao mesmo tempo, exemplo de um homem que cedeu às tentações carnis – justamente o perigo do qual Eugênio procura se desvincular –, tendo várias esposas e concubinas.

Apesar de todo o esforço que empreende, Eugênio ainda permanece apaixonado por Margarida: para tentar sanar esta situação, em caráter definitivo, o diretor do seminário – anteriormente mancomunado com o pai do rapaz – declara, falsamente, que Margarida se casou com Luciano, rapaz que habitava as redondezas da fazenda da família Antunes. Eugênio fica bastante desgostoso, ordena-se padre; pouco depois de voltar à vila onde morava, encontra Margarida gravemente enferma e, logo em seguida, tem de celebrar a missa de corpo presente da moça, o que o consternará bastante:

[...]

O sacristão, para dar começo à encomendação, tirou o lenço ao rosto da finada; o padre soltou um grito rouco e sufocado, cambaleou, e teria baqueado em terra, se não deparasse o braço que o sacristão lhe apresentava para escorar-se. A finada era Margarida!

[...]

Chegando à escada que sobe para o altar-mor o padre parou, e quando já todos de joelhos esperavam que rezasse o ‘introito’, viram-no com assombro arrancar do corpo um por um todos os paramentos sacerdotais, arrojá-los com fúria aos pés do altar, e com os olhos desvairados, os cabelos hirtos, os passos cambaleantes, atravessar a multidão pasmada, e sair correndo pela porta principal!

Estava louco...louco furioso (GUIMARÃES, 2003, p. 171-172).

A morte de Margarida, conforme afirma Fernando Whitaker da Cunha (1976, p. 5), reflete o trinômio amor-morte-loucura, bastante em voga na literatura da época de Bernardo Guimarães e que foi utilizado, também, em outras obras, a exemplo de *Úrsula*, romance de autoria de Maria Firmina dos Reis; além desta questão estilística, pode-se observar, de acordo com Furlan (2018, p. 41), uma dupla penalidade: a Margarida, por ter sido – ainda que involuntariamente – um empecilho à profissão de Eugênio, simbolizando a imagem da mulher tentadora; ao próprio religioso, que infringe as regras da Igreja por, primeiramente, ver e acatar a confissão de Margarida, no leito de morte e, depois, enlouquecer. Com este final, *O seminarista* faz uma forte crítica ao assujeitamento da carreira eclesiástica – uma vez que Eugênio é forçado, pela família, a se tornar padre –, bem como ao celibato; este tom de reflexão social – mesmo que imbuído de certo romantismo – também estará presente em outro romance de Bernardo Guimarães, publicado três anos depois, *A escrava Isaura*, que problematiza a representação da mulher cativa.

2.8. A escrava Isaura (1875): A educação daquela que “passa uma vida de fazer inveja a muita gente livre”

Em *A escrava Isaura*, a protagonista é assim apresentada, logo no primeiro capítulo:

[...] Logo à direita do corredor encontramos aberta uma larga porta, que dá entrada à sala de recepção, vasta e luxuosamente mobiliada. Acha-se ali sozinha e sentada ao piano uma bela e nobre figura de moça. As linhas do perfil desenham-se distintamente entre o ébano da caixa do piano, e as bastas madeixas ainda mais negras do que ele. São tão puras e suaves essas linhas, que fascinam os olhos, enlevam a mente, e paralisam toda análise. A tez é como o marfim do teclado, alva que não deslumbra, embaçada por uma nuance delicada, que não sabereis dizer se é leve palidez ou cor-de-rosa desmaiada. O colo donoso e do mais puro lavor sustenta com graça inefável o busto maravilhoso. Os cabelos soltos e fortemente ondulados se despenham caracolando pelos ombros em espessos e luzidios rolos, e como franjas negras escondiam quase completamente o dorso da cadeira, a que se achava recostada. Na frente calma e lisa como mármore polido, a luz do ocaso esbatia um róseo e suave reflexo; di-la-íeis misteriosa lâmpada de alabastro guardando no seio diáfano o fogo celeste da inspiração. Tinha a face voltada para as janelas, e o olhar vago pairava-lhe pelo espaço [...] (GUIMARÃES, 2018, p. 11-12)

A descrição de Isaura diverge da imagem de uma escrava, por saber tocar piano, ter uma pele branca – cuja semelhança, de forma bastante hiperbólica, dá-se com o marfim do teclado do instrumento musical –, contrastando com a cor escura dos cabelos, devidamente penteados à forma das senhoras e sinhazinhas da casa-grande. Toda esta caracterização torna a heroína mais próxima dos padrões europeizantes e, simultaneamente, denota o preconceito racial existente em trazer a mulher negra como personagem central, problemática sobre a qual, Raymond Sayers (1958, p. 156-157), ao estudar o tema, na literatura brasileira do século XIX, faz a seguinte análise:

Mesmo a literatura mais realista escrita na primeira parte do século XIX dá-nos poucos retratos de negros. Martins Pena escreveu uma série de comédias entre 1838 e 1848, ano de sua morte, que estão entre as mais agradáveis do teatro brasileiro. São verdadeiros tesouros de costumes e tradições já desaparecidos da vida brasileira. Há o juiz de paz da roça enfrentando o problema do recrutamento de jovens de má vontade, o fazendeiro com filha casadoura, o inventor inglês e muitos outros tipos, mas de negros e mulatos quase não se encontram representantes. Embora haja um comerciante negreiro especializado na venda de crianças, que fala das dificuldades causadas pelos ingleses aos navios negreiros, negro mesmos não aparecem senão como parte do fundo de cena. O mesmo acontece com o primeiro e agradável romance de Macedo, *A Moreninha*, retrato quase realista das classes superiores da sociedade do Rio de Janeiro em 1844. Um tipo curioso de negro introduzido no livro é o de Tobias, o primeiro de uma grande série de *moleques*. É inteligente, sagaz e sempre pronto a tudo fazer que lhe renda uma gorjeta. João Salomé Queiroga data alguns de seus poemas sobre mulatas e negras de antes de 1830, mas, já que não foram publicados antes de 1870 e 1873, e já que similares aos aparecidos nessa época, é mais justo considerá-los como integrantes desse grupo.

Mesmo publicado no ano de 1875 – portanto, já depois da promulgação da Lei do Ventre Livre, datada de 1871, que alforriou os filhos de mulheres sob servidão forçada (também chamados de “ingênuos”) nascidos a partir de 28 de setembro –, *A escrava Isaura* ainda traz, na personagem-título, uma representação do feminino bastante afim com a presente em outros romances contemporâneos, porém não centrados na pretensa temática de crítica ao cativeiro. A diferenciação do perfil de Isaura para o das demais cativas é trazida, posteriormente, na fala de Malvina, esposa de Leôncio, senhor da casa-grande:

[...]

- Não gosto que a cantes [uma música triste sobre escravidão], não, Isaura. Hão de pensar que és maltratada, que és uma escrava infeliz, vítima de senhores bárbaros e cruéis. Entretanto passas aqui uma vida que faria inveja a muita gente livre. Gozas da estima de teus senhores. Deram-te uma educação como não tiveram muitas ricas e ilustres damas que eu conheço. És formosa, e tens uma cor linda, que ninguém dirá que gira em tuas veias uma só gota de sangue africano. Bem sabes quanto minha boa sogra antes de expirar te recomendava a mim e a meu marido. Hei de respeitar sempre as recomendações daquela santa mulher, e tu bem vês, sou mais tua amiga do

que tua senhora. Oh! não; não cabe em tua boca essa cantiga lastimosa, que tanto gostas de cantar. – Não quero – continuou em tom de branda repreensão –, não quero que a cantes mais, ouviste, Isaura?... se não, fecho-te o meu piano [...] (GUIMARÃES, 2018, p. 13-14)

Luiz Antônio de Figueiredo (1968, p. 319-320), ao estudar a tendência comportamental das principais personagens de *A escrava Isaura*, divide-as entre malignas e benignas, classificando Malvina neste último grupo, pelo fato de a esposa de Leôncio ser dada às boas ações, sempre perdoadando o marido. Essa avaliação, contudo, merece ressalvas: na fala dirigida a Isaura, Malvina faz, constantemente, o uso da primeira pessoa do singular, a fim de dar ordens – “Não quero [...]” – ou emitir repreensões para silenciar o canto de Isaura – “Não gosto que a cantes [...] não cabe em tua boca essa cantiga lastimosa” –, numa postura bastante senhorial, que vem acompanhada de uma série de considerações que alternam o suposto reconhecimento da beleza distinta de Isaura – “És formosa, e tens uma cor linda, que ninguém dirá que gira em tuas veias uma só gota de sangue africano [...]” – com a gratidão que a escrava deveria ter, em relação a seus donos – “Entretanto passas aqui uma vida que faria inveja a muita gente livre. Gozas da estima de teus senhores [...] e tu bem vês, sou mais tua amiga do que tua senhora” –. Além destes aspectos, Malvina também aproveita o momento para relembrar, a Isaura, mais um privilégio que a moça tinha: o acesso à educação – “Deram-te uma educação como não tiveram muitas ricas e ilustres damas que eu conheço” –, cujo detalhamento será apresentado no segundo capítulo:

[...]
Assim [a mulher do comendador, mãe de Leôncio] o cumpriu [juramento de educar Isaura, como o faria a uma filha] com o mais religioso escrúpulo. À medida que a menina foi crescendo e entrando em idade de aprender, foi-lhe ela mesma ensinando a ler e escrever, a coser e a rezar. Mais tarde procurou-lhe também mestres de música, de dança, de italiano, de francês, de desenho, comprou-lhe livros e empenhou-se enfim em dar à menina a mais esmerada e fina educação, como o faria para com uma filha querida. Isaura, por sua parte, não só pelo desenvolvimento de suas graças e atrativos corporais, como pelos rápidos progressos de sua viva e robusta inteligência, foi muito além das mais exageradas esperanças da excelente velha, a qual, em vista de tão felizes e brilhantes resultados, cada vez mais se comprazia em lapidar e polir aquela joia, que ela dizia ser a pérola entrançada em seus cabelos brancos. (GUIMARÃES, 2018, p. 19-20)

O ensino que Isaura recebe a iguala às jovens burguesas, graças à influência da esposa do comendador, que “adota” a jovem – fato que se torna possível, em grande parte, devido aos traços caucasianos da protagonista –. Porém, diferentemente da cativa branca, os negros que estavam sob a total condição de ausência de liberdade não tinham o mesmo acesso à instrução,

embora já houvesse, em algumas províncias, a discussão sobre o tema, como afirmam Gondra e Schueler (2008, p. 33-34):

[...] os historiadores da educação têm observado que a partir da década de 1830, em várias localidades do país, houve intensas discussões sobre a implantação de escolas públicas elementares, bem como debates sobre a pertinência ou não de se escolarizar crianças, negros, índios ou mulheres, em um momento em que se procurava afirmar a necessidade da escola. Necessidade que foi se afirmando a partir, inclusive, da presença estatal, que produzia, paulatinamente, a obrigatoriedade da instrução elementar, através, por exemplo, de um processo de normalização, no qual se descortinam as relações entre os processos de estruturação do Estado e a educação escolar.

Apesar de ter sido publicado em meio ao texto das polêmicas sobre o acesso dos negros ao ensino e ser considerado um romance que aborda “[...] o problema social da escravidão”, conforme afirma Heron de Alencar (1970, p. 9), não há, em *A escrava Isaura*, qualquer referência às mesmas, nem por meio de diálogos, tampouco por eventuais personagens, o que enfraquece o pseudocaráter abolicionista da obra. Por outro lado, há uma crítica à educação recebida por Leôncio, senhor de Isaura e esposo de Malvina:

[...] Leôncio achara desde a infância, nas larguezas e facilidades de seus pais, amplos meios de corromper o coração e extraviar a inteligência. Mau aluno e criança incorrigível, turbulento e insubordinado, andou de colégio em colégio e passou como gato por brasas por cima de todos os preparatórios, cujos exames todavia sempre salvara à sombra do patronato. Os mestres não se atreviam a dar ao nobre e munífico comendador o desgosto de ver seu filho reprovado. Matriculado na escola de Medicina, logo no primeiro ano enjoou-se daquela disciplina, e como seus pais não sabiam contrariá-lo, foi-se para Olinda a fim de frequentar o curso jurídico. Ali, depois de ter dissipado não pequena porção da fortuna paterna na satisfação de todos os seus vícios e loucas fantasias, tomou tédio também aos estudos jurídicos, e ficou entendendo que só na Europa poderia desenvolver dignamente a sua inteligência e saciar a sua sede de saber, em puros e abundantes mananciais. Assim escreveu ao pai, que deu-lhe crédito e o enviou a Paris, donde esperava vê-lo voltar feito um novo Humboldt. Instalado naquele vasto pandemônio do luxo e dos prazeres, Leôncio raras vezes, e só por desfastio, ia ouvir as eloquentes preleções dos exímios professores da época, e nem tampouco era visto nos museus, institutos e bibliotecas. Em compensação, era assíduo frequentador do jardim Mabile, assim como de todos os cafés e teatros mais em voga, e tornara-se um dos mais afamados e elegantes leões dos bulevares [...] (GUIMARAES, 2018, p. 15-16)

Leôncio, segundo Furlan (2018, p. 60), é uma personagem caracterizada pelos desmandos e loucuras: o primeiro aspecto pode ser visto pelos meios de corromper os próprios pais – a exemplo da extorsão financeira utilizada, várias vezes, com a suposta finalidade de estudar, o que nunca se efetiva, dado o desinteresse pela carreira acadêmica – e os professores – que, apesar da falta de dedicação do rapaz, a fim de evitar constrangimentos com o

comendador, aprovavam o discente, o que sinaliza, também, o reconhecimento do poder financeiro da família –; o segundo, pelas infinitas distrações nas quais, em Paris, irá dilapidar as economias dos genitores, a exemplo do jardim Mabille, local que funcionava como um ponto de encontro para a burguesia francesa, dispondo de espaço para a prática da dança ao ar livre. Como consequência das atitudes que tem, Leôncio acaba levando a família à falência financeira, restando, para recuperar o prestígio social, o casamento com Malvina; porém, com a morte dos pais, o novo senhor da casa-grande passa, de forma insistente, a assediá-la sexualmente Isaura, que resiste às investidas:

[...]

- Todo o teu ser é escravo; teu coração obedecerá, e se não cedes de bom grado, tenho por mim o direito e a força... Mas para quê? Para te possuir não vale a pena empregar esses meios extremos. Os instintos do teu coração são rasteiros e abjetos como a tua condição; para te satisfazer far-te-ei mulher do mais vil, do mais hediondo de meus negros.

- Ah! senhor! Bem sei de quanto é capaz. Foi assim que seu pai fez morrer de desgosto e maus-tratos a minha pobre mãe; já vejo que me é destinada a mesma sorte. Mas fique certo de que não me faltarão nem os meios nem a coragem para a ficar para sempre livre do senhor e do mundo.

- Oh! – exclamou Leôncio com satânico sorriso –, já chegaste a tão subido grau de exaltação e romantismo!... Isto em uma escrava não deixa de ser curioso. Eis o proveito que se tira de dar educação a tais criaturas! Bem mostras que és uma escrava, que vives de tocar piano e ler romances [...]
(GUIMARÃES, 2018, p. 69)

Como afirmam Faria Filho e Zica (2004, p. 6), “[...] Leôncio lamentaria este excesso na formação desta escrava que ele tanto desejava”. O lastimar do marido de Malvina mostra, também, o quão diferente Isaura é das demais escravas: apesar de, na visão do algoz, a cativa possuir comportamentos inerentes a esta condição, o fato de Isaura ser uma mulher instruída – o que é desdenhosamente afirmado, em “[...] Eis o proveito que se tira de dar educação a tais criaturas! [...]” –, e, também, ser branca, livra-a de ser seviciada pelo vilão, embora ele ameace casá-la, à força, com outro servo, fato ao qual ela responde, em um misto de protesto – mostrando disposta a resistir à tirania – e resignação – por, de certa forma, ter um destino análogo ao da mãe –.

Isaura consegue fugir, junto com o pai, da fazenda de Leôncio, partindo, ambos, para a cidade de Recife, onde a jovem assume uma nova identidade, passando a se chamar Elvira. Em um baile, conhece Álvaro, um ex-estudante de Direito:

[...] [Álvaro] Tendo concluído os preparatórios, como era filósofo, que pesava gravemente as coisas, ponderando que a fortuna de que pelo acaso do nascimento era senhor por outro acaso lhe podia ser tirada, quis para ter uma profissão qualquer dedicar-se ao estudo do Direito. No primeiro ano, enquanto paliava pelas altas regiões da filosofia do direito, ainda achou algum prazer nos estudos acadêmicos; mas, quando teve de embrenhar-se no intrincado

labirinto dessa árida e enfadonha casuística do direito positivo, seu espírito eminentemente sintético recuou enfastiado, e não teve ânimo de prosseguir na senda encetada. Alma original, cheia de grandes e generosas aspirações, aprazia-se mais na indagação das altas questões políticas e sociais, em sonhar brilhantes utopias, do que em estudar e interpretar leis e instituições que, pela maior parte, em sua opinião, só tinha por base erros e preconceitos os mais absurdos [...] (GUIMARÃES, 2018, p.82)

Álvaro, que vem a ser o par romântico de Isaura, é mostrado como um romântico, sonhador, idealista; embora tente, para fins sociais, ingressar no Ensino Superior, acaba por desistir do curso escolhido, Direito, pelo caráter bastante pragmático da futura profissão. Percebe-se que, por diferentes razões, Álvaro e Leôncio acabam por abandonar o bacharelado, denotando a dispensabilidade do diploma, o que pode ser justificado por ambos virem de famílias ricas e, portanto, já serem herdeiros de extensas fortunas, não havendo a necessidade de trabalhar para garantir a própria sobrevivência – ou a de terceiros –. Diferentemente do senhor de Isaura, porém, Álvaro é descrito como um homem de ideias progressistas:

[...]

[Álvaro] Tinha ódio a todos os privilégios e distinções sociais, e é escusado dizer que era liberal, republicano e quase socialista.

Com tais ideais, Álvaro não podia deixar de ser abolicionista exaltado, e não o era só em palavras. Consistindo em escravos uma não pequena porção da herança de seus pais, tratou logo de emancipá-los todos. Como porém Álvaro tinha um espírito nimamente filantrópico, conhecendo quanto é perigoso passar bruscamente do estado de absoluta submissão para o gozo da plena liberdade, organizou para os seus libertos em uma de suas fazendas uma espécie de colônia, cuja direção confiou a um probo e zeloso administrador. Desta medida podiam resultar grandes vantagens para os libertos, para a sociedade e para o próprio Álvaro. A fazenda lhes era dada para cultivar, a título de arrendamento, e eles sujeitando-se a uma espécie de disciplina comum, não só preservavam-se de entregar-se à ociosidade, ao vício e ao crime, tinha segura a subsistência e podiam adquirir algum pecúlio, como também podiam indenizar a Álvaro do sacrifício, que fizera com a sua emancipação [...] (GUIMARÃES, 2018, p. 82-83)

Álvaro, tido, por Furlan (2018, p. 76), como uma personagem inteligente, que representaria o movimento abolicionista e os ideais modernos, mostra-se, nas entrelinhas da descrição, como um jovem que se apropria das ideias mais avançadas – o liberalismo, o republicanismo e o socialismo – em benefício próprio: emancipa os escravos, mas arruma um meio de mantê-los perto de si – afinal, o trabalho braçal era, para a classe burguesa, considerado uma tarefa inferior –, sob o pretexto da prática de arrendamento; porém, o modo como a organiza ainda lembrará a estrutura escravagista, pela presença de um administrador – que irá controlar a fazenda e os empregados, à semelhança do feitor, para a casa-grande –, o foco na disciplina da labuta, a fim de evitar ociosidade – característica típica nas atividades forçadas –

e a posterior indenização – aproximando-se da compra da alforria que, no Brasil dos anos 1860 e 1870, poderia ser revogada pelo senhor, alegando ingratidão por parte do escravo ou da escrava posto (a) em liberdade, como afirma o historiador Boris Fausto (1999, p. 226-227) –. Todos estes traços de comportamento trazem o questionamento quanto ao perfil de Álvaro como um homem de total boa índole, sendo mais adequado percebê-lo como uma versão mais branda e menos maligna do seu futuro arquirrival, Leôncio.

Uma última personagem que merece atenção, em *A escrava Isaura*, é Martinho, cuja primeira referência se dá no capítulo XIII, durante o baile no qual Isaura fará sua estreia em meio à sociedade recifense, no qual o rapaz encontra-se em meio a um grupo de amigos:

[...]

Entre eles acha-se um, sobre o qual nos é mister deter por mais um pouco a atenção, visto que tem de tomar parte um tanto ativa nos acontecimentos desta história. Este nada tem de esplenético nem de byroniano; pelo contrário, o seu todo respira o mais chato e ignóbil prosaísmo. Mostra ser mais velho que os seus comparsas, uma boa dezena de anos. Tem cabeça grande, cara larga, e feições grosseiras. A testa é desmesuradamente ampla, e estofada de enormes protuberâncias, o que, na opinião de Lavater, é indício de espírito lerdo e acanhado a roçar pela estupidez. O todo da fisionomia tosca e quase grotesca revela instintos ignóbeis, muito egoísmo e baixeza de caráter. O que, porém, mais o caracteriza é certo espírito de cobiça e de sórdida ganância, que lhe transpira em todas as palavras, em todos os atos, e principalmente no fundo de seus olhos pardos e pequeninos, onde reluz constantemente um raio de velhacaria. É estudante, mas pelo desalinho do traje, sem o menos esmero e nem sombra de elegância, parece mais um vendilhão. Estudava há mais quinze anos à sua própria custa, mantendo-se do rendimento de uma taverna, de que era sócio capitalista. Chama-se Martinho [...] (GUIMARÃES, 2018, p. 102)

A caracterização física de Martinho destaca-se pela presença dos traços fortes – “Tem cabeça grande, cara larga, e feições grosseiras. A testa é desmesuradamente ampla, e estofada de enormes protuberâncias [...]” –, o que o diferencia dos colegas que possuíam ar doentio ou ultrarromântico. A referência a Johann Kasper Lavater – intelectual suíço do século XVIII, fundador da fisiognomia, que consistia em relacionar traços da personalidade a partir das feições –, somada à passagem “[...] visto que tem de tomar parte um tanto ativa nos acontecimentos desta história”, mostra que o caráter do jovem será um importante elemento para a narrativa – e, de fato, isto ocorre, pois Martinho lê, em um jornal, o anúncio que Leôncio fizera, declarando o desaparecimento de Isaura, acompanhado de um desenho, o que permitirá reconhecê-la, durante a festa e, em seguida, entregar-lhe o paradeiro –; além da real identidade de Isaura, há algo que apenas Martinho conhece: a vida de privação financeira, que se materializa, visualmente, nas roupas maltrapilhas que usa, na ocasião do baile e, na vida acadêmica, pelo atraso em concluir os estudos, dada a necessidade que tem de trabalhar – o que

não só o faz distinto dos amigos com quem conversa, mas, também, dos outros dois personagens masculinos principais da trama, Álvaro e Leôncio –.

A possibilidade de findar com as dificuldades econômicas é o que motiva Martinho a entregar o esconderijo de Isaura à polícia:

[...]

‘Dez contos!...Oh!’, vinha ele pensando. ‘É uma fortuna! Agora sim, posso eu viver independente!... Adeus, surrados bancos da Academia! ... adeus, livros sebosos que tanto tempo andei folheando à toa!... Vou atirar-vos pela janela afora; não preciso mais de vós; meu futuro está feito. Em breve serei capitalista, banqueiro, comendador, barão, e verão para quanto presto!...’ [...]
(GUIMARÃES, 2018, p. 145)

O dinheiro tem, para Martinho, um significado maior: ver-se livre da vida acadêmica, para qual não vê utilidade, deixando patente, também, o preconceito que sofre, no ambiente, ao dizer “[...] e verão para quanto presto!...”. Assim, os dez contos de réis tornariam possíveis desejos dignos de um *self made man*: tornar-se capitalista – portanto, detentor do poder material que, por meio da profissão de banqueiro, garantiria não só a ascensão social, mas, também, o controle das finanças alheias – e nobre – o que asseguraria a influência em meio às classes dominantes, ou seja, a burguesia, o clero e a monarquia –; entretanto, por uma série de contratempos, a recompensa pela captura de Isaura não é conseguida e Martinho tem de continuar a viver sob as mesmas condições que tanto despreza.

Em *A escrava Isaura*, vê-se que, ao trazer uma personagem cativa caucasiana, Bernardo Guimarães representa uma mulher altamente instruída, o que pouco se relaciona à realidade da época; ademais, através das figuras de Leôncio, Álvaro e Martinho. O autor mostra, sob diferentes razões, o quão o curso superior era irrelevante para muitos homens, especialmente, para aqueles que tinham – ou visavam obter – outros meios de manter ou alcançar o *status* social. Este tom será distinto ao apresentado por visconde de Taunay, em *Inocência*, que mostrará a valorização do saber científico, através do naturalista Meyer, em contraposição à resistência ao saber formal, representada pelo pai da personagem-título, Pereira.

2.9. *Inocência* (1872): a menina borboleta presa à ignorância e opressão patriarcal

Inocência é um romance caracterizado, nas palavras de José Aderaldo Castello (1960, p. 50), pela simplicidade, “[...] quase sem complexidade dramática, apesar de dramático [...]”; para além destas considerações, a obra do visconde de Taunay destaca-se, ainda, por apresentar o confronto entre a ciência – simbolizada pelas personagens Meyer, um estudioso naturalista, especialista na área de Entomologia e Cirino, um farmacêutico licenciado – e a ignorância –

representada pelo núcleo da família Pereira, constituído pelo pai, empregados, a filha (Inocência) e o potencial futuro genro, Manecão –.

A narrativa começa com Cirino chegando a Camapuã, a cavalo, conhecendo, já perto do destino, Pereira. Os dois começam um diálogo e, rapidamente, o jovem rapaz fala sobre sua profissão:

[...]

- Eu ponho-lhe já tudo em pratos limpos. Ando por estes fundões curando maleitas e feridas brabas.

- Ah! exclamou Pereira com manifesto contentamento, vosmecê é doutor, não é? Físico, como chamavam os nossos do tempo de dantes.

- É fato, confirmou Cirino com alguma satisfação.

- Ora, pois, muito que bem, cai-me a sopa no mel: sim, senhor, vem mesmo ao pintar... a talhe de foice.

- Por quê?

- Daqui a pouco saberá... Mas, diga-me ainda... Onde é que vosmecê leu nos livros, aprendeu suas histórias e bruxarias? Na corte do Império?

- Não, respondeu Cirino, primeiro no Colégio do Caraça; depois fui para Ouro Preto, onde tirei carta de farmácia. (TAUNAY, 2013, p. 27)

Cirino, na última fala, traz duas referências a respeito da educação que supostamente recebeu: a primeira, o Colégio do Caraça, importante internato mineiro, fundado por religiosos, destinado à instrução dos filhos das elites, conforme afirma Giseli Rodrigues Corrêa (2009, p. 59); a segunda, Ouro Preto, por meio da Escola de Farmácia – estabelecimento instituído pela Lei nº 140, de 04 de abril de 1839, de acordo com Márcio Antônio Moreira Galvão e Breno Bernardes de Souza (2014, p. 414) –, representa a profissão formal, cuja prática era permitida após a obtenção do atestado da habilitação ou “carta de farmácia”, como denomina o personagem – documento que Cirino, como posteriormente é narrado, no capítulo 3, na verdade, não tem, pois abandona a Escola antes de finalizar o curso –. A partir da menção às instituições – Colégio do Caraça e a Escola de Farmácia –, percebe-se que Cirino representa o homem de origem econômico-social abastada, o que é corroborado em outra passagem do romance, referente à entrada da personagem no internato:

[...]

Em seguida àquela admoestação preventiva fora o tio à casa de uns padres que tinham influência na direção do Colégio do Caraça e com eles arranjava a admissão do afilhado naquele estabelecimento de instrução.

[...]

Lançada, assim, a eventualidade de uma verba testamentária, ficou decidida a entrada de Cirino na casa colegial.

O pressentimento da falta de proteção natural torna as crianças dóceis e resignadas. Também não tugi nem mugiu o caipirazinho ao penetrar no internato em que deveria passar tristemente os melhores anos da adolescência [...] (TAUNAY, 2013, p. 34)

De forma semelhante a Raimundo (*O mulato*) e Sérgio (*O Ateneu*), Cirino também verá o internato como uma espécie de prisão. Esta imagem, embora recorrente na literatura do século XIX, no caso do Colégio Caraça, assume contornos mais verossímeis, pois a instituição, pela disciplina excessivamente rigorosa, tornou-se o temor dos jovens burgueses, segundo Corrêa (2009, p. 65); este repressivo vigor irá ser sentido por Cirino, expulso após ser pego com uma série de livros considerados proibidos, herdados do tio:

[...]

Procuraram-se os tais livros, e topou-se com um baú cheio de obras, em parte devoradas pelo cupim, que foram, incontinenti, entregues às chamas de um grande auto de fé. Eram as Ruínas de Volney, o Homem da Natureza, as poesias eróticas de Bocage, o Dicionário filosófico de Voltaire, o Citador de Pigault-Lebrun, a Guerra dos Deuses de Parny, os romances do Marquês de Sade e outras produções de igual alcance e quilate, algumas até em francês, mas anotadas por leitor assíduo e mais ou menos convencido.

A consequência desse pesado gracejo póstumo, que destruíra de raiz o conceito de uma vida inteira, foi a imediata exclusão de Cirino do Colégio do Caraça [...] (TAUNAY, 2013, p. 35)

Os escritores lidos pelo tio de Cirino são figuras históricas cujas biografias iam de encontro aos ideais clericais, seja por expressarem críticas à monarquia – Constantin-François Chassebœuf (conde de Volney) e Voltaire –, seja por apresentarem uma literatura de viés sarcástico, crítico social ou erótico – Bocage, Pigault-Lebrun, Parny, Marquês de Sade –. A representação da queima dos livros desses autores – denominada de “grande auto de fé” – irá remontar à época da Inquisição, na qual os livros considerados heréticos pela Igreja eram queimados, posição que, de forma semelhante ao que foi narrado na passagem, demonstra uma posição de afirmação de poder e intransigência, além de, para Cirino, o procedimento ser uma forma simbólica de apagamento da figura paterna que o tio representava e de impedimento a eventuais experiências de leitura que o jovem poderia vir a ter.

No capítulo 5, intitulado *Aviso prévio*, é apresentada a família da personagem-título do romance, Inocência. O pai, Pereira, posiciona-se, de forma muito clara, acerca da instrução voltada para as mulheres:

[...]

Desenvolveu Pereira todas aquelas ideias e aplaudiu a prudência de tão preventivas medidas.

- Eu repito, disse ele com calor, isto de mulheres, não há que fiar. Bem faziam os nossos do tempo antigo. As raparigas andavam direitinhas que nem fuso... Uma piscadela de olho mais duvidosa, era logo pau... Contaram-me que hoje lá nas cidades...arrenego!... não há menina, por pobrezinha que seja, que não saiba ler livros de letra de fôrma e garatujar no papel... que deixe de ir a *fonçonatas* com vestidos abertos na frente como *raparigas fadistas* e que saracoteiam em danças e falam alto e mostram os dentes por dá cá aquela palha com qualquer *tafulão* malcriado...pois pelintras e beldroegas não

faltam...Cruz!...Assim, também é demais; não acha? Cá no meu modo de pensar, entendo que não se maltratem as coitadinhas, mas também é preciso não dar asas às formigas... Quando elas ficam taludas, atamanca-se uma festança para casá-las com um rapaz decente ou algum primo, e acabou-se a história... [...] (TAUNAY, 2013, p. 47, grifos do autor)

A fala do genitor de Inocência, como afirmam Lúcia Miguel-Pereira (1952, p. 109) e Reis (1987, p. 43), demonstra toda a autoridade da figura patriarcal que aprisiona a filha – atitude que, para Miguel-Pereira, faz com que Inocência se torne, de alguma forma, real –. Para defender a ideia de que as mulheres não devem ter acesso à instrução, Pereira relaciona a aprendizagem da leitura e escrita ao possível desenvolvimento de um comportamento sexual promíscuo: em primeiro plano, demonstrando que, pretensamente, em tempos anteriores, as jovens que não eram alfabetizadas, por temor aos castigos físicos aplicados pelos pais ou responsáveis, tinham uma conduta mais aceitável moralmente; em segundo, mostra que o garatujar – verbo que remete a um nível muito inicial da escrita, sendo também sinônimo de rabiscar, o que traz um tom pejorativo e infantilizado à prática – faz com que as moças logo passem a frequentar folias (*fonçonatas*, regionalismo para o substantivo *funçanatas*), vestidas de forma inadequada – “[...] com vestidos abertos na frente como *raparigas fadistas* [...]” –, prontamente aceitando os galanteios de homens de índole duvidosa – o que é simbolizado, semanticamente, pelas expressões *tafulão* (que significa conquistador) malcriado, pelintras e beldroegas (este último, sinônimo para boçais) –; concluindo o raciocínio, Pereira sugere, como solução para o problema, o pronto casamento.

Em outra passagem, presente no capítulo seguinte – o sexto, *Inocência* –, Pereira expressa, novamente, o desconforto que sente com a aprendizagem da leitura; desta vez, narrando, para Cirino, uma passagem ocorrida com a própria filha:

[...]
Parando no limiar da porta, [Pereira] continuou com expansão:
- Nem o Sr. [Cirino] imagina... Às vezes, aquela criança tem lembranças e perguntas que me fazem *embatucar*...Aqui havia um livro de horas da minha defunta avó...Pois não é que um belo dia ela me pediu que lhe ensinasse a ler?... Que ideia... [...] (TAUNAY, 2013, p. 49-50, grifo do autor)

Na fala do patriarca, Inocência, uma jovem de dezoito anos completos, é tratada por “criança”, substantivo adjetivado que pode expressar, em um primeiro momento, a relação de carinho existente entre ambos, ao mesmo tempo que acaba por atribuir traços de personalidade imatura à personagem em questão. Além desta caracterização dúbia, observa-se, novamente, a necessidade do controle que o genitor tem perante a herdeira, estendendo a proibição da aprendizagem da leitura ao campo religioso, não permitindo que Inocência “decifre” o conteúdo

do livro de horas – também chamado de missal, compilação que reúne as principais orações a serem rezadas, durante as celebrações realizadas dentro das igrejas católicas – , atitude que corrobora para manter a alienação da moça em relação ao mundo para além das terras onde vive.

Contrapondo-se a Pereira, surge, no capítulo 8, *Os hóspedes da meia-noite*, o cientista alemão Meyer – vulgo Mochu – e seu assistente, José – apelidado de Juque –. Os dois chegam à fazenda para pernoitar, sendo recebidos pelo dono da casa e por Cirino, que faz pronta amizade com os novos hóspedes:

[...]

O naturalista, de posse de um comprido acúleo, fincou-o com segura e destrada mão bem no meio do inseto, o qual começou a bater convulsamente as asas e girar em torno do centro a que estava preso.

- A pita! A pita! exclamou o patrão. Vamos, Juque.

Satisfaz José o pedido, depois de abrir uma malinha, onde já estavam enfileirados e espetados vinte ou trinta bonitos bichinhos.

- É uma *satúrnia*... e não comum, murmurou o alemão fisingando num pedaço de pita o novo espécime, sobre o qual derramou algumas gotas de clorofórmio, de um vidrinho que sacou dum dos muitos bolsos da sobrecasaca.

- O Sr. é viajante zoologista, não é? perguntou Cirino, depois que viu terminada a operação.

O interrogado levantou a cabeça com surpresa e respondeu todo risonho:

- Sim, senhor; sim, senhor! Como é que o Sr. o soube? Viajante naturalista, sim senhor! Eu vejo que o Sr. é muito instruído... Muito bem, muito bem! Muita instrução!

E, abrindo uma carteira de notas, escreveu logo umas linhas tortuosas.

- Ah! este também é doutor, disse Pereira com certo orgulho por hospedar em sua casa sabichão de tal quilate.

- Oh! doutor? doutor!? Muito bem, muito bem. Doutor que *curra*?

- Sim, senhor, respondeu com gravidade o próprio Cirino [...] (TAUNAY, 2013, p. 63, grifos do autor)

A figura do naturalista, que Meyer representa, será bastante comum no Brasil do século XIX: segundo Lorelai Kury (2001, p. 865), este tipo de viajante aos trópicos procurará ter um contato direto com a paisagem do novo mundo, buscando – de forma bastante semelhante ao que apresentado no diálogo – apre(e)nder sobre a fauna e flora locais, não sendo raro, para isso, a presença do álcool para conservar as eventuais amostras coletadas, cujo detalhamento era descrito em cadernos – novamente, procedimento análogo ao que é feito por Meyer –. Outro aspecto que merece destaque, na análise da passagem, é a pronta simpatia que surge entre Cirino e Meyer: o farmacêutico – “promovido” a médico (doutor) por Pereira – mostra-se cômico da profissão do estudioso alemão, que, por sua vez, fica surpreso em encontrar, nos rincões brasileiros, alguém instruído, mostrando, assim, o quão raro era o acesso à escolaridade formal naquela região, aspecto que ficará patente neste outro momento da narrativa:

[...]

- O Sr. não cura? perguntou Pereira a Meyer.
- Não senhor. Sou doutor em Filosofia pela universidade de Iena, onde...
- Isso é nome de bicho? atalhou o mineiro.
- Não senhor. É uma cidade. [...] (TAUNAY, 2013, p. 76, grifos do autor)

Para Pereira, doutor é sinônimo de médico, daquele que, de forma similar a Cirino, tem a capacidade de reestabelecer a saúde do doente; o fato, porém, de Meyer ter o mesmo título, mas sob o viés acadêmico, foge à compreensão do pai de Inocência, dificuldade que se agrava diante da pronúncia do nome da cidade na qual o naturalista estudou, Iena, que, pela aproximação fonética, irá fazer com que o dono da fazenda associe o substantivo ao animal de mesmo nome – possivelmente, esta ligação se dará por Pereira, em algum outro momento, ter ouvido falar do mamífero, habitante dos continentes africano e asiático –.

No capítulo 21, *Papilio Innocentia*, é narrada a grande descoberta de Meyer:

[...]

Era sem contestação lindíssimo espécime, verdadeiro capricho da esplêndida natureza daqueles páramos. Também Meyer não tinha mão em si de contente.

- Este inseto, prelecionou ele como se o ouvissem dois profissionais na matéria, pertence à falange das Helicônias. Denominei-a logo *Papilio Innocentia*, em honra à filha do Sr. Pereira, de quem tenho recebido tão bom tratamento. Tributo todo o respeito ao grande sábio Linneu – e Meyer levou a mão ao chapéu –, mas a sua classificação já está um pouco velha. A classe é, *Diurna*; a falange, *Helicônia*; o gênero, *Papilio*; e a espécie *Innocentia*, espécie minha e cuja glória ninguém mais me pode tirar... Daqui vou, hoje mesmo, oficial ao secretário perpétuo da Sociedade Entomológica de Magdeburgo, participando-lhe fato tão importante para mim e para a sábia Germânia [...] (TAUNAY, p. 148, grifos do autor)

A fala de Meyer mostra influência do método de classificação taxinômico, preconizado por Lineu, que dividia os exemplares da flora e fauna em reino, classe, ordem, gênero e espécie – posteriormente, foram acrescentadas mais duas categorias, filo e família –, trazendo, à narrativa, de forma mais detalhada, o discurso acadêmico. A descoberta da borboleta traz, a Meyer, o sentimento de felicidade por poder tornar-se conhecido no meio científico, tal qual o naturalista sueco – a quem chega, em um momento de êxtase descontrolado, considerar ultrapassado –; além disso, a revelação traria uma grande contribuição à área da entomologia alemã, nação que, no século XIX, era uma das principais norteadoras da expansão do saber técnico e tecnológico, a exemplo, também, da França, Grã-Bretanha, Itália e países escandinavos, conforme afirma Carlos Augusto de Proença Rosa (2012, p. 34-35).

Outro aspecto que torna esse momento bastante significativo, do ponto de vista narrativo, diz respeito a Inocência: a borboleta, que recebe o mesmo nome da filha de Pereira, terá, de forma bastante alegórica, aquilo que falta à jovem – a possibilidade, ainda que

momentânea, da liberdade –, enquanto a protagonista morrerá, em decorrência da tuberculose e da impossibilidade de concretizar o amor que sente – e é correspondida – por Cirino. Assim, o fim triste da moça torna-se resultante da exacerbada opressão patriarcal, que impediu Inocência de ter acesso, em um primeiro momento, à instrução formal e, em um segundo, negou-lhe a assistência necessária para que se curasse do mal que a afligia e pudesse, por derradeiro, se casar com o homem por quem nutria afeição.

Os romances da década de 1870, aqui em estudo, mostram, de forma ainda embrionária, o início da instrução burguesa feminina – à exceção de *Inocência* –, seja em colégios internos – a exemplo de Helena, Iaiá Garcia (nas obras homônimas) e D. Ermelinda (*Til*) –, seja no âmbito doméstico ou informal – como ocorrerá com Guiomar (*A mão e a luva*), Guida (*Sonhos d'ouro*), Berta (*Til*), Jupira (romance de mesmo título), Margarida (*O seminarista*), Isaura (*A escrava Isaura*) –; quanto à masculina, percebe-se a predominância da figura do bacharel brasileiro, à exceção, novamente, do romance do visconde de Taunay; como aspecto inovador, ocorre a representação do aluno com deficiência, através da figura de Brás (*Til*), cuja verdadeira aprendizagem se dará fora da instituição oficial de ensino, mostrando que este espaço era hostil aos neuroatípicos. Também são recorrentes, à literatura da época, as representações dos /das professores / professoras, diretores / diretoras ou outras figuras de autoridade do ensino associadas à imagem do autoritarismo, intransigência e terror, como Domingão (*Til*) e do padre-mestre (*O seminarista*).

A década seguinte, 1880, trará um aprofundamento nas questões acima citadas, iniciando uma maior descrição do espaço escolar que chegará, em *O Ateneu*, à condição de protagonista da narrativa.

3 A década de 1880: o embrião da representação escolar na literatura brasileira

A década de 1880 foi bastante significativa, sob a perspectiva de reformas para a educação brasileira e, também, de publicação de obras literárias que vão trazer uma forte crítica ao ensino escolar e doméstico, seja no campo da educação primária / secundária – tendo, como “cenário” os colégios internos, as casas, os liceus –, seja no da superior – através das faculdades e universidades –, estando, também presente, no âmbito doméstico – no qual será comum encontrar figuras como a das preceptoras, geralmente estrangeiras, ou de parentes, a exemplo de mães, irmãs / irmãos, avós como “professores leigos”.

Para compreender melhor em que consistiam as críticas, é necessário vislumbrar o cenário histórico-político da época: a década se inicia com a promulgação da Reforma Leôncio de Carvalho, que institucionalizou as escolas mistas, tendo, como consequência, a ampliação das mulheres no magistério primário, como analisa Clarice Nascimento de Melo (2011, p. 49-50):

Contudo, a mesma lei que institucionalizou a escola mista em 1880 ampliou a participação feminina no magistério primário. Incorporando o discurso de pertencimento das mulheres no magistério primário, prescreveu que ‘as escolas mistas serão regidas por professoras normalistas’, dispensando a participação masculina nesse lugar educativo, além de fixar a formação profissional como condição para essa prática. Por esse motivo, Veríssimo argumentou que a justificativa para a regência exclusiva de professoras, seria intenção do governo em ‘[...] aproveitar a quantidade de senhoras tituladas pela Escola Normal e sem emprego’. [...] Com esse critério, o magistério feminino tendeu a ampliar-se, não só pelo fato de as professoras permanecerem com a regência para meninas e meninos em escolas unissexuais, como também por poderem agregar, nas escolas femininas, também os meninos. O estabelecimento de escolas particulares e as nomeações de professoras públicas foram majoritariamente femininos. (MELO, 2011, p. 49-50)

Apesar desta abertura, ainda se observava o predomínio do magistério como carreira masculina, só aparecendo para as mulheres na condição leiga – esposas ou filhas mais velhas como professoras de crianças –.

Convém salientar que, quando ocorre a instrução voltada para o público feminino, o que é ensinado se relaciona, restritamente, aos saberes tidos como essenciais: leitura, escrita, noções de matemática (quatro operações aritméticas), francês, acrescidos de bordado, piano e afazeres domésticos, conforme mostram os estudos de Ana de Oliveira Galvão (1998), Guacira Lopes Louro (2015) e Heloísa de O. S. Vilela (2016, p. 108-109).

Embora o acesso à educação, sobretudo a de nível superior, fosse, ainda, privilégio masculino, o que se observa é que poucos, mesmo os pertencentes à burguesia, conseguiam obter o grau de bacharel, conforme mostram os dados apresentados por Souza (2008, p. 126):

[...]

No Brasil oitocentista, o bacharel em letras foi o símbolo da culminação dessa cultura literária. Cunha Jr. (2002, p. 76) ao analisar o número de concluintes no Colégio de Pedro II, no período de 1844 a 1884, verificou que entre os 5.729 alunos matriculados no Externato nesse período, 210 alunos terminaram o curso, ou seja, 3,7% do total. No Internato, dos 2.804 alunos matriculados, apenas 125 completaram o curso, correspondendo a 4,5% do total. Em média, apenas 8 alunos conseguiam se formar por ano. Os relatos das cerimônias de colação de grau e de entrega de diplomas aos bacharéis ocorridas no Colégio de Pedro II, durante o Império, revelam toda a simbologia e a notoriedade atribuída ao ritual e ao seus eméritos formandos [...]

Assim, o que se percebe, durante a década de 1880, no Brasil, é uma dualidade: se houve avanços, com a promulgação da Reforma Leôncio de Carvalho, que viabilizou o funcionamento das escolas mistas e, conseqüentemente, alargou o processo de feminização do magistério, houve, também estagnação, pois aqueles que tinham acesso pleno ao ensino – os homens brancos e burgueses – não chegavam, muitas vezes, a concluir seus estudos.

Essas duas questões marcaram a História da Educação no Brasil, visto que refletiam a mentalidade social da época. A fim de verificar suas representações no campo literário, serão analisadas, a partir do próximo tópico, as obras literárias que compõem o *corpus* deste capítulo – *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881), de Machado de Assis: *O mulato* (1881), *A condessa Vésper* (1882), *Girândola de amores* (1882), *Filomena Borges* (1884), *Casa de Pensão* (1884), *O homem* (1887), escritos por Aluísio Azevedo; Júlio Ribeiro, *A carne* (1888) e Raul Pompéia, *O Ateneu* (1888)³–, iniciando pelos romances escritos pelo romancista maranhense, dado este ser o autor de maior expressão em publicações da década em questão.

3.1 Aluísio Azevedo: a educação das mulheres, homens, negros e clérigos

Aluísio Azevedo é, no período da década de 1880, o escritor que vai abranger, em seus seis romances publicados – *O mulato* (1881), *A condessa Vésper* (1882), *Girândola de amores* (1882), *Filomena Borges* (1884), *Casa de Pensão* (1884) e *O homem* (1887) – os mais diversos ensinamentos existentes no Brasil da época, incluindo desde do ambiente doméstico, perpassando pelas escolas e internatos, chegando até as faculdades, universidades e seminários. Esta

³ Datas das primeiras edições. Neste trabalho serão utilizadas, respectivamente, as de 2016 (*Memórias Póstumas de Brás Cubas*) – Editora Nova Fronteira -; 2018 (*O mulato*, *A condessa Vésper*, *Girândola de amores*, *Filomena Borges*, *O homem*) – Editora Nova Aguilar -; 2014 (*Casa de Pensão*) – Editora Ateliê Cultural; 2015 (*A Carne*) – Editora Martin Claret – 2000; (*O Ateneu*) – Editora Martin Claret.

multiplicidade de cenários corresponderá, também, aos diferentes tipos de personagens que irão ser representados, dentre os quais: as jovens burguesas, os homens grosseiros que ascendem socialmente, os rapazes que irão estudar na Corte ou no exterior, o negro, os clérigos, o professor grosseiro.

O mulato aborda a trajetória de Raimundo José da Silva, filho de um imigrante português, José, com a escrava Domingas. A primeira personagem apresentada é o tio do protagonista, Manuel Pedro da Silva (Manoel Pescada):

[...]

Manuel Pedro da Silva, mais conhecido por Manuel Pescada, era um português de uns cinquenta anos, forte, vermelho e trabalhador. Diziam-no atilado para o comércio e amigo do Brasil. Gostava de sua leitura nas horas de descanso, assinava respeitosamente os jornais sérios da província e recebia alguns de Lisboa. Em pequeno meteram-lhe na cabeça vários trechos do Camões e não lhe esconderam de todo o nome de outros poetas. Prezava com fanatismo o Marquês de Pombal, de quem sabia muitas anedotas e tinha uma assinatura no Gabinete Português, a qual lhe aproveitava menos a ele do que à filha, que era perdida pelo romance. (AZEVEDO, 2018, p. 220)

Manuel Pedro é um indivíduo que ascende socialmente, graças ao trabalho. Entretanto, mesmo não seguindo a carreira acadêmica, mantém certo nível de ilustração, através da leitura, mostrando o quanto este artifício era necessário para o reconhecimento do seu recém-conquistado *status* burguês. Tal esclarecimento, entretanto, não se aplica à educação da filha, Ana Rosa, o que fica visível, em um primeiro momento, na rejeição à figura da preceptora:

[...] Para não ficar só com a filha ‘que se fazia uma mulher’ convidou a sogra D. Maria Bárbara a abandonar o sítio em que vivia e ir morar com ele e mais a neta ‘A menina precisava de alguém que a guiasse, que a conduzisse! Um homem nunca podia servir para essas coisas! E, se fosse a meter em casa uma preceptora. – Meu bom Jesus! – que não diriam por aí?... No Maranhão falava-se de tudo! D. Maria Bárbara que se decidisse a deixar o mato e fosse de moda para a rua da Estrela! Não teria que se arrepender... havia de estar como em sua própria casa – bom quarto, boa mesa, e plena liberdade!’ (AZEVEDO, 2018, p. 220)

Tal procedimento assinala uma clara relação entre a instrução e o gênero, diferentemente de muitos homens burgueses à época, que viram no modelo de preceptoria uma alternativa para o ensino de suas filhas, Manuel Pescada percebe a figura da professora particular como a de uma estranha, cuja entrada no lar e na intimidade da família Silva poderia causar danos à reputação da filha, Ana Rosa, e à dele. Além disto, é nítido que, para o comerciante, não convinha a mulher ter uma educação aperfeiçoada, como fica perceptível na seguinte passagem:

[...] Ana Rosa cresceu pois, como se vê, entre os desvelos insuficientes do pai e o mau gênio da avó. Ainda assim aprendera de cor a gramática do Sotero dos Reis; lera alguma coisa; sabia rudimentos de francês e tocava modinhas sentimentais ao violão e ao piano. Não era estúpida; tinha a intuição perfeita da virtude, um modo bonito, e por vezes lamentara não ser mais instruída. Conhecia muitos trabalhos de agulha: bordava como poucas, e dispunha de uma gargantazinha de contralto que fazia gosto ouvir. (AZEVEDO, 2018, p. 222)

Partindo para os estudos já realizados pela Crítica Literária acerca do romance em questão, observa-se que Ana Rosa é vista sob múltiplos vieses: para Urbano Duarte (2018, p. 54), um dos primeiros críticos da obra azevediana, a moça tem uma personalidade na qual

[...] nos afigura um misto de heroína, prostituta, de anjo clorótico com histerismos intermitentes e feitos a capricho para não afrouxar o interesse do livro. É um caráter sem autonomia, feito de peças sobrepostas com energia para a ação, e pusilânime para a reação, e que afinal de contas parece só ter-se mostrado a fim de consumir o ato de que trata o capítulo XIV (DUARTE, 2018, p. 54)

Este caráter híbrido, no qual convergem figuras tão ambíguas e distintas, pode ser explicado pelo modo como a personagem vai sendo delineada, ao longo da narrativa: primeiramente, órfã, após a perda precoce da mãe; depois, com a vinda da avó, D. Maria Bárbara, passa a ser educada sob uma forte rigidez moral e religiosa. Tais aspectos-começam a ser abalados com a chegada do primo, Raimundo, cuja beleza, acompanhada de uma admirável cultura formal, acabam por instigar a sexualidade “adormecida” da jovem. A libido hiberne era, aliás, uma característica, à época, vinculada à histeria feminina, questão centralizadora na análise de outros estudiosos, a exemplo de Araripe Júnior (1960; 2018) – que, assim como Duarte, também foi contemporâneo de Aluísio Azevedo –.

Com o passar do tempo, nos estudos da crítica literária, Ana Rosa passou a ser vista sob perspectivas mais abrangentes: ora como um exemplo do ideário da educação romântica destinada à burguesia feminina – Antonio Arnoni Prado (2015, p. 66-67) e Orna Messer Levin (2018, p. 35) –, ora como um modelo de personagem que irá se repetir posteriormente, em outras obras do escritor maranhense: o da moça ingênua, virgem que, devido aos desejos carniais, encontra-se perto de perder a sanidade mental – Milton Marques Jr. (1995) –. Independentemente da percepção adotada, o que é percebido, ao final de *O mulato*, é que Aluísio Azevedo adotou uma espécie de final conciliatório para Ana Rosa: após a morte de Raimundo, passado o período de seis anos, a moça se casa com Luís Dias, antigo empregado de Manoel Pescada:

[...]

O par festejado eram o Dias e Ana Rosa, casados havia quatro anos. Ele deixara crescer o bigode e aprumara-se todo; tinha até certo emproamento ricoço e um ar satisfeito e alinhado de quem espera por qualquer vapor o hábito da Rosa; a mulher engordara um pouco em demasia, mas ainda estava boa, bem torneada, com a pele limpa a carne esperta. (AZEVEDO, 2018, p. 408)

A união de Ana Rosa e Luís Dias, por trás de uma fachada social aparentemente feliz, acaba por se constituir em uma forte crítica social, já que o enlace só foi possível devido à morte de Raimundo, na qual, juntamente ao cônego Diogo, Dias teve participação. Dessa forma, ao desposar a jovem, Dias ascende socialmente, passando a assumir os negócios do sogro e ex-patrão. Tal percurso será análogo ao que ocorre no romance *Girândola de amores*, também de Aluísio de Azevedo, com a personagem Moscoso, que pretende se casar com Genoveva, para herdar os bens do patrão, conforme bem expõe Levin (2018, p. 39).

Conforme se sabe, Raimundo, dentre as figuras masculinas de *O mulato*, é a que tem o maior destaque. Faz-se necessário, a partir deste ponto, analisar como a educação recebida por esta personagem se constitui como uma exceção, dentro do contexto da sociedade brasileira de fins do século XIX, o que pode ser percebido já no início da obra, no segundo capítulo:

Manuel armou os óculos no nariz e leu para si a seguinte carta datada do Rio de Janeiro: ‘Revmo. Amigo Sr. Cônego Diogo de Melo. Folgamos que esta vá encontrar V. Revma. no gozo da mais perfeita saúde. Temos por fim comunicar a V. Revma. que, no pacote de 15 do corrente, segue para essa capital o Dr. Raimundo José da Silva, de quem nos encarregou V. Revma. e o Sr. Manuel Pedro da Silva quando ainda nos achávamos em Lisboa. Temos também a declarar, se bem que já em tempo competente o houvésemos feito, que envidamos então os melhores esforços para conseguir do nosso recomendado ficasse empregado em nossa casa comercial e que, visto não o conseguirmos, tomamos logo a resolução de remetê-lo para Coimbra com o fim de formar-se em Teologia, o que igualmente não se realizou, porque, feito o curso preparatório, escolheu o nosso recomendado a carreira de Direito, na qual se acha formado com distinções e bonitas notas. (AZEVEDO, 2018, p. 228)

Percebe-se que Raimundo tece uma trajetória profissional inversa à do tio, optando pela carreira acadêmica à comercial, realidade que configura a importância que o bacharelado passou a ter, dentro do contexto educacional brasileiro. A carreira de bacharel, como demonstram Ana de Oliveira Galvão (1998, p. 114) e Rosa Fátima de Souza (2008), passou a ser símbolo de uma farta cultura literária e de uma nova nobreza emergente, porém sem vínculos com a realeza. Entretanto, a graduação de Raimundo não se fará sem vários desafios: o primeiro deles, a ida para o internato, em Portugal, aos cinco anos, após a morte do pai, o desaparecimento da mãe e a abrupta separação da família que lhe restava, principalmente da figura de Dona Mariana, esposa do seu tio Manuel.

[...] A morte inesperada de José causou grande abalo no irmão e ainda mais em Mariana. Raimundo era muito criança, não a compreendeu: por esse tempo teria ele cinco anos, se tanto. Vestiram-no de sarja preta e disseram-lhe que estava de luto pelo pai. Manuel tratou do inventário; recebeu o que lhe coube e mais a mulher na herança; depositou no recém-criado banco da província o que pertencia ao órfão e, apesar das vantagens que propôs para vender ou arrendar a fazenda de São Brás, ninguém a quis. Isto feito, escreveu logo para Lisboa, pedindo esclarecimentos à Casa Peixoto, Costa & Cia., e uma vez bem informado no que desejava, remeteu o sobrinho para um colégio daquela cidade.

Muito custou à bondosa Mariana separar-se de Raimundo. Doía àquele coração amoroso ver expatriar-se, assim, tão sem mãe, uma pobre criança de cinco anos. O pequeno, todavia, depois de preparado com todo o desvelo, foi metido, a chorar, dentro de um navio, e partiu. (AZEVEDO, 2018, p. 249)

O internato constituía, dentro da Literatura Brasileira do século XIX e começo do XX, um dos espaços educacionais mais representados, como, por exemplo, ocorre nos romances *O Ateneu*, de Raul Pompeia, publicado, pela primeira vez, em 1888 e *Doidinho*, de José Lins do Rêgo, cujo lançamento foi em 1933. A escola interna, nestas obras, será sinônimo de um ambiente hostil, elitista e opressor, onde a inocência da infância, gradualmente, se esvaía, como mostram os artigos de Marcus Vinícius Mazzari (1997), Pedro da Cunha Pinto Neto e Heloísa Helena Pimenta Rocha (2012). Tal visão é bastante interessante, principalmente porque a função do referido estabelecimento de ensino era a de “moldar” as crianças burguesas aos bons hábitos sociais, conforme atestam Galvão (1998) e Souza (2008). De forma semelhante ao que ocorre em *O Ateneu* e *Doidinho*, a ambientação de Raimundo ao internato, em Portugal, também será narrada mostrando o cenário sob um prisma negativo, focando na questão do preconceito racial.

[...] Raimundo envergou o uniforme da casa, recebeu um número, e frequentou as aulas. A princípio, logo que o deixavam sozinho, punha-se a chorar. Tinha muito medo do escuro; à noite, cosia-se contra a parede, abraçado aos travesseiros. Não gostava dos outros meninos, porque lhe chamavam ‘Macaquinho’ [...]. (AZEVEDO, 2018, p. 249)

O apelido “Macaquinho” configura, de forma explícita, o tratamento intolerante recebido por Raimundo dos colegas, que veem na cor da pele do menino, um motivo para chacota. Raimundo se constitui, dentro da realidade do colégio português, em um outro: não é português, não é branco, não tem mais pais, não possui a mentalidade eurocêntrica.

Raimundo, porém, consegue, gradualmente, se adaptar à nova realidade e, com isso, o preconceito que o vitimiza também vai se “esvaindo”. Após os estudos primários findarem, o jovem faz seus exames preparatórios, conseguindo ingressar na Universidade de Coimbra, tornando-se bacharel. Este percurso, entretanto, não virá sem novos sobressaltos, desta vez, a

morte da tia, Dona Mariana, com quem tinha uma afeição filial, desviará, temporariamente, o interesse de Raimundo pela vida acadêmica:

[...] Mas um golpe terrível veio de novo entristecê-lo – a morte da sua mãe adotiva. Chorou-a longa e amargamente; não só por ela, mas também muito por si próprio: perdendo Mariana, perdia tudo o que o ligava ao passado e à pátria. Nunca se considerou tão órfão. Todavia, com o correr dos tempos, dispersaram-se-lhes as mágoas e a mocidade triunfou; a criança melancólica produziu um rapaz cheio de vida e bom humor; sentiu-se bem dentro da sua romântica batina de estudante; meteu-se em pândegas com os colegas; contraiu novos amigos, e afinal reparou que tinha talento e graça; escreveu sátiras, ridicularizando os professores antipatizados; ganhou ódios e admiradores; teve quem o temesse e teve quem o imitasse. No segundo ano deu para namorado: atirou-se aos versos líricos, cantou o amor em todos os metros, depois vieram-lhes ideias revolucionárias, meteu-se em clubes incendiários, falou muito, e foi aplaudido pelos seus companheiros. No terceiro ano tornou-se janota, gastou mais do que nos outros, teve amantes, em compensação veio-lhe a febre dos jornais, escreveu com entusiasmo sobre todos os assuntos, desde o artigo de fundo até a crônica teatral. No quarto, porém, distinguiu-se na Academia, criou gosto pela ciência, e daí em diante fez-se homem, firmou a sua imputabilidade, tomou-se muito estudioso e sério. Seus discursos acadêmicos foram apreciados; elogiaram-lhe a tese. Formou-se. (AZEVEDO, 2018, p. 250)

No processo de maturação de sua personalidade, Raimundo, como se pode perceber, torna-se a representação de um outro tipo de estudante, até o terceiro ano da graduação: o irresponsável, pouco interessado em instruir-se, como será o caso de outras personagens da Literatura Brasileira da época – Leôncio, em *A escrava Isaura* (1875), de Bernardo Guimarães; Amâncio, *Casa de pensão* (1884), de Aluísio Azevedo; Quincas Borba, *Memórias póstumas de Brás Cubas* (1881) e Curvelo, *Conto de escola* (1896), estas últimas, de Machado de Assis⁴ –. mas, no último ano do curso superior, se “regenera” – embora, não esteja claro por quais motivos – e consegue se formar. É curioso, também, notar que a única referência feita à figura do docente se dá, de forma indireta e negativa, “[...] ridicularizando [Raimundo] os professores antipatizados”. Tal representação também será vista em outras produções, tendo, em alguns casos, relação com o gênero, como se pode ver pelo levantamento apresentado por Zilberman (2004), no artigo “Literatura e história da educação: representações do professor na ficção brasileira”, em que os mestres, quase sempre, eram os algozes, como ocorre em *Memórias de um sargento de milícias* (1854-1855), de Manuel Antônio de Almeida. As mestras, por sua vez, possivelmente para reforçar a “verdadeira vocação” para o magistério, eram vistas como doces,

⁴ As referências a estas personagens tiveram, respectivamente, como base, os artigos “Ilustração e educação: uma leitura de Bernardo Guimarães”, de Luciano Faria Filho (2006); “A escola brasileira representada em duas obras ficcionais no final do século XIX e início do século XX”, de Francisco Ari Andrade (2016) e “A (de) formação docente no espaço da literatura”, de Jeová Silva Santana (2016).

pacientes, com traços que, de forma consciente ou inconsciente, relacionam o ensinar à maternidade, como ocorre em *Til* (1872), de José de Alencar e *São Bernardo* (1934), de Graciliano Ramos, em que Berta e Madalena lecionam, respectivamente, a crianças com problemas cognitivos e sociais.

Já bacharel, Raimundo retorna a São Luís e travará relações com a família – o tio, Manuel Pedro; a prima, Ana Rosa e a avó desta, D. Maria Bárbara – e os agregados mais próximos. O primeiro – e mais influente – deles é o cônego Diogo, assim apresentado:

[...] Diogo era o confidente e o conselheiro do bom e pesado Manuel; este não dava um passo sem consultar o compadre. Formara-se em Coimbra, donde contava maravilhas; um bocadinho rico, e não relaxava o seu passeio a Lisboa, de vez em quando, ‘para descarregar anos da costa...’ explicava ele, a rir. (AZEVEDO, 2018, p. 227)

O cônego Diogo possui educação e influência que simbolizam a importância da Igreja, durante o século XIX. Mesmo com a instauração da República e a separação do Clero e do Estado, os religiosos continuaram a ser figuras influentes na sociedade brasileira, estando presentes tanto na construção de escolas de ordens religiosas, voltadas para meninos e meninas, quanto na educação leiga. Desta forma, toda instrução formal que o padre adquire o tornará uma autoridade, fato que, somado ao caráter altamente dúbio e perigoso, permitirá que Diogo manipule os membros da família Silva, chegando, inclusive, a ser o responsável pelas mortes de José e Raimundo, além do enlouquecimento da mãe deste último. Perfil oposto ao do cônego Diogo é o do frei Lamparinas, assim descrito:

[...] Este Frei Lamparinas era um homenzinho escorrido, feio, natural de Caxias. Não conseguira nunca ordenar-se em razão da sua extremada estupidez: soletrava ainda as ladainhas que havia vinte anos recitava; jamais entrara com o latim. Os rapazes do Liceu mexiam com ele e atiravam limões verdes por detrás do muro do convento do Carmo, quando o infeliz passava defronte. Tinha uma biografia engraçada, cheia de disparates mas todos diziam que era bom de coração e não faziam mal a ninguém. (AZEVEDO, 2018, p. 293)

A figura de frei Lamparinas, apresentada de forma bastante irônica e caricata, mostra a ineficácia do ensino eclesiástico, dado que o religioso não consegue, sequer, aprender o latim e as rezas necessárias para exercer plenamente seu ofício. O passado de estudante, no Liceu, foi igualmente desastroso, uma vez que se tornava alvo de zombaria dos colegas; diante de toda uma trajetória educacional pífia, não resta a Lamparinas, outro destino senão o de servir de guia para a população da zona rural do Maranhão, tornando-se próximo de D. Maria Bárbara.

Findando o círculo social de agregados da família Silva que têm instrução escolar formal, destaca-se Boaventura Rosa dos Santos, conhecido como “Dr. Faísca”:

[...] O outro era um rapazola de vinte e dois anos, que à primeira vista, parecia ter apenas dezesseis: magro, puxado, muito penteado e muito míope, com as unhas burnidas, o colarinho enorme e os pés apertados em sapatos de polimento. Estudava no Liceu da província, usava uma cadeia de plaquê, brilhantes falsos no peito da camisa e uma bengalinha equilibrada entre o indicador e o índice da mão direita; tinha uma coleção de acrósticos e recitativos da própria lavra, uns inéditos e outros já publicados a dinheiro nos jornais aos quais qualificava desvanecidamente de ‘seu tesouro!’. (AZEVEDO, 2018, p. 292-293)

Os liceus foram criados, originalmente, pelo projeto de lei dos deputados Januário da Cunha Barbosa, José Cardoso Pereira de Mello e Antonio Ferreira França, com a finalidade de ministrar os conteúdos relativos ao, então, segundo grau: conhecimentos de agricultura, arte e comércio, como afirma Saviani (2013). Entretanto, na segunda metade do século XIX, começaram a passar por grandes dificuldades financeiras, tendo que reduzir o número de alunos e limitando sua formação às disciplinas cobradas nos exames preparatórios de acesso aos cursos superiores, segundo Souza (2008, p. 90).

Considerando esta trajetória, vemos que “Dr. Faísca” é descrito de forma cômica, o que serve como mais uma forte crítica social e política à educação da época, que se mostrará mais ácida em um diálogo entre Sebastião Campos e Casusa, amigos da família Silva, sobre incipiente República:

[...]

– É! Foi feliz... mas, quer que lhe diga? não acredito lá essas coisas no futuro deste por causa daquelas ideias de república... porque, convençam-se por uma por uma vez de uma coisa! a república é muito bonita, é muito boa, sim senhor! porém não é ainda para os nossos beijos! A república aqui vinha dar em anarquia!...

– Você exagera, seu Sebastião.

– Não é ainda para os nossos beijos, repito! nós não estamos preparados para a república! O povo não tem instrução! É ignorante! é burro! não conhece os seus direitos!

– Mas venha cá – replicou o Casusa, fechando no ar a sua mão pálida e encardida de cigarro. – Diz você que o povo não tem instrução; muito bem! Mas, como você quer que o povo seja instruído num país cuja riqueza se baseia na escravidão, e com um sistema de governo que tira a sua vida justamente da ignorância das massas?... Por tal forma, nunca sairemos deste círculo vicioso! Não haverá república enquanto o povo for ignorante, ora, enquanto o governo for monárquico, conservará, por conveniência própria, a ignorância do povo; logo – nunca haverá república! [...] (AZEVEDO, 2018, p. 357-358)

O diálogo deixa patente os principais problemas do Brasil que saía do Império e entrava na República: a preocupação de uma parte da população – representada no discurso de Sebastião – em o novo regime político não vingar, provocando o caos, a necessidade de manter a exploração da força de trabalho do povo e, principalmente, o grande número de pessoas sem

instrução formal. Este último aspecto, além de se relacionar diretamente à fragilidade de um novo governo e à permanência do labor braçal, traz uma realidade patente da época, uma vez que a instrução formal era privilégio das classes mais abastadas:

[...] Como nos lembra José Murilo de Carvalho (1990), quando, em 1882, o voto censitário foi substituído pelo voto direto no Brasil, o número de eleitores caiu drasticamente, baixando de 10% para menos de 1% entre os 14 milhões de habitantes estimados na época. Portanto, a exigência do saber ler e escrever para votar alijava da participação política a grande maioria da população brasileira. Por volta de 1890, o analfabetismo atingia 85% da população do país, por isso, a alfabetização das crianças e, também dos adultos, encontrava-se no cerne dos problemas de consolidação da nascente República. (SOUZA, 2008, p. 54-55)

Os dados trazidos por Souza (2008, p. 54-55) são preocupantes e revelam que a República, alicerçada, teoricamente, em ideais democráticos, ainda estava muito distante de cumpri-los, dado que excluía grande parte da população – analfabeta, pobre, forra, escrava, mulheres – e contemplava os interesses de uma minoria. Essa desigualdade será uma extensão da organização social e o fim de *O mulato* é bastante significativo a este respeito. Raimundo, apesar do título de bacharel, acaba tendo problemas com o tio, devido ao relacionamento clandestino com Ana Rosa – impedido por questões raciais –, sendo assassinado a mando do cônego Diogo, que consegue sair impune, por não causar desconfianças quanto à autoria do crime.

O encerramento do romance reforça, ainda, que o acolhimento de Raimundo dentro do mundo branco e burguês nunca será completo, primeiramente, por ser fruto de uma relação não-reconhecida. Esta situação será análoga à apresentada por Frantz Fanon, no terceiro capítulo de *Pele negra, máscaras brancas*, “O homem de cor e a branca”, quando analisa a trajetória da personagem Jean Veneuse, do romance *Un homme pareil aux autres*: Veneuse, um homem negro, de origem antilhana, mora na França, em Bordeaux há vários anos, apaixona-se por uma mulher branca, Andréa Marielle; as diferenças entre os dois ficam bastante patentes, pois Veneuse, apesar de ser considerado já “francês”, como salienta o amigo, Coulanges, não assim o sente, pois ainda se identifica com sua terra natal. Assim, por mais que os pares Raimundo / Veneuse – Ana Rosa / Andréa tentem irromper a lógica patriarcal e colonizadora, não o conseguem, pois estão atrelados e dependentes da mesma, ainda que de formas distintas.

Segundo, após a morte do pai e o enlouquecimento da mãe, é tirado do convívio familiar, para estudar em Portugal, enfrentando preconceito racial, por parte dos colegas de internato, e, finalmente, quando, ao se formar bacharel, consegue o “passaporte” para o mundo dos senhores, acabando por ser proibido de namorar a prima, sendo assassinado a mando do cônego Diogo, religioso próximo dos Silva e que havia sido, também, o responsável pela morte de José.

Raimundo é, desta forma, uma representação dos que viveram em um mundo que não era nem dos pais senhores, nem o das mães escravas; é um sujeito, dividido, clivado, que, apesar de toda instrução recebida, nunca será amplamente aceito, devido à questão racial.

O cônego Diogo e o frei Lamparina serão os representantes da Igreja, porém de formas distintas, fato que está relacionado à educação recebida. O primeiro faz seus estudos em Portugal, chegando a se formar em Coimbra, conseguindo estar à frente da Igreja, em São Luís, sendo influente na sociedade ludovicense; o outro não consegue ser um aluno exemplar, não domina o latim, tampouco as rezas mínimas necessárias para exercer seu ofício e, devido a isso, tem, por destino, a zona rural.

Boaventura Rosa dos Santos, o “Dr. Faísca” / Rosinha, graças ao ingresso no curso superior, em Recife, passa por uma transformação: de rapaz magricela, estudante de Liceu, desajeitado, com roupas e trejeitos ridículos a um homem mais desenvolvido física e intelectualmente, com ares de dândi, exalando elegância nos salões da burguesia maranhense:

[...]

Rosinha achava-se em férias; era terceiranista de Direito em Pernambuco.

O Freitas Notou que ele estava rapagão; estava muito melhor, muito mais desenvolvido!

O Faísca sorriu. Com efeito engrossara de ombros e deitara melhor corpo. Agora tinha um par de suíças e parecia menos tolo, porém muito mais míope [...]. (AZEVEDO, 2018, p. 407)

De forma análoga ao que acontece com Raimundo, a ida a uma cidade maior, Recife, faz com que Freitas se transforme fisicamente, tornando-se mais atraente, o que evidencia a importância dos grandes centros, em relação à formação acadêmica / social, como, também, a incorporação da *persona* do bacharel, ainda que haja uma ironia, em relação ao fato de Rosinha estar mais míope. Entretanto, diferentemente da personagem principal, o “Dr. Faísca” não recebe a censura e o preconceito dos seus pares, o que reforça a crítica ao racismo, apresentada ao longo do romance *O mulato*.

Outra questão que fica muito clara, em *O mulato*, é a importância do saber do Clero, tanto no que diz respeito ao conhecimento bíblico, quanto ao uso da oratória no convívio social, uma vez que o cônego Diogo, ao fazer seus estudos fora do país, em Portugal, consegue presidir a igreja da capital, São Luís e ter grande influência na alta sociedade – a maior prova do fato é o de se tornar uma espécie de agregado, para a família Silva, a ponto de conseguir nunca ser descoberto pelos assassinatos de José e Raimundo – , enquanto o frei Lamparinas, pela parca instrução, permanece no interior, junto à população mais pobre.

Percebe-se que *O mulato* foi um romance, para a época de publicação, bastante inovador, pois trabalhou, simultaneamente, duas questões que eram verdadeiros tabus: o preconceito racial e a crítica à Igreja. Este último aspecto tem uma íntima relação com questões de cunho pessoal de Aluísio Azevedo, homem de ideias progressistas, antimonarquista, cujas oposições ao ideário religioso se manifestam ainda no Maranhão, conforme bem mostra Levin (2018, p. 24):

[...] Graças à pesquisa exaustiva realizada por Josué Montello, sabemos que Aluísio trocou acusações durante os meses de junho e julho com seu ex-colega e opositor, Euclides Faria, encoberto sob o pseudônimo de Joaquim Albuquerque nas colunas de *A Civilização*. O polemista, que antes integrava a roda de amigos íntimos do escritor, encontrava-se entrincheirado no órgão eclesiástico criado especialmente para combater a licenciosidade dos costumes e restabelecer a fé católica. Publicava dali crônicas maliciosas e zombeteiras contra o autor de *O mulato*, que sendo membro da redação do jornal *O Pensador*, fundado para opor-se à folha conservadora, redigia artigos injuriosos contra a Igreja.

Como consequência deste embate e com pouca apreciação de romance em questão, Aluísio Azevedo se muda para o Rio de Janeiro, onde encontrará um cenário social e literário mais receptivo, uma vez que o movimento contra a monarquia será, gradativamente, mais intenso. É, neste cenário, que o autor maranhense expande, em outras obras vindouras, a reprovação à forte influência religiosa:

[...] Em sua função de ‘carrasco da Igreja’, Aluísio Azevedo combate o tipo de educação imposto às mulheres e que ele julga pernicioso, deixando-a submissa aos padres e cheias de tolas superstições. Para isto, Aluísio utiliza-se de argumentos já usados e, mais tarde, retomados em seus romances, como *Uma lágrima de mulher* e *Casa de pensão* [...] (MARQUES JÚNIOR, 1995, p. 70)

3.2 A condessa Vésper (1882): Ambrosina, a “destruidora” de corações estudantis

Mantendo-se fiel a uma postura crítica da educação – não apenas incluindo a questão religiosa, mas, também, de “denúncia” aos malefícios da leitura de romances românticos –, Aluísio Azevedo publicará, em 1882, duas obras que serão, do ponto de vista estrutural, sobretudo em decorrência dos enredos e construção das personagens, mal avaliadas pela Crítica Literária da época: *A condessa Vésper* e *Girândola de amores*, cujos títulos iniciais foram, respectivamente, *Memórias de um condenado* e *Mistério da Tijuca*.

Em *A condessa Vésper*, há nove personagens que serão aqui analisados: Ana, Violante, Ambrosina / Condessa Vésper e Laura – representando a educação dirigida ao público feminino, ainda que sob diferentes formas –; Gaspar, Gabriel, Gustavo e D. Felipe – simbolizando o ensino voltado para os homens –. Antes, porém, de abordá-los, será feita uma rápida

contextualização acerca do enredo da obra, cujo primeiro título foi *Memórias de um condenado*, apresentando a trajetória de Gabriel, um rapaz que herda uma grande fortuna, após a morte da mãe, mas, devido à paixão por Ambrosina / Condessa Vésper e por uma educação que não o capacita para o trabalho, acaba por esbanjar tudo o que possui, o que, somado a um ataque doentio de ciúmes, leva o jovem a assassinar a amante e, da prisão, enviar uma carta para o seu interlocutor – supostamente, o escritor Aluísio Azevedo – pedindo que este publique, sob forma de ficção, todos os referidos acontecimentos.

Previamente ao surgimento de Gabriel, o romance se inicia com a narração do núcleo familiar de Pinto Leite, um militar da reserva (coronel), viúvo, cujos filhos gêmeos, Ana e Gaspar, são sua companhia. Quando ambos chegam à idade de dezesseis anos, seguem caminhos distintos:

[...]

Ana e Gaspar, ao lado do viúvo, chegaram aos mais belos e bem aproveitados dezesseis anos. O rapaz matriculou-se na Academia de Medicina, enquanto a rapariga, chamando a si os cuidados domésticos da casa, fazia as vezes de mãe junto à irmã pequena.

Mas, com volver-se púbere, entrou Ana logo a pensar no próprio ninho e a procurar com os olhos, em volta dos seus primeiros devaneios de donzela, quem a ajudasse a construí-lo [...]. (AZEVEDO, 2018, p. 921)

Percebe-se, claramente, a questão da educação relacionada à de gênero: enquanto Gaspar pode estudar Medicina, Ana fica restrita às atividades domésticas, sendo uma espécie de “mãe substituta” para a irmã menor, ao mesmo tempo em que isto a “prepara” para o casamento. Entretanto, ao mesmo tempo em que este sacramento se constituía como obrigatório, cabia à família da moça o poder de veto aos possíveis pretendentes: em *A condessa Vésper*, esta recusa ocorre quando Moscoso, um jovem caixeiro, apesar de correspondido amorosamente por Ana, é rejeitado pelo coronel:

[...]

Um belo dia autorizou-o ela [Ana] a pedi-la, ao pai, e o rapaz, no primeiro domingo de descanso, enfiou um fato novo, embolsou a carta em que vinha a autorização do pedido, e apresentou-se ao veterano com um discurso na ponta da língua.

A resposta que teve foi uma formidável gargalhada, uma dessas gargalhadas escandalosas de soldado velho, mais pungentes e agressivas que qualquer formal injúria.

O pobre moço desceu as escadas cambaleando, ébrio de confusão e sufocado de cólera.

Esse moço era, um punhado d’anos mais tarde, o jovial e próspero comendador Moscoso.

Ao sair da casa do coronel, Moscoso jurou vingar-se. Atravessou a rua apoplético e, metendo-se no cubículo que lhe servia de quarto de dormir, atirou-se ao catre com uma explosão de soluços. (AZEVEDO, 2018, p. 922)

Moscoso não é, no primeiro momento, o marido ideal para Ana: pobre, ocupando um ofício tido como menor, o de caixeiro, pouco poderia oferecer, material e socialmente para a jovem burguesa – esta, algum tempo depois, acaba se casando com um empregado público –. Entretanto, a humilhação sofrida, faz com que o rapaz tenha o ímpeto para se reerguer, que o faz trabalhando em uma casa de café, dedicando-se bastante ao comércio.-Posteriormente, ele ajuda, na qualidade de enfermeiro, o dono do estabelecimento que sofria de uma grave doença; tanto esmero, particularmente, no tocante à última ação, não passará despercebido: o novo patrão “arranja” o casamento entre sua filha, Genoveva e o empregado, Moscoso, destino que será semelhante ao de outras personagens azevedianas, conforme analisa Marques Júnior (1995, p. 206):

[...]

Em *Memórias de um condenado/A Condessa Vésper*, a riqueza de detalhes, na construção de personagens e situações, confere a este romance o estatuto de hipotexto de *O cortiço*. A primeira situação de semelhança que se apresenta é a que envolve a criação do personagem Moscoso: caixeiro de armarinho, em seguida, de um café; português, pouco mais de vinte anos, depois de ver negada a sua pretensão à mão de Anita, filha do Coronel Pinto Leite, só tem um objetivo - enriquecer

[...]

Para chegar ao ponto que estabeleceu como meta, Moscoso muda-se para trabalhar num café, amealhando todos os meses, com sacrifício, o que ganhava. A providência ajuda Moscoso. Antes de morrer, o velho dono do comércio deixa-lhe a filha adotiva, Genoveva, e todos os bens. A morte do patrão é para Moscoso o mesmo que o segundo incêndio do cortiço fora para João Romão — transformação e riqueza [...]

Moscoso será, assim, uma espécie de “rascunho” para, posteriormente, o surgimento de João Romão, em *O cortiço*: o casamento se constitui em um grande passo para a ascensão social, a conquista de um nome e posição respeitáveis, a concretização da vingança outrora desejada. Do enlace entre Moscoso e Genoveva, nasce Ambrosina – posteriormente, Condessa Vésper – , com quem Gabriel se envolverá.

Ao passo em que a vida de Moscoso ascende, a do coronel Pinto Leite entra numa espiral de decadência: a especulação que faz de seus bens acaba não sendo frutífera, deixando-lhe em uma grande decadência financeira, sendo o soldo militar a única fonte de renda que lhe permanece. Em virtude disso, manda uma carta ao filho, Gaspar, que, até então, residia em São Francisco, na Califórnia, para que regresse ao Brasil. A viagem de volta do rapaz não é bem-sucedida: em uma parada que o navio em que estava faz, em Montevideú, Gaspar é dopado.

Em seguida, tem todos os seus pertences roubados, sendo salvo por uma misteriosa mulher, Violante, que, no passado, ao ficar órfã, fora “adotada” pelo coronel Pinto Leite e família:

[...]

E [Violante] continuou:

– Passei um ano em casa de seu pai. Aí aprender a ler, rezar e cozer com sua mãe. Foi nessa época que nasceu sua irmã mais moça, a Virgínia. O senhor não calcula que boas recordações tenho eu desse tempo! Também não podia ser por menos: até aí só conhecera sofrimentos e privações, e lá fui encontrar a paz, o conforto e até o amor. Sua mãe, a quem Deus haja, era uma santa!

Gaspar ouvia, cada vez com mais interesse, as palavras de Violante.

– Entretanto – prosseguiu ela fazendo um ar triste – seu pai foi constrangido a mudar-se para o Rio de Janeiro, e como eu, na minha qualidade de órfã, não podia ser carregada da pátria, assim sem mais nem menos, resolveu ele meter-me como pensionista em um colégio aqui, onde nada me faltaria. (AZEVEDO, 2018, p. 933)

O vínculo de Violante com a família Pinto Leite intriga Gaspar, que, até então, desconhecia os episódios narrados por sua “salvadora”. Além de mostrar esta relação de proximidade, também pode-se notar que a educação recebida por Violante vai se diferenciar bastante da, geralmente, voltada ao público feminino, uma vez que não contemplará apenas o âmbito doméstico, como, também, o ensino em um ambiente externo, o colégio interno que, no Brasil, possuía uma legislação bastante específica, conforme assinala Luiz Eduardo Oliveira (2008, p. 34-35):

Caso o estabelecimento admitisse alunos internos ou meio-pensionistas, ou de ambas as categorias, havendo nele um só ou mais professores, qualquer que fosse o número ou espécie das matérias de ensino, deveria ser chamado de ‘colégio’, mesmo que seus diretores lhe dessem qualquer outro nome. Do mesmo modo, devia-se entender por ‘colégio’ o estabelecimento que, admitindo somente alunos externos, tivessem um diretor coadjuvado por professores de Instrução Primária ou Secundária, bem como aquele que recebesse alunos com o fim de prepará-los para outros estabelecimentos de instrução [...]

A instrução fora dos padrões tidos como “normais” para mulheres será um diferencial, também, para a vida pessoal de Violante: após um namoro mal sucedido na adolescência, ela se casa com um homem bem-sucedido, D. Tomás de los Rios, com quem tem um filho, Gabriel. Quando o marido falece, passa a comandar uma casa comercial, “a casa da Viúva Rios & cia.”, ofício também, até então, atipicamente feminino. Posteriormente, casa-se com Gaspar, que se torna, então, padrasto de Gabriel: a relação de ambos, com a morte de Violante, será bastante próxima, o que pode ser comprovado na passagem a seguir, na qual Gaspar inicia o filho posição na vida escolar: “Ele próprio se tinha encarregado ainda da instrução primária do enteado, e

dedicava a esse trabalho grande parte do seu lazer. Gabriel o estremecia loucamente” (AZEVEDO, 2018, p. 957).

O fato de um homem, especialmente uma figura paterna, ministrar aulas domésticas, no Brasil do século XIX, constitui-se uma exceção por duas razões. A primeira, devido a este tipo de atividade ser considerada responsabilidade feminina, por meio de figuras como a mãe, a irmã mais velha e/ou a preceptora; a segunda, existir escolas ou colégios voltados para este fim, no que diz respeito à educação masculina. Como mostra Saviani (2013, p. 123), ao dizer que

[...] Com a dissolução da Assembleia Constituinte, o Imperador outorgou, em 25 de março de 1824, a primeira Constituição do Império do Brasil que se limitou a afirmar, no inciso 32 do último artigo (179) do último título (VIII), que ‘a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos’. A isso se reduziu, constitucionalmente, a necessidade de uma legislação especial sobre instrução pública proclamada por Dom Pedro no discurso que inaugurou os trabalhos da Assembleia Constituinte

O fato de Gabriel ainda ter seus estudos limitados ao âmbito doméstico, sem uma convivência com outros meninos de sua idade e professores, será um fator que dificultará a socialização e, posteriormente, na narrativa, ficarão claras as consequências geradas por esta lacuna. Algum tempo se passa e o rapaz, já próximo à idade adulta, se prepara para ingressar no curso superior: “[...] Gabriel, feitos alguns preparatórios na corte, seguiu para São Paulo em companhia de Gaspar, que o destinava a matricular-se na escola de Direito” (AZEVEDO, 2018, p. 958).

O romance não aborda a trajetória de Gabriel dentro da faculdade de Direito; em contrapartida, mostra o desenvolvimento da jovem Ambrosina, filha do comendador Moscoso:

[...] O comendador babava-se pela filha e não media dinheiro para lhe dar o que ele chamava uma boa educação: o belo mestre de francês, mestre de piano, mestre de canto, mestre de dança, mestre de gramática e de retórica. (AZEVEDO, 2018, p. 958)

Ambrosina, entretanto, logo que começou a fazer-se rapariga, dava-se com mais amor do que tudo isso à leitura dos romances franceses. Sabia de cor a *Dama das Camélias*, o *Rafael*, *Olímpia de Clèves*, *Monsieur de Carmors* e outras quejandas encantadoras vias de corrupção. Muita vez tinham que lhe guardar o jantar, porque ela não queria largar o diabo do livro! (AZEVEDO, 2018, p. 959)

A educação recebida por Ambrosina condizia com a voltada às jovens burguesas da época, conforme demonstra Guacira Lopes Louro (2015, p. 446):

Para as filhas de grupos sociais privilegiados, o ensino da leitura, da escrita e das noções básicas da matemática era geralmente complementado pelo aprendizado do piano e do francês que, na maior parte dos casos, era ministrado em suas próprias casas por professoras particulares, ou em escolas

religiosas. As habilidades com a agulha, os bordados, as rendas, as habilidades culinárias, bem como as habilidades de *mando* das criadas e serviçais, também faziam parte da educação das moças; acrescida de elementos que pudessem torná-las não apenas uma companhia mais agradável ao marido, mas também uma mulher capaz de bem representá-lo socialmente. O domínio da casa era claramente o seu destino e para esse domínio as moças deveriam estar plenamente preparadas. Sua circulação pelos espaços públicos só deveria se fazer em situações especiais, notadamente ligadas às atividades da Igreja que, com suas missas, novenas e procissões, representava uma das poucas formas de lazer para essas jovens.

Tanto Gabriel, quanto Ambrosina, têm uma educação privilegiada e se tornam mais próximos em um baile, festa também destinada àqueles de muitas posses. Entretanto, diferentemente das personagens de romances românticos, Ambrosina tem uma visão muito particular a respeito do meio que a cerca, deixando o rapaz bastante intrigado:

[...]

– V. Exa. então não aceitaria para esposo um herói da moda?...

– Está claro que não. Pois eu queria lá marido para os outros?... Queria lá um marido que passasse algumas horas no lar apenas por obrigação doméstica, e viesse impressionado com a *toilette* da viscondessa tal, com o perfume da baronesa tal e tal, e com os amores escandalosos de todas as mulheres? Para meu marido desejaria eu um homem tão bom, que não desse ocasião de desejar outro melhor; mas não o procuro, nem faço o menor empenho em o encontrar. E levantando-se, observou:

– Olhe! está terminada a quadrilha, e o meu par desta valsa não tarde a vir buscar-me.

– Mas V. Exa. não respondeu à minha principal pergunta...

– Se o virei a amar?... É muito natural que não. [...] (AZEVEDO, 2018, p. 978)

Neste trecho, percebe-se uma oposição nas representações literárias de gênero tidas como tradicionais: Ambrosina, por já ter se casado uma vez – o ex-marido, Leonardo, tem um ataque de loucura, na noite de núpcias; porém, a intervenção de Gaspar e Gabriel impede o noivo de matar a jovem –, mostra-se totalmente indiferente à necessidade do matrimônio; Gabriel, ao contrário, crê que, por ter salvo a filha do comendador e atingido algum reconhecimento público – ser, portanto, uma espécie de herói –, o casamento seria um passo natural, mostrando, assim, uma postura imatura, o que condiz com a caracterização apresentada por Angela Maria Rubel Fanini (2003, p. 73):

[...]

A personagem Gabriel, representante do herói romântico, é construído como afetado, sentimental, ingênuo, suicida, arrastado pela paixão. Porém, esse lado romântico é neutralizado por outra construção mais complexa em que o herói se transforma em anti-herói, revelando-se ridículo, infantilizado, cruel e indolente. Essa elaboração negativa constrói uma faceta mais humana e mais realista da personagem, corroendo o discurso romântico do herói virtuoso. [...]

Com a morte do pai, Ambrosina, em um primeiro momento, vai morar junto com Gabriel, em uma casa, no bairro das Laranjeiras; neste local, o jovem casal fará uma pequena recepção, tendo, como convidados, os conhecidos Melo Rosa e Rego, além da mãe da jovem, Genoveva e seu novo companheiro, Alfredo. O clima de comemoração, porém, pouco dura: a fim de livrar o enteado do poder exercido pela filha do comendador – pois sabia, a esta altura, que a mesma tinha um caso amoroso com Melo Rosa –, Gaspar entra na casa, mas, a discussão que inicia com Gabriel acaba por permitir a fuga dos amantes, que só não se concretiza com êxito porque, no exato momento em que começa a ocorrer, Ambrosina vê seu ex-marido, Leonardo, que fugira do hospício, a fim de persegui-la e matá-la. Esta sequência de acontecimentos tem uma fatal vítima: Alfredo morre, assassinado por Leonardo; enquanto Ambrosina acaba por desmaiar na calçada, sendo socorrida por Jorge, cocheiro de Gaspar.

A ajuda de Jorge, porém, marcará um novo ciclo na narrativa, pois introduzirá uma nova personagem, com quem Ambrosina se relacionará diretamente: Laura, filha do cocheiro, uma jovem órfã de mãe, cuja única referência familiar próxima, além do pai, é a avó, Benedita. Os três moram numa casa muito simples, mas, apesar disto, Laura se mostra muito instruída:

[...]

Laura conhecia vários livros; romances quase todos. O pai às vezes lhe ouvia falar de coisas estranhas para ele, com um sorriso cheio de respeito e iluminado de amor. Quando ela dava na aula o *D. João de Castro* e dizia depois em casa a sua lição em voz alta e corrida, o pobre cocheiro extasiava-se, acompanhando com a fisionomia os menores gestos e movimentos da filha. E se alguém da sua roda precisava de uma carta de mais circunstâncias, ou de um desenho para certo bordado, ou de molde para um vestido de festa, não ia a mais ninguém; procurava Laura, e ela sempre resolvia a dificuldade.

O pai sentia por tudo isso um grande orgulho.

– Não! lá certeza de que dei à pequena uma educação de princesa, isso é que tenho! – dizia ele. E acrescentava: – A Laura até francês sabe! Tragam-lhe aí qualquer livrinho em francês, e se ela não o destrinchar logo, aqui está quem dá as mãos à palmatória! (AZEVEDO, 2018, p. 1022)

A instrução de Laura, em um ambiente tão humilde, servirá como espécie de antecipação de outra personagem azevediana, a ser desenvolvida posteriormente, Pombinha, do romance *O cortiço* – conforme analisa Marques Júnior (1995) –, ao mesmo tempo em que, na narrativa, acaba atraindo o interesse de Ambrosina / Condessa Vésper, fato depois confidenciado por esta a outro amante, Gustavo, primo de Gabriel:

[...]

Foi então que conheci Laura.

Um sonho! Dezesseis anos, olhos negros e ardentes, boca desdenhosa e sensual, dentes irresistíveis e um adorável corpo de donzela.

Foi o meu único amor em toda a vida. Jamais em delírio de sentidos, paixão, esquecimento de tudo, alma e carne se fundiram numa só lava de desejo insaciável e ardente, como com as nossas sucedeu para sempre nessa noite imensa, misteriosa, revolta e sombria como um oceano maldito.

Fugimos as duas para a Europa.

O pai de Laura morreu de desgosto.

E para nós outras se abriu uma estranha vida de delícias transcendentais e cruéis. Primaveramos em Nice e fomos de verão a Paris. O velho mundo, sistematicamente orgíaco, nos era indiferente e banal. Vivíamos uma para a outra[...]. (AZEVEDO, 2018, p.1114-1115)

A visão de Marques Júnior (1995), a respeito da analogia entre as relações amorosas estabelecidas entre Laura e Ambrosina / Condessa Vésper e Pombinha / Léonie, é reiterada por Fanini (2003, p. 80):

[...]

A sexualidade vivida em práticas consideradas degradadas é destacada em seu relacionamento homossexual com a personagem Laura. Nessa situação narrativa, uma vez mais Aluísio Azevedo desabona o romantismo. Laura, filha de Jorge, o cocheiro de Gaspar, vincula-se às camadas médias da população. A personagem obteve educação acadêmica, sabendo ler e escrever. Pode ser considerada uma precursora da personagem Pombinha de *O Cortiço*, pois, por ter instrução, escreve e lê cartas para a imensa maioria de analfabetos que a procuram. Parcialmente, como Pombinha, ela será desvirtuada pela cortesã. Porém, Laura colabora para a sua própria destruição (morre de desilusão) à medida que é intoxicada pelo ideário romântico. Suas leituras prediletas são romances idealizadores da realidade e livros de história que exaltam Napoleão I. Laura, apaixonada, por longos anos, pelo ‘*Cativo de Santa Helena*,’ que conhece apenas pela ‘cativante poesia da lenda,’ transfere esse amor exaltado para Ambrosina. O choque da realidade a faz sucumbir. Ela é outra personagem que serve aos propósitos do autor em seu fito de desabonar o romantismo

Além da crítica ao Romantismo e da semelhança entre as relações homoafetivas estabelecidas em *A condessa Vésper* e *O cortiço*, pode-se notar, também, que, assim como Raimundo, de *O mulato*, Laura, apesar de ter acesso à cultura letrada, sendo proficiente, inclusive, na língua francesa, acaba por não se enquadrar na sociedade burguesa do século XIX. Inicialmente, pelo fato de ser pobre e, depois, ainda que receba, por parte do pai, uma educação esmerada e semelhante à dada à elite da época, o fato de não ter uma vivência social profunda, acaba por impedi-la de desfrutar das benesses que o relacionamento com Ambrosina pode lhe proporcionar.

O deslocamento que vitimiza Laura pode ser visto sob a perspectiva de Bourdieu, ao abordar a questão do capital cultural: considerando que o referido preceito analisa a situação de classe na sociedade, bem como a caracterização de subculturas e setores, relacionadas aos recursos econômicos, torna-se notório que Laura, por vir de uma classe subalterna, não enxerga, em Paris e na amante, Ambrosina, um mundo próximo ao que então tivera, tampouco consegue

se adaptar à nova realidade. Desta forma, a morte acaba sendo um destino bastante simbólico para uma vida que sempre foi marginalizada econômica e socialmente.

Após a morte de Laura, Ambrosina volta ao Brasil, sob uma nova identidade: condessa Vésper, logo se tornando uma das cortesãs mais prestigiadas do Rio de Janeiro. O regresso vai marcar, também, a continuidade da relação com Gabriel e o início de outra com o primo deste, Gustavo. Antes de adentrar no complicado triângulo amoroso que se estabelece entre as personagens, há a apresentação do perfil de Gustavo no capítulo 35, intitulado “O boêmio”:

[...]

Chegara ao Rio de Janeiro com todas as doidas e perfumadas ilusões dos seus vinte anos, cavalgando descalço e sem esporas, uma nuvem de sonhos e de esperanças.

Fora morar com o tio, mas logo ao fim de poucas semanas declarou abertamente que não podia continuar a viver do pão alheio e preferia aventurar-se lá fora, por sua conta, na luta pela existência. Embalde empregou o Médico Misterioso todos os meios para dissuadir de semelhante loucura, e embalde Gabriel juntou suas razões às do padraсто [...]. Foi porém tudo inútil, e o sonhador mudou-se, com a sua nuvem cor-de-rosa, para a companhia de dois estudantes de Medicina, igualmente pobres e não menos gineteadores de ideal. (AZEVEDO, 2018, p. 1069)

Gustavo e os dois amigos vivem de forma boêmia, porém, as dificuldades financeiras não tardam a aparecer, com o fechamento do jornal em que o rapaz trabalhava e que lhe devia três meses de salário. À procura de outro serviço, Gustavo tenta a carreira docente:

[...]

O velho [diretor], sentado comodamente em uma cadeira de braços, havia já apertado os olhos três ou quatro vezes, esticando os lábios, como quem medita; e depois, a esfregar as mãos nas coxas, perguntou:

– Trouxe consigo os seus atestados?...

– Que atestados?...

– É boa! de professor.

– Ah! Eu não tenho atestados... nunca fui professor... desejo justamente principiar agora...

– E olhe que não principia muito tarde!

E o velho, levantando-se resolutamente, convidou-o a sair com estas palavras:

– Pois, meu caro senhor, sinto muito não lhe ser agradável; mas... neste colégio só se admitem professores garantidos pela Instrução Pública.

[...]

O boêmio desceu as escadas furioso, mas sem desanimar, continuou a farejar trabalho pelos colégios. Uns não precisam de professor; outros não podiam admitir, porque ele era muito moço; outros não diziam a razão por que não queriam; outros voltavam à questão dos atestados, e todos o olhavam com a mesma desconfiança e o despediam com a mesma sem-cerimônia. (AZEVEDO, 2018, p. 1071)

É possível perceber, pelo menos, duas questões muito pertinentes para a representação literária do ensino: a primeira, a da carreira docente como uma via para sair das dificuldades financeiras, de forma relativamente rápida, o que reforça o estigma da referida profissão poder

ser um meio de ascensão social; a segunda, que invalida a anterior, é da regulamentação do magistério, que começará a ocorrer, no Brasil, entre as décadas de 1830 e 1840, como afirmar Villela (2016, p. 101):

[...]

No Brasil, esse processo de institucionalização da formação docente teria início a partir das décadas de 30 e 40 do século XIX, com o surgimento das primeiras escolas normais provinciais – um processo que antecede aquele de mesma natureza ocorrido em países vizinhos da América Latina ou da América do Norte, e mesmo em relação a certos países europeus como Portugal e Espanha. No entanto, apesar do pioneirismo, durante todo o século XIX esse tipo de formação se caracterizaria por um ritmo alternado de avanços e retrocessos, de infindáveis reformas, criações e extinções de escolas normais. De fato, o mesmo Estado que institui os meios de formação institui, também, outros mecanismos de conformação dessa profissão, como, por exemplo, a seleção pelos concursos e o controle pelos mecanismos de inspeção e vigilância, e são eles que contribuem para o redirecionamento no conceito de ‘profissionalização’.

A adesão dos professores a esse processo de estatização não ocorre sem contradição. Se, de um lado, estão submetidos a um controle ideológico, de outro têm meios de produzir um discurso próprio e de se organizar como categoria profissional. As mudanças sociológicas do corpo docente primário, produzidas no século XIX, criaram condições para o nascimento das primeiras associações profissionais; a emergência desse ator corporativo constitui a última etapa do processo de profissionalização, significando uma tomada de consciência do corpo docente de seus próprios interesses como grupo profissional.

Ainda que a profissionalização do magistério seja um mecanismo dúbio, como declara Villela (2016, p. 101), é importante enxergar que este fato vai permitir, nas salas de aula, a presença de professores teoricamente mais qualificados e, também, de forma gradativa – como será posteriormente discutido –, proporcionará a feminização quase massiva da carreira docente, principalmente nas séries iniciais, o que virá no bojo da criação das Escolas Normais, em todo o país. Relacionando este contexto à narrativa azevediana, pode-se perceber que as recusas recebidas por Gustavo, quando tenta ingressar na carreira docente, indicam que o saber formal, recebido pelas elites, não era mais o bastante, uma vez que se fazia necessário ter o conhecimento pedagógico para ministrar aulas.

O destino de Gustavo, na narrativa, não é dos mais lisonjeiros: começa a ter uma relação amorosa com Ambrosina / Condessa Vésper, por quem acaba se apaixonando; ao ver que não é correspondido, torna-se alcoólatra e, posteriormente, acaba cometendo suicídio, morte bastante romântica e irônica, já que a personagem é um forte crítico desta visão de mundo.

Outra figura que possui trajetória penuriosa é Estela, uma jovem órfã protegida por Genoveva, mãe de Ambrosina / Condessa Vésper:

[...]

– Essa menina [Estela] ia ver-me de vez em quando, mas era interna no colégio das irmãs de caridade em Botafogo. Eu dava-lhe uma pensão com o aluguel da casinha do Engenho Novo, porém há quatro meses que as coisas mudaram inteiramente de figura, há quatro meses que não pago a pensão; a diretora escreveu-me várias cartas, prevenindo que ia remeter a pequena; eu não tenho onde a receber, nem posso tampouco ir lá entender-me com ela. É um inferno! [...] (AZEVEDO, 2018, p. 1101)

Genoveva está se dirigindo a Gustavo, que vai procurá-la, a mando da filha dessa, Ambrosina / Condessa Vésper, sobre a situação de Estela. A impossibilidade de a antiga protetora manter a jovem no colégio das irmãs de caridade dá-se pelo fato de Genoveva, após a morte do marido, ter voltado ao cortiço, onde trabalha como lavadeira. Isso mostra o quão vulneráveis estavam os que se encontravam na função de agregados das famílias ricas. Outra questão pertinente a ser destacada é o papel das escolas pertencentes às ordens religiosas, dentro do contexto brasileiro, como mostra Lopes (2006, p. 170):

Essas mulheres, com exceção das pobres, foram as primeiras a exercer uma profissão quando a maioria da população feminina ainda era ‘do lar’. Dessas iniciativas, a mais carregada de efeitos para elas foi a criação de uma rede de escolas católicas sob a direção e administração de religiosas. A formação de instituições de assistência aos doentes, crianças e idosos também constituiu a ocasião para muitas delas alargarem seu campo de atividade. O exemplo das religiosas no magistério e / ou em obras promocionais, bem como o auxílio que deram para a elevação do nível cultural feminino, contribuiu para despertar nelas o espírito crítico, abrindo-lhes uma perspectiva maior do mundo e rompendo progressivamente o enclausuramento a que eram submetidas, realidade típica da sociedade rural tradicional. Consciente ou inconscientemente, as religiosas preparavam outras mulheres para contestar o lugar que lhes era atribuído na sociedade, embora continuassem a veicular em seu discurso religioso uma visão tradicional do papel social da mulher [...]

O papel das religiosas à frente das instituições de ensino, como se vê, será de importância crucial para alargar os conhecimentos educacionais que, até então, eram dirigidos às mulheres da época. Entretanto, em *A condessa Vésper*, este caráter moderadamente transgressor não será o bastante para Estela que, após ser expulsa do colégio interno, torna-se prostituta, de forma semelhante ao que ocorre com Ambrosina / Condessa Vésper, porém com diferenças substanciais, conforme analisa Fanini (2003, p. 55-56):

Em contraste com Ambrosina, nesse mesmo romance, temos a personagem Estela. Ela é pobre, órfã e vive em regime de internato em estabelecimento religioso. Estela recebe proteção material de uma senhora, mas esta vai à falência e Estela fica à própria sorte. Sai do internato visto que não pode mais pagar pelos estudos e passa a praticar a prostituição tão somente para sobreviver. Estela é pobre e exerce a prostituição em local de clientela menos favorecida economicamente. O narrador afirma que Estela, por sua condição social precária, localiza-se no ‘baixo meretrício dos beijos fluminenses’ (CV,

p. 349). Já Ambrosina, por pertencer à elite e ter recebido uma educação primorosa, exerce a prostituição voltada para outra clientela, ou seja, é representante do ‘alto coquetismo fluminense’ (CV, p. 297). A prostituição é um modo do elemento feminino oriundo tanto da elite decaída quanto da pobreza ganhar sua existência material. Entretanto, a prostituição é perpassada pela condição de classe sócioeconômica das personagens visto que dependendo da educação e da cultura da cortesã, ela atende a clientelas diferenciadas. Dessa clientela, surgem modos de vida diferentes, pois enquanto Ambrosina vive uma existência sofisticada materialmente, Estela vive na penúria. Entretanto, Ambrosina alcança Estela no exercício do baixo meretrício quando envelhece. Aí, nesse momento, não há diferenciação entre elas.

A decaída de Ambrosina / Condessa Vésper é gradualmente construída, ao longo do romance: antes de ocorrê-la, a cortesã terá um último e célebre amante, D. Felipe, sobrinho de D. Pedro II, inicialmente apresentado pelo comportamento indisciplinado, quando aluno da Escola Militar:

[...]

D. Felipe foi, com os seus colegas de curso acadêmico e companheiros de pândega, conduzido pela força policial à Escola Militar, porque só aí podiam, ele como aqueles, serem submetidos à prisão.

[...]

Fez-se alarma. Toda a Escola ferveu logo num levante, ao estrugido de tambores e clarins que chamavam a postos o Estado-Maior.

E os velhos professores tiveram, em sobressalto, de afrontar o seu reumatismo, e precipitarem-se estremunhados aos competentes uniformes de grande gala, para receber a suposta visita de Sua Majestade. (AZEVEDO, 2018, p. 1119)

D. Felipe será uma representação do estudante de elevada posição social, mas sem interesse pelos estudos e escola, mostrando-se bastante indisciplinado, a exemplo de outras personagens que irão compor esta mesma “galeria”, a exemplo de Carlito (*Jupira*), Leôncio (*A escrava Isaura*) – obras escritas por Bernardo Guimarães –, Brás Cubas (*Memórias Póstumas de Brás Cubas*) – Machado de Assis – e Amâncio (*Casa de pensão*) – Aluísio Azevedo –. O que serve para desvincular a educação à prática de uma boa conduta social. Além disso, percebe-se, também, como nos outros romances citados, entre parênteses, que os professores e a própria escola se tornam “refêns” desse tipo de aluno, devido à dependência econômica, desaparecendo qualquer vestígio de autoridade docente.

A referência à monarquia, na figura de D. Felipe, mostrando-a sob um prisma do ridículo, será um recurso empregado por Aluísio Azevedo em outras obras, dentre as quais, *Filomena Borges* – romance este em que a personagem-título tem sua influência social, em parte, devido a ser afilhada do imperador, Dom Pedro II, que a apoia, inclusive, numa malfadada

carreira artística – . Em *A condessa Vésper* esta sátira servirá não apenas para mostrar o quão as figuras reais ainda eram presentes, em um Brasil finissecular mas, também, o *status* que aqueles que cercavam os nobres passavam a ter, aspecto analisado por Fanini (2003, p. 82), ao focar na relação amorosa estabelecida entre Ambrosina / Condessa Vésper e D. Felipe:

Vésper, por intermédio do príncipe D. Felipe, seu amante e sobrinho de D. Pedro II, influencia em decisões na Corte. Essa interferência representa uma simbiose entre romantismo enquanto projeto político e monarquia visto que se constata o patrocínio de D. Pedro II em relação a todo um projeto romântico de idealização e criação de uma identidade nacional e local para o Império. Aluísio Azevedo ficcionaliza essa relação e isso é sintomático porque aqui temos a crítica ao romantismo e esse está atrelado ao poder. Nesse sentido, o escritor faz a ponte entre literatura e sociedade, historicizando a linguagem. Em *Condessa Vésper* temos a figura da prostituta romântica interferindo na Corte e isso pode ser lido como uma representação crítica do grupo palaciano patrocinado por D. Pedro II. O mecenato imperial ao grupo de intelectuais palacianos pode estar aí recebendo uma imagem literária bastante crítica. Com certeza não é gratuita essa ficcionalização imposta pelo escritor, que se via aliado desse mecenato. O projeto do autor era outro, vinculado a outra forma de governo. Essa representação carnalizada da Corte por intermédio das relações entre poder e prostituição é dada em *Condessa Vésper* não em tom crítico-sério, mas a partir de uma linguagem mais chã, de galhofa. Essa linguagem do riso presente aqui também comparece em outros romances-folhetins contemporâneos à obra de Aluísio Azevedo que tratam da vida privada da Corte como é o caso de *Um monarca da fuzarca*: três versões para um escândalo na Corte e *O esqueleto*, cuja autoria também é creditada a Aluísio Azevedo associado a Olavo Bilac. Nesse sentido, temos que o folhetim envereda por uma trilha da linguagem cômica carnalizada, estabelecendo a crítica ao poder pelo universo do riso.

O caso amoroso de Ambrosina / Condessa Vésper e D. Felipe acaba quando o nobre percebe que a sua amante está envelhecendo; conseqüentemente, toda a influência social e política da qual a cortesã desfrutava, termina se esvaindo. Ambrosina / Condessa Vésper consegue, apenas, manter Gabriel como seu caso constante, entretanto, o rapaz, consumido pela ira e ciúmes, acaba por tirar a vida da sua amada, sendo preso. Desta forma, em *A condessa Vésper*, tem-se que a instrução, apesar de ser um bem cultural comum a diferentes personagens, acaba por não ser a garantia de um futuro próspero, uma vez que o meio e as condições subordinantes ainda se mostrarão bastante determinantes, traço esse que bem inserirá a obra dentro da estética Realista-Naturalista.

3.3 *Girândola de amores* (1882): o complexo emaranhado da educação e sociedade burguesas

Publicado no mesmo ano que *A condessa Vésper*, porém utilizando uma narrativa que se aproxima da policial, tem-se *Girândola de amores*, narrativa originalmente nomeada

Mistérios da Tijuca, que aborda, inicialmente, o sequestro de Gregório, por seu tio, Conde de São Francisco, no dia do casamento do rapaz com Clorinda. Posteriormente ao conhecimento da identidade do mentor do crime, este começa a narrar sua história, como meio de justificar o motivo de sua ação. O pai do Conde, após cinco anos de viuvez, acolhe uma jovem para preceptora dos filhos menores, cabendo ensinar-lhes música, desenho, inglês e francês:

Meu pai, que a princípio só lhe confiara a educação primária dos filhos mais novos, foi, à proporção que se deixava tomar de simpatias pela professora, resignando em suas mãos primeiro a direção espiritual de minhas irmãs, depois o governo da casa, e afinal o governo absoluto do seu próprio coração. Escravizou-se. (AZEVEDO, 2018, p. 416)

A preceptora – cujo modelo de ensino, para os padrões do século XIX, era, depois do internato, visto como o mais eficaz para “modelar” o caráter das crianças, conforme afirma Galvão (1998, p. 121-122) –, quando se torna esposa, tendo uma filha com o ex-patrão, Cecília, que vem a ser a mãe de Gregório – passa por uma súbita transformação de caráter, tornando-se bastante autoritária. Isso acaba por trazer pesadas consequências ao convívio familiar:

[...]

As desavenças e os desgostos entre a família não se fizeram esperar: minhas duas irmãs, que se tornavam mulheres, foram as primeiras a reagir contra a ditadura que lhes queriam impor. Uma casou logo, para fugir ao jugo da madrasta; a outra exigiu que a metessem em um convento, donde só saiu para unir-se ao homem que a tomou por esposa.

Meu pai não pôde sobreviver muito tempo à ausência de minhas duas irmãs e à desorganização da sua casa, agravaram-se-lhe os padecimentos de que sofria, e faleceu pouco depois, legando à amante e à filha ilegítima uma boa parte dos seus bens.

Eu, que por esse tempo fazia meus estudos em Coimbra, corri à casa paterna e tratei do inventário do meu pai [...]. (AZEVEDO, 2018, p. 416)

Helena torna-se o estereótipo da figura madrasta encontrada em contos infantis: centralizadora, desagregadora, egoísta. O repúdio de suas enteadas, apressadas em casar, mostra que o matrimônio se constituía não apenas como um sacramento religioso, mas, também, via de ruptura legitimada com a família – ou parte – conflituosa; a morte do patriarca acaba por ser o clímax da já existente separação. Outra questão que fica evidenciada – é a prática dos estudos feita fora do país, no caso, em Portugal (Coimbra), pelos membros da alta sociedade brasileira, o que ainda evidencia os laços de dependência entre os respectivos países, reforçando a ideia de a instrução ministrada no exterior ser superior à local.

O tempo passa e Cecília, posteriormente à perda da mãe, acaba se casando com Leão Vermelho, capitão da Marinha, tido como pai de Gregório – o que, posteriormente, se revelará

falso, pois o protagonista será fruto de uma relação extraconjugal entre sua genitora e o amante desta, Pedro Ruivo – e, também, de Clorinda. Assim, o sequestro de Gregório, pelo Conde de São Francisco, dá-se para evitar um suposto enlace matrimonial incestuoso.

No capítulo 11, intitulado “Pedro Ruivo”, tem-se, em um primeiro momento, a caracterização de Cecília:

Cecília, quando tinha apenas quinze anos e recebia de sua própria mãe a educação relativamente boa, que mais tarde fez dela o encanto de algumas salas do Porto, conheceu um rapaz ainda muito novo, bonito, janota, boa mão de rédea e herdeiro presuntivo de uma das famílias mais ricas daquela cidade. (AZEVEDO, 2018, p. 461)

De forma análoga ao que fez com seus ex-enteados, Helena, mãe de Cecília, será a preceptora da filha, ensinando-lhe os saberes necessários à instrução da jovem. Tal fato entra em consonância com a maior parte da realidade da instrução formal no Brasil até a década de 1860, conforme frisa Faria Filho (2016, p. 140):

[...]
Até então a escola que existia funcionava, na maioria das vezes, nas casas dos professores ou, sobretudo, nas fazendas, em espaços precários e, para o que nos interessa aqui, seguiam o método individual de ensino. Tal método consistia em que o professor, mesmo quando tinha vários alunos, acabava por ensinar a cada um deles individualmente. Na verdade, era o método por excelência da instrução doméstica, aquela que ocorria em casa, onde a mãe ensinava aos filhos e às filhas, ou os irmãos que sabiam alguma coisa ensinavam àqueles que nada sabiam [...].

Cecília recebe uma educação formal bastante privilegiada, entretanto, a falta de experiência em interações sociais faz com que ela se apaixone por Pedro Ruivo, um jovem vindo de uma família em decadência financeira que busca, no relacionamento romântico que estabelece com a moça, a ascensão social. Ambos chegam a pensar em se casar, mas, após Pedro Ruivo saber, com a morte de Helena, que Cecília nada possui, acaba abandonando-a, grávida de Gregório.

Posteriormente, Cecília conhece Leão Vermelho, com quem se casa. Entretanto, mesmo com este enlace, que se mostra aparentemente feliz, a mãe de Gregório acaba por ficar louca, sendo internada em um hospital, enquanto seu padraсто-pai passa um período nas Antilhas espanholas, onde desejava estabelecer um comércio. Neste ínterim, Gregório, já menino, tem sua educação formal iniciada pela condessa Margarida – conhecida da família – e, posteriormente, continuada no colégio do Barão de Totœpheus:

[...]

Gregório demorou-se três anos em poder da condessa, e durante esse tempo recebeu a mais desvelada educação que se podia proporcionar a um filho querido. Margarida tomou-lhe verdadeiro carinho e só consentiu em separar-se dele, quando deu à luz a única filha que teve, Maria Luísa [...].

Gregório passou então para o colégio do Barão de Totœpheus, onde cursou os seus primeiros estudos. A condessa, mal convalesceu do parto, voltou com o marido a Portugal, deixando tomadas todas as providências necessárias para que no Brasil nada faltassem ao filho adotivo, e sendo ao lado deste substituída por uma sua amiga, D. Florentina de Aguiar.

E agora, que Gregório está aboletado perfeitamente no colégio, com o seu belo enxoval de roupas brancas, os seus livros novos, a sua cama de ferro, a sua mesinha de cedro e a sua pequenina estante de madeira pintada, deixemos que ele se desenvolva e se vá preparando para entrar mais tarde nas cenas que o esperam [...] (AZEVEDO, 2018, p. 484)

O trecho apresenta uma modalidade de ensino que passará, gradativamente, a conquistar mais espaço no cenário brasileiro, próximo ao fim do Império: as escolas particulares, que serão dirigidas pelos primeiros “empresários”, a exemplo do Barão de Macaúbas, fundador do Colégio Abílio, no qual estudou Raul Pompéia e que serviu de livre inspiração para *O Ateneu*. A respeito desses novos estabelecimentos, discorre Souza (2008, p. 90):

[...] Os liceus provinciais, em número reduzido, mantinham-se em funcionamento com grandes dificuldades, contando com poucos alunos e restringindo os cursos às disciplinas preparatórias exigidas nos exames dos cursos superiores. Em contrapartida, ocorreu a proliferação dos colégios particulares. De fato, a iniciativa particular se fortaleceu valendo-se da desestruturação dos estudos regulares e de apoio político dado à liberdade de ensino [...]

As escolas particulares, para a elite brasileira, passarão a ser uma alternativa ao ensino público, sendo ofertadas, inicialmente, em regime de internato, como é mostrado em *Girândola de amores* e, posteriormente, também na forma de externato. Entretanto, a instrução formal recebida não será sinônimo de manutenção ou melhora do *status* social: assim como ocorre nos romances anteriormente citados. Em *Girândola de amores* há um final trágico para Gregório, que acaba por cometer suicídio, ao saber que seu verdadeiro pai, Pedro Ruivo, é um criminoso.

3.4 *Filomena Borges* (1884): o não-discreto charme da burguesia

Com um enredo um pouco mais ameno, Aluísio Azevedo publica, dois anos depois, em 1884, *Filomena Borges*, narrativa que traz o casamento entre a personagem título, uma moça de origem nobre, com um homem rústico, João “Touro” Borges. Logo no início, o casal protagonista é apresentado:

[...]

João Touro era geralmente tido e havido pelo mais completo modelo de bondade e de bom senso. Ninguém lhe fosse pedir manifestações brilhantes

de talento, concepções artísticas, descobertas científicas; ele, coitado (!) não era ‘homem de estudos’ e nunca também lhe ‘puxaram pela memória’. Aos doze anos saíra da aula de primeiras letras para se meter logo no trabalho; mas tinha muito ‘bom pensar’ e um tino admirável para os negócios [...]. (AZEVEDO, 2018, p. 801)

[...]

Quando uma apoplexia veio chamá-lo [o pai de Filomena] para a cova, os amigos tiveram que se cotizar para o fim de lhe pagarem as dívidas, a viúva teve que trabalhar para manter decentemente a filha – essa pobre filha, que da existência apenas conhecia alguns noturnos ao piano e alguns romances traduzidos do francês; essa filha, que crescera à luz do gás, dançando desde os quatro anos, e arruinando o estômago com os mesmos doces que arruinaram a fortuna do pai. (AZEVEDO, 2018, p. 803)

João “Touro” Borges vai se configurar como mais uma personagem azevediana que ascende socialmente, graças ao comércio. A personalidade pouco dada à vida acadêmica é reforçada pela semelhança física da personagem com um touro, animal associado à ideia de rusticidade e força física, conforme afirma Levin (2018, p. 34).

Esta imagem se repetirá em *O homem* através da personagem Jerônimo, imigrante português que será trabalhador braçal em uma pedreira, próxima à residência da protagonista, Madá e do seu pai, o Conselheiro. Traçando um paralelo entre João “Touro” Borges e Jerônimo, Marques Júnior (1995, p. 205) faz a seguinte análise:

[...]

Tal caracterização física remete a Jerônimo, sobretudo pelo fato de que, antes de ser comerciante, João Borges, o ‘João Touro’, era mestre de obra de construção.

É, contudo, em *O homem*, que o personagem Jerônimo está mais bem delineado, na figura do cavouqueiro Luiz. É a excitação por conhecer de perto a pedreira que coloca Magdá em contato com Luiz, conforme se sabe. O rapaz é apresentado como possuindo ‘um táureo pescoço de Hércules’ (1938: 83), em que a cabeça desfalecida de Magdá repousa. Sua profissão é a de cavouqueiro, viera novo para o Brasil e já ‘se achava perfeitamente aclimado’, morando em casa deixada pela mãe, ‘com entrada pela estalagem que ficava em frente da chácara do Sr. Conselheiro’ e, ‘ao fundo um pequeno quintal que dava para o cortiço.

Filomena, por sua vez, é apresentada como uma moça de relativa boa condição socioeconômica, mas esta realidade muda com a morte do pai, fato que obriga a mãe da protagonista a trabalhar, algo, à época, mal visto:

[...] O trabalho fora seria aceitável para as moças solteiras até o momento do casamento, ou para as mulheres que ficassem sós – as solteironas e viúvas. Não há dúvida que esse caráter provisório ou transitório do trabalho também acabaria contribuindo para que os seus salários se mantivessem baixos. Afinal o sustento da família cabia ao homem; o trabalho externo para ele era visto

não apenas como sinal de sua capacidade provedora, mas também como um sinal de sua masculinidade. (LOURO, 2015, p. 453)

Vê-se que o trabalho feminino era, a princípio, mal visto, dado que tiraria a mulher do seu destino “inato” – o casamento e a maternidade –, para inseri-la num universo predominantemente masculino. Quando a mãe de Filomena se vê obrigada a trabalhar para prover a filha e o sustento a família, há uma clara ideia de decadência financeira e social. Tal fato só poderia vir a ser modificado com um casamento financeiramente vantajoso para jovem: João “Touro” Borges é o homem que se constitui com o pretendente ideal para esta função, que também lhe seria útil, uma vez que, sendo uma espécie de “novo rico”, precisava ter uma companheira com uma boa imagem pública.

O enredo de *Filomena Borges* será uma sátira aos casamentos, que à semelhança do casal protagonista, ocorriam por interesse econômico e/ ou social, bem como à escola Romântica, que será uma propagadora massiva desta temática, questões estas vistas por Fanini (2003, p. 122):

[...] em *Filomena Borges*, o discurso romântico é dessacralizado pelo veio cômico e, nesse sentido, o cerne do universo sério, da esfera oficial, do discurso monológico (seja ele romântico ou realista) é atacado sem, contudo, se colocar outro discurso sério no centro. O cômico irrompe, destronando o centro discursivo sério sem substituí-lo. O que se instaura é outra visão e outro universo em que a ambivalência, o riso, a duplicidade, a incerteza, a dúvida e a visão carnalizada do mundo criticam a ordem, o oficioso, o equilíbrio. A fábula de *Filomena Borges* é também, como nos demais folhetins, quase impossível de ser resumida em virtude do número quase ilimitado de peripécias em que se envolvem as personagens principais: Filomena Borges e João Borges. O que podemos perceber é que cada episódio rocambolesco tem a sua contraparte, ou seja, não serve somente para divertir e entreter, mas também para criticar uma situação de dependência cultural, política nacional, tráfico de influências, nacionalismo ufanista, romantismo exagerado, visão eurocêntrica etc. O tom polêmico está sempre presente e institui-se pelo veio cômico.

3.5 Casa de pensão (1884): Uma tragédia urbana

Aprofundando a crítica social, no mesmo ano de publicação de *Filomena Borges*, Aluísio Azevedo lançará o romance *Casa de pensão* que, livre-inspirado em um crime de assassinato ocorrido no Rio de Janeiro à época, aborda a trajetória de Amâncio à Corte, vindo do Maranhão, para estudar. Logo ao chegar na Capital, o rapaz acaba por iniciar um relacionamento amoroso com Amélia, filha da dona da pensão onde o estudante se estabelece. O caso acaba de forma trágica, com o assassinato de Amâncio por João Coqueiro, irmão de Amélia.

Dentre os romances azevedianos apresentados, nesta parte, *Casa de pensão* é, indubitavelmente, o que mais abordará a representação do ensino, trazendo a trajetória escolar do protagonista, Amâncio. O primeiro momento mostrado é o ingresso na escola, aos sete anos de idade, quando conhecerá o professor, Antônio Pires, assim descrito:

[...]

O mestre, um tal Antônio Pires, homem grosseiro, bruto, de cabelo duro e olhos de touro, batia nas crianças por gosto, por um hábito de ofício. Na aula só faltava berrar, como se dirigisse uma boiada. Tinha as mãos grossas, a voz áspera, a catadura selvagem; e quando metia para dentro um pouco mais de vinho, ficava pior. (AZEVEDO, 2014, p. 72)

Todos os pequenos da aula tinham birra ao Pires. Nele enxergavam o carrasco, o tirano, o inimigo e não o mestre; mas, visto que qualquer manifestação de antipatia redundava fatalmente em castigo, as pobres crianças fingiam-se satisfeitas; riam-se muito quando o beberrão dizia alguma chalaça e afinal, coitadas! iam-se habituando ao servilismo e à mentira.

Os pais ignorantes, viciados pelos costumes bárbaros do Brasil, atrofiados pelo hábito de lidar com escravos, entendiam que aquele animal era o único professor capaz de “endireitar os filhos”.

Elogiavam-lhe a rispidez, recomendavam-lhe sempre que “não passasse a mão pela cabeça dos rapazes” e que, quando fosse preciso, “dobrasse por conta deles a dose de bolos”. (AZEVEDO, 2014, p. 73).

A figura do professor Antônio Pires traz a ideia do docente monstruoso, não apenas fisicamente – aspecto em que será comparado a um touro, analogia já anteriormente utilizada, porém, com outras finalidades, em *Filomena Borges* –, mas, também, psicologicamente, mostrando um perfil sádico, agravado pelo alcoolismo. Esta representação do docente está presente em outros momentos da literatura brasileira, como assinala Regina Zilberman (2004, p. 76):

Profissionais do ensino que pertençam ao sexo masculino são poucos e frequentam sobretudo a literatura do século XIX; sua caracterização pode ser cotejada ao modo como aparecem em relatos de memórias da mesma época. O provavelmente mais antigo deles figura em *Memórias de um Sargento de Milícias*, de Manuel Antônio de Almeida, e caracterizam-no a aparência física desagradável, a desarrumação da sala de aula, a pedagogia apoiada na violência exercida contra as crianças e na repetição de conteúdos

[...]

O quadro não difere do que desenha Robert Walsh, capelão estrangeiro que escreveu *Notícias do Brasil* (1828 - 1829), quando lembra a visita feita a uma escola, onde ‘o professor sentava-se numa escrivaninha mais elevada e dirigia a classe com um apito.’ Dessa mesma estirpe é o professor de Brás Cubas, Lugdero Barata, em cujas memórias participa na condição simultânea de algoz e vítima de meninos indomáveis, como o narrador, que da escola recorda tão-somente a palmatória [...]

Além da figura do professor e do tratamento que este dispensa aos alunos serem horrendos, há outra questão que chama atenção: o fato de a escola ser entendida como uma extensão do lar, a ponto da naturalização da violência, através dos “bolos” vindos da palmatória. No que concerne a esta prática de castigo e analisando-a sob uma perspectiva da História da Educação, Souza (2008, p. 40) afirma: “O apelo à memorização, à repetição diária das lições de cor e à disciplina garantida pela palmatória eram habituais nas escolas de primeiras letras, criticadas pelo excesso de verbalismo e abstração [...]”.

No caso de Amâncio, entretanto, a intimidação praticada pelo professor Pires fará pouco efeito, o que se torna perceptível quando o menino acaba por agredir um colega, durante a aula, após este proferir um xingamento contra D. Ângela, mãe de Amâncio. O professor Pires pede esclarecimentos, Amâncio repete o insulto proferido pelo companheiro, recebendo, em troca, do mestre, meia dúzia de pancadas com a palmatória. A situação fica ainda mais tensa, devido à resistência de Amâncio ao castigo proferido:

[...]

Amâncio recuou dois passos e soltou uma nova bofetada, mas agora na cara do próprio mestre. Em seguida deitou a fugir, correndo.

Um “Oh!” formidável encheu a sala. O Pires, rubro de cólera, ordenou que prendessem o atrevido. A aula ergueu-se em peso, com grande desordem. Caíram bancos e derramaram-se tinteiros. Todos os meninos abraçaram sem hesitar a causa do mestre, e Amâncio foi agarrado no corredor quando ia alcançar a rua.

Mas quatro pontapés puseram em fuga os dois primeiros rapazes que lhe lançaram os dedos. Dois outros acudiram logo e o seguraram de novo, depois vieram mais três, mais oito, vinte, até que todos os quarenta ou cinquenta estudantes o levaram à presença do Pires, alegres, vitoriosos, risonhos, como se houvessem alcançado uma glória.

Amâncio sofreu novo castigo; serviu de escárnio aos seus condiscípulos e, quando chegou a casa, o pai, informado do que sucedera na escola, deu-lhe ainda uma boa sova e obrigou-o a pedir perdão, de joelhos, ao professor e ao menino da bofetada.

Desde esse instante, todo o sentimento de justiça e de honra que Amâncio possuía, transformou-se em ódio sistemático pelos seus semelhantes. Ficou fazendo um triste juízo dos homens [...]. (AZEVEDO, 2014, p. 74-75).

Parece bastante evidente a crítica social: a escola, lugar no qual deveriam ser valorizadas as boas condutas sociais, acaba, na verdade, estimulando o inverso, a começar do próprio professor. Pires, que pune Amâncio, enquanto deixa o outro aluno – e primeiro agressor – sem sofrer qualquer tipo de represália. Amâncio, em uma tentativa de se defender do segundo agressor, o próprio mestre, acaba por esbofeteá-lo, reação que terá um alto custo, pois fará do estudante uma espécie de “animal de caça” para os colegas, mesmo estes partilhando do mesmo ódio ao docente, o que mostra a completa falta de solidariedade e, mais do que isso, uma espécie

de subserviência cega à figura de autoridade, na tentativa de estabelecer uma aliança com a mesma e, conseqüentemente, obter reconhecimento daquele que é visto sob o prisma do temor. Chegando em casa, Amâncio não terá a cumplicidade esperada do pai, que o obriga a se desculpar com Pires e o companheiro de classe, o que acaba por injuriar o menino, que passará a ver a sociedade de forma desdenhosa.

O tempo passa e, aos doze anos, Amâncio faz o exame de português para a conclusão da escola de primeiras letras:

[...]

Só aos doze anos fez o seu exame de português na aula do Pires.

Houve muita formalidade. A congregação era presidida pelo Sotero dos Reis; havia vinte e tantos examinandos. Amâncio tremia naqueles apuros. Não tinha em si a menor confiança.

Foi, contudo, “aprovado plenamente”. Mas não sabia nada, quase que não sabia ler. Da gramática apenas lhe ficaram de cor algumas regras, sem que ele compreendesse patavina do que elas definiam. O Pires nunca explicava: – se o pequeno tinha a lição de memória, passava outra, e, se não tinha, dava-lhe algumas palmatoadas e dizia-lhe que trouxesse a mesma para o dia seguinte. Mas, enfim, estava habilitado a entrar para o Liceu, onde iria cursar as aulas de francês e geografia.

– O Liceu, que bom! – oh! Aí não havia castigos, não havia as pequenas misérias aterradoras da escola! Não poderia faltar às aulas, é certo! mas, em todo o caso, estudaria quando bem entendesse e, lá uma vez por outra, havia de “fazer a sua parede!”

E, só com pensar nisso, só com se lembrar de que já não estava ao alcance das garras do maldito Pires, o coração lhe saltava por dentro, tomado de uma alegria nervosa. (AZEVEDO, 2014, p. 79-80)

O exame era uma prática usual na educação brasileira, durante o século XIX, como meio de aprovação de um nível escolar para o outro. Havia uma banca julgadora, formada pelo professor e membros externos que tinham notabilidade social, à qual cabia a função primeira do sorteio do “ponto” (assunto) e, posteriormente, prosseguir à audição do estudante em avaliação. Com base no desempenho desse, o aluno era considerado “reprovado”, “aprovado simplesmente”, “aprovado com distinção” e “aprovado com distinção e louvor”, conforme afirma Galvão (1998, p. 189-190 *apud* BELLO, 1982, p. 88).

Amâncio, no momento do exame, encontra-se mais preocupado em se ver livre da tirania do mestre Pires do que, de fato, em mostrar seu conhecimento acerca do conteúdo aprendido, quando, na verdade, não o possui, mas, mesmo assim, por decorar a matéria, acaba conseguindo atingir seu intuito, sendo aprovado para o nível seguinte, o Liceu.

A postura da personagem acaba por refletir uma mentalidade social em que o resultado – no caso, a aprovação – acaba por ser muito mais importante que o processo de aprendizagem: obter o certificado de conclusão do Liceu significava estar um passo mais próximo do ingresso

no Ensino Superior, o que, para as famílias burguesas aproximava os seus jovens da carreira de bacharel, reforçando o *status* social das mesmas.

No momento da narrativa em que ocorre a sabatina de Amâncio, percebe-se uma crítica e, simultaneamente, uma prática da educação brasileira à época, situação esta analisada por Andrade (2016, p. 258):

[...]

Ao concluir as primeiras letras, Amâncio não se sentia um aluno eficiente nos estudos formais. Nutria a sensação de ‘não saber de nada’, nas letras. Intuitivamente, sinalizava ter aprendido muito mais com os passeios de férias que fizera à fazenda de sua avó materna, no lugarejo de São Bento.

Esta passagem acima descrita puxa uma reflexão sobre a importância do contato da criança com a natureza, pela propriedade dada à observação como critério de aprendizagem. Se a imagem do mestre de ensino, Pires, se associava ao carrancismo didático, cuja prática se guiava cegamente presa ao modelo da lição de pura abstração, orientada pelo critério da repetição constante da lição, da aprendizagem de cor, da emulação e dos castigos físicos, é possível imaginar a contradição do modelo escolar que se perpetuava, pelos rincões brasileiros, dissociado do debate pedagógico moderno.

No Liceu, Amâncio não terá dificuldades com os estudos; porém, quando conclui este nível e precisa decidir qual curso universitário deve fazer, o ranço à vida acadêmica e a indecisão tomam-lhe conta, vendo-se dividido entre Direito e Medicina:

[...]

Ah! o Direito é que, incontestavelmente, devia ser a sua carreira. Preferi-o por achá-lo menos áspero, mais tangível, mais dócil, que outra qualquer matéria. E esse mesmo... Valha-me Deus! tinha ainda contra si o diabo do latim, que era bastante para o tornar difícil. (AZEVEDO, 2014, p. 90-91)

[...]

Ora, Medicina! Medicina servia para algum moço pobre que precisasse viver da clínica; ele não estava nessas circunstâncias. Era rico! só com o que lhe tocava por parte materna, podia passar o resto da vida sem se fatigar!... Por que, pois, sofrer aquelas apoquentações do estudo? Por que razão havia de ficar preso aos livros, entre quatro paredes, quando dispunha de todos os elementos para estar lá fora, em liberdade, a se divertir e a gozar?!...

Mais uma ideia sustinha-lhe o voo do pensamento; o vulto angélico de sua mãe vinha colocar-se defronte dele, abrindo os braços, como se o quisesse proteger de um abismo.

Ah! quanto empenho não fazia a pobre velha em vê-lo formado às direitas, numa faculdade do Brasil!... Vê-lo doutor!... (AZEVEDO, 2014, p. 92)

O ingresso no Ensino Superior, como fica bem evidente, torna-se uma obrigação, muito mais do que um desejo: a “fome” de se tornar bacharel, expressão cunhada por Galvão (1998), serve para saciar o *status* socioeconômico da elite brasileira que, à semelhança da personagem Jacobina, do conto *O espelho*, de Machado de Assis, só reconhece sua imagem quando se vê

trajada pelo jaleco ou toga. Amâncio reflete bem esta mentalidade burguesa e seu perfil ainda se assemelha ao de outra personagem azevediana, Teobaldo, de *O Coruja*, como frisa Marques Júnior (1995, p. 36-37):

[...] Teobaldo e Amâncio de Vasconcelos são, respectivamente, os personagens principais dos dois livros. Em ambos os casos, os rapazes saem da província para a Corte, levam consigo um criado chamado *Sabino*, têm um grande apego às mães, ambas com nomes que guardam uma identidade semântica, *D. Santa* e *D. Ângela*, respectivamente; ambos se deixam levar mais pela vida boêmia do que pelos estudos, mostrando-se indecisos diante de uma carreira a seguir, e optando pela Medicina como último recurso. Amâncio, por não querer sair da Corte para estudar Direito em São Paulo; Teobaldo, por não sentir aptidão por nenhuma outra profissão. Em ambos, a mesma ojeriza pela profissão escolhida.

Mesmo com a resistência à carreira acadêmica, Amâncio muda-se para o Rio de Janeiro, onde estudará Medicina, residindo, inicialmente, como hóspede, na casa de um amigo do pai, Campos. Porém, a atmosfera sisuda do lugar, somada ao desejo de liberdade e conhecimento da boemia, faz o jovem sair do lugar, se instalando em uma pensão, onde conhece João Coqueiro (Janjão), rapaz cujo perfil, como estudante, é totalmente oposto ao de Amâncio:

[...]
Aos dozes anos Janjão entrou para o internato de Pedro II. A princípio custou-lhe bastante compreender as lições, mas, como era muito estudioso e muito paciente, os professores em breve o elogiavam. Tinham-no em boa estima pelo seu espírito católico, pela docilidade de seu gênio e pelo irrepreensível de sua conduta. João Coqueiro, de fato, fora sempre um menino sossegado, metido consigo, respeitador dos mestres e dos preceitos estabelecidos, devoto e extremamente cuidadoso de seus livros e de suas obrigações. Ninguém lhe ouvia palavra mais áspera ou gesto menos conveniente, e às vezes entrava pela hora do recreio grudado aos livros sem os querer deixar. O pai via-a então com orgulho. Profetizava já que ali estivesse um sábio. Tirou distinção nos primeiros exames. A mãe quase morre de alegria. Lourenço [o pai] quis solenizar o acontecimento com um banquete correlativo; mas as suas condições de fortuna já não eram as mesmas; o dinheiro ia mingando de um modo assustador. Se lhe viesse a falhar uma especulação, em que se havia lançado ultimamente, como recurso extremo – Adeus! estaria tudo perdido! a ruína seria inevitável! (AZEVEDO, 2014, p. 130)

João (Janjão), de modo inverso a Amâncio, não é filho de uma família abastada, mas, ainda sim, possui interesse pela vida acadêmica, sendo um leitor voraz, obtendo, posteriormente, os resultados de seus esforços, através da aprovação por distinção dos exames para integralização dos estudos secundários (Liceu). A respeito desta questão, há, para o leitor de *Casa de pensão*, uma importante referência ao Colégio Pedro II, estabelecimento que gozou de grande prestígio educacional, à época, como demonstra Souza (2008, p. 116):

[...] Os [professores] do Colégio Pedro II tidos como mestres de notório saber, tiveram um papel importante na definição do currículo oficial para a educação

secundária no Brasil, notabilizando-se também na produção de manuais didáticos de diferentes disciplinas. Nesse cenário multifacetado, num tempo em que as ciências de referência estavam iniciando o processo de institucionalização no país, os programas oficiais mantinham-se como uma referência legítima [...].

Vê-se que João (Janjão) estava estudando em um importante colégio e, mais uma vez, diferentemente de Amâncio, se sentirá estimulado por este ambiente, no qual trará boas relações com todos que o cercam. O tempo passa, as dificuldades financeiras da família Coqueiro se agravam, após a morte do patriarca. Entretanto, a viúva e mãe de João não medirá esforços para que o filho continue a estudar:

[...]

Isso, porém, não bastava; era necessário, a todo o transe, que o menino continuasse nos estudos. Em tal aperto, lembrou-se a pobre mãe de admitir hóspedes; a casa que ficou tinha bastante cômodos e prestava-se admiravelmente para a coisa.

Vieram os primeiros inquilinos; arranjaram-se fregueses para o almoço e jantar, e o órfão prosseguiu nas suas aulas.

Dentro de pouco tempo, o sobrado da viúva de Lourenço era a mais estimada e popular casa de pensão do Rio de Janeiro.

Foi nela que Janjão se fez homem. Aí o viram bacharelar-se e aí se matriculou na Escola Central. A irmã respeitava-o como a um pai.

Amélia, por conseguinte, cresceu em uma – casa de pensão. Cresceu no meio da egoística indiferença de vários hóspedes, vendo e ouvindo todos os dias novas caras e novas opiniões, absorvendo o que apanhava da conversa de caixeiros e estudantes irresponsáveis; afeita a comer em mesa-redonda, a sentir perto de si, ao seu lado, na intimidade doméstica – homens estranhos, que se não preocupavam com lhe aparecer em mangas de camisa, chinelas e peito nu.

Ainda assim deram-lhe mestres. Aprendera a ler e a escrever, tocava já o seu bocado de piano e, – se Deus não mandasse o contrário – havia de ir muito mais longe. (AZEVEDO, 2014, p. 131-132).

Percebe-se que, para a família Coqueiro, o fato de João (Janjão) estudar simboliza uma real possibilidade de ascensão social, principalmente após a morte de Lourenço, pai do rapaz, seguida da decadência financeira. Chama a atenção, ainda, os esforços empreendidos pela mãe para que o filho continue a trajetória escolar, abrindo a casa de pensão, não vendo esta atividade como um fardo – ao contrário do que ocorre em *Filomena Borges*. Por outro lado, a instrução recebida por Amélia, irmã de João, dá-se já dentro do ambiente da moradia enquanto comércio e, devido a isso, somado à questão de gênero, torna-se bastante limitada.

Posteriormente à apresentação do núcleo familiar da casa de pensão, a narrativa volta a explorar a vida de Amâncio na Corte, já na condição de estudante. No capítulo XI, ocorre um encontro entre o rapaz e Campos, amigo da família Vasconcelos, cujo final reitera, por meio do discurso direto, a visão da carreira universitária como algo tedioso para a personagem principal:

[...]

– Oh! os estudos! os estudos eram o ponto negro de sua vida, o seu desgosto, o terrível espectro de todos os seus sonhos! As regalias que daí viessem mais tarde, fossem elas quais fossem, nunca poderiam compensar aquela profunda tristeza, aquele aborrecimento invencível, que o devoravam.

[...]

E, contudo, os minutos, os dias e as semanas iam escapando, sem que Amâncio lograsse vencer a sua antipatia pelo trabalho. Olhava com repugnância para os melancólicos compêndios da faculdade, e, quando teimava muito em os conservar abertos defronte dos olhos, quase sempre adormecia.

Um verdadeiro tormento! (AZEVEDO, 2014, p. 233)

Amâncio não percebe, na escola, reais benefícios, pelo contrário: todo o ambiente instrucional parece-lhe opressivo e inútil; o tempo dispendido, na sala de aula, não retorna. Esta mentalidade será semelhante à de Raimundo, personagem machadiano de *Conto de escola*, cuja real vontade, quando “preso” na aula é estar com os amigos, no morro do Livramento – nome bastante simbólico –, soltando pipa.

Mesmo enfadado com os estudos, Amâncio tem de se preparar para a arguição dos exames finais para conseguir o desejado bacharelado, por sua família, em Medicina:

[...]

Entretanto, as épocas de exame batiam à porta. Amâncio vivia em desassossego com os estudos tão mal-apercebidos; mas o Coqueiro dava-lhe coragem, ensinando-lhe como devia proceder, dizendo-lhe o que devia estudar de preferência, aconselhando-o a que não tivesse medo: “Amâncio que se apresentasse de cabeça erguida: o bom êxito nos exames dependia quase sempre do desembaraço mais ou menos atrevido do concorrente!” E citava exemplos: “Fulano, que apenas conhecia dois pontos de tal matéria, chimpava distinção, só porque era de um descaramento imperturbável; ao passo que sicrano, apesar de muito bem preparado, não conseguira passar com a sua vizinha trêmula e o seu todo raquítico e assustado!”. (AZEVEDO, 2014, p. 307-308)

No momento que se aproxima da arguição, Amâncio percebe que o desdém para com os estudos pode vir a prejudicá-lo. Esta postura deixa muito clara a metodologia do ensino brasileiro à época, pois a personagem já havia sido aprovada no exame de conclusão das primeiras letras – mesmo mal sabendo ler –, por apenas decorar as lições dadas pelo professor Pires. Entretanto, o momento para, enfim, tornar-se “doutor”, as expectativas serão maiores, pois não se tratará, apenas, de concluir o Curso Superior, mas, também, de ser reconhecido socialmente – para os pais, sobretudo –, reforçando seu *status*, através do diploma. Com tanta responsabilidade sob seus ombros, Amâncio conta com ajuda de João (Janjão) que, neste momento, não apenas lhe instrui academicamente, mas, também, atenta-lhe para o cuidado com a imagem diante dos avaliadores, procedimento que terá relação com a Retórica, em que o bem

falar perpassa pelo cuidado com a postura – outro aspecto que nunca foi valorizado pelo estudante maranhense. Sendo uma espécie de guia, lembrando, porém de forma diversa, o diálogo entre pai e filho que se estabelece no conto *Teoria do medalhão*, de Machado de Assis.

Conforme vai se aproximando a data do exame, Amâncio fica cada vez mais angustiado:

Ultimamente viera-lhe uma febre de formatura, queria a todo o custo “passar” no primeiro ano. – Também era só do que fazia questão, “passar no primeiro”, porque, quanto aos outros, tinha certeza de preparar-se melhor e com mais antecedência. Agora, lamentava o tempo perdido na preguiça e na moléstia; dava aos diabos os seus amores, e vivia numa dobadoura a arranjar empenhos e cartas de proteção. Agarrou-se ao Campos; agarrou-se àquele dr. Freitinhas (do baile do Melo) que era unha com carne de um dos examinadores. E furou, e virou, e percorreu amigos e desconhecidos, até se julgar “garantido”. Então, pagou a segunda matrícula e entregou-se de olhos fechados ao destino. “Seria o que Deus quisesse!” (AZEVEDO, 2014, p. 316)

Amâncio não possui real preocupação com o processo de aprendizagem, ao longo do curso de Medicina, desejando, apenas, a aprovação, ainda que, para obtê-la, tenha de recorrer às suas relações sociais. Esta dependência do favor – em que aqueles que se encontram em uma posição subalterna dependem dos que se estão em uma situação social ou econômica mais privilegiada – foi estudada por Schwarz (2003), no tocante às obras de Machado de Assis. Esse modo de compreensão das relações sociais pode ser apropriado também para *Casa de pensão*, quando Amâncio procura pessoas que não tolera – a exemplo do amigo do pai, Campos – ou com quem tem pouco conhecimento – o dr. Freitinhas –, em troca de atingir seu objetivo.

Chega, enfim, o dia da prova. Após alguns momentos de tensão prévia, nos quais são descritos o ambiente, os demais estudantes a serem avaliados e os professores que compõem a banca avaliadora. Amâncio é chamado para, primeiramente, participar do sorteio do assunto sobre qual deveria dissertar por escrito:

[...]

O rapazote louro meteu enfim a mão na urna e tirou com a ponta dos dedos trêmulos uma pequena torcida de papel, que passou ao presidente.

Este desenrolou-a e leu: “Hidrogênio”.

Amâncio respirou: o ponto não podia ser melhor para ele do que era! talvez fosse até entre todos o menos malsabido; ainda essa manhã lhe passara uma vista- d’olhos. Contudo, uma vez imposto o Hidrogênio, quis lhe parecer vagamente que havia outros pontos preferíveis [...]. (AZEVEDO, 2014, p. 321)

Amâncio consegue ser aprovado no exame, sem grandes dificuldades. Porém, mesmo com esta sorte, sua trajetória sofrerá um revés na narrativa: por conta de seu envolvimento amoroso com Amélia e da gravidez resultante deste, o jovem estudante maranhense é acusado de sedução por João, irmão da suposta vítima; Amâncio consegue vê-se livre do suposto crime,

em júri, mas acaba sendo assassinado por aquele que, outrora lhe ajudou a estudar para as provas. De forma análoga ao que ocorre em *O mulato*, porém sem o ônus da questão racial, Amâncio é morto de forma trágica, vindo, ironicamente, a trajetória estudantil que tanto menosprezara também findar: a instrução formal nada lhe valera, muito menos o pouco trato social lhe livrou da tragédia que o vitimou.

3. 6 *O Homem* (1887): A histeria vence a instrução

Aprofundando a questão da tragédia pessoal e relacionando-a, desta vez, ao desenvolvimento de uma patologia psíquica, Aluísio Azevedo publicará, em 1887, o romance *O homem*, que aborda a progressiva histeria de Madalena (Madá), personagem principal da narrativa, assim apresentada:

[...]

[O Conselheiro Pinto Marques, pai de Madá] Fora da marinha, mas aos trinta e cinco anos pedira a sua demissão, instalara-se no Rio de Janeiro, e casara, entregando-se desde essa época à política conservadora. Enviuvou pouco depois do nascimento de Madá, único fruto do seu matrimônio; chamou então para junto de si a irmã, D. Camila, que vivia nesse tempo agregada à casa de outros parentes mais remotos; a filha foi entregue a uma ama até chegar à idade de entrar como pensionista num colégio de irmãs de caridade. (AZEVEDO, 2018, p. 16)

A educação recebida por Madá será bastante semelhante, à de Ana Rosa, de *O mulato*, devido a ambas terem perdido as mães, sendo criadas por parentes do gênero feminino, respectivamente, tia e avó. Além desta aproximação, à medida que o enredo da obra vai se delineando, percebe-se a convergência também em virtude da educação romântica, que será o elemento desencadeador para a caracterização de um comportamento frágil, conforme salienta Levin (2018, p. 35). Outro aspecto bastante importante para a composição do perfil de Madá é a educação recebida em um colégio de freiras, estabelecimento que gozava, à época, de boa reputação, como destaca Lopes (2006, p. 171 *apud* AZZI, 1999, p. 30 e 348):

[...] Para Azzi, ‘a importância das Filhas da Caridade cresce se considerarmos que, pela primeira vez, na história do Brasil, as religiosas passaram a ter um significado digno de destaque, especialmente por sua atuação na área caritativa e educacional’. Esse modelo de ‘Irmã de Caridade’ foi bem aceito pelos bispos e pela sociedade.

Junto ao Conselheiro, Madá e D. Camila, reside Fernando, inicialmente apresentado como “afilhado” do pai da protagonista e estudante de Medicina:

[...]

Segundo o que sabia toda a gente, este Fernando era um afilhado, que o Sr. Conselheiro adotara por compaixão e a quem mandara instruir; o certo é que

o rapaz o estimava muito e não menos verdade era que o rapaz merecia essa estima; dera sempre boas contas de si, e desde o colégio já se adivinhava nele um homem útil e honrado. Um belo dia, porém, quando andava no penúltimo ano de Medicina, o padrinho chamou-o ao seu gabinete e disse-lhe que, de algum tempo àquela parte, observava-lhe com referência a Madá uma certa ternura que lhe não parecia inspirada só pela amizade. (AZEVEDO, 2018, p. 16-17)

O perfil de Fernando se assemelha ao de Raimundo, de *O mulato*, não apenas por ser um estudante de um Curso Superior – ambos sendo “doutores” –, mas pelo fato de, inicialmente, ser um outro, dentro da família Pinto Marques. Primeiramente, é considerado, à vista da sociedade fluminense, como um agregado, um afilhado do patriarca, o Conselheiro; porém, sua real condição é a de filho bastardo deste, algo só revelado, ao jovem, quando o pai percebe a paixão do rapaz pela irmã, Madá. Fernando fica bastante surpreso com a declaração, começando a suprimir as manifestações amorosas pela moça, que, outrora também era sua companheira de estudos:

[...]
As lições!... Quanto desvelo de parte a parte! Com que gosto ele ensinava e com que gosto ela aprendia!
Madá, logo ao deixar o colégio das irmãs de caridade, entrou a estudar com o irmão, e foi nesse contato espiritual de três horas diárias que os dois mais se fizeram um do outro, e mais se amaram, e mais se respeitaram [...].
(AZEVEDO, 2018, p. 22)

Percebe-se que o ato de estudar, neste caso, envolverá não apenas a dimensão acadêmica, da busca do conhecimento, mas, também, a questão afetiva, uma vez que, a partir deste momento, o sentimento de Madá por Fernando passará de amor amigável a um amor erótico. Apenas no terceiro capítulo do romance, Madá saberá do real laço genético existente entre ela e Fernando, através do pai. O que faz tê-la o primeiro ataque de histeria:

[...]
Madá retraiu-se todo, como se lhe tivesse passado por diante dos olhos uma faísca elétrica, e fitou-os sobre o pai, que rebaixou a cabeça num angustioso resfolegar de delinquente. (AZEVEDO, 2018, p. 25)

O diagnóstico de histeria é dado pelo médico da família, o Dr. Lobão, que assim se dirige ao Conselheiro:

[...]
[Dr. Lobão] Ia já a sair, quando o Conselheiro foi ter com ele:
– Então?
– Não é coisa de cuidado; um abalo nervoso. Que idade tem ela?
– Dezesete anos.
– É!... Mas não convém que esta menina deixe o casamento para muito tarde. Noto-lhe uma perigosa exaltação nervosa que, uma vez agravada, pode interessar-lhe os órgãos encefálicos e degenerar em histeria...

- Mas, doutor, ela parece tão bem conformada, tão...
 – Por isso mesmo. Ah! Eu leio um pouco pela cartilha antiga. Quanto melhor for a sua compleição muscular, tanto mais deve ser atendida, sob pena de sentir-se irritada e começar a esbravejar por aí, que nem o diabo dará jeito! E adeus. Passe bem! [...] (AZEVEDO, 2018, p. 27)

O discurso do doutor Lobão entra, na narrativa, como a voz da Ciência, do saber, sendo prontamente ouvido pelo Conselheiro, tanto por este ser pai da paciente – Madá –, quanto pelo fato do médico ser seu amigo pessoal, por quem tem grande estima. A fim de evitar novas manifestações da doença e, ao mesmo tempo, à busca de um futuro marido para Madá, o Conselheiro começa a organizar bailes, que atrairão a burguesia local, destacando-se duas figuras: a de Dr. Tolentino e a de Conde do Valado como possíveis pretendentes:

[...]

Apresentou-se então, solicitando a mão de Madá, o Dr. Tolentino. [...] E com um belo prestígio de homem de talento e um futurão na advocacia, se os seus pulmões lho permitissem.

Sim, senhor, porque o Dr. Tolentino não gozava boa saúde. Era ainda jovem e parecia velho; extremamente magro, vergado, um pouco giboso, olhos fundos, faces cavadas, cabelo pobre e uma tosse a cada instante. Todo ele respirava longas noites de estudo, sobre os grossos livros de Direito ou defronte das carunchosas pilhas dos autos; todo ele estava a pedir, com seu magro pescocinho, um longo *cache-nez*, bem quente, e as suas mãos, extensas e magras, queriam luvas de lã; e os seus pés, longos e espalmados, exigiam sapatos de borracha [...]. (AZEVEDO, 2018, p. 33)

[...]

Surgiu então o Conde do Valado.

Trinta a trinta e cinco anos. Elegante, loiro, meio calvo, barba rente espetando no queijo em duas pontas de saca-rolhas; olho azul, monóculo, o esquerdo sempre fechado; uma ferradura de ouro guarnecida de pequeninos brilhantes, na gravata, que também era toda sarapintada de ferraduras, luvas de pele da Suécia com três riscões negros em cima, sapatos ingleses, mostrando meias de cor, onde havia ainda pequenas ferraduras bordadas a seda.

Este, quanto ao chamado vil metal, não tinha nem pouco, nem muito; era pobre, pobre como o país onde nascera; mas descendia em linha reta de uma família portuguesa muito ilustre pelo sangue, e em cujos primeiros galhos até príncipes se apontavam. Vivia à custa de um cavalo igualmente puro no sangue e na raça, com o qual apostava no Prado. De resto – falava inglês, fumava cigarrilhos de Havana, bebia cerveja como qualquer doutor formado na Alemanha, e tinha o distintíssimo talento de encher cinco horas só a tratar de jóquei-clube. (AZEVEDO, 2018, p. 34)

Nenhum dos dois pretendentes atrairá a atenção de Madá. Porém, a descrição de ambos é bastante interessante pelo contraste que traz à leitura, além de conter uma forte crítica, através da ironia. Enquanto o Dr. Tolentino, apesar de jovem e bacharel em Direito, aparenta ter uma idade avançada, em decorrência das mal dormidas noites dedicadas ao estudo – criando-se,

portanto, a visão de que a dedicação acadêmica leva à debilidade física, incluindo uma insinuação de tuberculose – e das parcas condições econômicas, o conde do Valado, em um primeiro momento, mostra-se como um antípoda do rival, devido à aparência física bastante chamativa, próxima à descrição de um ideário europeu de herói – elegante, loiro, olhos azuis, roupas importadas –, mas, pouco a pouco, o narrativo azevediano desconstrói este ideário, ao deixar claro que toda esta aparência é uma fachada que esconde uma falência financeira e econômica da nobreza. Para esse último pretendente, pode-se que enxergar uma crítica e, simultaneamente, uma alegoria sobre a queda da monarquia e, para o primeiro, uma imagem semelhante a dos poetas românticos, principalmente os vinculados à segunda geração, na qual, quase todos, além de pertencerem aos quadros da Faculdade de Direito do Largo do São Francisco, tinham, como ponto em comum, uma fisionomia enfermiça, em decorrência do mal causado pelo bacilo de Koch. Desta forma, o casamento com Madá, para as referidas personagens masculinas poderia representar o (re) estabelecimento de um *status* social respeitável, sendo uma possibilidade que inverte o discurso, via de regra, encontrado nos romances, principalmente os românticos, nos quais o casamento permite, à mulher pobre ou remediada, uma rápida ascensão ao mundo burguês.

Com a rejeição a todos os possíveis rapazes solteiros ou homens viúvos da Corte, o Conselheiro vê a doença de Madá, de maneira gradual, se agravar. Como última tentativa de curar a filha, a família acaba se mudando para uma região serrana, próxima a uma pedreira. Este cenário, contudo, acabará por ser bastante maléfico à saúde de Madá, uma vez que, através da janela do quarto, ela conhecerá Luiz, um jovem cavouqueiro, por quem passará a nutrir um amor platônico, cuja reciprocidade se dará, apenas, nos sonhos da jovem. No primeiro deles, descrito no capítulo 9, Madá é rejeitada e expulsa de casa pelo pai, após assumir o relacionamento com o trabalhador da mina:

[...]

[O Conselheiro] Fez uma pausa e prosseguiu depois, comovendo-se, malgrado seu: – Dei-lhe tudo o que se pode desejar! Foi já o professor de piano, foi já o professor de canto; foi já o mestre de desenho! E venha o explicador de francês! E venha outro para história e geografia pátria! E outro para isto! E outro para aquilo! E compre-se mais este dicionário! E assine-se mais este jornal! E corra-se ao Castelões a buscar o camarote do Lírico! E olhe o carro que não esqueça! E veja essa luva de vinte botões que saia! E venha a bela da joia! E venha o belo do vestido de seda! E olhe o chapéu à Sarah Bernhardt! E olhe as regatas! E olhe as corridas! E deem-se festas todos os meses! E façam-se viagens à Europa! – E tudo isto afinal pra quê? – Sim! tudo isto pra quê? Só quero que me digam de que serviu tanto sacrifício! (AZEVEDO, 2018, p. 55)

O pretense discurso do Conselheiro, manifestado através do sonho de Madá, mostra uma mentalidade bastante patriarcal acerca da educação feminina, vendo-a, não como um meio de instrução, conhecimento ou conscientização, mas como mero instrumento a ser adquirido para fins de um matrimônio vantajoso sócio-economicamente.

Assim, a educação se iguala, neste processo, ao plano dos bens supérfluos, como os materiais de luxo adquiridos – carros, joias, luvas, vestidos, chapéus –, bem como aos lazeres do mundo burguês – regatas, corridas, festas, viagens, espetáculos de teatro, assinatura de revistas e compras de livros –, sem possuir um viés crítico ou transformador. Ademais, na fala do pai de Madá, é notório que a instrução recebida pela moça vem, apenas, a partir de figuras masculinas – sempre é “o” professor –, configurando o predomínio dos homens neste meio.

Posteriormente a este primeiro sonho, no capítulo 10, Luís é assim descrito pelo narrador azevediano:

[...]

Luís era filho da tia Zefa, e morava com esta, mais a avó e mais a mais Rosinha, irmã de Justina e noiva dele, na tal casita de duas janelas, com entrada pela estalagem que ficava em frente da chácara do Sr. Conselheiro. Viera novo para o Brasil, onde se achava perfeitamente aclimado; não sabia ler nem escrever; tinha, porém, força e saúde “que é o principal para quem deseja ganhar a vida”. O seu casamento estava já para se realizar havia um ano, porque Luís queria fazer coisa asseada: “Não! Que para um homem atrasar a vida, junto com a da mulher, antes ficar solteiro! A pequena que esperasse, que o que tinha de ser dela às mãos lhe chegaria! Com outra não se casava! – isso é que era dos livros! [...] (AZEVEDO, 2018, p. 60)

A descrição da casa humilde onde mora Luís, juntamente à tia Zefa, avó e Rosinha será uma espécie de precursora do ambiente presente em *O cortiço*, assim como Luís em muito lembrará outros imigrantes, como Manuel Pedro e de *O mulato*, João “Touro” Borges, de *Filomena Borges*. Porém, diferentemente destes, Luís é analfabeto, não tendo acesso, assim, aos meios da cultura letrada – como livros e jornais –, tampouco deseja a ascensão social, através do casamento, ou precisa dela – assim, a reciprocidade erótica, desejada por Madá, através dos sonhos, torna-se inviável na realidade –; seu perfil, desta forma, está mais próximo do de Jerônimo, de *O cortiço*, que chega ao Brasil, consegue aclimatar-se ao clima, sem grandes pretensões.

Os sonhos da Madá continuam e contrastam os sentimentos que mostra por Luís, no mundo real, como destaca Marques Júnior (1995, p. 51):

[...]

De início, Magdá vive o conflito da vida cotidiana, em que repugna a sensualidade, eroticidade e felicidade vividas na sua realidade onírica ao lado de Luís. Com a progressão da doença, porém, também vai se agravando o ódio

que qualquer demonstração de amor lhe traz. A doença caminha para a sua fase aguda, quando Magdá já não consegue distinguir com nitidez o que é sonho e o que é realidade, chegando a inverter as situações: quando ela dorme e sonha, ela vive a sua realidade; quando ela está desperta, crê-se dormindo e sonhando [...].

Nesta fase do agravamento, Madá torna-se, no mundo onírico, uma espécie de professora para o pretense marido, como é narrado na seguinte passagem, presente no capítulo 17:

[...]

Daí em diante a filha do Conselheiro indagava quotidianamente da criada “se o casamento era sempre no mesmo dia”, como se contasse com qualquer inesperado incidente que o transferisse ou desmanchasse de um momento para o outro. Todavia, a sua existência quimérica dos sonhos prosseguia com a mesma regularidade: uma vez casada com o belo e encantador príncipe, declarou ao pai que não se achava disposta a abandonar a ilha, e pediu-lhe que a fosse visitar de quando em quando, visto que ele agora tencionava ficar para sempre erradio sobre as águas do mar. O Conselheiro retirou-se triste com os seus companheiros de viagem, eixando aos desposados tudo o que de supérfluo havia a bordo e a Justina para os servir. A vida ideal dos dois amantes tornou-se então muito humana, muito deliciosa e fácil. Comiam em baixelas de prata e em porcelanas da Índia; bebiam em taças de cristal da Boêmia; vestiam-se confortavelmente de linho, veludo e seda; tinham leito macio; e à noite, fechados no doce aconchego do lar, Madá cantava às vezes ao piano e de outras lia em voz alta, para entreter o marido, ou jogavam cartas antes do chá. Luís em breve já não era o mesmo selvagem, graças à mulher que lhe dava lições de leitura, de escrita, de desenho e de música, o que ele aprendia tudo com um talento verdadeiramente sobrenatural.

O trecho, já próximo ao final do romance, apresenta vários aspectos interessantes: primeiramente, a transformação do ambiente da ilha paradisíaca em uma casa burguesa, através de objetos de luxo – baixelas de prata, porcelanas da Índia, taças em cristais da Boêmia, roupas de tecidos nobres, como linho, veludo e seda, piano –, o que constitui uma paródia do cenário idílico apresentado em muitos romances, principalmente do Romantismo.

Em segundo lugar, a “conversão” de Luís de um “selvagem” – nomenclatura dúbia, que serve tanto para mostrar a sua ausência de instrução e conhecimento do mundo burguês, quanto para aproximá-lo da figura de um ser a “catequisado” e “conquistado”, como ocorreu com os indígenas (processo notoriamente apresentados nos romances indianistas alencarianos, como *Iracema* e *O guarani*) e africanos (como ocorre, por exemplo, no conto *Mariana*, de Machado de Assis, datado de 1871) – por meio da educação ministrada por Madá. A educação, neste contexto, através da leitura e das artes serve como uma espécie de “tábua de salvação” e adequação de Luís à nova classe social; o gasto de dinheiro destinado à instrução de Madá, antes reclamado pelo Conselheiro, tem, neste segundo momento, um importante papel, uma vez

que, graças aos conhecimentos adquiridos, a jovem poderia “civilizar” o cônjuge, entretê-lo e, ainda, fazer as vezes de boa esposa.

Por último, mas igualmente importante, é necessário perceber que a relação de tutoria estabelecida entre Madá e Luís, no plano onírico, será semelhante à que a jovem tinha, no mundo real, com seu irmão, Fernando. Juntos, ambos passavam várias horas estudando, processo que finda com a saída de Fernando da casa do Conselheiro, a fim de cursar Direito e, posteriormente, com a morte do rapaz; preservando a memória do irmão, Madá dá o nome de Fernando ao filho que terá com Luís, que “renasce”, através do homônimo sobrinho.

O final de *O homem* é bastante dramático: Madá, totalmente enlouquecida, em decorrência da histeria, acaba por assassinar Luís e a esposa, Rosinha, envenenando-os. Assim que o fato é sabido pelos vizinhos do casal, ocorre um alvoroço, que quase culmina com a morte da protagonista, que acaba sendo conduzida para um manicômio, crendo que está voltando à ilha onde, no plano do inconsciente, morava com o esposo e filho. Mais uma vez, a apresentação de um final trágico marca o estilo azevediano e, além disto, também a caracterização da obra como Naturalista, mostrando os efeitos que a histeria pode causar, conforme analisa Marques Júnior (1995, p. 52):

[...]

Exemplarmente naturalista, *O homem* apresenta, para Magdá, um dos possíveis fins destinados às histéricas – loucura ou morte –, esgotando aí as possibilidades da escola. Ir além, significaria para Aluísio Azevedo a repetição de uma fórmula, que lhe servira para sintetizar os anseios do público com as exigências da crítica. Talvez, por isto mesmo, o livro tenha passado despercebido daqueles que estudaram a obra de Aluísio Azevedo. Amadurecendo como escritor, Aluísio não mais insistiria nos estudos de temperamento, morrendo com Magdá a histeria puramente naturalista. Transcendendo essa pura dimensão escolar, cremos que Aluísio dá um salto em relação a esse movimento com *O cortiço*, livro que cristaliza todo um processo de escritura anterior, e que abre os caminhos para um novo tipo de romance no Brasil [...]

Através deste percurso, pôde-se notar a ampla representação sobre o ensino presente nas obras de Aluísio Azevedo, nas quais figurarão personagens como: 1) o imigrante português, que chega ao Brasil com a esperança de estabelecer uma vida melhor, seja por meio do comércio, como Manuel Pedro (*O mulato*) e João “Touro” Borges (*Filomena Borges*), ou do trabalho braçal, como Luís (*O homem*), para quem a educação, quando presente, se restringirá ao essencial (ler, escrever, dominar as quatro operações aritméticas); 2) os estudantes, desde os mais dedicados e, de certa forma, à margem da sociedade, como Raimundo (*O mulato*), Fernando (*O homem*) e João Coqueiro (*Casa de pensão*); 3) até os que ascendem socialmente, graças à instrução, a exemplo de Boaventura Rosa dos Santos, o “Dr. Faisca” / “Rosinha” (*O*

mulato); 4) ou ainda os que são indiferentes à vida acadêmica, vendo-a como mera obrigação ou um fardo – Gabriel e D. Felipe (*A condessa Vésper*), Amâncio (*Casa de pensão*), Conde de São Francisco (*Girândola de amores*) –; 5) as moças burguesas, a quem é dado o ensino ora doméstico, ora em colégios internos, ainda que a instrução sirva, apenas, como um processo anterior à ideia de constituição familiar, sendo, por isso, menos aprofundada do que a voltada para os homens – nesta situação, encontram-se os perfis de Ana Rosa (*O mulato*); Ana, Violante, Ambrosina / Condessa Vésper, Laura e Estela (*A condessa Vésper*); Helena e Cecília (*Girândola de amores*); Filomena (*Filomena Borges*); Amélia (*Casa de pensão*); Madalena (*O homem*).

Há, ainda, nas obras aqui revisitadas, figuras como a do clérigo sagaz e manipulador, como o padre Diogo (*O mulato*), cujo perfil se contrapõe ao do religioso do interior, de instrução formal inferior e de comportamento brando, frei Lamparina (*O mulato*); a do professor carrasco, representada por Antonio Pires (*Casa de pensão*) e daquele que tenta ingressar no magistério, sem sucesso, já com a profissionalização do meio educacional, Gustavo (*A condessa Vésper*), bem como os professores leigos, parentes que ensinarão os conhecimentos rudimentares àqueles de quem são próximos (possuindo vínculos familiares com estas ou não), como é o caso de Gaspar (*A condessa Vésper*), Helena (*Girândola de amores*) e Fernando e Madá (*O homem*); sob outra variante, há, também, os monitores, como Janjão (*Casa de pensão*), figuras sem nenhuma ligação com o magistério, que ministram aulas a terceiros, sem possuir o vínculo familiar com os mesmos.

Esta galeria de diferentes tipos de personagens mostrará a multiplicidade do olhar azevediano sob a sociedade brasileira, uma vez que traçará como a educação, apesar de se tornar, gradativamente, mais presente no dia a dia da burguesia, não será vista como um instrumento realmente importante. Outro aspecto significativo é a ausência de uma abordagem mais densa sobre as relações interpessoais dentro do contexto escolar formal, apenas observadas, de forma muito pontual, em *O mulato* e *Casa de pensão*, o que demonstra que a educação sistematizada ainda era muito restrita ao ambiente doméstico e informal; ainda sim, a visão apresentada por Aluísio Azevedo será bastante inovadora e propiciará, posteriormente, o surgimento de obras, escritas por outros autores, que adentrarão mais ao universo escolar e acadêmico, como será visto nos próximos tópicos, com as análises de *Memórias póstumas de Brás Cubas* (Machado de Assis); *Rosaura, a enjeitada* (Bernardo Guimarães); *A carne* (Júlio Ribeiro) e *O Ateneu* (Raul Pompéia).

3.7 Machado de Assis: a instrução de um autor-defunto / defunto-autor

Memórias póstumas de Brás Cubas (1881) é um romance que, de forma semelhante ao que ocorre nos escritos por Aluísio Azevedo, traz a representação da educação formal e informal no universo burguês, através do personagem-título. Brás Cubas apresenta, já dos “campos elísios”, o início da trajetória escolar da família. O primeiro membro a ser destacado é um dos avôs do narrador, Luís Cubas, assim introduzido:

[...] Nesse rapaz [Luís Cubas] é que verdadeiramente começa a série dos meus avós – dos avós que a minha família sempre confessou –, porque o Damião Cubas era afinal de contas um tanoeiro, e talvez mau tanoeiro, ao passo que o Luís Cubas estudou em Coimbra, primou no Estado, e foi um dos amigos particulares do vice-rei conde da Cunha. (MACHADO DE ASSIS, 2016, p. 28)

A instrução escolar se constitui como um importante componente para a fundação familiar, pois indicava a inserção no mundo letrado, a possibilidade da expansão das relações sociais e, conseqüentemente, alavancava a ascensão aos postos mais altos do Brasil Império. Forjar uma genealogia nobre e, simultaneamente, apagar desta os membros que não inserem na nova lógica vigente se constitui em um movimento bastante calculado, conforme assinala Faoro (2001, p. 24-25).

Essa origem falsificada renderá frutos proveitosos à família Cubas. Porém, antes de narrá-los, Brás volta a ação para seu leito de morte, donde recebe a visita de sua ex-amante, Virgília, e do filho desta, Nhonhô:

[...] Nhonhô era um bacharel, único filho de seu casamento, que, na idade de cinco anos, fora cúmplice inconsciente de nossos amores. Vieram juntos, dois dias depois, e confesso que, ao vê-los ali, na minha alcova, fui tomado de um acanhamento que nem me permitiu corresponder logo às palavras afáveis do rapaz [...]. (MACHADO DE ASSIS, 2016, p. 32)

Virgília, no passado, fora a escolhida pelo pai de Brás Cubas para ser a noiva do mancebo. Entretanto, o casamento não se efetuou e a jovem acabou por desposar Lobo Neves; Nhonhô, fruto desta união, é a continuação da lógica escravagista que, por um lado, torna a instrução como um traço distintivo dos, outrora, senhores de engenho mais velhos. No entanto, simultaneamente, mantém a mentalidade destes, fato perceptível pelo apelido do rapaz, uma corruptela da palavra “senhor”, utilizada pelos escravos.

Posteriormente à cena citada, Brás Cubas, no capítulo XIII, intitulado “Um salto”, começa a narrar o início de seus estudos escolares, descrevendo a instituição e o primeiro mestre:

Unamos agora os pés e demos um salto por cima da escola, a enfadonha escola, onde aprendi a ler, escrever, contar, dar cacholetas, apanhá-las, e ir

fazer diabruras, ora nos morros, ora nas praias, onde quer que fosse propício a ociosos.

Tinha amarguras, esse tempo: tinha os ralhos, os castigos, as lições árduas e longas, e pouco mais, mui pouco e mui leve. Só era pesada a palmatória, e ainda assim... Ó palmatória, terror dos meus dias pueris, tu que foste o *compelle intrare* com que um velho mestre, ossudo e calvo, me incutiu no cérebro o alfabeto, a prosódia, a sintaxe, e o mais que ele sabia, benta palmatória, tão praguejada dos modernos, quem me dera ter ficado sob teu jugo, com a minha alma imberbe, as minhas ignorâncias, e o meu espadim, aquele espadim de 1814, tão superior à espada de Napoleão! Que querias tu, afinal, meu velho mestre de primeiras letras? Lição de cor e compostura na aula; nada mais, nada menos do que quer a vida, que é das últimas letras; com a diferenças que tu, se me metias medo, nunca me meteste zanga. Vejo-te ainda agora entrar na sala, com as tuas chinelas de couro branco, capote, lenço na mão, calva à mostra, barba rapada; vejo-te sentar, bufar, grunhir, absorve uma pitada inicial, e chamar-nos depois à lição. E fizeste isso durante 23 anos, calado, obscuro, pontual, metido numa casinha da rua do Piolho, sem enfadar o mundo com a tua mediocridade, até que um dia o grande mergulho nas trevas, e ninguém te chorou, salvo um preto velho, ninguém, nem eu, que te devo os rudimentos da escrita. (MACHADO DE ASSIS, 2016, p. 49)

A prática de violência física, já mostrada por Aluísio Azevedo, nas obras citadas anteriormente, aparece, outra vez, em *Memórias póstumas de Brás Cubas*. Entretanto, pode-se observar que o cenário de terror, imprimido pela palmatória, soma-se à descrição do professor, o que torna o ambiente ainda mais hostil: mal vestido, com pouca paciência para o magistério – o que fica bastante patente pela sequência dos verbos sentar, bufar, grunhir –. Acresce, ainda, o fato de o mestre residir em uma pequena casa, numa rua cujo nome, bastante sugestivo – rua do Piolho – alude à ideia de um inseto, parasitário, pequeno e universal, atributos que se relacionam à conduta típica, vista pelos discentes, de um mau professor.

Santana (2016, p. 251-252), em relação a esse momento narrativo, enxerga-o como uma radiografia da educação durante o Brasil Império, universo no qual atividades da esfera acadêmica – ler, escrever e contar – coexistem às próprias de outros ambientes – dar e receber cacholetas, idas clandestinas a morros e praias –. Além disso, é bastante chamativa a miserabilidade da vida docente, presente tanto sob o aspecto da apresentação pessoal, quanto das condições de trabalho e moradia: esta somatização traz, para o trecho, a ideia do magistério como árduo serviço, cujo reconhecimento profissional não ocorre.

Posteriormente, o defunto-autor /autor-defunto aprofunda a figura do mestre e introduz um companheiro de estudos, Quincas Borba:

Chamava-se Ludgero, o mestre; quero escrever-lhe o nome todo nesta página: Ludgero Barata – um nome funesto, que servia aos meninos de eterno mote a chufas. Um de nós, o Quincas Borba, esse então era cruel com o pobre homem. Duas, três vezes por semana, havia de lhe deixar na algibeira das calças – umas largas calças de enfiar –, ou na gaveta da mesa, ou ao pé do tinteiro, uma barata

morta. Se ele a encontrava ainda nas horas da aula, dava um pulo, circulava os olhos chamejantes, dizia-nos os últimos nomes: éramos sevandijas, capadócios, malcriados, moleques. Uns tremiam, outros rosnavam; Quincas Borba, porém, deixava-se estar quieto, com os olhos espetados no ar. (MACHADO DE ASSIS, 2016, p. 50)

Como é possível observar, o professor passa a ser nominado: Ludgero Barata. O sobrenome acaba por aproximar a imagem do profissional à de um inseto que causa asco, comumente associado à sujeira, fedor e falta de asseio, reações que se assemelham com a total repugnância sentida pelos alunos. Além disto, o animal em questão habita lugares escuros (tal qual o docente) e possui alta capacidade de resistência, nutrindo-se de detritos (o que poderia ser comparado, de forma metafórica, tanto à parca alimentação do lente, quanto às reações de indiferença que recebe, dos estudantes). Outro ponto que merece ser destacado é a figura do aluno indisciplinado, simbolizada por Quincas Borba – personagem, depois, retomado, em livro de título homônimo –, que contraria a ordem e hierarquia pretensamente estabelecidas. A este respeito, Santana (2016, p. 252) vê a atitude do colega de Brás Cubas como o predomínio do desprezo sob a eventual gratidão que poderia ser mostrada pelo trabalho do lecionador, numa sociedade privilegiava o bacharelismo. José Linhares Filho (1992, p. 51-52), por sua vez, faz uma leitura do mesmo trecho relacionando-o a uma perspectiva sexual:

A barata, que se prende ao nome de Ludgero, constitui-se o símbolo caricato da passividade ativa da personagem, pois tal inseto, mesmo o macho, se relaciona sexualmente por suas partes traseiras. Atentemos também para o fato de denominar-se a vulva com a gíria ‘barata’.

Ainda que o viés adotado por Linhares Filho (1992, p. 51-52) não seja o contemplado por este trabalho, apresenta uma interpretação bastante interessante que permite relacionar o excesso de autoritarismo do professor Ludgero Barata à questão de uma orientação sexual mal resolvida ou ocultada, ainda que esta vertente careça de subsídios para ser considerada e aprofundada, ao correr da narrativa, pelo fato do mestre não ser abordado em outros capítulos do romance.

Passada a fase da instrução inicial, Brás Cubas se envolve com Marcela e começa a gastar muito do pecúlio da família. Como “punição”, o pai resolve mandar o rapaz para Portugal, a fim de que curse o Ensino Superior:

...Marcela amou-me durante 15 meses e 11 contos de réis; nada menos. Meu pai, logo que teve aragem dos 11 contos, sobressaltou-se deveras; achou que o caso excedia as raias de um capricho juvenil.
 – Desta vez – disse ele –, vais para a Europa; vais cursar uma universidade, provavelmente Coimbra; quero-te homem sério e não para arruador e gatuno.
 – E como eu fizesse um gesto de espanto; – Gatuno, sim senhor; não é outra coisa um filho que me faz isto... [...] (MACHADO DE ASSIS, 2016, p. 56)

A resolução do pai de Brás Cubas pode ser observada sob visões distintas, porém, complementares. Relacionada ao campo literário, permite: 1) enxergar a figura de Marcela como a de uma mulher muito sagaz, que consegue manobrar o jovem Cubas, quando este pensa que faz o movimento inverso, se assemelhando a outras figuras da “galeria” machadiana, como Helena e Iaiá Garcia – dos romances homônimos –, conforme destaca Chalhoub (2003, p. 77-78); 2) perceber, na universidade, um instrumento ligado ao saber e à formação moral, capaz de livrar Brás Cubas da gatunice, tornando-o um homem sério; associada à História / História da Educação: 1) mostrar o predomínio das faculdades no exterior, fato que só veio a começar a mudar com a promulgação da Lei Couto Ferraz, em 1854, que previu, em seu artigo 23, a criação dos cursos de Direito, como afirma Saviani (2013, p. 137-138) – convém frisar, a este respeito, que a primeira parte de *Memórias póstumas* é ambientada na década de 1840 –; 2) reforçar a filiação à antiga Colônia, dependência que mostra o modo como a elite brasileira pensava a educação, perpassando pelas ideias de cura – semelhante ao que ocorria com a carreira religiosa –, de facultatividade, não – obrigação – se manifestando no trecho “Desta vez, vais à Europa” – e de punição.

O capítulo XX, “Bacharelo-me”, assinala a chegada de Brás Cubas a Portugal, com bastante resistência e crítica:

E foi assim que desembarquei em Lisboa e segui para Coimbra. A universidade esperava-me com as suas matérias árduas: estudei-as muito mediocrementemente, e nem por isso perdi o grau de bacharel; deram-no com a solenidade do estilo, após os anos da lei; uma bela festa que me encheu de orgulho e de saudades – principalmente de saudades. Tinha eu conquistado em Coimbra uma grande nomeada de folião; era um acadêmico estroina, superficial, tumultuário e petulante, dado às aventuras, fazendo romantismo prático e liberalismo teórico, vivendo na pura fé dos olhos pretos e das constituições escritas. No dia em que a universidade me atestou, em pergaminho, uma ciência que eu estava longe de trazer arraigada no cérebro, confesso que me achei de algum modo logrado, ainda que orgulhoso. Explico-me: o diploma era uma carta de alforria; se me dava a liberdade, dava-me a responsabilidade. Guardei-o, deixei as margens do Mondego, e vim por ali fora assaz desconsolado, mas sentindo já uns ímpetos, uma curiosidade, um desejo de acotovelar os outros, de influir, de gozar, de viver – de prolongar a universidade pela vida adiante... (MACHADO DE ASSIS, 2016, p. 64)

O almejado diploma de bacharel é conquistado por Brás Cubas, entretanto, sem nenhuma grande dedicação aos estudos, repetindo, assim, o comportamento que tinha na escola. A faculdade serve para aprofundar o perfil boêmio do rapaz, cuja única saudade de Portugal será das farras que participou. Brás Cubas sabe que o diploma é um logro, que nada sabe a respeito do Direito que estudou; é, como bem assinala Faoro (2001, p. 232-233), um homem que engana a si mesmo, à família e aos amigos, perfil bem condizente com o da sua genealogia,

também simulada e com a sociedade burguesia abordada pelo universo machadiano, em que o aparentar sobrepõe o ser.

Além disto, percebe-se uma visão bastante crítica do Curso Superior, em que a universidade se assemelha à prisão e pouco ensina, de fato, o que reiterado, posteriormente, no capítulo XXIV, “Curto, mas alegre”:

[...] Não tinha outra filosofia. Nem eu. Não digo que a universidade me tivesse ensinado alguma; mas eu decorei-lhe só as fórmulas, o vocabulário, o esqueleto. Tratei-a como tratei o latim; embolsei três versos de Virgílio, dois de Horácio, uma dúzia de locuções morais e políticas, para as despesas da conversação. Tratei-os como tratei a história e a jurisprudência. Colhi de todas as coisas a fraseologia, a casca, a ornamentação. (MACHADO DE ASSIS, 2016, p. 69)

A universidade, tal qual a escola, não apresenta, à época, uma preocupação com a questão da formação crítica ou humanística dos discentes, mesmo em cursos voltados – ao menos, teoricamente – para este perfil. A respeito da prática de memorização, Galvão (1998, p. 180) relaciona-a a um aspecto temporal, refletindo sobre suas consequências:

A relação entre alunos e o conhecimento escolar, na maior parte das vezes caracterizada tanto pelo tédio quanto pelo pavor, pode ser explicada também pelos métodos de ensino típicos da escola da época, fundamentados na memória e na repetição. O central na aprendizagem não estava na compreensão de conceitos, mas na memorização de informações. A reelaboração do conteúdo trabalhado e a sua vinculação ao mundo social era feita pelo próprio aluno e não como ação prevista pela escola [...]

Já regresso ao Brasil, Brás Cubas inicia um caso amoroso com sua ex-noiva, Virgília; como cúmplice deste envolvimento, “recrutada” pela esposa de Lobo Neves, encontra-se Dona Plácida, cujo passado, dentre os vários trabalhos executados, estava o de professora leiga: “[...] [D. Plácida] Fazia doces, que era o seu ofício, mas cosia também, de dia e de noite, com afinco, pare três ou quatro lojas, e ensinava algumas crianças do bairro, a dez tostões por mês [...]” (MACHADO DE ASSIS, 2016, p. 126-127). Dona Plácida diferencia-se do casal de amantes pela posição social: ao contrário de Virgília e Brás Cubas, para quem o trabalho era algo enfadonho, desnecessário, menor ou entediante, a “comparsa” vê a labuta como algo obrigatório, que garante a sua subsistência, o que acaba colocando-a em uma posição de dependência em relação à atividade que passa, contrariamente, a exercer, inserindo-a no mundo dos agregados, conforme bem analisam Fanini (2014, p. 184) e Mendes e Faoro (2001, p. 227-228). O magistério poderia, de certa forma, isentar D. Plácida da função de alcoviteira; porém, torna-se inviável, dada a impossibilidade da mesma em se profissionalizar: aquilo que poderia vir a ser um ofício torna-se algo informal, servindo de complemento à renda, parelhando-se,

assim, a outras atividades como o bordar, o costurar e o cozinhar, consideradas típicas do universo feminino e exercidas por aquelas de baixa renda, como as imigrantes, escravas e forras. O que resta, então, é o assujeitamento à classe burguesa.

Em decorrência da relação clandestina, Virgília engravida de Brás Cubas, o que logo faz com que o bacharel comece a idealizar o futuro para o rebento:

[...]

O melhor é que conversámos a dois, o embrião e eu, falávamos de coisas presentes e futuras. O maroto amava-me, era um pelintra gracioso, dava-me pancadinhas na cara com as mãozinhas gordas, ou então traçava a beca de bacharel, porque ele havia de ser bacharel e fazia um discurso na câmara dos deputados. E o pai a ouvi-lo de uma tribuna, com os olhos rasos de lágrimas. De bacharel passava outra vez à escola, pequenino, lousa e livros debaixo do braço, ou então caía no berço para tornar a erguer-se homem [...]. (MACHADO DE ASSIS, 2016, p. 146)

De forma bastante irônica, Brás Cubas, que sempre teve ojeriza à vida escolar / acadêmica, acaba por projetar, em seu futuro filho – a ideia do herdeiro, do masculino, do varão, do chefe, daquele que será o que o pai não foi: bacharel e político –, planos relativos a esse universo, comportamento que repete o anteriormente adotado pelo Cubas avô. É curioso notar como a esfera educacional surge, na narrativa, como uma espécie de rito, de uma série de hábitos que têm de ser feitos, de geração em geração, garantindo a posição e perpetuação do nome familiar, o que manterá, também, a política de dependência, entre senhores, agregados e escravos, na qual os primeiros predominarão.

O feto, contudo, não vingará. Virgília e Brás Cubas, posteriormente, se separam, retornando a se ver, apenas, no leito dele. *Memórias póstumas de Brás Cubas* é um romance que traça uma completa trajetória do universo do ensino burguês, incluindo tanto a instrução elementar, na qual a escola é vista como prisão e o professor, simultaneamente, vítima das parcas condições de trabalho e algoz, com pouca ou nenhuma paciência para com os alunos – estes últimos, divididos entre o pavor, dissimulação, apatia e a resistência aos maus tratos sofridos. Quanto ao universo acadêmico, a prática da memorização se consistirá como chave para a obtenção do diploma, nada comprovando sobre a real aprendizagem do formando. Estes aspectos constituem uma forte crítica à educação da época, ao mesmo tempo que são, também, uma denúncia social, ora permeada pelo humor e ironia que tanto marcaram o estilo machadiano.

3.8. *Rosaura, a enjeitada* (1883): a instrução a serviço do matrimônio

Em *Rosaura, a enjeitada*, romance de Bernardo Guimarães, escrito sob o viés do Romantismo, a história da protagonista-título – uma jovem, fruto de uma relação amorosa proibida entre uma rica moça, Adelaide e um empregado, Conrado – torna-se exemplar tanto a abordar a instrução vinculada à questão de gênero, como para discutir o problema do preconceito racial.

O primeiro trecho no qual se observa a questão do ensino está presente no primeiro capítulo, “Doze anos depois”, em que Adelaide supervisiona a lição de piano de sua filha legítima, Estela:

[...]

– Estela – disse a moça com voz suave, estendendo a mão e fazendo parar de chofre os róseos dedinhos da menina, que esvoaçavam ligeiros como borboletas sobre o teclado – estás hoje muito rudezinha; disseste muito mal esse último compasso; repete ainda uma vez; não quero que a mestra venha ralhar contigo.

– Ora, mamãe! – replicou a menina, dando um muchocho. – Estes meninos estão a toda me atrapalhando... Também não sei por que é que papai hoje está tardando tanto...

– Ah! logo vi; teus dedos estão correndo pelas teclas, enquanto teu sentido mesmo anda bem longe, tontinha!

– Não, mamãe: estou esperando papai para jantar; estou com saudade dele, e também com fome. Olha, mamãe – acrescentou, apontando para um lindo pêndulo que estava sobre um aparador, – já são quase quatro horas.

– Qual saudade, nem fome! ... Estás com sentido é na mulatinha, que teu pai foi comprar para ti, e que prometeu trazer hoje. Sossega esse coraçãozinho, que ela há de vir; se não for hoje, há de ser amanhã, porque já está comprada e paga [...]. (GUIMARÃES, s.d, p. 2)

Estela, filha de Adelaide com Bueno de Moraes, é mais uma das personagens burguesas que tem, no piano, um instrumento para a educação destinada à classe social à qual pertence. Outro – e mais importante – ponto que chama a atenção é a naturalização da escravidão, que pode ser visto pelo fato de uma “mulatinha” servir de “presente” a uma menina branca. Tal acontecimento, enunciado por Adelaide, torna-se bastante intrigante, uma vez que esta não era branca:

[...] Era uma senhora morena, de fisionomia regular e simpática, de grandes olhos negros e lânguidos e que tinha bem conservada ainda uma beleza que, no viço dos anos, devia ter sido das mais encantadoras. [...] Não era já a tenra e mal aberta flor, brilhante no viço e frescura e ainda rociada das pérolas da aurora; mas sim a flor que alardeia, desabrochadas em toda sua plenitude, as pétalas formosas ao fulgor de um belo sol de estio. (GUIMARÃES, s.d., p. 1)

A condição de não-branquitude de Adelaide é apresenta por Kátia Pricila Furlan (2018, p. 44), ao observar que essa caracterização foi transformada, por Bernardo Guimarães, no

segundo tomo do romance. A estudiosa, porém, não explica quais razões teriam levado a tal modificação, o que poderia estar relacionado a um projeto de crítica à escravidão – sendo uma espécie de “continuidade” de *A escrava Isaura*, portanto – ou, ainda, uma estratégia para imprimir mais drama ao folhetim, servindo, dessa maneira, como um “chamariz” para o público leitor, principalmente, o feminino. Outra possibilidade, que não deve ser desprezada, é a de Adelaide servir como uma espécie de contraponto à figura do marido, Bueno de Morais, introduzido, na narrativa, da seguinte forma:

[...]

Entre os moços, que frequentavam a casa do major [pai de Adelaide], havia um que, sinceramente apaixonado da beleza de Adelaide, se fez notar por seus obséquios e homenagem por sua assiduidade. Era um terceiranista de bela e agradável presença, de maneiras simpáticas, e posto que não fosse rico, tinha a fortuna de assinar-se com o apelido Bueno de Morais, um dos nomes heráldicos de mais distinção na província de S. Paulo. Além disso, sendo aspirante ao pergaminho de bacharel em direito, tinha aberta diante de si a carreira das honras e grandezas, e o bom major podia bem nutrir a esperança de ter, um dia, um genro deputado, presidente, ministro, senador e por fim até mesmo visconde e marquês. (GUIMARÃES, s.d. p. 8)

Bueno de Morais, aos olhos do major, pai de Adelaide, torna-se o pretendente ideal para a filha – que precisava, urgentemente, ser desposada, por já não ser mais virgem e ter tido uma filha bastarda –, principalmente pelo fato de ser um acadêmico de Direito e vir de uma família tradicional. Além disso, o rapaz, por este perfil, acaba por ser uma continuação da ordem patriarcal, como frisa Furlan (2018, p. 60), o que fica ainda mais flagrante quando, ao se casar com Adelaide, abandona o curso de Direito para dedicar-se ao comércio, atividade exercida pelo sogro, e pelo discurso, mostrado pelo narrador, de ojeriza à classe acadêmica:

[...]

Basílio, além de sua absoluta insociabilidade, tinha particular ojeriza à classe acadêmica, da qual se arreperava como de cobra venenosa ou cão danado, sem dúvida porque já alguma vez teria sido vítima de seus desapiedados motejos. (GUIMARÃES, s.d., p. 125-126)

A aversão de Bueno Morais ao mundo universitário deixa, subentendida, tanto a incapacidade de permanecer no mesmo – uma vez que não concluiu o bacharelado –, quanto, eventualmente, ter sido vítima de chacotas (os motejos), quando estudante. Além disso, o caráter da personagem será extremamente vil, o que fica patente quando tenta estuprar Rosaura, aproveitando-se do fato de a menina ser escrava (e desconhecendo a condição de ser seu padraço):

Perseguições e tentativas as mais audaciosas não cessavam por parte de Morais, que, cada vez mais fascinado pelos provocadores encantos da cativa, já tinham perdido a cabeça e pervertido o coração. Um dia, aproveitando a

ocasião, que lhe pareceu azada, seus esforços tocaram a excessivo o grau de audácia e violência; a menina a muito custo pôde escapar-lhe dos braços; toda desalinhada e com as roupas dilaceradas [...]. (GUIMARÃES, s.d., p. 17)

Como bem pontua Furlan (2018, p. 74), o sobrenome “Morais”, que pode ser visto, semanticamente, como o plural de “moral”, é extremamente irônico, uma vez que a personagem não possui a qualidade em questão, sendo o oposto. Convém citar que esta prática do assédio, embora em bastante consonância com o que, de fato, acontecia dentro da sociedade escravagista, no livro ganha contornos mais distintos, devido a Rosaura ser descrita com traços que a diferenciam das demais escravas, como assinala a passagem abaixo:

[...]
Era uma menina que parecia ter quatorze anos, de belo porte, cabelos de azeviche, não mui finos e sedosos, mas espessos e de um brilho refulgente como o do aço polido. Os olhos grandes e da mesma cor dos cabelos tinham tal expressão de ingenuidade e doçura, que captavam logo a simpatia e afeição de todos. A boca pequena, com lábios carnudos do mais voluptuoso e encantador relevo, e o nariz reto e afilado, um perfil dos mais relíquias e harmoniosas curvas [...]. (GUIMARÃES, s.d., p. 3)

Esta caracterização, aliás, é bastante questionada pela Crítica Literária, ora no tocante à questão da verossimilhança, ora no suposto engajamento que Bernardo Guimarães teria com o movimento abolicionista. Candido (2013, p. 550) afirma que apenas duas personagens “moreninhas” estão presentes na galeria bernardiana de vítimas de paixão contrariada, Isaura e Rosaura. Por outro lado, Furlan (2018, p. 45-46) observa que a beleza confere, a Rosaura, certo *status* de superioridade, pois a aproximaria, pela aparência, das mulheres livres, uma vez que o negro era associado à feiura e, por isso, merecedor do cativo, posicionamento também apresentado por Juliana Fillies Testa Muñoz (2016, p. 73), ainda enfatizando que personagens como Isaura, Rosaura e Florinda (*Uma história dos quilombolas*, 1871) são “mulatas” excessivamente branqueadas, cuja origem negra poderia passar despercebida, fato que poderia servir para explicar a visibilidade das obras às quais pertencem.

Retomando a temática da exploração sofrida por Rosaura, três personagens serão fundamentais para que este problema tenha fim: Lucinda, a mucama da casa dos Moraes; Conrado, o pai biológico de Rosaura e Carlos, jovem universitário que se apaixona pela moça.

Após a tentativa de estupro, Rosaura, com as roupas rasgadas, foge de Bueno de Moraes. Ao adentrar ao quarto de Lucinda, a mucama vê, no corpo da menina, um sinal de nascença, semelhante ao de Adelaide, fato que serve para comprovar o vínculo maternal entre a senhora e a, então, escrava. Posteriormente a este ocorrido, Conrado volta a São Paulo – onde se passa a narrativa –, rico e incorporado dos hábitos burgueses:

[...]

Conrado era capitalista; não tinha armazém, nem loja; sua fortuna girava produtivamente, sem que suas mãos morenas e musculosas, mas delicadas, precisassem descalçar a luva para pegar no côvado. Era correspondente de grande número de estudantes, com os quais entretinha relações de amizade. Os estudantes o estimavam e frequentavam não só por suas belas qualidades, como também porque Conrado, através das vicissitudes de sua vida agitada, soubera cultivar seu espírito, amava a leitura e apreciava a sociedade dos literatos. Muitos e vantajosos casamentos se lhe tinham oferecido; mas a todos ele se havia esquivado; a triste recordação de seu primeiro amor tão mal-aventurado o fazia recuar ante a ideia de casamento. (GUIMARÃES, s.d., p. 34).

Diferentemente de Bueno de Moraes, Conrado, ainda que não receba uma educação formal, sabe seu valor, o que fica comprovado pela aproximação dos estudantes universitários dos quais é correspondente e, ainda, do pertencimento a uma sociedade de literatos. Tais características o tornaram próximo de outro personagem bernardiano, Elias, de *O garimpeiro*. Por ser, no início da narrativa, expulso da casa do major, em virtude das relações amorosas estabelecidas com Adelaide, Conrado insere-se, também, no tipo que Candido (2013, p. 550) denomina de “moço bom e puro, geralmente perseguido pelo destino”.

Conrado, na tentativa de retomar contato com Adelaide, aproxima-se de Lucinda. A mucama, então, conta-lhe da gravidez de Adelaide, da filha, Rosaura, agora escrava e, que, recém-nascida, foi entregue a Nhá Tuca, uma cafetina, cuja reputação de feiticeira a afastava dos vizinhos, no presente e, no passado, tinha o prostíbulo, do qual era dona, frequentado por inúmeros estudantes:

[...]

E não ficavam só em casa as vergonhosas especulações da velha [Nhá Tuca]; estendiam-se a mais longe. Todos os domingos e dias santos, Nhá Tuca expedia para a cidade três ou quatro de suas mais lindas raparigas, bem vestidas e prontas a armar laço à bolsa dos estudantes. Em toda parte, onde há academia, universidade, ou coisa que o valha, há sempre numerosa cáfila de moços ricos, pródigos e libertinos, que não hesitam em sangrar consideravelmente a bolsa paterna em benefício das cantoneiras. (GUIMARÃES, s.d., p. 76)

Este espaço irá se contrapor a outros dois, apresentados em páginas anteriores, na narrativa: 1) à escola formal, na qual estuda Estela, filha de Bueno Moraes e Adelaide – fato que se constitui como uma exceção, considerando que, na maioria das obras de Bernardo Guimarães, as moças e mulheres não estudam formalmente e, se recebiam alguma instrução, era sempre a partir de uma figura masculina, como bem pontuam Luciano Mendes de Faria Filho, Maria Cristina Soares de Gouvêa e Matheus da Cruz e Zica (2007, p. 56) – e 2) ao Convento do Carmo, que servirá como abrigo para os discentes menos favorecidos: “[...] Esses

frades tinham também às vezes por companhia algum estudante, que, por escassez de meios ou qualquer outro motivo, lá era admitido por especial favor a partilhar o pão e o teto das ricas confrarias [...]” (GUIMARÃES, s.d. 68)

Convém perceber a relação estabelecida entre os lugares frequentados pelos estudantes e a classe social deles: na primeira citação, percebe-se a figura do aluno vadio, avesso à própria formação, priorizando a pândega, tipo já presente em *Memórias póstumas de Brás Cubas*. Se, no passado, Nhá Tuca acumulou, graças à prostituição, considerável capital, no presente – momento em que Conrado e Lucinda vão procurá-la –, encontra-se falida e bastante doente; como a ex-cafetina é o vínculo para resolver o mistério acerca do destino de Rosaura, após o abandono, Conrado gasta uma grande soma de dinheiro para o reestabelecimento da enferma. A iniciativa de ambas as personagens – Conrado e Lucinda – serve para qualificá-las como as reais defensoras de Adelaide, como afirma Furlan (2018, p. 54):

[...]

Coadjuvante em todos os momentos da trama, Lucinda participa do enredo tanto na primeira quanto na segunda parte do romance. É ela quem cuida de Adelaide e esconde do Major a gravidez da moça. É ela também que faz o parto da menina Rosaura e enjeita-a na porta da casa de Nhá Tuca. Responsável e de confiança, Lucinda talvez tenha sido o único exemplo de mulher e de amor para Adelaide, desde a infância da menina. A negra, sem dúvida, sempre a protegeu de certa forma da tirania de Major Damásio. [...] Dessa maneira, tanto Lucinda quanto Conrado cumpriram o papel de defensores de Adelaide.

No segundo tomo, novamente a figura de Lucinda é determinante para o desenrolar da história, pois é a negra velha que reconhece a marca de nascença de Rosaura, que procura Conrado para iniciar a investigação e, conseqüentemente, é ela quem localiza Nhá Tuca e providencia a liberdade de Rosaura

[...]

Por mais que os escravos muitas vezes fossem maltratados, é de acreditar que pela confiança que Lucinda despertava em todos, ela nunca tenha sido tratada com desprezo. Todos reconheciam que os trabalhos prestados por Lucinda eram impecáveis [...]

Já o segundo espaço – a escola formal – destina-se às moças burguesas, sendo, por isso, bastante seletivo. O terceiro e último – o Convento do Carmo – abriga, de forma filantrópica, os acadêmicos menos afortunados. A respeito de destes últimos estabelecimentos, Lopes (2006, p. 169 *apud* NUNES, 1996, p. 485-486) afirma que funcionaram com múltiplas finalidades, no tocante, especificamente, à educação feminina, podendo servir como recolhimento (quando a intenção desejada era manter a moça burguesa isolada, às vésperas do casamento; como instrumentos de “correção”, para aquelas que tinham condutas tidas como desviantes ou, ainda, possibilidade de carreira religiosa, destinada às que queriam evitar uniões forçadas), mas,

também, lugar de aprendizagem da leitura e escrita. Desta forma, pode-se notar que os lugares relacionados, de alguma forma, à aprendizagem serviam para a manutenção da estrutura social do século XIX, por meio da qual o conhecimento escolar só contemplava, a contento, os que estavam situados nas camadas mais altas – cujo privilégio, inclusive, de não estudar pouco afetava a trajetória pessoal dos indivíduos – , enquanto aqueles que, de alguma forma, eram livres ou agregados, tinham de se contar com os poucos ambientes, geralmente ofertados por ordens pertencentes à Igreja Católica.

Continuando a narrativa, enquanto Conrado e Lucinda tentam unir provas para libertar Rosaura do cárcere e assédio de Bueno de Morais, a jovem cativa conquista um admirador, Carlos, estudante do quarto ano do curso de Direito – o envolvimento de ambos começa com uma paquera, quando estão próximos às janelas das casas onde moram e que ficam de frente uma à outra –, que confidencia seus sentimentos ao amigo e colega de classe, Frederico. Os rapazes são assim descritos:

[...] Frederico era um mancebo de alta estatura, louro e de olhos castanhos. A índole bondosa, a lisura e franqueza d'alma transluziam em sua fisionomia sempre plácida e expansiva, como seu nobre coração, sobre o qual as paixões tumultuosas da juventude jamais tinham conseguido exercer império absoluto. Lia-se em sua fronte espaçosa e bem conformada o bom senso, o juízo reto, a inteligência luminosa, sobre a qual a imaginação podia bem exercer sua influência encantadora, mas nunca poderia dominá-la. Parecia mais um batavo, descendente de algum dos companheiros de Maurício de Nassau, do que um brasileiro de raça latina. O outro [Carlos] apresentava um tipo inteiramente diverso; era um verdadeiro filho do Brasil e da província de Minas; assemelhava-se a um napolitano. Estatura regular, cabelos e olhos escuros, tez clara e levemente colorida, olhar cintilante e profundo revelavam nele imaginação viva, natureza ardente e apaixonada [...]. (GUIMARÃES, s.d., p. 114)

A caracterização dos amigos mostra que, apesar de receberem a mesma educação, a diferente origem genética serve como fator determinante para a personalidade distinta de ambos: enquanto Frederico é sensato por ter traços que lembram os holandeses – portanto, a figura do europeu, colonizador, conquistador, “civilizado” –, Carlos é passional, sonhador, de imaginação fértil – atributos que o aproximariam do brasileiro, colonizado, assujeitado, “atrasado”. Essa discrepância, ainda que indiretamente, alicerça um discurso eugenista – que não deixa de ser contraditório, uma vez que vai de encontro à questão da abolição, ao defender a superioridade e pureza de “raças” humanas – e aproxima Carlos de outro herói bernardiano: Álvaro, de *A escrava Isaura*. Tal problemática é severamente criticada por Muñoz (2016, p. 77):

[...] Como é possível observar nas obras de Guimarães, o autor constrói em seus textos a imagem de um país e, sobretudo, a de um povo brasileiro. Fazendo uso de seu poder, como escritor branco, de representar, ele concebe e reafirma a imagem do negro como um ser inferior e apto à civilização somente por meio da mestiçagem com o branco. Assim fazendo, ele marginaliza o sujeito negro no processo de construção da nação e se posiciona no centro do discurso. Ele constrói a imagem de um brasileiro modelo, representado por Álvaro e Carlos, e rejeita qualquer outra forma de brasilidade. Na ótica do autor, o brasileiro deve ser branco – ou branqueado – e representante da cultura ocidental [...].

Esta miscigenação excessiva será o que fará a passionalidade de Carlos, gradativamente, se agravar. Presente, na obra, no momento em que o estudante falta às aulas –coincidindo, sem o conhecimento do rapaz, com a resolução da liberdade de Rosaura, por Conrado –:

[...]

Entretanto, Carlos começou de novo a não comparecer às aulas, e durante toda uma semana não foi visto na Academia, o que causava grande cuidado e inquietação a Frederico. Os dois amigos não se frequentavam com assiduidade, em razão da distância que separava suas residências, morando cada um na extremidade de bairros diametralmente opostos. Perguntando Frederico por seu amigo aos companheiros que com ele moravam, estes lhe responderam, que Carlos estava a ponto de ficar completamente maníaco; o namoro e a preguiça o estavam pondo a perder; vivia trancado no quarto, comia pouco e às vezes nada, saía à rua de quando em quando, e voltava sempre com ar cada vez mais lúgubre e desconsolado. (GUIMARÃES, s.d., p. 127)

Frederico tenta reverter esse estado de apatia do amigo, porém é em vão. Carlos, bastante abalado pelo desaparecimento de Rosaura, começa a se mostrar pessimista sobre tudo o que o cerca, inclusive, o curso de Direito:

[...]

- Não me fales em atos, nem estudos, nem me faças lembrar de Academia. Se não fosse essa maldita Academia, que aqui me trouxe, eu estaria agora bem tranquilo em minha província, e não aqui como ludíbrio do destino, suportando as mais cruéis torturas. Diga-me de que nos serve vir aqui estudar o direito, o dever e a justiça, se eles não são e nunca serão respeitados, nem executados?... Se se praticam por aí impunemente, todos os dias, as mais torpes e atrozes iniquidades, as mais flagrantes e hediondas violações da lei e do direito? Maldita ciência – se é que merece tal nome – maldita ciência, que só existe nos livros e nos códigos, como pura irrisão aos direitos da humanidade, que a sociedade pesa em sua balança corrupta para calcá-los aos pés! ... Não; não vou nem mais uma vez à Academia. Em novembro irei, pela última vez, a casa de meu correspondente para... para ir-me embora. (GUIMARÃES, s.d., p. 130-131).

A fala de Carlos mostra a comoção pela suposta perda de um grande amor, Rosaura – configurando, de forma bastante explícita, todo ideal romântico da extravagância dos sentimentos e do egocentrismo –, ao mesmo tempo em que faz uma forte crítica ao Direito,

cujos ideais de justiça e liberdade, considerando o contexto do Brasil do século XIX, mostram-se completamente inúteis, uma vez que só atendem àqueles que são livres, brancos, homens e burgueses, deixando à margem, portanto, a maioria da população, pobres, escravos, mestiços, mulheres, crianças e dependentes da política do favor, os agregados. O discurso de que os estudos acadêmicos são inúteis retoma, ainda, a ideia do senso comum de que a ignorância, a respeito de uma realidade pode vir a ser melhor, em alguns casos, do que o seu conhecimento, uma vez que este não garante, ao indivíduo, a real possibilidade de mudar um fato grave.

Se Carlos não tem os instrumentos necessários para libertar Rosaura, uma personagem conseguirá o feito: Conrado, o pai da moça e, coincidentemente, correspondente do estudante de Direito. O final feliz do romance será possível pela morte das personagens que representam a velha ordem patriarcal – o major Damásio e Bueno de Moraes— solidificado pelos casamentos de Rosaura e Carlos e Adelaide e Conrado. Antes deste último fato se concretizar, convém assinalar uma passagem bastante interessante, em meio a esse desenlace:

[...] À tarde, depois do jantar, enquanto Rosaura, principiante ainda, sentada ao piano, estudava as escalas, Conrado tomou de parte seu futuro genro, levou-o para a sacada.

– Como vê, ela ainda é muito principiante – disse-lhe. – É necessário que eu a eduque ainda para poder lha entregar. Veio para aqui sabendo ler e escrever mal; mas tem tal inteligência, é tão dócil, e entrega-se ao estudo com tal ardor, que espero em menos de um ano dar-lhe uma noiva digna do senhor, e que poderá apresentar-se no meio da mais distinta sociedade sem fazê-lo corar [...]. (GUIMARÃES, s.d., p. 149-150)

Percebe-se que, de forma distinta ao major Damásio, que não procurou educar, formalmente, Adelaide – o que pode explicar a gravidez precoce, na juventude, como pontua Furlan (2018, p. 70) –, Conrado quer fazê-lo em relação a Rosaura, para que a filha possa, de forma apropriada, contrair matrimônio e se portar em público. A instrução, neste caso, não possui objetivos realmente libertadores para a mulher – como a possibilidade de exercer uma profissão, como o magistério –, mas apenas adequá-la às diretrizes da burguesia; de forma bastante irônica e, até, cíclica, a dependência do feminino em relação ao masculino permanecerá, ainda que sob uma aparente nova diretriz. Bernardo Guimarães, desta forma, faz uma obra em que, por um lado, critica a sociedade brasileira do século XIX, sob o viés da escravidão, mas, por outro, ratifica muitos aspectos que acompanhavam esse sistema – a exemplo do patriarcalismo e do discurso eugenista –, não conseguindo, desta forma, operar uma ruptura estilística total.

3.9 A *Carne* (1888): Lenita, uma mulher viril?

De forma distinta ao que ocorre em *Rosaura, a enjeitada*, em que a protagonista homônima só é iniciada na instrução formal quando está às vésperas de se casar, em *A Carne*, Helena (Lenita) é uma mulher que recebe uma formação atípica, considerando o contexto da época de publicação da obra, 1888. Antes, porém, da personagem ser introduzida, a narrativa apresenta o pai da moça, Lopes Matoso:

O doutor Lopes Matoso não foi precisamente o que se pode chamar de um homem feliz.

Aos dezoito anos de sua vida, quando apenas tinha completado o curso preparatório, perdeu pai e mãe com poucos meses de intervalo.

Ficou-lhe como tutor um amigo da família, o coronel Barbosa, que o fez continuar com os estudos e formar-se em Direito.

No dia seguinte ao da formatura, o honesto tutor passou-lhe a gerência da avultada fortuna que lhe coubera, dizendo:

- Está rico, menino, está formado, tem um bonito futuro diante de si. Agora é tratar de casar, de ter filhos, de galgar posição. Se eu tivesse filha você já tinha noiva; não tenho, procure-a você mesmo. (RIBEIRO, 2014, p. 21)

Mais uma vez – de forma análoga ao que se observa em outros romances, como *O mulato*, *A condessa Vésper*, *Memórias póstumas de Brás Cubas* e *Rosaura, a enjeitada* –, temos a figura do estudante / bacharel em Direito, por meio de Lopes Matoso. Semelhantemente a Raimundo (*O mulato*), Matoso será um órfão cuja possibilidade de educação se dará por meio da figura de um tutor, fato que permite vislumbrar a alta posição social do jovem, dado não precisar abandonar a instrução ou conciliá-la com o trabalho, na tentativa de ascender socialmente. Ao final do trecho, é perceptível que a conquista de um diploma de Curso Superior possibilita benefícios como um bom casamento e a constituição de uma família, vistos como desdobramentos naturais – e obrigatórios – para um homem burguês.

Lopes Matoso casa, porém fica viúvo precocemente. Do enlace, nasce Helena / Lenita, a quem a boa condição financeira do pai será bastante útil, no tocante aos conhecimentos recebidos:

[...]

Leitura, escrita, gramática, aritmética, álgebra, geometria, geografia, história, francês, espanhol, natação, equitação, ginástica, música, em tudo isso Lopes Matoso exercitou a filha porque em tudo era perito: com ela leu os clássicos portugueses, os autores estrangeiros de melhor nota, e tudo quanto havia de mais seleta na literatura do tempo.

Aos catorze anos Helena ou Lenita, como a chamavam, era uma rapariga desenvolvida, forte, de caráter formado e instrução acima do vulgar.

Lopes Matoso entendeu que era chegado o tempo de tornar a mudar, e voltou para a cidade.

Lenita teve então ótimos professores de línguas e de ciências; estudou o italiano, o alemão, o inglês, o latim, o grego; fez cursos muito complexos de matemáticas, de ciências físicas, e não se conservou estranha às mais complexas ciências sociológicas. Tudo lhe era fácil, nenhum campo parecia fechado a seu vasto talento. (RIBEIRO, 2014, p. 22)

A instrução recebida por Lenita será um fato bastante criticado pelos estudiosos da obra de Júlio Ribeiro: o padre José Joaquim Senna Freitas – ou, simplesmente, padre Senna Freitas –, um dos primeiros leitores do romance, condena o ensino recebido pela personagem feminina, argumentando que a atitude não parecia verossímil para uma mulher da época; sob outra perspectiva, Fábio Lucas (1981, p. 99) afirma que a filha de Lopes Matoso não será a primeira moça instruída que Júlio Ribeiro criará, já existindo uma antecessora, Guiomar, em *Padre Belchior de Pontes*, narrativa que teve menor repercussão pública, perspectiva que completa a apresentada por Santana (1998, p. 1), ao analisar as condições históricas favoráveis à “concepção” de Lenita:

O ano de 1888 tem na palavra liberdade um dos motivos para ser lembrado quando se entra nos arquivos da história. Neste recorte temporal, também a literatura foi marcada por substantivos acontecimentos. Estes contribuem para que ela se destaque quando utilizada como instrumento de pesquisa para se entender os mecanismos da formação nacional.

Na trincheira da teoria literária, Sílvio Romero ergue os pilares de sua crítica; na ficção, Raul Pompéia se desvia das ‘fôrmas’ naturalistas para imprimir embates psicológicos entre as paredes de *O Atheneu*; inaugura-se o Gabinete Português de Leitura com a presença do escritor lusitano Ramalho Ortigão; funda-se a revista/jornal *A família* por Josephina, irmã de Álvares de Azevedo, com a instigante chamada: ‘mulher instruída é mulher emancipada’. Estes são alguns tópicos que ajudam a enriquecer o clima cultural e político daquele momento.

[...]

Parece que o mote lançado pela irmã do autor de *A lira dos vinte anos* estava a merecer auxílio das malhas da ficção. Daí Júlio Ribeiro ter confeccionado sua personagem Lenita com uma profunda inclinação para transitar no mundo dos livros e exibir a invejável condição de pessoa culta [...]

A instrução de Lenita, contudo, não a livrará de uma sequência de maus fadados acontecimentos: primeiramente, a morte do pai; em seguida, irá se mudar para a casa do amigo da família, o coronel Barbosa – antigo tutor do pai da jovem –, onde será acometida por uma série de crises nervosas, que modificarão sua personalidade, inclusive no tocante às leituras escolhidas:

[...]

E Lenita sentia-se outra, feminilizava-se. Não tinha mais gostos viris de outros tempos, perdera a sede de ciência: de entre os livros que trouxera procurava os mais sentimentais. Releu *Paulo e Virgínia*, o livro quarto da *Eneida*, o sétimo do *Telêmaco*. A fome picaresca de *Lazarillo de Tormes* fê-la chorar. (RIBEIRO, 2014, p. 29)

Há um discurso bastante evidente de leituras apropriadas para o gênero feminino, as sentimentais: *Paulo e Virgínia*, romance de Bernadim de Saint Pierre, narra a história de dois jovens, criados como irmãos, em uma ilha das Antilhas, que se apaixonam e acabam morrendo;

o livro quarto da *Eneida* mostra a relação sexual entre a rainha Dido e Eneias, quando ambos ficam presos em uma caverna, devido a uma tempestade; o sétimo livro de *Telêmaco* traz os aprendizados do personagem-título, ao ouvir narrativas e poesias míticas de fundo moralizante; *Lazarillo de Tormes* apresenta a trajetória de Lázaro, rapaz muito pobre e órfão que precisa se desdobrar em meio às dificuldades passadas. Os enredos destas obras clássicas se assemelham muito à sequência de acontecimentos por que Lenita passa: no início, a orfandade materna, ainda bebê, seguida da paterna, na adolescência – como Lázaro –; depois, através dos livros, aprende as normas que regem a sociedade – a exemplo de Telêmaco –; conhece Manuel, filho do coronel Barbosa, por quem se apaixona, vivendo tórridos intercursos sexuais – lembrando, embora subvertidamente, o ocorrido entre a rainha Dido e Eneias –, posteriormente, abandonando o rapaz, que comete suicídio – destino fatídico, análogo ao que está em *Paulo e Virgínia* –. Por outro lado, percebe-se a ideia de que a ciência estava associada sempre ao masculino; assim, o fato de Lenita abandonar este saber é o indicativo de uma aceitação do feminino, antes negligenciado.

No capítulo IV, Manuel (Manduca) é introduzido na narrativa, por meio de um diálogo que se estabelece entre Lenita e o coronel Barbosa:

[...]

- Por falar em filho, quando vem o seu que está em Paranapanema? – perguntou Lenita.

- Eu sei lá? Aquilo é um esquisitão, sempre foi. Mete-se com os livros e fica meses sem sair do quarto. De repente vira-lhe a mareta, e lá se vai ele para o sertão, põe-se a caçar e adeus! Não se lembra mais de nada.

[...]

- Não sabia que seu filho tinha estado na Europa.

- Esteve, esteve lá dez anos; quando voltou até já falava mal o português.

- Em que países esteve?

- Um pouco em toda a parte: esteve na Itália, na Áustria, na Alemanha, em França. Na Inglaterra foi que parou mais tempo; demorou-se lá, aprendendo com um tipão que afirma que nós somos macacos.

- Darwin?

- Exatamente.

- Então seu filho é homem muito instruído?

- É, fala umas poucas línguas, e conhece bastantes ciências. Sabe até medicina

[...] (RIBEIRO, 2014, p. 44)

Manuel / Manduca é apresentado a partir de um estereótipo bastante comum ao senso comum, o da pessoa excêntrica, deslocada socialmente devido ao excesso de dedicação aos estudos, à leitura; em um grau mais extremo, é uma figura que estará presente, no Realismo-Naturalismo brasileiro, em obras como *O alienista* – através de Simão Bacamarte, psiquiatra que acaba enlouquecendo – de Machado de Assis. Manduca não é o típico estudante burguês, subordinado financeiramente ao pai, que vai à Europa com intuito único de flunar – a exemplo

de Brás Cubas, em *Memórias póstumas* – : ao contrário, insere-se como um homem moderno, a par das inovações científicas, metonimizadas por Darwin, “pai” da teoria evolucionista, além de ser um exímio poliglota, formação plural que lembrará, bastante, o ideal dos grandes intelectuais do Renascimento, a exemplo de Leonardo da Vinci, cujos saberes transitavam pelas mais diversas áreas do conhecimento.

Este arcabouço teórico será um chamariz para Lenita. No capítulo VIII, a moça e Manduca têm a primeira conversa mais íntima, na qual travam conhecimentos sobre botânica:

[...]

Passaram, conversaram muito. Falaram principalmente de botânica. [Manuel / Manduca] Barbosa estabeleceu um confronto detalhado entre a flora do velho mundo e a do novo; entrou em apreciações técnicas; desceu a minudências de sua própria observação pessoal. À alternativa matemática das estações do ano na Europa contrapôs a magnificência monótona da primavera eterna brasileira. Fez notar que lá domina nas matas o exclusivismo de uma espécie, que há bosques só de carvalhos, só de castanhos, só de álamos, ao passo que cá acotovelam-se, emaranham-se em pequeno espaço cem famílias, diversíssimas a ponto de não se encontrarem, muitas vezes, dois indivíduos da mesma variedade em um raio de mil metros. Abriu uma exceção em Minas e no Paraná para a *Araucaria brasiliensis*, abriu exceções para as palmeiras intertropicais, a que chamou legião. Lenita acompanhou-o com interesse sumo, revelando conhecimento aprofundado da matéria, fazendo-lhe perguntas de entendedora. Citou Garcia d’Orta, Brótero e Martins, criticou Correia de Melo e Caminhoá, confessou-se, em relação a espécies, sectária, ardente de Darwin, cujas opiniões radicou a estima entre ambos; quando entraram para almoçar estavam amigos velhos. (RIBEIRO, 2014, p. 70-71)

A botânica – outro campo cujos estudos expandirão, durante o século XIX – servirá como elo de ligação entre Lenita e Manduca, uma vez que aproximará o futuro casal, muito embora, neste primeiro momento, o filho do coronel Barbosa imponha seus conhecimentos de forma mais veemente. A interação entre as personagens, entretanto, será bastante criticada pelo padre Senna Freitas (s.d., p. 43-44), para quem o domínio da referida disciplina, por Lenita, consistirá no prenúncio dos atos sexuais “indecentes”, além de se caracterizar como um mau exemplo para as moças da época:

O público é a moça honesta e pudica que v.s. nivela com Lenita, caída de um salto, da honestidade na prostituição; é o perdão, meu colega, é a sua esposa (ela!), são suas filhas, suas filhinhas, que eu conheço e afaguei, tão encantadoras e tão mimosas e que amanhã saberão ler... para saberem que na sua província de São Paulo há ninfomaníacas da força da filha de Lopes Mattoso e que a botânica é uma excelente estrada coimbrã para chegar ao amor livre... Deixe-me pugnar por si, contra si, sr. Júlio Ribeiro. Não me queira mal, porque alguém tem a coragem de lhe falar com a nobre independência de quem, incapaz de lisonjas, só cessará, todavia, de ser seu amigo quando cesse de esperar o seu regresso aos sentimentos da humanidade sensata.

Na análise do padre Senna Freitas há a ideia de que a mulher, ao tomar conhecimento de saberes que não lhe seriam, “naturalmente”, destinados a aprender, ficaria susceptível a adotar uma conduta desviante, a prostituição – nomenclatura utilizada, pelo religioso, para a relação sexual que se estabelece entre Lenita e Manduca, não sendo casados –. Além disso, a referência à Botânica, utilizada por Júlio Ribeiro, torna-se uma alegoria do que vem vir a ser o caso entre os personagens: as plantas têm a capacidade de copular livremente, dado que podem usar agentes como vento, água, pássaros e insetos durante a fecundação, liberdade que será bastante similar à que existirá entre a filha de Lopes Matoso e o amante, ao decorrer da narrativa.

A interpelação feita pelo pároco, usando a esposa e as filhas de Júlio Ribeiro como pretexto para que o autor fique atento aos “efeitos colaterais” que a personagem feminina pode causar, mostra que a literatura, para uma parcela da elite brasileira da época tinha a capacidade de transcender os limites da ficção, afetando, principalmente, as leitoras, com a possibilidade de transgressão aos dogmas sociais e morais.

A aproximação entre Lenita e Manduca ficará mais intensa, permanecendo o estudo como o instrumento, que se alargará para a área de idiomas (grego e latim clássicos), Física, Química e Fisiologia. A imagem da jovem se tornará cada vez mais recorrente nos pensamentos do excêntrico filho do coronel Barbosa:

[...]

Que não sabia o que era aquilo era, pensava. Admiração por talento real em uma moça, por faculdades inegavelmente superiores em uma mulher? Possível. Mas em Paris trabalhara ele muito tempo com madame Brunet, sapientíssima de Huxley; com ela fizera centenas de dissecações anatômicas, com ela aprofundara estudos de embriogenia; respeitava-a, admirava-a; e nunca sentia junto dela o que sentia junto de Lenita. E todavia madame Brunet não era feia, bem ao contrário [...]. (RIBEIRO, 2014, p. 74)

Percebe-se uma visão sobre a mulher adepta da ciência muito distinta da criticada pelo padre Senna Freitas: a madame Brunet, estudiosa das contribuições de Thomas Henry Huxley – discípulo de Darwin, pesquisador das áreas de Fisiologia e Paleontologia, além de professor – é caracterizada positivamente, tanto pela inteligência (“sapientíssima”), quanto pela aparência física (“não era feia, bem ao contrário”), o que desmistifica a ideia, bastante difundida no senso comum, de que aquelas que se voltavam para os saberes acadêmicos não tinham capacidade de entender conceitos tidos como complexos ou, ainda, não eram dotadas de beleza. Manduca, ao comparar madame Brunet a Lenita, percebe que ambas são semelhantes, mas o sentimento que nutria por ambas, não, pois enquanto pela francesa a admiração se dava, apenas, sob o campo intelectual, pela filha de Lopes Matoso se iniciara uma atração física.

A respeito dos atrativos de Lenita, Carla de Paula Santos (2009, p. 72) faz uma análise relacionando-os à questão etimológica:

[...]

A complexidade vivida pela personagem, no que se refere à sua formação de caráter e no modo como ela lança mão do uso do corpo, é marcada no nome que recebe. Lenita é o diminutivo de Helena, nome de origem grega que significa luz; sua figura era conhecida entre os gregos como ‘o símbolo da beleza e da sedução’ (JULIEN, 2002, p. 173-174), era considerada uma deusa insaciável. Em latim, ‘Lenita é uma forma diminutiva de Lena, que significa alcoviteira, sedutora’ (AZEVEDO, 1993, p.355)

Essa dupla natureza faz, de Lenita, ao mesmo tempo, uma mulher iluminada – aspecto que pode ser relacionado à inteligência, à vontade de buscar novos saberes –, e sensual – o que ficará patente, sobretudo, quando tem a iniciativa de procurar por Manduca, para os coitos –. Esta caracterização ambígua fez com que vários críticos vissem a personagem com certa reserva ou, até mesmo, desdém: Álvaro Lins (1952, p. 164) julgou-a como tola, assim como ao livro, de forma geral; Afrânio Coutinho (1955, p. 68-69) enxerga-a fora ao desenvolvimento lógico, pré-traçado no início da ação romanesca; em contrapartida, Araripe Júnior (1960, p. 123-124) classifica-a como um tipo bastante lógico, fazendo a seguinte ponderação:

Contudo, não convém dissimular que essa moça, anexa à família paulista, tornar-se-ia um caso estranhável. Mas o que temos nós, os críticos, com isto? Acaso a imigração não é um fato entre nós? Qualquer inglesa, russa ou japonesa não tem o direito de juntar-se às paisagens do Cubatão e exhibir-se no maior dos contrastes com esta terra americana? Tudo, pois, quanto é possível, está na esfera do real e na alçada do romancista. Não chicanarei com Júlio Ribeiro, exigindo dele os documentos da existência dessa rapariga tão sensual, tão sábia e ao mesmo tempo tão destemida.

Se Lenita mereceu destaque e, simultaneamente, várias opiniões distintas da Crítica Literária, outra personagem do romance não teve a mesma atenção: Joaquim Cambinda, escravo da família Barbosa e mestre de cultos, assim introduzido no capítulo X

[...]

Que era muito bom, explicou Joaquim Cambinda na sua meia língua, pertencer um preto à irmandade de São Miguel das Almas, mas que também era perigoso; que quem não tinha peito não tomava ‘mandinga’, que o branco queria, por força, saber o segredo dos irmãos de São Miguel, e que para isso surrava o preto, mas que o preto que revelava o segredo de São Miguel morria sem saber de quê. Fez o neófito beijar os pés de São Miguel, fê-lo beijar os cornos do Satanás a ele sotoposto, fê-lo beijar as partes genitais do manipanso; ditou-lhe juramentos solenes, cominou-lhe penas terríveis no caso de infração. Recebeu dele dinheiro, 30 mil-réis, seis nota de 5 mil-réis, que estavam no bolso da calça, muito enleadas em um lenço de chita muito sujo. Passou à parte doutrinária, entrou a iniciá-lo na arte terrível dos feitiços e dos contras, a dar-lhes meios de matar, de curar. Ensinou-lhe que a semente do mamoinho bravo (*Datura stramonium*), socada, macerada em aguardente, cega, enlouquece, mata dentro de poucas horas; que osso de defunto, cuja carne caiu

de podre, raspado e posto em uma comida qualquer, produz ‘amarelão’ incurável; que o sapo verde do mato virgem, sufocado a fogo morre largando uma espuma branca, com a qual, diluída em água, se produz uma hidropisia necessariamente mortal; que as folhas de jaborandi (*Pilocarpus pinnatifolius*), pisadas, reduzidas a massa, aplicadas aos sovacos, produzem suares e salivação, curam muitas moléstias; que a raiz de Guiné (*Mappa graveolens*) e a nhandirova *Feuillea cordifolia* são contras poderosíssimos para todas as *coisas feitas* (grifos do autor) (RIBEIRO, 2014, p. 91-92)

O saber de Cambinda, diferentemente do de Lenita e Manduca, não é o da ciência, da academia, do que está circunscrito ao domínio da escrita e, portanto, da casa-grande, do universo dos brancos e letrados; pelo contrário, é o conhecimento empírico, da observação, advindo da oralidade, pertencente à senzala e aos que se encontram na condição de escravizados, marginalizados, excluídos. O nome da personagem é uma fusão destes dois universos: Joaquim, de origem bíblica, representa o universo do colonizador, judaico-cristão, remetendo ao avô materno de Cristo; Cambinda, por sua vez, é um substantivo que permite uma dupla leitura, uma vez que pode se relacionar, com alteração fonética, à origem geográfica do “sacerdote” – Cabinda é uma província de Angola –, quanto designar um grupo de negros que percorriam as ruas, louvando os santos católicos, manifestação da qual derivou o maracatu.

Joaquim é um professor dos saberes da irmandade à qual pertence, cabendo-lhe instruir os neófitos. O ritual, minuciosamente narrado – incluído, de forma bastante irônica, nomes científicos das plantas, em latim –, mostra o universo africano sob uma perspectiva do exótico, ligando-o, ainda, a representações comumente consideradas maléficas, a exemplo dos beijos nos cornos de Satanás e do manipanso (ídolo ou fetiche africano) e dos inúmeros ritos que vitimam os “destinatários”, visão que deixa de considerar a opressão sofrida por aqueles que estavam, desde a infância, mantidos sob o cativo, cenário assim descrito por Julio José Chiavenato (1980, p. 134):

[...] vale destacar que dos 5% de negrinhos sobreviventes nem metade vai chegar aos 10 anos. Morrerão de epidemias, maus-tratos, fome, abandono etc. Tudo isso era normal: o branco tinha o direito ético de violentar o negro. A sociedade escravista pressupunha uma superioridade racial do branco sobre o negro; a religião garantia o direito moral da opressão através dos costumes mais bárbaros, culturalmente assimilados para atender à própria estrutura escravocrata. Por este motivo, não se estranha que as crueldades foram exercidas de forma generalizada, não eram manifestações isoladas de um sadismo particular

Este contexto de crueldade, entretanto, não é mostrado em *A Carne*. Pelo contrário: o coronel Barbosa e sua família são tidos como vítimas de um escravo mau, feiticeiro que, através de simpatias, deixa os senhores gravemente doentes, sem razão aparente, além de levar à morte

vários cativos, dentro da senzala, fatos que só serão descobertos por Manduca – que age, neste momento, como o portador do discurso da ciência e conhecedor das propriedades químicas das plantas utilizadas nos encantamentos –, após Lenita passar mal, em decorrência de um café feito por Joaquim e do falecimento de Maria Bugra, por envenenamento. Joaquim confessa, então, a autoria de tais episódios, assim os justificando, em diálogo com o coronel Barbosa:

[...]

- Mas todos esses pobres-diabos eram pretos como você: para que os matou?
- Para sinhô ficar pobre: eu queria ver sinhô se servir por suas mãos.
- E a mim nunca pretendeu você matar?
- Matar, não; fazer penar só.
- Então sempre me queria fazer alguma coisa?
- Queria fazer! Eu fiz mesmo.
- Fez? Que é que me fez você?
- Esse seu reumatismo, sinhô, então que é? Entrevamento de sinhá velha donde vem?

E o negro deu uma gargalhada feroz.

O coronel ficou aterrado.

- Levem, levem daqui essa serpente! – gritou Barbosa. – Metam-no no tronco, não quero mais vê-lo. Vai para a vila amanhã.

Os negros apoderaram-se de Joaquim Cambinda, que não ofereceu resistência, rodearam-no, levaram-no a empurrões para o meio do terreiro! [...]
(RIBEIRO, 2014, p. 129-130)

As vozes de Joaquim e do coronel Barbosa mostram uma visão senhorial do sistema escravagista: o servo é cruel, fazendo sortilégios contra os senhores que o tratam o bem – ou, ao menos, assim fica subentendido –, além de não se mostrar solidário aos companheiros de cativeiro; a ambição que motiva Cambinda a praticar seus feitiços mostra o quão o trabalho – no caso, o de natureza braçal – era algo temido pela burguesia rural brasileira e, a fim de evitar que algo tão “nocivo” ocorresse, era necessário preservar a mão-de-obra negra, cuja perda simbolizava, apenas, a diminuição das riquezas materiais.

Diante da realidade que se expõe, o coronel Barbosa mostra uma face perversa, ao mandar Cambinda para o tronco. Após esta ordem, os demais cativos se revoltam e auxiliam o patrão a executar o castigo, queimando o feiticeiro vivo. A morte de Cambinda é um acontecimento cuja leitura permite, simultaneamente: 1) perceber a dinâmica cruel que era estabelecida na relação entre escravos e senhores, na qual os primeiros, na maioria das vezes, eram mal sucedidos nas tentativas de resistência ao referido sistema; 2) notar como a representação no negro, dentro da literatura brasileira, passava por estereotipação, que incluía tipos como o escravo heroico, o sofredor, o carrasco, o fiel, o foragido, o marido enganado e a mãe desgraçada, como aponta Raymond Sayers (1958). No caso de Cambinda, tem-se não só aquele que é o tirano – contra o próprio povo, inclusive – como, também, a do feiticeiro, tendo,

de certa forma, contato com o sobrenatural; 3) verificar como os escravos atendem às ordens senhoriais, incorporando a lógica do pensamento daqueles de quem são dependentes; 4) apreender como a saída proposta para a “correção” do comportamento de Cambinda, o falecimento, engloba dois aspectos: uma via de punição pela força, fazendo da personagem um “exemplo” a ser evitado para aqueles que, eventualmente, desejassem cometer alguma ação contra a família Barbosa – situando-se, em razão disto, dentro de um certo código “moral” – e um caminho para “eliminar” uma figura que poderia, ao longo do enredo, servir como empecilho para o romance do casal protagonista – o que constitui uma estratégia estilística –.

Retomando a relação entre Lenita e Manduca, no capítulo XI, tem-se que o rapaz precisa viajar, a negócios, para Santos. Após vários dias sem notícias do amado, Lenita recebe uma carta, cujo teor em muito se distancia do romântico:

[...]

Em tais condições não admira o ‘noroeste’, não admira o calor de Santos. O veto largo, de sudeste, encana-se por entre as cordilheiras de Santo Amaro e do Monserrate, revolteia pela planície, vai à cordilheira e de lá, repellido, reboja, volta, mas não volta só. Vem misturado, confundido com o vento quente do interior, com o vento aquecido nas terras roxas do oeste, aquecido no vasto *plateau* de Piratininga. É o famoso, o temido, o execrado noroeste [...]. (RIBEIRO, 2014, p. 100)

A carta, apenas no fim, apresenta o tom de saudade esperado por Lenita; porém, na essência, consiste em um apanhado da cidade de Santos sob diversas perspectivas (histórica, geográfica, botânica, meteorológica, arquitetônica, etc.), escrita com um ar professoral: mais uma vez, Manduca chama, para si, o saber que tem, transmitindo-o para a amada, como se fosse um docente a uma aluna. A respeito desta inserção do gênero epistolar, Araripe Júnior (1960, p. 121) faz a seguinte análise:

Habitado, pela leitura de Flaubert e Zola, ao que se pode chamar sintaxe cerrada, não pude deixar de sentir-me contrariado, durante a leitura d’*A Carne*, em uns pontos, pela presença de cláusulas estranhas, pelo menos na forma, ao contexto da obra, em outros, por hiatos perturbadores da integração da perspectiva do livro, - uma espécie de falta de inserção de músculos ou ausência de articulação.

No primeiro caso, acha-se, por exemplo, a carta de Barbosa, na qual o romancista pretende mostrar dois movimentos distintos, - uma progressão do afeto do amante de Lenita, junto à orientação de sensações manifestadas diretamente, e um pretexto para as descrições da cidade de Santos e dos planos da estrada de ferro do Cubatão e para a exibição das ideias do autor sobre diversas questões políticas e econômicas da província. O material dessa carta, que, em sua maior parte, poderia ter-se resolvido em um quadro de imagens objetivo, no qual se movesse, vivo, o amante e o filósofo, constitui, pela latitude, pela súbita interrupção do andamento do romance, um recurso antigo, à Richardson, uma nota forçada, um elo partido, um troço, perfeitamente comparável à pedra lançada sobre o *rail*, que faz saltar a locomotiva.

Não quero dizer, com isto, que o romance realista repele a epístola em absoluto; acho, mesmo, que ela tem perfeito cabimento, quando, por sua natureza, se incrusta na obra, constituindo elemento indispensável; contanto que se respeite o princípio de Lessing, de que cada arte se deve manter inalteravelmente dentro dos próprios recursos

Araripe Júnior pondera acerca do modo como o gênero epistolar está posto, em meio ao enredo. Se, por um lado, o recurso se mostra válido e em consonância com o que faziam outros escritores contemporâneos, por outro não está bem relacionado ao desenrolar dos acontecimentos. Revisitando esta questão, Leonardo Pinto Mendes (2014, p. 37) afirma que há, além da carta, os gêneros relato de viagem e compêndio de fisiologia, que podem parecer, em um primeiro momento, muito mais “estranhos” à esfera literária, mas que se adaptam a esta, pelo fato de *A Carne* não ser um romance tradicional, mas uma “aventura literária”, como avaliou Oswald de Andrade (1952, p. 177).

Manduca continua a exercer, dentro do âmbito doméstico, o papel de “professor leigo” dos demais habitantes da casa, situação que volta à tona após Lenita passar mal, devido à picada de uma cobra cascavel e a Manduca conseguir salvá-la da morte, explicando, ao pai, como procedeu para tal feito:

[...]

- No caso de mordedura de cobra, para que o veneno produza efeito mortífero, é preciso que a sua eliminação seja desproporcional, é preciso que seja menor do que a absorção: é indispensável que haja acumulação no sangue. Pois bem: o veneno está na ferida, mas não pode subir, que lho impede uma ligadura. Força é desfazer o atilho, deixar subir o sangue e com ele o veneno. Desfaz-se, deixa-se aos poucos, porém, de modo que o veneno entra com o sangue não seja suficiente para produzir ação letal, de modo que seja eliminado antes que venha outra quantidade que, somada com ele, possa produzir essa ação. Assim, pois, solta-se a ligadura, aperta-se de novo, torna-se a soltar, torna-se a apertar, até que todo o veneno tenha percorrido o corpo e tenha sido eliminado sem efeito mortífero. O álcool excita os nervos, aviva a torrente circulatória; ajuda, portanto, facilita a eliminação [...] (RIBEIRO, 2014, p. 148)

O ato “heroico” de Manduca já o demonstra mais envolvido com Lenita, distanciando-se, ainda que sutilmente, da posição fria que apresentara na carta. Por outro lado, percebe-se uma necessidade de uma autoafirmação, de se mostrar, diante do pai, como o detentor do saber científico, o que se justifica pelo fato da relação entre ambos ser bastante distante, devido ao mal fadado casamento de Manduca com uma francesa, além do comportamento bastante introvertido do filho, que prefere ler, caçar e viajar a administrar a fazenda.

A aproximação entre Lenita e Manduca chegará ao ápice quando ambos começam a ter relações sexuais um com o outro:

[...]

Cada vez mais fora de si, mais atrevido, ele [Manduca] desceu à garganta, chegou aos seios túmidos, duros, arfantes. Osculou-os, beijou-os, a princípio respeitoso, amedrontado, como quem comete um sacrilégio; depois insolente, lascivo, bestial como um sátiro. Crescendo em exaltação, chupou-os, mordicou-lhes os bicos arreitados.

- Deixe-me! Deixe-me! Assim não quero! – implorava, resistia Lenita, com voz quebrada, ofegante, esforçando-se por escapar e presa, todavia, de uma necessidade invencível de se dar, de se abandonar [...] (RIBEIRO, 2014, p. 158)

[...]

[Manduca] Sente o ridículo da posição, desespera, tem as mãos frias, banha-se em suor, chega a chorar. Afastou-se de Lenita, dementado, louco, escalavrando o peito com as unhas.

- Não posso! Não posso! – exclamou, ululou desatinado.

Deu-se uma inversão de papéis; em vista dessa frieza súbita, desse esmorecimento de carícias, cuja causa não podia compreender, nem sequer suspeitar, no furor do erotismo que a desnaturava, que a convertia em bacante impudica, em fêmea corrida, Lenita agarrou-se a Barbosa, cingiu-o, enlaçou-o com os braços, com as pernas, como um polvo que aferra a preia; refinada instintivamente em sensualidade, mordeu-lhe os lábios, beijou-lhe a superfície polida dos dentes, sugou-lhe a língua... [...] (RIBEIRO, 2014, p. 159)

A aprendizagem se ampliará para o campo erótico, estabelecendo um jogo em que Lenita e Manduca se revesam nos papéis de aluno (a) e mestre (a). Em um primeiro momento, Manduca impõe o modo de proporcionar prazer à amada, que manifesta, ativa e simultaneamente, certo desconforto e prazer – postura bastante inusitada, para uma mulher à época, refletindo a ambiguidade de sensações algo comum para uma primeira vez – ; posteriormente, o filho do coronel Barbosa é tomado por uma súbita crise, tanto por “perder” a função de dominador, provedor, controlador do desejo, quanto por não se sentir digno desta função, entendendo que Lenita lhe é superior em inteligência, riqueza, além de ser mais jovem.

Este segundo instante, claramente comandado pela moça, mostra que a protagonista “[...] deixa de ‘ter um corpo’ para ‘ser um corpo’”, como afirma Santos (2009, p. 66), o que se dá de forma gradativa, ao abandonar a posição de passividade, procurar Manduca, expressar os desejos recolhidos e “orientar” a condução do orgasmo. Sob a perspectiva semântica, Sarah Maria Forte Diogo (2011, p. 7) faz a seguinte análise:

[...]

Reparemos na articulação entre os vocábulos selecionados. Os termos técnicos, a exemplo de cio, tonicidade nervosa, eretismo, envolvem-se numa teia semântica enriquecida por outras expressões – palpitar dos lábios úmidos, bicos dos seios, lábios do gladiador – que misturadas na tessitura linguística em que o texto é forjado ressumam uma ambiência erótica. Interessante é notar neste trecho de que maneira manifestou-se o escritor, colocado diante de

referências e escolhas estéticas tão diversas. O resultado, como se vê, é uma mistura de romantismo, naturalismo e literatura erótica.

As relações sexuais entre Lenita e Manduca continuarão, até o momento em que a moça encontra, no quarto do amado, lembranças que este guardava de relacionamentos passados. Enciumada e, depois, descobrindo-se grávida, a filha de Lopes Matoso, ciente de que não é possível o matrimônio com Manduca – pelo fato de o rapaz ser, ainda, casado com a francesa que deixara na Europa e, também, não estar, sob o julgamento da moça, maduro o bastante para assumir o referido o sacramento / compromisso –, foge da fazenda do coronel Barbosa, abandonando o, agora, ex-amante, explicando-lhe os motivos por meio de uma carta:

[...]
 Estou grávida de três meses mais ou menos.
 Preciso de um pai oficial para nosso filho: ora *pater est is quem instae nuptiae demonstrant*.
 Se tu fosses livre, fazíamos ‘istas’ na igreja as nossas *nuptias naturais*, e tudo estava pronto. Mas tu és casado, e a lei do divórcio, aqui no Brasil não permite novo enlace: tive de procurar outro.
 ‘Tive de procurar’ é um modo de dizer: o outro deparou-se-me, ofereceu-se-me; eu me limitei a aceitá-lo e ainda impus-lhe condições.
 É o Dr. Mendes Maia
 Ao chegar aqui, escrevi-lhe para a corte; ele veio imediatamente, tivemos uma conferência larga, eu fui franca, contei-lhe tudo e... e... e nós nos casaremos amanhã, às 5 horas da madrugada. Pelo trem do Norte, que parte às 6, seguimos para a corte, e da corte para a Europa no primeiro vapor.
 Sei que te hás de lembrar sempre de mim, como eu sempre me hei de lembrar de ti: *calembour* à parte, o que entre nós se passou não se olvida.
 Não me guardes rancor. Fomos um para o outro o que podíamos ter sido; nada mais, nada menos.
 A criança, se for menino, chamar-se-á Manuel; se for menina, Manuela [...]
 (RIBEIRO, 2014, p. 198)

A carta, escrita por Lenita, permite a observar, dentre outras, as seguintes questões: 1ª) A linguagem adotada é muito semelhante à utilizada por Manduca, quando escreveu de Santos, caracterizando-se por um ar instrutivo, quase professoral, estratégia que poderia ser vista como um quê de vingança, dado o sentimento de mágoa que a personagem guardava por seu ex-amante; 2ª) O fato de a futura criança ter o mesmo / parecido nome do pai biológico cria um vínculo de permanência com o passado, sendo semelhante ao que ocorre com Madá, protagonista do romance *O Homem* (Aluísio Azevedo), que batiza o filho de Fernando, tal qual se chamava seu meio-irmão e antigo objeto de paixão; 3ª) A decisão do casamento com um advogado, Mendes Maia, para Lucas (1981, p. 112) indica que a impossibilidade do enlace entre a filha de Lopes Matoso e Manduca consistiria numa crítica direta ao casamento e à organização social de então; já Santana (1998, p. 2), é um artifício que enfraquece a estrutura

narrativa, cujo grande trunfo era a abordagem da histeria. Ambas leituras, embora pertinentes, carecem de uma análise sociológica mais aprofundada, o que é feito por Santos (2009, p. 77), mostrando o quão a atitude de Lenita mostra sua personalidade dual, traçada ao longo de todo o enredo

[...]

Apesar de ser uma ‘mulher desonrada’, Lenita obteve a possibilidade de regenerar-se através da realização de duas missões essenciais então atribuídas à mulher: a de ser mãe e esposa. Acredita-se que, ‘no leito conjugal, Lenita possa restabelecer-se de sua ‘bruteza animal’, do desregramento de seus sentidos’. (VERONA, 2008)

O final trágico da obra encerra a moral social vigente: a realização dos desejos é a impossibilidade de felicidade, pois os ‘motivos’ que emanam do corpo degradam o ser humano psíquica e fisicamente. Entretanto, a protagonista de Ribeiro despede-se fria e ironicamente; sente-se fraca e dominada enquanto mulher, mas reconhece-se fêmea e forte [...]

Lenita, ao final da narrativa, consegue, simultaneamente, ver o “mal” causado pelos seus instintos sexuais desenfreados – sob essa perspectiva, há um discurso moralista subjacente –, mas tem, no casamento, como pontuou Santos (2009, p. 77), a possibilidade de começar uma nova vida, um “renascimento”, o que só ocorre, também, pela alta posição social que a personagem ocupa. Desta forma, a discussão sobre a suposta conduta promíscua da moça apenas se deu pelo fato de a mesma ser branca e burguesa, de forma semelhante ao que ocorre com Madá, em *O homem* (Aluísio Azevedo), como aponta Mendes (2014, p. 32), dado que era “natural”, para a Crítica Literária da época, figuras femininas pertencentes às camadas menos abastadas (negras, indígenas, imigrantes, retirantes, nordestinas, etc.) serem associadas à ideia de lascívia, luxúria, prostituição, vícios, dentre outras imagens negativas.

Após a leitura da carta de Lenita, Manduca fica transtornado e põe cabo à própria vida, tomando curare, final rechaçado pelo padre Senna Freitas (s.d., p. 36-37), que qualifica o desfecho como inverossímil, dado que o filho do coronel Barbosa é, sob a óptica do religioso, um homem *blasé*, com uma série de amantes e, por isso, incapaz de morrer por amor. Apesar desta controvérsia, o que pode ser observado, ao longo da narrativa de *A Carne*, é que a presença de uma figura feminina instruída, culta, que dá vazão aos desejos sexuais quando, como e com quem deseja foi um aspecto bastante impactante para a crítica literária e para o público-leitor brasileiro do século XIX, pouco acostumado com uma personagem deste perfil, cuja semelhança, considerando os devidos distanciamentos estilísticos, se dará com Aurélia, de *Senhora* (1875), romance escrito por José de Alencar.

O aprofundamento do discurso científico, bem como da composição de um ambiente em que a instrução se associará à perversão – ou a atitudes que favorecem o aparecimento de

desvios de caráter – será a tônica que motivará o enredo de outro romance, escrito por Raul Pompéia: *O Ateneu*.

3.10. “Vais encontrar o [terrível] mundo”: Sérgio e a experiência do internato em *O Ateneu* (1888)

O Ateneu, obra cuja primeira publicação data de 1888, tem, como cenário, o universo escolar, partindo do viés memorialístico de Sérgio, narrador-personagem que tenta “atar as duas pontas da vida”, expressão cunhada por Bento Santiago, de *Dom Casmurro*, que se adéqua, também, ao menino-homem de Raul Pompéia. O processo que se inicia com o primeiro registro da vida escolar, que remonta anteriormente à entrada no famoso colégio dirigido por Aristarco Argolo de Ramos:

[...]

Eu tinha onze anos.

Frequentara como externo, durante alguns meses, uma escola familiar do Caminho Novo, onde algumas senhoras inglesas, sob a direção do pai, distribuíam educação à infância como melhor lhes parecia. Entrava às nove horas, timidamente, ignorando as lições com a maior regularidade, e bocejava até às duas, torcendo-me de insipidez sobre os carcomidos bancos que o colégio comprara, de pinho e usados, lustrosos de contato da malandragem de não sei quantas gerações de pequenos. Ao meio-dia, davam-nos pão com manteiga. Esta recordação gulosa é o que mais pronunciadamente me ficou dos meses de externato [...] (POMPÉIA, 2000, p. 11-12)

A iniciação acadêmica de Sérgio dá-se sob a modalidade do ensino externo, tendo, por docentes, “algumas senhoras inglesas”, o que sugere que as responsáveis não tinham a devida formação pedagógica – Ensino Normal –, sendo, portanto, profissionais leigas. Este caráter de amadorismo é reforçado por toda a sequência narrativa, estando presente nas didáticas enfadonhas ou mal direcionadas – “distribuíam educação à infância como melhor lhes parecia”, “ignorando as lições [...]”, “bocejava até às duas”, “ao meio dia, davam-nos pão com manteiga” –, e no mobiliário gasto – “os carcomidos bancos que o colégio comprara [...]” – ; o último aspecto se assemelhará bastante ao cenário retratado por Machado de Assis, em *Memórias póstumas de Brás Cubas*, na sala de aula do professor Ludgero Barata.

Ainda a respeito do ensino leigo, Louro (2015, p. 444) mostra-o em consonância à realidade da sociedade brasileira do século XIX:

[...]

Aqui e ali, no entanto, havia escolas – certamente em maior número para meninos, mas também para meninas; escolas fundadas por congregações e ordens religiosas femininas ou masculinas; escolas mantidas por leigos – professores para as classes de meninos e professoras para as das meninas.

Deveriam ser, eles e elas, pessoas de moral inatacável; suas casas ambientes decentes e saudáveis, uma vez que as famílias lhes confiavam seus filhos e filhas. As tarefas desses mestres e mestras não eram, contudo, exatamente as mesmas. Ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã, nisso consistiam os primeiros ensinamentos para ambos os sexos; mas logo algumas distinções apareciam: para os meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura.

[...]

Seria uma simplificação grosseira compreender a educação das meninas e dos meninos como processos únicos, de algum modo *universais* dentro daquela sociedade. Evidentemente, as divisões de classe, etnia e raça tinham um papel importante na determinação das formas de educação utilizadas para transformar as crianças em mulheres e homens. A essas divisões se acrescentariam ainda as divisões religiosas, que também implicariam diversidades nas proposições educacionais.

A partir do exposto por Louro, pode-se perceber que as senhoras inglesas deveriam usufruir de boa reputação, dado que sempre tinham alunos, além do fato de estarem sob a tutela do pai, “diretor” da escola familiar; entretanto, se a imagem pública das professoras leigas era imaculada, o reconhecimento profissional, sob a óptica do Sérgio adulto, inexistia, o que se torna bastante notório quando o que é recordado é o lanche servido, no horário do recreio, e não as lições apre(e)ndidas. Sob este ponto de vista, a diferenciação entre o lar e o espaço destinado à instrução torna-se mínima, o que, de certa forma, traz uma sensação de conforto e boas lembranças ao narrador.

Após deixar a escola das mestras leigas, Sérgio terá um preceptor particular e, posteriormente, ingressará no Ateneu, cujo contato prévio, antes de se tornar um aluno interno, será por meio de duas visitas. O colégio será assim apresentado, em um primeiro momento:

[...]

O *Ateneu* era o grande colégio da época. Afamado por um sistema de nutrido reclame, mantido por um diretor que de tempos a tempos reformava o estabelecimento, pintando-o jeitosamente de novidade, como os negociantes que liquidam para recomençar com artigos de última remessa; o *Ateneu* desde muito tinha consolidado crédito na preferência dos pais, sem levar em conta a simpatia da meninada, a cercar de aclamações o bombo vistoso dos anúncios. (POMPÉIA, 2000, p. 13, grifos do autor)

Diferentemente da primeira escola onde Sérgio estudou, o Ateneu, para atrair novos estudantes e suas famílias, não considera, apenas, a boa reputação do diretor, Aristarco, ou dos professores: faz-se necessário conquistar a clientela pela aparência, o que, no trecho, dá-se por meio da pintura do colégio. A fachada vistosa, tal qual uma boa maquiagem, deixa uma imagem de perfeição para o público, escondendo as mazelas presentes dentro das paredes da instituição; outro aspecto bastante importante, apresentado na passagem, é o crescimento do Ateneu em

decorrência da propaganda, o que já antecipa, ao leitor, a mentalidade empresarial de Aristarco e o mercantilização do ensino.

Após a primeira referência ao Ateneu, é apresentada a figura do diretor, Aristarco:

O Dr. Aristarco Argolo de Ramos, da conhecida família do Visconde de Ramos, do Norte, enchia o império com o seu renome de pedagogo. Era boletins de propaganda pelas províncias, conferências em diversos pontos da cidade, a pedidos, à sustância, atochando a imprensa dos lugarejos, caixões, sobretudo de livros elementares, fabricados às pressas com o ofegante e esbaforido concurso de professores prudentemente anônimos, caixões e mais caixões de volumes cartonados em Leipzig, inundando as escolas públicas de toda a parte com a sua invasão de capas azuis, róseas, amarelas, em que o nome de Aristarco, inteiro e sonoro, oferecia-se ao pasmo venerador dos enfaimados de alfabeto dos confins da pátria. Os lugares que os não procuravam eram um belo dia surpreendidos pela enchente, gratuita, espontânea, irresistível! E não havia senão aceitar a farinha daquela marca para o pão do espírito. E engordavam as letras, à força, daquele pão. Um benemérito. Não admira que em dias de gala, íntima ou nacional, festas do colégio ou recepção da Coroa, o largo peito do grande educador desaparecesse sob constelações de pedraria, opulemando a nobreza de todos os honoríficos berloques. (POMPÉIA, 2000, p. 13)

Primeira figura do colégio Ateneu a ser apresentada, Aristarco vem de uma posição social elevada, próxima à família real portuguesa, como fica patente pelo título de nobreza que um parente tem, o de visconde. Esta aproximação com o Poder contribuirá para que o diretor se torne uma referência na área de Educação, facilitando seu trânsito nos mais diversos lugares, por meio da propaganda feita, cujo símbolo material maior será a confecção de livros, que são vendidos em outros estabelecimentos escolares, propagando uma ideia de um método de excelência a ser seguido e/ ou copiado; neste sentido, percebe-se o foco no aspecto capitalista do ensino, em detrimento do pedagógico. Outro momento em que isto ocorre é quando o diretor ministra palestra em lugares diversos, construindo uma imagem de onipresença, permitindo mais pessoas (estudantes, pais, docentes) conheçam-no, aumentando sua popularidade. Os frutos desta publicidade não somente garantem o fluxo constante de alunos matriculados no Ateneu, como também servem para estimular a vaidade de Aristarco, como ocorre no fim da citação.

A respeito do perfil do diretor e proprietário do Ateneu, Sonia Brayner (1979, p. 144) faz a seguinte análise:

[...]

A figura central da caricatura em *O Ateneu* encontra-se no diretor Aristarco. É a mais contínua, ampliando-se de tal forma que beira a alegoria, fronteira estabelecida muitas vezes tênue com a sátira. Esta caricatura progressiva infere-se a partir da escolha do próprio nome do personagem: Aristarco

Argolo de Ramos, sonoro, de ritmo definido e significado preciso: o ótimo chefe, do grego.

A partir do primeiro capítulo é dinamicamente traçado o tipo monomaníaco do pedagogo *doublé* de financista educacional, reafirmando sempre o significado paranoico de grandeza em um significante de alta redundância isotópica [...]

Esta caricatura de Aristarco que, para muitos críticos, a exemplo de Mário de Andrade (1952) e Miguel-Pereira (1957), se relacionaria à figura de Abílio César Borges, responsável pelo Colégio Abílio, tendo o romance de Pompéia um quê de autobiográfico, não é apenas irônica pelo fato de Aristarco não ser um “ótimo chefe”, como mostra Brayner (1979, p. 144), mas, também, devido ao nome do personagem remeter a um homônimo, presente na Bíblia – no livro *Atos dos Apóstolos* –, que era companheiro de pregação de Paulo (antigo Saulo de Tarso), propagando os ensinamentos de Cristo, atitude bastante divergente das apresentadas pelo empresário de *O Ateneu*, conforme se verá mais adiante.

Após Aristarco, o primeiro professor do Ateneu, Venâncio, é apresentado na narrativa:

[...]

Um discurso principalmente impressionou-me. À direita da comissão dos prêmios, ficava a tribuna dos oradores. Galgou-a firme, tesinho, o Venâncio, professor do colégio, a quarenta mil-réis por matéria, mas importante, sabendo falar grosso, o timbre de independência, mestiço de bronze, pequenino e tenaz, que havia de varar carreira mais tarde. O discurso foi o confronto chapa dos torneios medievais como o moderno certame das armas da inteligência; depois, uma preleção pedagógica, tacheada de flores de retórica a martelo; e a apologia da vida de colégio, seguindo-se a exaltação do mestre em geral e a exaltação, em particular, de Aristarco e do *Ateneu*. ‘O mestre’, perorou Venâncio, é o prolongamento do amor paterno, é o complemento da ternura das mães, o guia zeloso dos primeiros passos, na senda escabrosa que vai às conquistas do saber e da moralidade. Experimentado no labutar cotidiano da sagrada profissão, o seu auxílio ampara-nos como a Providência na Terra; escolta-nos assíduo como um anjo da guarda; a sua lição prudente esclarece-nos a jornada inteira do futuro. Devemos ao pai a existência do corpo; o mestre cria-nos o espírito (sorites de sensação), e o espírito é a força que impele, o impulso que triunfa, o triunfo que nobilita, o enobrecimento que glorifica, e a glória é o ideal da vida, o louro do guerreiro, o carvalho do artista, a palma do crente! A família é o amor no lar, o Estado é a segurança civil; o mestre, com o amor forte que ensina e corrige, prepara-nos para a segurança íntima inapreciável da vontade. Acima de Aristarco – Deus! Deus tão-somente; abaixo de Deus – Aristarco (POMPÉIA, 2000, p. 15-16)

O discurso de Venâncio, feito em meio a uma solenidade, mostra a figura do docente cuja remuneração recebida é pífia, tendo que ministrar várias aulas para poder garantir seu sustento – “a quarenta mil-réis por matéria [...]” –, além de adular o chefe, aproximando-o de uma figura paterna, que transmite a ideia de proteção, guia, uma divindade – como afirma Santana (2011, p. 29) –, atitude que, por meio da retórica, denota a megalomania, atributo tão

bem valorizado, quanto praticado por Aristarco, conforme analisa Mazzari (1997, p. 235). Outro aspecto que merece ênfase é a relação entre a etimologia do nome do professor e sua conduta: Venâncio deriva do latim *venanti*, particípio do verbo *venari*, que significa “caçar”; o mestre, fazendo jus ao significado em questão, está sempre buscando, desejando, “perseguido” a atenção de Aristarco, a fim de conquistar confiança e, por meio da bajulação, ter prestígio junto ao superior.

Durante as festividades, a arquitetura do Ateneu chamará a atenção de Sérgio, antes do jovem ingressar à instituição, assim descrita:

[...] O *Ateneu*, quarenta janelas, resplendentes do gás interior, dava-se ares de encantamento com a iluminação de fora. Erigia-se na escuridão da noite, como imensa muralha de coral flamante, como um cenário animado de safira com horripilações errantes de sombra, como um castelo fantasma batido de luar verde emprestado à selva intensa dos romances cavalheirescos, despertado um momento da legenda morta para uma entrevista de espectros e recordações. Um jato de luz elétrica, derivado de foco invisível, feria a inscrição dourada “*ATHENÆUM*” em arco sobre as janelas centrais, no alto do prédio. A uma delas, à sacada, Aristarco mostrava-se. Na expressão olímpica do semblante transpirava a beatitude de um gozo superior. Gozava a sensação prévia, no banho luminoso, da imortalidade a que se julgava consagrado. Devia ser assim: luz benigna e fria, sobre bustos eternos, o ambiente glorioso do Panteão. A contemplação da posteridade embaixo. (POMPÉIA, 2000, p. 20)

A estrutura suntuosa do Ateneu mostra o contraste entre luz, representada pelas várias janelas e pelo jato de luz elétrica, e sombra, simbolizado pelas palavras “escuridão”, “castelo fantasma”. Esta dualidade refletirá a oposição e hierarquização dos espaços presentes na escola, onde, como mostra Ana Carolina de Picoli de Souza Cruz (2010, p. 70), o que estava mais próximo à vigilância do diretor e se relacionava à ideia do cuidar, ficava em posição mais elevada – os quartos, a enfermaria –, enquanto aquilo que dizia respeito às necessidades fisiológicas, excreção e sujeira – a exemplo do banheiro coletivo – se situava em nível mais baixo; esta configuração ampla, representada no romance de Pompéia, era bastante vigente nos colégios voltados para as elites da época, como o Pedro II, conforme analisa Souza (2008, p. 123-124):

[...] Esses estabelecimentos de ensino, instalados no centro das capitais, projetavam para toda a sociedade valores simbólicos, erigindo-se como espaços dedicados ao saber, à educação e à cultura. Tal representação encontrava sustentação em aspectos internos e externos da vida escolar e inscrevia-se na arquitetura dos prédios onde funcionavam as escolas e na distribuição dos espaços. Projetava-se também no *status* do corpo docente constituído por professores catedráticos, cujos concursos de nomeação atestavam erudição e domínio de conhecimentos [...]

Fica perceptível, também, que o Ateneu era uma espécie de legado de Aristarco – “[...] Gozava a sensação prévia, no banho luminoso, da imortalidade a que se julgava consagrado” – ; o verbo “gozar”, neste caso, pode ser visto sob uma dupla perspectiva: no sentido de “aproveitar”, “desfrutar” ou, ainda, numa conotação próxima ao prazer sexual, uma vez que o colégio era o objeto de desejo de Aristarco e uma parte importante da constituição de sua personalidade. Esta, como lembrará Sérgio, apresentava diversas nuances:

[...] Conheci-o solene na primeira festa, jovial na segunda; conheci-o mais tarde em mil situações, de mil modos; mas o retrato que me ficou para sempre do meu grande diretor foi aquele – o bigode branco, o queixo barbeado, o olhar perdido nas trevas, fotografia estática, na aventura de um raio elétrico. (POMPÉIA, 2000, p. 21)

O modo pelo qual Sérgio se lembra da imagem de Aristarco assemelha-se, pela caracterização, à imagem de um criador ou profeta – seja monoteísta, como Deus, Moisés, Abraão, ou pagão, como Zeus –, o que só reforça o caráter, também pertencente à esfera do divino, onipotente, onisciente e onipresente do diretor do Ateneu. A passagem, ainda, traz, por meio da linguagem, um forte caráter plástico, característica da escrita de Pompéia, conforme destacaram Coutinho (1955, p. 118-119) e Araripe Júnior (1960, p. 171).

A presença constante de Aristarco estará presente, também, através do discurso de aparente abnegação que o diretor faz ao pai de Sérgio:

[...] - Mas o Sérgio é dos fortes – disse Aristarco, apoderando-se da palavra. – Demais, o meu colégio é apenas maior que o lar doméstico. O amor não é precisamente o mesmo, mas os cuidados de vigilância são mais ativos. São as crianças os meus prediletos. Os meus esforços mais desvelados são para os pequenos. Se adoecem e a família está fora, não os confio a um correspondente... Trata-os aqui, em minha casa. Minha senhora é a enfermeira. Queria que o vissem os detratores... (POMPÉIA, 2000, p. 23)

A postura aparentemente zelosa de Aristarco – que, ao longo da narrativa, como pontua Sonia Sachs (2012, p. 62-63), irá substituir a figura do ausente pai biológico de Sérgio – mostra, de forma subjacente, a necessidade da vigilância, atitude que representa, na narrativa, uma postura bastante comum nos internatos do século XIX, onde o caráter de patrulhamento atendia a propósitos higienistas, a fim de evitar manifestações sexuais tidas como impróprias, a exemplo da masturbação e relações homoafetivas, segundo Galvão (1998, p. 218-219). Para cumprir com este propósito, Aristarco confia os cuidados médicos de seus alunos à esposa, D. Ema, para quem a função de enfermeira vai ser um prolongamento das que ocupa, enquanto cônjuge e mãe, conforme afirma Tiago Ribeiro Santos (2012, p. 65), além de reforçar a imagem da escola como extensão do lar – como tanto prezava, retoricamente, Aristarco – e de conferir,

à família Ramos, a permanência do bom *status* social junto aos responsáveis pelos alunos do Ateneu.

Outra postura adotada por Aristarco para manter a imagem de um bom educador é criticar a adoção dos castigos físicos:

[...] E as reformas futuras? Não bastava a abolição dos castigos corporais, o que já dava uma benemerência passável. Era preciso a introdução de métodos novos, supressão absoluta dos vexames de punição, modalidades aperfeiçoadas no sistema de recompensas, ajeitação dos trabalhos, de maneira que seja a escola um paraíso; adoção de normas desconhecidas cuja eficácia ele pressentia, perspicaz como as águias. Ele havia de criar... um horror, a transformação moral da sociedade! (POMPÉIA, 2000, p. 23)

O pensamento de Aristarco, manifestado através do discurso indireto livre, mostra a necessidade de o personagem adotar – ao menos, hipoteticamente – uma concepção de educação mais humanizada. Este posicionamento, trazido por Pompéia de forma alegórica, encontra-se em consonância com o debate político sobre o tema em questão, a respeito do qual Oliveira (2008, p. 41-42) traça o seguinte panorama:

[...]
Bernardo Pereira de Vasconcelos (1795-1850), deputado pela província de Minas Gerais à época da discussão da Lei de 15 de outubro de 1827, propôs um artigo aditivo pelo qual os mestres ficassem proibidos a exercer ‘todo o castigo corporal’. O brigadeiro Raimundo José da Cunha Matos, representante de Goiás, em conformidade com a proposta do colega, argumentava na ocasião: ‘à mocidade ensina-se por boas maneiras; é pelos estímulos de brio e honra que eles se adiantam; é pelo methodo de Lancaster, pelo methodo chinês, brâmane e árabe que se educam, e não à força de pancada que os torna sem vergonha, malhadiços e incorrigíveis’. Para ilustrar seu discurso, contou uma anedota sobre um excêntrico inglês que tentava ensinar a perus e porcos a contradança, com isso torturando-os. Sendo um ‘benevolo xerife’ informado de tais violências, o excêntrico foi multado. No final de sua história, o deputado teve apoio geral.

O contrário pensava Antônio Francisco de Paula de Holanda Cavalcanti de Albuquerque (1797-1863), deputado pela província de Pernambuco, que defendia a palmatória, afirmando: ‘quem quiser ensinar com ela, que ensine’, no que José Bernardino Batista Pereira (1783-1861), deputado pelo Espírito Santo, fez um longo discurso citando Montaigne, Teodorico e Lancaster, sendo apoiado geralmente. Ao declarar que ‘nós estamos em um século de luzes, caridade e filantropia’, Cunha Mattos citava os casos dos franceses, cujas tropas ‘não conhecem castigo de pau’, e dos ingleses, que ‘estão agora discutindo no parlamento a lei para se acabarem os açoites nos soldados’, finalizando assim a discussão

A postura de Aristarco, embora pretensamente representasse uma atitude educacional progressista, é posta em dúvida pelo Sérgio narrador, que apelidará o diretor do Ateneu de “homem-sanduíche”, pelo fato de o educador estar sempre em posição intermediária entre o passado e o presente da área em que trabalha. Além disso, Zilberman (2012, p. 81) estabelece

semelhanças entre o referido perfil da personagem de Pompéia e os do professor Apolinário Porto Alegre e do empresário Abílio César Borges – este último, dono e diretor do Colégio Abílio, onde Pompéia estudou, teria sido a livre inspiração para a composição de Aristarco –:

[...]

É ao projeto de ‘abolição dos castigos corporais’ que Raul Pompéia confere maior atenção. Que a questão preocupava outros pedagogos brasileiros, indica-o o fato de Apolinário Porto Alegre, professor, intelectual e escritor sul-rio-grandense, fundar, em 1876, o Instituto Brasileiro com intenções similares às que Raul Pompéia atribui a Aristarco Argolo de Ramos [...]

Abílio também condena meios violentos de aprendizagem, simbolizados pelos ‘cinco olhos do diabo’, conforme a imagem, reproduzida antes, de Machado de Assis [...].

Independentemente das similaridades entre as três figuras – Aristarco, Abílio e Apolinário –, o que fica patente, para a personagem pompeiana, é sua dupla personalidade, reforçada, novamente, pelo Sérgio narrador, quando mostra as discrepâncias entre Aristarco homem e Aristarco diretor, aprofundadas no segundo capítulo do romance:

[...]

Soldavam-se nele o educador e o empresário com uma perfeição rigorosa de acordo, dois lados da mesma medalha: opostos, mas justapostos.

[...]

Sua diplomacia dividia-se por escaninhos numerados, segundo a categoria de recepção que queria dispensar. Ele tinha maneiras de todos os graus, segundo a condição social da pessoa. As simpatias verdadeiras eram raras. No âmagô de cada sorriso morava-lhe um segredo de frieza que se percebia bem. E duramente se marcavam distinções políticas, distinções financeiras, distinções baseadas na crônica escolar do discípulo, baseadas na razão discreta das notas do guarda-livros. Às vezes, uma criança sentia a alfinetada no jeito da mão a beijar. Saía indagando consigo o motivo daquilo, que não achava em suas contas escolares...

O pai estava dois trimestres atrasado. (POMPÉIA, 2000, p. 25)

Enquanto o educador, diante dos pais, mostra-se zeloso e preocupado com o bem-estar dos alunos, o empresário Aristarco dirige, de modo frio e calculado, suas demonstrações de afeto, condicionando-as a questões políticas, escolares e, sobretudo, financeiras, o que demonstra o lucro como principal força motriz das atitudes do diretor, permitindo vê-lo como um capitalista, que transforma a educação em mercadoria, conforme afirma Vilma Marques da Silva (2007, p. 77). Entretanto, é necessário manter uma fachada de moralidade, qualidade que Aristarco volta a enfatizar e exaltar, em outra visita que Sérgio e o pai fazem à instituição, antes do início das aulas:

[...]

E [Aristarco] recuava tragicamente crispando as mãos. ‘Ah! mas eu sou tremendo quando esta desgraça nos escandaliza. Não! Estejam tranquilos os pais! No *Ateneu*, a imoralidade não existe! Velo pela candura das crianças, como se fossem, não digo meus filhos, minhas próprias filhas! O *Ateneu* é um

colégio moralizado! E eu aviso muito a tempo... Eu tenho um código...' Neste ponto o diretor levantou-se de salto e mostrou um grande quadro à parede. 'Aqui está o nosso código. Leiam! Todas as culpas são prevenidas, uma pena para cada hipótese: o caso da imoralidade não está lá. O parricídio não figurava na lei grega. Aqui não está a imoralidade. Se a desgraça ocorre, a justiça é o meu terror e a lei é o meu arbítrio! Briguem depois os senhores pais!...' (POMPÉIA, 2000, p. 26-27)

A fala de Aristarco, reforçando a importância da moralidade, traz, para o campo ficcional, uma preocupação bastante vigente na educação brasileira do século XIX: a necessidade de garantir a decência e higiene estava atrelada a uma mentalidade higienista – conforme foi anteriormente citado –, constando, expressamente, no texto da Reforma Leôncio de Carvalho, que reformou todo o ensino na Corte (SAVIANI, 2013, p. 136). Além disso, o educador associa a preservação do pudor ao gênero – “Velo pela candura das crianças, como se fossem, não digo meus filhos, minhas próprias filhas!” –, o que reflete uma mentalidade coletiva na qual o decoro era mais cobrado das mulheres e, simultaneamente, torna-se uma ironia, uma vez que Aristarco pouco se envolve com a educação da filha, Amália (Melica), não hesitando em arranjar-lhe, dentre os alunos do Ateneu, um pretendente, Rômulo, que é posto, por influência do futuro sogro, como músico, na banda da escola, mesmo com pouca aptidão; a referência a “códigos” confere, ao discurso, um tom legalista, ao mesmo tempo que se associa à História de antigas civilizações: em primeiro lugar, a mesopotâmica (atuais Iraque, Irã, Síria, Turquia e Kuwait), na qual o código de Hamurábi, famoso pela máxima “olho por olho, dente por dente”, imprimia uma dura retaliação aos crimes cometidos, postura que será semelhante à do educador, expressa no trecho “Se a desgraça ocorre, a justiça é o meu terror e a lei é o meu arbítrio!”; em segundo, a grega, para qual a constatação de inexistir referência jurídica ao parricídio denota certo sarcasmo de Pompéia, dado que as tragédias *Édipo rei* e *Medeia*, versadoras sobre o referido tema, são ambientadas na república helênica.

Quando, finalmente, ingressa ao Ateneu, o estudante Sérgio conhecerá o professor Mânlio, da disciplina superior de primeiras letras, e um de seus melhores alunos, Rebelo. Este, é assim descrito:

[...] Rebelo era o mais velho e tinha óculos escuros como João Numa. O vidro curvo dos óculos cobria-lhe os olhos rigorosamente, monopolizando a atenção no interesse único da mesa do professor. Como se fosse pouco, o zeloso estudante fazia concha com as mãos às tômporas, para impedir o contrabando evasivo de algum olhar escapado ao monopólio do vidro [...]. (POMPÉIA, 2000, p. 27)

A caracterização de Rebelo traz a imagem de um jovem bastante sério, de aparência sisuda, o que é reforçado pelo uso de pesados óculos escuros. Somado a este ar um tanto rígido, a postura crítica, em relação ao comportamento dos colegas de sala, faz do aluno um observador bastante atento:

[...]

‘Isto é uma multidão; é preciso força de cotovelos para romper. [Rebelo] Não sou criança, nem idiota; vivo só e vejo de longe; mas vejo. Não pode imaginar. Os gênios fazem aqui dois sexos, como se fosse uma escola mista. Os rapazes tímidos, ingênuos, sem sangue, são brandamente impelidos para o sexo da fraqueza; são dominados, festejados, pervertidos como meninas ao desamparo. Quando, em segredo dos pais, pensam que o colégio é a melhor das vidas, com o acolhimento dos mais velhos, entre brejeiro e afetuoso, estão perdidos... Faça-se homem, meu amigo! Comece por não admitir protetores’. (POMPÉIA, 2000, p. 31)

Sérgio estabelece proximidade com Rebelo no intuito de conhecer mais sobre o professor Mânlio. Entretanto, o que o colega mostra vai além da esfera escolar: Rebelo adverte Sérgio contra os protetores – mesmo quando o novato precisa e busca por um, a fim de “batalhar” contra a timidez que o consome, como observa Miguel-Pereira (1957, p. 113) – e, simultaneamente, execra as relações homoafetivas que se estabelecem entre os alunos, temática cuja representação será bastante criticada por Andrade (1952, p. 196):

[...] E no mais, todas as relações íntimas, todas as ‘amizades’ entre adolescentes do Ateneu, se reduzem a casos grosseiros de homossexualidade. Estamos a mil léguas daquela poderosa compreensão humana da adolescência que teríamos contemporaneamente com o romance de Otávio de Faria [*Mundos mortos*]. Também este estudará no seu livro um caso de homossexualismo. O fará, porém, com uma intensidade, uma força do trágico bem rara na literatura nacional. É que Otávio de Faria trata com aproximação, simpaticamente, os colegas, até os predominantemente ruins, buscando-lhes descobrir as tendências todas, a luta do bem e do mal inatos, e a profunda seriedade humana com que são adolescentes. Época da vida em que todo reformamos o mundo pra melhor...

A visão de Andrade ainda vincula a escrita de *O Ateneu* a um viés biográfico, prática que foi muito vigente entre os críticos literários do romance, conforme afirma Lorenza Lakimé Jareski (2005), e, por isso, a análise do autor de *Macunaíma* tende a ser bastante limitada, uma vez que a obra ficcional não tem relação direta com a vida particular do escritor, como já preconiza Roland Barthes (2004), no ensaio “A morte do autor”, presente em *O rumor da língua*.

Ademais, a fala de Rebelo permite observar, de forma alegórica, como eram caracterizadas as identidades de gênero à época: ser mulher era estar numa posição subalterna, de dominação, de fraqueza e sujeita à perversão – “[...] impelidos para o sexo de fraqueza; são

dominados, festejados, pervertidos como meninas ao desamparo” –, atributos que vão se assemelhar aos meninos que, nas relações homoafetivas, adotam a posição de passividade; ao contrário deste quadro, o “verdadeiro” homem é o que resiste à possibilidade da conjunção carnal com outro – interesse que pode surgir a partir da aceitação da figura de um colega veterano como “protetor” de um calouro –, que sabe se defender, que enxerga e condena aqueles que não agem desta forma, como Rebelo tanto tem orgulho, ao se definir.

Entretanto, não apenas os alunos que têm relações homoafetivas serão tidos como párias no Ateneu, mas, também, os que apresentam problemas de aprendizagem, sendo Franco o exemplo mor a se enquadrar neste caso:

[...]

Os professores já sabiam. À nota do Franco, sempre má, devia seguir-se especial comentário deprimente, que a opinião esperava e ouvia com delícia, fartando-se de desprezar. Nenhum de nós como ele! E o zelo do mestre cada dia retemperava o velho anátema. Não convinha expulsar. Uma coisa destas aproveita-se como um bibelô do ensino intuitivo, explora-se como a miséria do ilota, para a lição fecunda do asco. A própria indiferença repugnante da vítima é útil.

Três anos havia que o infeliz, num suplício de pequeninas humilhações cruéis, agachado, abatido, esmagado, sob o peso das virtudes alheias mais que das próprias culpas, ali estava – cariátide forçada no edifício de moralização do *Ateneu*, exemplar perfeito de depravação, oferecido ao horror santo dos puros. (POMPÉIA, 2000, p. 33)

Os maus tratos dirigidos a Franco são narrados, pelo Sérgio adulto, de forma que mostram, como afirmou Andrade (1952, p. 194), os sentimentos de angústia, piedade e impiedade: o olhar do narrador, agora já distante dos acontecimentos, mais maduro, denuncia as condutas violentas utilizadas para “corrigir” os alunos que se “desviavam” dos preceitos escolares – as palavras agressivas dos professores, cujo “peso” se expressa na linguagem corporal de Franco, sentindo-se derrotado, como indica a gradação “agachado, abatido, esmagado” –; tais ações docentes acabam por normatizar a tortura psicológica no ambiente escolar, a ponto dos demais alunos, sadicamente, ansiarem pelo momento em que o colega será exposto, o “bibelô do ensino intuitivo”, expressão que permite ver Franco como um (delicado) acessório pedagógico, num claro processo de coisificação do estudante.

Além do constrangimento verbal, para fins de controlar e vigiar o comportamento dos discentes, Aristarco contará com os “fiscais” da disciplina:

[...] Os vigilantes eram escolhidos por seleção de aristocracia, assevera Aristarco. Vigilante era o Malheiro, o herói do trapézio; vigilante era o Ribas, a melhor vocalização do *Orfeão*; vigilante era o Mata, mirrado, corcundinha, de espinha quebrada, apelidado o *mascate*, melífluo no trato, nunca punido ninguém sabia por que, reputação de excelente porque ninguém se lembrava de verificar que, entretanto, Rebelo apontava como chefe da polícia secreta do

diretor; o vigilante o Saulo, que tinha três distinções na instrução pública; vigilante Rômulo, *mestre cook*, por alcunha, uma besta, grandalhão, último na ginástica por corpulência bamba, último nas aulas, dispensado do *Orfeão* pela garganta rachada de requinta velha, mas exercendo no colégio, por exceção de saliência na largura chata da sua incapacidade, as complexas e delicadas funções de zabumba da banda. Não sei se este jeito particular para o bombo, fórmula musical do anúncio, não sei se uma célebre herança que Rômulo esperava de afortunados parentes, verdade é que entre todos fora Rômulo apurado por Aristarco para o invejável privilégio de seu futuro genro. (POMPÉIA, 2000, p. 38)

Aristarco, ao delegar a observação constante da conduta moral dos alunos aos colegas de sala de aula, passa a ser uma figura cuja presença é constante, conforme afirma Daiane da Rosa Fregulia (2016, p. 56); além disso, os escolhidos para a referida função são aqueles que têm compreensão das relações de poder que ocorrem na esfera escolar (SANTOS, 2012, p. 53): o atleta, Malheiro, famoso pelo desempenho físico notável, que serve como chamariz para as matrículas dos novos alunos, nas festividades promovidas pelo Ateneu, ao atuar para Aristarco, consegue manter o *status* que o consagra, além de representar a força bruta, braçal; o cantor, Ribas, membro do Orfeão, oferece seus préstimos a fim de permanecer no coral, correspondendo ao poder da verbalização, da voz, da palavra; Mata, sem nenhum dos dons dos companheiros, tem, como grande atributo, a capacidade de adulação, o que o exime de punições, “promovendo-o” a uma pretensa posição de chefia da “corporação”; Saulo destaca-se pelo intelecto e Rômulo, por ser o pretendente da filha de Aristarco, graças à ascensão social que pode vir a ter – “[...] célebre herança que Rômulo esperava de afortunados parentes [...]” –, o que compensa a feiura e total inaptidão para música – o que é satirizado pelo fato de o jovem apenas conseguir entrar para a banda da escola por tocar zabumba, instrumento tido, na citação, como de menor complexidade de aprendizagem –. Neste grupo, Saulo e Rômulo têm uma semelhança, sendo ambos homônimos de personagens conhecidas: o primeiro de Saulo de Tarso, antigo soldado romano, perseguidor de cristãos – função bastante análoga ao do discente – que, segundo a Bíblia, após uma queda, viu a figura do Messias e converteu-se à doutrina, tornando-se Paulo – conforme consta no livro *Atos dos Apóstolos*, capítulo nono –, regeneração que não ocorrerá com o aluno do Ateneu, dado que permanecerá como alcaguete do diretor; o segundo, de um dos fundadores de Roma e assassino do irmão gêmeo, Remo; ao contrário, porém, da figura mitológica, o futuro genro de Aristarco não apresenta a sede pelo poder ou o caráter vingativo, mostrando-se bastante apático e diferente dos demais companheiros de “espionagem”.

Além dos “agentes infiltrados”, outra prática adotada por Aristarco é a leitura do Livro das Notas, instrumento no qual serão registradas as notas baixas dos alunos, bem como as infrações cometidas pelos jovens e os professores:

[...]

A mais terrível das instituições do *Ateneu* não era a famosa justiça do arbítrio, não era ainda a *cafua*, asilo das trevas e do soluço, sanção das culpas enormes. Era o *Livro das notas*.

Todas as manhãs, infalivelmente, perante o colégio em peso, congregado para o primeiro almoço, às oito horas, o diretor aparecia a uma porta, com a solenidade tarda das aparições, e abria o memorial das partes.

Um livro de lembranças comprido e grosso, capa de couro, rótulo vermelho na capa, ângulos do mesmo sangue. Na véspera cada professor, na ordem do horário, deixava ali a observação relativa à diligência dos seus discípulos. Era o nosso jornalismo. Do livro aberto, como as sombras das caixas encantadas dos contos de maravilha, nascia, surgia, avultava, impunha-se a opinião do *Ateneu*. Rainha caprichosa e incerta, tiranizava essa opinião sem corretivo como os tribunais supremos. O temível noticiário, redigido ao sabor da justiça suspeita de professores, muita vez despedidos por violentos, ignorantes, odioso, imorais, erigia-se em censura irremissível de reputações. O julgador podia ser posto fora por uma evidenciação concludente dos seus defeitos; a difamação estampada era irrevogável. (POMPÉIA, 2000, p. 50)

A leitura do Livro das Notas se insere, no Ateneu, como uma prática do cotidiano escolar. Diferentemente, entretanto, de outras que propiciam a aproximação entre os alunos, estreitando os laços de companheirismo – a exemplo do estudo em duplas, os passeios – ou das que se relacionam ao cuidado do corpo e/ou mente – como os banhos, as atividades físicas, os repousos, as missas – a ação praticada pelo diretor reveste-se de um quê de teatralidade e sadismo: a espera dos alunos, com horário marcado, durante a refeição, faz com que a chegada de Aristarco seja ansiada e, simultaneamente, temida; por outro lado, confere, ao senhor Ramos, uma afirmação de sua autoridade e o aparente controle em relação a todos os acontecimentos ocorridos dentro da instituição.

A caracterização do livro – “[...] comprido e grosso, capa de couro, rótulo vermelho na capa, ângulos do mesmo sangue” – confere-lhe um aspecto visualmente sombrio, o que, somado à irônica referência do objeto assemelhar-se às “[...] caixas encantadas dos contos de maravilha” – quando, o mais apropriado, seria, pelas reações que provoca, aproximá-lo da caixa de Pandora – e ao caráter bastante parcial das informações contidas, acaba por estabelecer um paralelo com o momento da leitura das ações punitivas ocorridas em séculos anteriores, como afirma Cruz (2010, p. 96):

[...]

Nessas exposições dos alunos em um espaço coletivo, como no refeitório, onde se lia o Livro de Notas, havia habitualmente uma distribuição de conselhos e repreendas por parte de Aristarco que remetem às ações punitivas

dos séculos XVII e XVIII feitas em praças públicas (enforcamentos, fogueiras, decapitações, esquartejamentos, entre outros que culminavam com a morte), cujo objetivo era conter os crimes, ou as atitudes condenáveis, com um exemplo claro e chocante de sanção [...]

As atitudes de Aristarco, com ares inquisitoriais, não se restringirão ao campo verbal, manifestando-se, também, por meio de ações inesperadas:

[...]

A sala geral do estudo tinha inúmeras portas. Aristarco fazia aparições, de súbito, a qualquer das portas, nos momentos em que menos se podia contar com ele.

Levava as aparições às aulas, surpreendendo professores e discípulos. Por meio deste processo de vigilância de inopinados, mantinha no estabelecimento por toda parte o risco perpétuo do flagrante com uma atmosfera de susto. Fazia mais com isso que a espionagem de todos os bedéis. Chegava o capricho a ponto de deixar algumas janelas ou portas como votadas a fechamento para sempre, com o fim único de um belo dia abri-las bruscamente sobre qualquer maquinação clandestina de vadiagem. Sorria então no íntimo, de efeito pavoroso das armadilhas, e cofiava os majestosos bigodes brancos de marechal, pausadamente, como lambe o jaguar ao focinho a pregustação de um repasto de sangue. (POMPÉIA, 2000, p. 56)

A palavra “aparição”, no contexto acima, pode ser interpretada sob uma dupla perspectiva: ação decorrente do ato de aparecer, que enfatizaria o fato de Aristarco estar em outro ambiente e se deslocar para a sala geral do estudo e de aula, e como sinônima de “fantasma”, acepção mais utilizada na oralidade e que daria, ao diretor do Ateneu, uma aparência sombria, o que se relaciona ao medo que sua presença repentina causa a alunos e professores. Este ar é reforçado pela analogia com o jaguar, animal cuja característica marcante, por ser um felino, é a de ter um andar sorrateiro, suave, silencioso, no momento de capturar a presa e, depois, devorá-la: partindo deste princípio, Aristarco adota uma postura de predador, agindo, muitas vezes, às escondidas – “Chegava o capricho a ponto de deixar algumas janelas ou portas como votadas a fechamento para sempre [...]” –, a fim de pegar a caça (os alunos ou professores) em flagrante e, com isso, “exterminá-la” (punir severamente, registrar no Livro de notas, expô-la ao ridículo, de forma pública).

Um episódio de indisciplina permitirá que Aristarco manifeste todo seu caráter sádico: Sérgio e Franco planejam jogar cacos de vidro no tanque, onde os meninos tomavam banho, de forma coletiva; entretanto, a estratégia não vinga, mas Sérgio, devido ao comportamento suspeito que apresenta, é interrogado pelo inspetor. O menino mente, argumentando que tinha tentado, junto com o colega, fugir da escola, carregando sapotis e que uma garrafa, que

arremessara de mau jeito, teria sido o objeto responsável pelos cacos encontrados no referido local; o inspetor não crê na história e ambos os alunos são penalizados:

[...]

Quanto ao requinte da exposição no refeitório, mãos cheias de sapotis, não houve meio de obrigar-me Aristarco. Concordara em ficar de pé; não era pouco. Franco naturalmente submeteu-se e lá esteve, braços abertos, a fazer de fruteira no interesse do sistema das punições morais. Tanto melhor para o sistema.

À vista da relutância, calculou-se em páginas de escrita quanto podiam valer dois punhados de sapotis; redução difícil, que a justiça colegial alcançou matematicamente, pronunciando uma condenação que me daria que fazer até mais de meia-noite.

[...]

De noite, novamente ao lado de Franco, a fatigar-me na tarefa das páginas, tive de ficar até tarde numa das salas do primeiro andar. Pelas dez e meia, o diretor, antes de sair para casa, veio ver-nos. ‘Ainda escrevem... estes peraltas?...’, disse-nos de enorme altura, à guisa de boas-noites, e desapareceu confiando-nos ao amável João Numa, bároco, inspetor das salas de cima. Na sua qualidade de gorducho, o João não era diligente. Apenas viu partir Aristarco, trancou a última porta do *Ateneu* e foi dormir [...]. (POMPÉIA, 2000, p. 63)

A discrepância no momento de castigar Sérgio e Franco mostra que Aristarco, ao contrário do que defendia publicamente, não trata os alunos de forma igualitária: enquanto Sérgio, que vem de uma família abastada, pode se negar a segurar os sapotis, parado, em pleno refeitório, Franco, de condição socioeconômica inferior, se submete, fazendo as vezes de fruteira humana. A resignação de Franco mostra o quão estava acostumado a ser penalizado e alvo de violências; a “justiça colegial”, expressão bastante irônica, é completada por meio da punição por meio da escrita, cuja durabilidade denota a postura abusiva de Aristarco; Santos (2012, p. 61), ao comentar o episódio em questão, afirma:

[...] atua sobre Franco uma série de coações que implicam um batente de repetições intensas das práticas mais comuns no *Ateneu*. Escrever é uma delas. ‘A necessidade de escrever por castigo’, chegando a fazer ‘calos ao canto das unhas’ de Franco, assinala o fato de que, ao lado das punições ‘copiadas ao modelo judiciário’ (que envolvem flagelos corporais), os sistemas disciplinares privilegiaram as punições da ordem do exercício – um aprendizado intensificado porque inúmeras vezes repetido. Castigar é exercitar! [...]

A ideia da escrita como punição para infrações disciplinares será aplicada em outro caso, para o qual Aristarco adotará uma investigação mais minuciosa: o namoro entre dois internos, Cândido Lima e Emílio Tourinho, descoberto após uma série de delações dos colegas

[...]

Aristarco soprou duas vezes através do bigode, inundando o espaço com um bafejo todo-poderoso.

E, sem exórdio:

‘Levante-se, Sr. Cândido Lima!

‘Apresento-lhes, meus senhores, a Sra. D. Cândida’, acrescentou com uma ironia desanimada.

‘Para o meio da casa! e curve-se diante dos seus colegas!’

Cândido era um grande menino, beijudo, louro, de olhos verdes e maneiras difíceis de indolência e enfado. Atravessou devagar a sala, dobrando a cabeça, cobrindo o rosto com a manga, castigado pela curiosidade pública.

‘Levante-se, Sr. Emílio Tourinho...Este é o cúmplice, meus senhores!’

Tourinho era um pouco mais velho que o outro, porém mais baixo; atarracado, moreno, ventas arregaladas, sobrancelhas crespas, fazendo um só arco pela testa. Nada absolutamente conformado para galã; mas era com efeito o amante.

‘Venha ajoelhar-se com o companheiro.

[...]

Cândido e Tourinho, braço dobrado contra os olhos, espreitavam-se a furto, confortando-se na identidade da desgraça, como Francesca e Paolo no inferno [...]. (POMPÉIA, 2000, p. 125)

A revelação pública da união de Cândido e Tourinho, feita de forma irônica e desrespeitosa por Aristarco, expõe os alunos, ao mesmo tempo em que, para o diretor, a maior de todas as condutas disciplinares tidas como imorais vem à tona, o que poderia comprometer a credibilidade e boa reputação do Ateneu, junto aos demais estudantes e suas famílias. Considerando esta possibilidade e continuando a adotar uma postura inquisitorial, Aristarco faz uso de verbos no imperativo – “levante-se!”, “curve-se”, “venha” –, o que serve para impor a autoridade do diretor, momento em que se aprofunda a descrição de Cândido e Tourinho: o primeiro, cujo nome tem caráter de adjetivo, significando “tranquilo”, “calmo”, “pacífico” tem uma personalidade que é oposta a isto, mostrada no trecho “maneiras difíceis de indolência e enfado” e reiterada no sobrenome do rapaz, “lima”, que pode ser visto como derivado do verbo “limar” – “polir”, “raspar”, “roer” – ou, ainda, como nome de uma fruta cítrica, associada, por isso, à ideia de acidez; a flexão para o feminino, “Cândida”, não apenas mantém a questão semântica apresentada no masculino, como também, enquanto substantivo, denomina uma espécie de fungo que pode ser encontrado na flora vaginal – o que assinalaria, em uma leitura mais contemporânea, uma possível identificação com o gênero biológico oposto ao de nascimento da personagem –; o segundo, Emílio Tourinho, traz, no prenome, uma referência à obra homônima de Rousseau, *Emílio ou da Educação*, cujo enredo expõe o poder que a sociedade corrupta pode ter na deturpação do caráter do homem, aspecto intertextual bastante análogo aos episódios ocorridos em *O Ateneu* e que reforça a crítica ao regime de internato; o sobrenome, “Tourinho”, é o diminutivo do substantivo “touro”, animal voltado para reprodução

e caracterizado pela força física, o que acaba por ser irônico, dado que o jovem, segundo Sérgio narrador, “nada absolutamente conformado para galã; mas era com efeito o amante”.

Quando são levados, como criminosos, à frente dos colegas, Cândido e Tourinho adotam uma linguagem corporal que exprime todo o constrangimento, com a cobertura dos rostos pelos braços e a troca de olhares, comparada à de Francesca e Paolo, personagens apresentadas por Dante, em *A divina comédia*, que, por cometerem o adultério, foram condenadas a vagarem, juntas, pelo inferno. Traçando um paralelo, o submundo, para Cândido e Tourinho, é a execração coletiva e a espera por uma punição rígida, que acaba não vindo, estratégia utilizada por Aristarco para evitar o recebimento de opiniões externas, como afirma Santana (2011, p. 54).

Ainda no campo disciplinar, há outras duas situações que merecem destaque na análise de *O Ateneu*: a primeira, o sistema de recompensas e saídas; a segunda, os meios encontrados pelos alunos para burlar os estudos. A permissão para que os internos saíssem da escola para visitar a família é assim relatada por Sérgio adulto:

[...]

Havia, porém, saídas extraordinárias de prêmio ou de obséquio.

A cada lição julgada boa, o professor assinava um papelucho amarelado, *bom ponto*, e entregava ao distinto. Dez prêmios destes equivaliam a um cartão impresso, *boa nota*, como dez vezes vinte réis em cobre valem um níquel de duzentos. O sistema decimal aplicava-se mais à conquista de um diploma honroso, equivalente a um barulho de dez cartões de boa nota. Com tal diploma era o estudante candidato à condecoração final de uma medalha, de prata ou de ouro, conforme fosse mais ou menos ótimo nos diversos superlativos do merecimento escolar. Reduzia-se assim a papel o valor pessoal, na *clearing-house* da diretoria; ou melhor, adaptava-se a teoria de Fox ao processo de recompensas, com todos os riscos de um câmbio incerto, sujeito aos pânticos de bancarrota, sem um critério de justiça a garantir, sob a ostentação do papel-moeda, a realidade de um numerário de bem aquilatada virtude [...]. (POMPÉIA, 2000, p. 68)

O ritual rememorado por Sérgio mostra o quão difícil era, para os estudantes do Ateneu, o contato com o mundo exterior. A analogia com a esfera bancária, presente no léxico – “vinte réis”, “níquel de duzentos”, “sistema decimal”, “prata”, “ouro”, “câmbio”, “bancarrota”, “papel-moeda”, “numerário” – garante a permanência de Aristarco na posição de controle, desta vez, assemelhando-se a um gerente, para o qual o “débito” corresponderia à boa conduta esperada dos alunos; a referência à teoria de Fox – Charles James Fox, estadista britânico entre os séculos XVIII e XIX –, segundo a qual “a propriedade é o verdadeiro fundamento da aristocracia” (SILVA, 2013, p. 151 *apud* AMARAL, 2005, n.p.), permite vislumbrar a importância que a saída de um ambiente coletivo (o colégio), para um privado (a família) tinha

para os internos: estar com os parentes era aproximar-se daqueles com quem se compartilhava a mesma ideologia, os mesmos interesses, a mesma identidade e, com isso, mantinha-se a ideia de nobreza, de pertencimento a uma elite particular.

Outra estratégia para premiar os alunos que se destacavam nos estudos era o convite para jantar à casa de Aristarco:

[...]

Melhor que a prerrogativa do estudo era uma espécie de prêmio, não catalogado nos estatutos, com que Aristarco gentilmente obsequiava os distintos. Levava-os a jantar em sua casa, uma honra! à mesma toalha com a Princesa Melica, dos olhos grandes.

Quis o bom fado que obtivéssemos, os dois amigos [Sérgio e Egbert], a prezada nota e, registre-se perene! examinados pelo professor Courroux, o tremendo Catão das bolas pretas, terror universal dos *bichos*!

O diretor recebeu-me da Instrução com um abraço contrafeito de estilo; percebi que ainda escorria a fístula dos ressentimentos. Convidado Egbert, força era que o fosse eu também, e o fui, de má vontade, por fórmula. Cumpria-se forjar pretexto e recusar o convite, mas atraía-me certo número de curiosidades, por exemplo: ver como comia a Melica, uma coisa de súbito interesse.

Lembro-me, entretanto, que havia flores sobre a mesa, que estava a queimar a sopa; não reparei sequer se esteve presente a filha do diretor [...]. (POMPÉIA, 2000, p. 135)

A visita é narrada numa perspectiva bastante irônica: Sérgio não se sente honrado em dividir a mesa com Aristarco, tampouco o diretor com o aluno, o que fica bastante evidente na passagem “O diretor recebeu-me da Instrução com um abraço contrafeito de estilo; percebi que ainda escorri a fístula dos ressentimentos”. O desconforto é estendido também à filha do educador, Amália (Melica), sarcasticamente chamada de “princesa”, cujos modos à mesa serão objeto de curiosidade do narrador-personagem; a antipatia em relação à jovem é apresentada, anteriormente, no sétimo capítulo do romance:

[...]

A Melica, a altiva e requebrada Amália, lambisgoia, proporções de vareta, fina e longa, morena e airosa, levava o tempo a fazer de princesa. Dois grandes olhos pretos, exagero dos olhos pretos da mãe, tomavam-lhe a face, dando-lhe de frente a semelhança de um belo I com dois pingos. Por estes olhos e por sobre os ombros, que tinha erguidos e mefistofélicos, derramavam-se desdéns sobre tudo e sobre todos. Possuía e petiscava a certeza fácil de que o *Ateneu* em peso andava caído por ela, e morava no andor imaginário daquela idolatria de trezentos. Trezentos corações, trezentos desdéns [...]. (POMPÉIA, 2000, p. 106)

Amália (Melica) apresenta personalidade bastante parecida à do pai, porém com ares mais desdenhosos: enquanto Aristarco, em alguns momentos, finge simpatia para tentar agradar os alunos e famílias, mostrando ser uma figura pseudopaternal, a jovem filha não hesita em

parecer indiferente, soberba e bastante confiante em seus atributos físicos, julgando-se amada por todos os estudantes do Ateneu. Tanta empáfia ganha contornos ainda mais nefastos quando somada a elementos da caracterização física que remetem à ideia de maldade, tal como os olhos demasiadamente escuros e os ombros mefistofélicos – referência a Mefistófeles, figura diabólica presente em *Fausto*, de Goethe, o que retoma uma antiga associação entre a mulher e o demoníaco –, o que faz a imagem de “princesa” ser uma ironia ou, ainda, se vincular à concepção de uma constituição familiar do submundo, tal como ocorre na mitologia grega, na qual Hades, deus das trevas, sequestra e se casa com Perséfone, com quem tem três filhos, Melinoe, Zagreu e Macária.

Mesmo diante de um cenário no qual muitos castigos e poucas recompensas são uma constante, os alunos do Ateneu encontram meios de resistência, burlando os estudos. Entre as estratégias adotadas para a fuga à vida acadêmica, encontra-se o comércio do selo:

[...]

A principal moeda era o selo.

Pelo sinete da posta dava-se tudo. Não havia prêmios de lição que valessem o mais vulgar daqueles cupons servidos. Sobre este preço, permutavam-se os direitos do pão, da manteiga ao almoço, da sobremesa, as delícias secretas da nicotina, o próprio decoro pessoal em si [...] (POMPÉIA, 2000, p. 99)

A iniciativa dos alunos mostra o quão a escola estava impregnada do caráter mercantilista, como afirmam Santana (2011, p. 50) e Fregulia (2016, p. 53); além disso, denota práticas que se assemelham às transações ocorridas nas prisões – reforçando, desta forma, a ideia de o internato ser um lugar penoso, difícil, asfixiante, repressor –, onde os encarcerados, para conseguir os objetos de desejo, negociam-nos por outros pertences: o fato de os selos valerem mais que os prêmios de lição assinala o caráter frívolo das lições aprendidas, em detrimento dos prazeres ligados à gula – pão, manteiga, sobremesa – e ao vício – nicotina –, que alimentam e distraem os jovens estudantes da realidade dura que os cerca.

Entretanto, para sair do Ateneu, era necessária a aprovação nos exames, inicialmente aplicados dentro da própria instituição de ensino:

[...]

Afinal, chegou o dia dos exames primários.

Provas de formalidade para as transições do curso elementar: primeira aula, para a segunda, segunda para a terceira, terceira para o ensino secundário.

Levavam-se assentos e mesas para o salão do oratório, vestido o altar de um reposteiro, e repotrevava-se a comissão solene, da qual faziam parte personagens da Instrução Pública, com o diretor e os professores.

Aristarco representava, na mesa, o voto pensado do guarda-livros. Contas justas: aprovação com louvor, cambiando às vezes para distinção simples; atraso de trimestre, aprovação plena com risco de simplificação; atraso de semestre, reprovado.

Havia no *Ateneu*, fora desta regra, alunos gratuitos, dóceis criaturas, escolhidas a dedo para o papel de complemento objetivo de caridade, tímidos como se os abatesse o peso do benefício; com todos os deveres, nenhum direito, nem mesmo o de não prestar para nada. Em retorno, os professores tinham obrigação de os fazer brilhar, porque caridade que não brilha é caridade em pura perda [...]. (POMPÉIA, 2000, p. 109-110)

Os referidos exames, segundo Souza (2008, p. 49), eram solenidades muito pomposas, nas quais faziam-se presentes os inspetores escolares e pessoas de grande relevância social, importância que, no romance, é representada, primeiramente, pela composição do ambiente: o salão do oratório, de um local destinado à prática religiosa, torna-se uma espécie de “altar de sacrifício”, para o qual os alunos irão sem total preparo, lembrando a passagem bíblica do livro *Gênesis*, capítulo vinte e dois, em que Isaac é levado pelo pai, Abraão, para o alto de um monte, desconhecendo que estaria prestes a morrer; posteriormente, o “patriarca” Aristarco, ao mesmo tempo em que é a figura que conduz os alunos para serem avaliados, também é um dos responsáveis pela continuação da trajetória escolar dos meninos, baseada em conceitos bastante subjetivos, que favoreciam aqueles cujas famílias poderiam pagar as mensalidades do Ateneu, enquanto prejudicava outros, os bolsistas, o que reforça as discrepâncias sociais, uma vez que a “conquista” das notas mais altas garantia, ao discente, um alto reconhecimento social, conforme afirma Galvão (1998, p. 189-190) *apud* Bello (1982, p. 88).

Após os exames feitos no próprio Ateneu, serão realizados os de natureza escrita e oral, reunindo estudantes de toda a Corte, cuja organização será de responsabilidade da Secretaria da Instrução Pública:

[...]

Entre as vidraças e os lugares que eram destinados aos examinandos ficava a mesa examinadora: à direita um velho calvo, baixinho, de alourados cães, rodeando a calva em franja de dragonas, barba da cor dos cabelos, reclinava-se ao espaldar da poltrona e lia um pequeno volume com esforço dos míopes, esfregando as páginas ao rosto. À esquerda, um homem de trinta anos, barba rareada por toda a face, pálpebras inclusive, óculos escuros, cabelo seco, caracolando. A claridade, batendo pelas costas, denegria-lhe confusamente as feições. O terceiro, presidente da comissão, não se via bem, encoberto pela urna verde de frisos amarelos.

Distribuiu-se o papel rubricado. Um dos examinadores levantou-se, apanhou com movimento circular um punhado de *pontos* e lançou-os à urna.

A urna de folha cantava irônica o cair dos números sonoramente. Tirou-se o ponto; momento de angústia ainda...

Depois: estrofe dos *Lusíadas*! Estávamos livres da expectativa. Não me preocupou mais a dificuldade do ponto [...] (POMPÉIA, 2000, p. 138)

A descrição dos avaliadores permite vê-los sob um perfil comum: todos são pessoas de aparência bastante exaurida, o que pode ser percebido – à exceção do terceiro membro, cuja

fisionomia é encoberta pela urna – pela presença de adjetivos como “baixinho”, “míopes”, “rareada”, “seco”, caracterização que marca a questão da temporalidade biológica e profissional dos envolvidos. O momento de início do exame gera expectativa nos alunos, o que pode causar diversas emoções, conforme é afirmado por Galvão (1998, p. 191):

[...]

Temor, angústia, apreensão. Medo - ‘mais do que qualquer outro afeto, no medo ficamos expostos à imagem de nossa impotência’ (CHAUÍ, 1987: 60).

[...] A relação estabelecida entre professores e alunos, marcada pelo distanciamento e pela opressão explícita faziam com que os momentos de aprender, baseados na arguição individual, públicos e marcados pela humilhação do professor e dos próprios alunos se revestissem de grande temor

[...]

Sérgio não encontra dificuldades para dissertar acerca do ponto sorteado, estrofe do poema *Os Lusíadas*, de Camões. O fato de o aluno, à época, precisar decorar esta extensa obra, uma narrativa epopeica, representa a ênfase do ensino focado no aspecto conteudista, do qual a memorização será uma parte importante e que será uma “herança” do ensino ministrado pelos mestres-escolas, inserindo-se no que Nicanor Palhares Sá (2006, p. 103) denomina de rigidez metodológica, cuja base será o intelectualismo e o verbalismo, ainda que sem maior aprofundamento, uma vez que o discente apenas procurará apre(e)nder o conteúdo para fins avaliativos, esquecendo-o pouco depois; o que é ensinado, desta forma, passa a ter um valor peregrino, já que o importante é a conquista do diploma ou aprovação para série seguinte. Além disso, a obra literária escolhida, tida como um dos grandes textos em língua portuguesa, mostra um foco no cânone europeu, o que despreza a produção nacional e, com isso, assinala uma dependência cultural do exterior.

Após conseguir ser aprovado no exame escrito, Sérgio fará o oral. Antes de iniciá-lo, terá a oportunidade de conversar com os outros estudantes que também esperam a sabatina:

[...]

Antes da cerimônia palestrava-se, à meia voz. Um sujeito entrou, deixando cair a bengala. Olharam todos. ‘Não conhece?’, indagou-me o oficioso companheiro.

Um sexagenário, encanecido e helicoidal, cara lambida de padre, cabelos brancos ondeando pelos ombros em bossa, sobrecasaca ilimitada riscando o chão a cada passo. ‘O Conselheiro Vilela, ou melhor, o Conselheiro Tieitch, uma instituição! Vai presidir às matemáticas. Preside a tudo, conforme é preciso. Incorruptível! Catão e Bruto somados... Na banca de inglês, há alguns anos, reprovava a todos... Como não?! dizia; se erram escandalosamente no *tieitch!* Muito depois, apanharam-no consultando o Tautphceus: Que diabo, Barão, é este célebre *tieitch* em que tanto se erra?...’ [...] (POMPÉIA, 2000, p. 140)

A chegada do Conselheiro Vilela acaba por ser permeada de ironia: inicialmente, o avaliador é posto em alta consideração – para tanto, a aparência física colabora, com o porte da bengala e o aspecto clerical –, assim como o caráter incorruptível; posteriormente, entretanto, o que se percebe é que o Conselheiro não entende das disciplinas que avalia, o que fica patente com a consulta a uma obra e do desconhecimento da palavra *teacher*, pronunciada, pelo sexagenário, *tieitch*. Pompéia, desta forma, mostra o despreparo das “figuras eminentes” da sociedade carioca do século XIX, no que tange à avaliação pedagógica, questionando a credibilidade intelectual das mesmas.

Terminada a época dos exames, os alunos do Ateneu preparam-se para a solenidade de encerramento do ano letivo, na qual são distribuídos os prêmios para os que se destacaram. Um acontecimento, porém, será marcante para Sérgio, antes da realização do evento: a morte de Franco, após episódios de febre, enxaqueca, náuseas e vômitos

[...]

O médico, a chamado de Aristarco, viera duas vezes. Condenou a ideia de remover-se o doente; recomendou cuidado com as vidraças; diagnosticou uma febre qualquer, redigindo o récipe, partindo ambas as vezes com a discrição hermética que faz a importância da classe.

Perguntei ao Franco como passava. Ele agitou devagar as pálpebras e sorriu-se. Nunca lhe conheci tão belo sorriso, sorriso de criança à morte. Oito horas da noite. O gás atenuado produzia eflúvios contristadores de claridade. Retirei-me sem aprofundar a vista pelos outros dormitórios, em cujas vidraças espelhantes devia passar sucessivamente a minha sombra. Procurei o diretor e comuniquei-lhe os meus terrores.

No dia seguinte, um domingo alegre, Franco estava morto.

O correspondente compareceu em pessoa para as indispensáveis providências. Transferiu-se o corpo para a capela, onde se erigia a essa. Aristarco chorou; mas o saimento foi modesto; não convinha ao colégio o aparato de um grande enterro, pregão talvez de insalubridade [...] (POMPÉIA, 2000, p. 150-151)

A gradação de acontecimentos que culmina na morte de Franco será uma espécie de “*via crucis*”, iniciada com uma febre, logo agravada para outros sintomas, enxaqueca, náuseas e vômitos. Sérgio será uma espécie de cuidador do colega, graças a quem o médico, enviado por Aristarco, comparecerá à escola; entretanto, nenhuma assistência será, realmente, dirigida ao rapaz, limitando-se o profissional a passar medicamentos, negligência que fica bem assinala no trecho: “[...] Condenou a ideia de remover-se o doente; recomendou cuidado com as vidraças; diagnosticou uma febre qualquer, redigindo o récipe [...]”. Os sintomas de Franco assinalam, possivelmente, um aneurisma, mal que pode ser agravado por estresse, condição bastante conhecida pelo discente, dadas as constantes punições recebidas, ainda que injustamente, muitas vezes. O falecimento causa comoção, apenas, em Sérgio, enquanto

Aristarco chora modestamente, gesto que mostra o desprezo do diretor àquele considerado como o marginalizado, o “bode expiatório” da instituição.

Terminada a cerimônia em memória de Franco, iniciam-se os preparativos para a solenidade de encerramento do ano escolar:

[...]

Preparava-se a solenidade da distribuição bienal dos prêmios. As benemerências andavam famintas de coroas. Suspenderam-se as aulas. Era preciso começar o preparativo com grande anterioridade, porque se projetava coisa nunca vista. Alguns discípulos tinham prevenido ao diretor, guardavam-lhe uma surpresa: a oferta de um busto de bronze! Aristarco predispunha-se para a surpresa com todas as veras da alma. Um busto! era a remuneração que chegava dos impagáveis esforços, a sonhada estátua. Vinha-lhe aos pedaços. Começava pela cabeça; mais tarde, oferecer-lhe-iam o abdome, bela pança metálica e magnífico umbigo de bonzo gordo, saliente como um murro; depois, o prolongamento do corpo, aos roletes, gradualmente... Ah! quando lhe oferecessem as botas!... Depois, não seria preciso mais: o pedestal, ele mesmo oferecer-se-ia para adiantar. E parafusaria, acumuladas, as peças do seu orgulho; a pilha dos seus anelos, a estátua! surgida aos poucos da sinceridade vagarosa das oblações, como dificilmente a glória, do escrutínio demorado dos tempos. (POMPÉIA, 2000, p. 151)

A iniciativa de presentear Aristarco com um busto envaidece o já narcisista diretor; entretanto, a concretização de tal ideia não virá de todos os alunos, mas somente daqueles que têm condição econômica mais elevada – o que fica subentendido pelo uso do pronome “alguns” – e que, no cotidiano do Ateneu, são os mesmos a serem dignos dos cuidados do Júpiter carioca. A descrição do busto destoa do caráter empertigado que tal imagem costuma ter, o que fica assinalado pela constância de palavras que remetem à ideia de corpulência, “pança”, “gordo”, “saliente”, “roletes” e, como afirma Brayner 1979, p. 144), ridiculariza a ideia de posteridade; além disso, o fato da cabeça ser a primeira parte a ser posta tem uma simbologia que remete tanto à questão da racionalidade, do tirocínio, da “liderança”, muito presentes na personalidade do homenageado, quanto ao ato de decapitação, utilizado como forma de tortura e de resistência a um sistema ou governante – nesta última acepção, será uma espécie de prólogo dos acontecimentos que marcam o fim do Ateneu – .

A festa será a última do Ateneu. Dias depois, Sérgio, convalescido à enfermaria do Ateneu, por ter contraído sarampo, assiste ao incêndio do colégio, momento a respeito do qual Massaud Moisés (2016, p. 126) tece a seguinte análise:

Eis por que a narrativa se articula, quando examinada em conjunto, como um *vade mecum* de moralidade, enfeixando as ‘moradas’ que o catecúmeno há de percorrer antes de lograr o diploma, a integral civilidade proposta pela socialização. ‘Moradas’, ou círculos infernais, onde o vício impera nas suas várias feições, numa sequência que termina pelo incêndio do Ateneu, símbolo contraditório de purificação (a purificação dos pecados), e de chegada às

profundezas do Inferno, a partir do que a própria vida não apresenta mais mistério para Sérgio e seus companheiros de incursão nas cavernas de Lúcifer: podem abandonar o húmus fosforescente e singrar a vida externa, pois o estágio de preparação findara; realizada a aprendizagem dos vícios, formados na ‘escola da vida’, já podiam enfrentar os ‘outros’. E podiam atear fogo ao internato, pelas mãos de um êmulo / homônimo do descobridor do Novo Mundo – Américo –, pois que já se tornara inútil: cumprida a sua missão, era preciso destruí-lo, e Américo o fez, descobrindo, no único gesto que o arrancou de bestial anonimato, o atalho da publicidade, e a vingança contra a maquiavélica instituição [...].

A impressão de ser paródia, canto paralelo, da *Divina Comédia* se aguça à medida que *O Ateneu* parece encerrar a revivescência do quadro social que serviu de base para o vate florentino descrever as formas de pecado que conduzem às torturas do Inferno

Além de se constituir em um ato de purificação e transgressão, o incêndio no Ateneu, de forma alegórica, remete a uma dupla falência: política, da monarquia – centralizada na figura do imperador, D. Pedro II – e pedagógica, dos internatos – da qual Aristarco será o grande representante –. O diretor, que via na escola uma extensão de sua personalidade, ficará traumatizado com o incidente ocorrido:

[...]

Dirigi-me [Sérgio] para o terraço de mármore do outão. Lá estava Aristarco, tresnoitado, o infeliz. No jardim continuava a multidão dos basbaques. Algumas famílias em *toilette* matinal, passeavam. Em redor do diretor muitos discípulos tinham ficado desde a véspera, inabaláveis e compadecidos. Lá estava, a uma cadeira em que passara a noite, imóvel, absorto, sujo de cinza como um penitente, o pé direito sobre um monte de carvões, o cotovelo espetado na perna, a grande mão felpuda envolvendo o queixo, dedos perdidos no bigode branco, sobrolho carregado [...] (POMPÉIA, 2000, p. 173)

Dentre os romances que são publicados na década de 1880, *O Ateneu* é o que representa, de forma mais abrangente, a escola, não só por esta ser o cenário da obra, como também por trazer as relações entre seus membros – alunos, professores, pais e diretor –, mostrando-as sob um viés extremamente crítico, sendo a ironia um importante recurso estilístico para este fim. Este olhar mais atento, que estará em consonância com importantes acontecimentos, em curso, no campo do magistério – a exemplo da profissionalização e feminização da carreira docente, o surgimento das Escolas Normais –, será aprofundando na década seguinte, na qual romances como *O Coruja*, de Aluísio Azevedo, *O missionário*, de Inglês de Sousa, e *A normalista*, de Adolfo Caminha, serão exemplos, ao problematizar a educação no início da Primeira República, como será visto no próximo capítulo.

4 A década de 1890, o embrião torna-se feto: a corporificação representativa na literatura de docentes, discentes e espaços de ensino

Com a aproximação do final do século XIX, ocorre, gradualmente, no contexto brasileiro, uma reformulação no ensino público: em 1890, segundo Saviani (2013, p. 165), o Decreto nº 981, datado de 8 de novembro, instituiu, para todos os estados, como modelo organizacional do primário e secundário, o adotado pelo Distrito Federal; além disso, o documento em questão fundou o Conselho Superior de Instrução Pública e a Diretoria-Geral, além de ter criado o cargo de inspetor de Distrito, em todos os âmbitos da formação escolar. Outro ponto de avanço, na época, de acordo com Iran de Maria Leitão Nunes (2011, p. 70), foi a definição do caráter laico do ensino público, ainda que continuassem presentes, na esfera privada, instituições ligadas às ordens religiosas, tanto masculinas, quanto femininas, advindas da Europa.

O período dos anos 1890 corresponderá, ainda, no âmbito literário, à eclosão do Naturalismo, cuja abordagem do ensino não se restringiu, como ocorreu com o Romantismo e Realismo, ao universo pedagógico da elite. Com o movimento naturalista, ganham ênfase os estudantes vindos dos cortiços – a exemplo de Pombinha, Marianita / Senhorinha (*O cortiço*) e Marta (*Memórias de Marta*) –, os órfãos desassistidos de proteção familiar – André (*O Coruja*) e Maria do Carmo (*A normalista*) –, os moradores das regiões mais remotas do país – Antônio Moraes (*O missionário*) –, cuja relação com a carreira acadêmica vai ter como objetivo a espera de uma ascensão socioeconômica – nos casos das personagens de *O cortiço*, Marta e André – ou de um mero cumprimento de um dever para com terceiros – Maria do Carmo, cujos estudos como normalista visam justificar as despesas feitas pelo padrinho, João da Mata; Antônio Moraes, que adentra à carreira religiosa por força dos pais, a fim de vê-lo clérigo como meio de corrigir os desvios de caráter que o menino apresenta logo cedo –.

Desta forma, este capítulo versará sobre as personagens citadas e outras, visando a observar suas representações em meio ao contexto do Brasil finissecular, no qual a transição da Monarquia para a República não significará o rompimento com a estrutura escravagista, dada a manutenção dos preconceitos raciais, sociais e de gênero, o que será alvo de representação e crítica – recurso estilístico estabelecido, na maior parte das vezes, por meio da ironia – nos romances supracitados.

4.1 *O cortiço* (1890): o chafurdar dos instruídos

O cortiço (1890) é tido, por Josué Montello (1997, p. 79), como uma das obras-primas escritas por Aluísio Azevedo, devido à força da narrativa, na qual há o contraste entre diferentes

tipos de personagens, lembrando, estilisticamente, o potencial épico de *O germinal*, de Zola. Além destes aspectos, a representação do ensino consiste como outro viés presente, manifestando-se, em um primeiro momento, na figura de Henrique, jovem aspirante a médico:

[...]

Por essa época, justamente, chegava de Minas, recomendado ao pai dela [Zulmira, filha de Miranda e Estela], o filho de um fazendeiro importantíssimo que dava belos lucros à casa comercial de Miranda e que era talvez o melhor freguês que este possuía no interior.

O rapaz chamava-se Henrique, tinha quinze anos e vinha terminar na corte alguns preparatórios que lhe faltavam para entrar na Academia de Medicina. Miranda hospedou-o no seu sobrado da rua do Hospício, mas o estudante queixou-se no fim de alguns dias, de que aí ficava mal acomodado, e o negociante, a quem não convinha desagradar-lhe, carregou com ele para a sua residência particular do Botafogo [...] (AZEVEDO, 2018, p. 374)

Henrique simboliza o estudante de elite – e o único, do gênero masculino, a ocupar uma posição de relevância, ao decorrer da narrativa –: advindo de Minas, filho de um fazendeiro – referência à fase de prosperidade agrícola e pecuária do estado, a partir do cultivo de produtos como algodão, cana-de-açúcar, cereais e do desenvolvimento de derivados do leite –, estabelece com Miranda – imigrante que, através do casamento com Estela, consegue ascender socialmente – uma relação na qual os limites entre os aspectos profissionais, representados pela aliança comercial existente entre as famílias, e pessoais quase se diluem: o que deveria ser apenas um favor entre conhecidos toma uma proporção de maior estreiteza, no instante em que o jovem passa a viver na casa do comerciante português, culminando na relação extraconjugal, posteriormente estabelecida, com a esposa de Miranda, Estela, primeira de uma série de amantes do mancebo. Henrique, desta forma, apesar de possuir condições financeiras que o possibilitariam, acaba por não se aprofundar nos estudos, rendendo-se à lascívia, mostrando a influência exercida pela aproximação de uma “comunidade instintiva e animal”, o cortiço, como caracterizou Affonso Romano de Sant’ana (1977, p. 100).

Se Henrique ocupa o espaço nobre da casa da família Miranda, o mesmo não poderá ser dito de outras duas discípulas, que moram no cortiço: Pombinha e Marianita / Senhorinha. A primeira, uma moça cuja família, após a falência e suicídio do pai teve de se mudar para o cortiço, tem uma educação esmerada, dado que a mãe, D. Isabel, apesar de agora ser lavadeira, continua a se dedicar à formação intelectual da filha:

[...]

Depois via-se a velha Isabel, isto é, Dona Isabel, porque ali na estalagem lhe dispensavam toda certa consideração, privilegiada pelas suas maneiras graves de pessoa que já teve tratamento: uma pobre mulher comida de desgostos. Fora casada com o dono de uma casa de chapéus, que quebrou e suicidou-se, deixando-lhe uma filha muito doentinha e fraca, a quem Isabel

sacrificou tudo para educar, dando-lhe mestre até de francês [...] (AZEVEDO, 2018, p. 381)

A segunda, Marianita / Senhorinha, filha de Jerônimo e Piedade de Jesus, imigrantes portugueses que também moram no cortiço, estuda em um colégio interno, do qual só sai aos domingos e dias santos para visitar os pais:

[...]

Jerônimo só voltava à casa ao descair da tarde, morto de fome e de fadiga. A mulher preparava-lhe sempre para o jantar alguma das comidas da terra deles. E ali, naquela estreita salinha, sossegada e humilde, gozavam os dois, ao lado um do outro, a paz feliz dos simples, o voluptuoso prazer do descanso após um dia inteiro de canseiras ao sol. E, defronte do candeeiro de querosene, conversavam sobre a sua vida e sobre a sua Marianita, a filhinha que estava no colégio e que só os visitava aos domingos e dias santos [...] (AZEVEDO, 2018, p. 395)

Pombinha e Marianita / Senhorinha são duas personagens com perfil bastante próximo: ambas moram no cortiço, têm pais que reconhecem a importância da instrução formal – o que, conseqüentemente, faz com que as meninas se alfabetizem, diferenciando-as dos demais moradores da estalagem – e, em virtude da formação que recebem, as famílias conseguem vislumbrar-lhes um futuro promissor; além disso, convém perceber que os nomes de ambas encontram-se no grau diminutivo, o que contribui para, semanticamente, associar a imagem delas à ideia de fragilidade, carinho, infantilidade, características que, no caso de Pombinha, vêm a reforçar o aspecto virginal – ou de interdição sexual, nomenclatura utilizada por Brayner (1973, p. 86-87) – que a acompanha nos primeiros capítulos do romance, juntamente à sua principal função social: a de escritora e leitora de cartas e jornais para os vizinhos analfabetos

[...]

Pombinha era muito querida por toda aquela gente. Era quem lhe escrevia as cartas; quem em geral fazia o rol para as lavadeiras; quem tirava as contas; quem lia o jornal para os que quisessem ouvir. Prezavam-na com muito respeito e davam-lhe presentes, o que lhe permitia um luxo relativo. Andava sempre de botinas ou sapatinhos com meia de cor, seu vestido de chita engomado; tinha as suas joiazinhas para sair à rua, e, aos domingos, quem a encontrasse à missa na igreja de São João Batista, não seria capaz de desconfiar que ela morava em cortiço. (AZEVEDO, 2018, p. 382-383)

Pombinha representa, neste âmbito, conforme afirma Fanini (2003, p.59), a figura da mulher letrada que escreve e lê cartas para os analfabetos, sem receber remuneração financeira para tanto, fazendo tal ação movida por sentimentos de solidariedade e fraternidade; apesar da ausência monetária, percebe-se que Pombinha é gratificada por meio de pequenos mimos, como sapatos novos, vestido engomado e joias simples para ir à missa de domingo, itens que

exprimem a gratidão daqueles que são beneficiados pelos préstimos da filha de Dona Isabel, ao mesmo que lhes garante certo *status* dentro do cortiço, a ponto de, para terceiros, não parecer ser uma moradora de tal lugar, o que só reforça a condição de alteridade da jovem; por outro lado, Pombinha acaba tomando conhecimento dos sofrimentos vividos pelos moradores do cortiço, cujos reflexos são assim mostrados pelo narrador onisciente:

[...]

Aquela pobre flor de cortiço, escapando à estupidez do meio em que desabotoou, tinha de ser fatalmente vítima da própria inteligência. À míngua de educação, seu espírito trabalhou à revelia, e atraçou-a, obrigando-a a tirar da substância caprichosa da sua fantasia de moça ignorante e viva, a explicação de tudo que lhe não ensinaram a ver e sentir. (AZEVEDO, 2018, p. 454)

Brayner (1973, p.86) afirma que as correspondências grafadas por Pombinha prenunciam, por meio do ambiente e da ciência das desgraças humanas, o final triste que a personagem acaba por ter: a prostituição de luxo, após ser estuprada pela madrinha, a cortesã Leónie, carreira para qual também preparará Marianita / Senhorinha, expulsa do colégio interno em que estudava devido ao atraso das mensalidades pelo pai, Jerônimo, que muda de ideia quanto à importância da instrução da filha:

[...]

Senhorinha correu para junto do pai, procurando contê-lo.

- Sebo! – berrou ele, desviando-a. – Sempre a mesma coisa! Pois não estou disposto a aturar isto! Arre!

- Eu não vim cá por passeio!... – prosseguiu Piedade entre lágrimas. – Vim cá para saber da conta do colégio!...

- Pague-a você, que tem lá o dinheiro que lhe deixei! Eu é que não tenho nenhum!

- Ah! Então com que não pagas?!

- Não! Com um milhão de raios!

[...]

- Minha pobre filha! Quem olhará por ela, Senhor dos Aflitos?!

- A pequena já não precisa de colégio! Deixe-a cá comigo, que nada lhe faltará! [...] (AZEVEDO, 2018, p. 496)

A postura de Jerônimo relaciona-se ao processo de transformação comportamental, iniciado a partir do momento em que começa a ter um caso extraconjugal com Rita Baiana, inserindo-se no que Levin (2018, p. 32), denomina de “destino de degradação ética”, consistindo em uma “[...] submissão dos trabalhadores desfavorecidos às regras de fisiologia e do meio [...]” (LEVIN, 2018, p. 32). Considerar a mudança de atitude de Jerônimo, em relação à importância da educação de Marianita / Senhorinha, apenas como reflexo da fisiologia e do meio acaba por ser uma leitura bastante restrita, uma vez que desconsidera a dimensão social: a instrução das jovens pobres não transcendia a aprendizagem do ler, escrever e das quatro

operações aritméticas, dada a urgência do uso da mão-de-obra dessas moças para o trabalho; assim, torna-se justificável, dada o referido contexto, Jerônimo considerar que a formação da filha já estava findada.

Enquanto as trajetórias de Pombinha e Marianita / Senhorinha descendem, após sucessivas tragédias familiares, outro membro do cortiço consegue ascender: João Romão que, na tentativa de conseguir o título de barão e casar com Zulmira, filha de Miranda e Estela, inicia a incorporação de novos hábitos, dentre os quais, a leitura de jornais e romances

[...]

Desde que o vizinho [Miranda] surgiu com o baronato, o vendeiro [João Romão] transformava-se por dentro e por fora a causar pasmo. Mandou fazer boas roupas e aos domingos refestelava-se de casaco branco e de meias, assentado defronte da venda, a ler jornais. Depois deu para sair a passeio, vestido de casimira, calçado e de gravata. Deixou de tosquiar o cabelo à escovinha; pôs a barba abaixo, conservando apenas o bigode, que ele agora tratava com brilhantina todas as vezes que ia ao barbeiro. [...] Nos dias de folga atirava-se para o Passeio Público depois do jantar ou ia ao teatro São Pedro de Alcântara assistir aos espetáculos da tarde; do *Jornal do Comércio*, que era o único que ele assinava havia já três anos e tanto, passou a receber mais dois outros e a tomar fascículos de romances franceses traduzidos, que o ambicioso lia de cabo a rabo, com uma paciência de santo, na doce convicção de que se instruíra. (AZEVEDO, 2018, p. 458)

Sant'ana (1977, p. 104-105) afirma que o desejo de ascensão social de João Romão se inicia a partir do momento em que conhece o vizinho bem-sucedido e rico, Miranda. Para alcançar o objetivo pretendido, João Romão aceita as regras impostas pela cultura burguesa, processo em que, segundo Sant'ana (1977, p. 105), o comerciante “[...] desenvolve sua capacidade de negociação e troca [...]”, o que pode ser percebido pela assimilação de bens materiais e estética da elite – representados pelas roupas, cortes de cabelo e bigode –, além dos lugares que passam a ser frequentados – Passeio Público e teatro – e do desenvolvimento de novos hábitos, visando à instrução – a leitura de jornais e romances traduzidos do francês, prática ironizada pelo narrador onisciente, ao mostrar que o objetivo pretendido não é alcançado com a presteza desejada pelo comerciante, o que denota sua verdadeira origem social –.

De forma análoga a Miranda, João Romão casa-se com uma jovem de origem burguesa, Zulmira, cuja instrução abrange o domínio da língua francesa, piano, canto, desenho e costura. O enlace matrimonial permite, a João Romão, adquirir o pecúlio necessário para reformar o cortiço, destruído após um incêndio, o que instalará uma nova ordem, conforme analisa Candido (2015, p. 117-118):

Isso leva a pensar que é importante no livro certa dialética do espontâneo e do dirigido, que pode ser percebida no desdobramento virtual do cortiço depois do incêndio, quando João Romão reconstrói as casas com mais largueza e num

alinhamento melhor, estabelece horas de entrada e suprime a antiga incoordenação. Os moradores inadaptados são expulsos ou se expulsam, indo continuar o ritmo da desordem no cortiço próximo e rival, denominado Cabeça de Gato. O cortiço renovado é descrito por uma imagem de cunho mecânico, quando o antigo sempre o fora por meio de imagens orgânicas, que continuam a ser usadas para o cortiço desorganizado que recebe os seus rebotalhos. A passagem do espontâneo ao dirigido manifesta a acumulação do capital, que disciplina à medida que se disciplina, enquanto o sistema metafórico passa do orgânico da natureza para o mecânico do mundo urbanizado.

Esta passagem do espontâneo para o dirigido consagra o êxito de João Romão como grande capitalista e novo membro da burguesia suburbana. Além disso, as modificações estruturais implementadas não só permitem a expulsão dos que não se adéquam à nova realidade como, ainda, fazem surgir os novos moradores, os estudantes pobres, seguidos, posteriormente, com a melhoria do comércio de João Romão, por aqueles de melhor condição financeira, para quem o estabelecimento do português servirá como lugar de recebimento das mesadas enviadas pelas famílias:

[...] João Romão fizera-se o fornecedor de todas as tabernas e armarinhos de Botafogo; o pequeno comércio sortia-se lá para vender a retalho. A sua casa tinha agora um pessoal complicado de primeiros, segundos e terceiros caixeiros, além do guarda-livros, do comprador, do despachante e do caixa; do seu escritório saíam correspondências em várias línguas e, por dentro das grades de madeira polida, onde havia um bufete sempre servido com presunto, queijo e cerveja, faziam-se largos contratos comerciais, transações em que se arriscavam fortunas; e propunham-se negociações de empresas e privilégios obtidos do governo; e realizavam-se vendas e compras de papéis, e concluíam-se empréstimos de juros fortes sobre hipotecas de grande valor. E ali ia de tudo: o alto e o baixo negociante; capitalistas adulados e mercadores falidos; corretores de praça, zangões, cambistas; empresários de teatro e fundadores de jornais, em apuro de dinheiro; viúvas, que negociavam o seu montepio; estudantes, que iam receber a sua mesada [...] (AZEVEDO, 2018, p. 510)

João Romão simboliza a figura do indivíduo que consegue conciliar e transitar por dois espaços: primeiramente, o popular, através da construção do cortiço e convivência com aqueles pertencentes às classes mais baixas (lavadeiras, imigrantes e trabalhadores braçais), posteriormente, o burguês, para o qual conseguirá ingressar ao compreender que o estudo – simbolizado pela leitura dos jornais e romances, perpassando, também, pelas idas ao teatro – consiste em um importante meio simbólico. Este processo, somado ao casamento com Zulmira, permite, ao português, mudar de classe social, contrariamente ao que ocorre com Pombinha e Marianita / Senhorinha, jovens que, embora já possuíssem grau de instrução elevado – são as duas únicas alfabetizadas do cortiço –, sofrem um processo de violência e abandono que as leva para uma forte degradação social; assim, *O cortiço*, acaba por ser a narrativa de triunfo de João

Romão, homem de índole questionável, construção de personalidade que será análoga à percebida em *O missionário* (1891), de Inglês de Sousa, por meio do padre Antônio de Morais.

3.2 *O missionário* (1891): a evasão da libido supera o poder da instrução

Coutinho (1955, p. 64) afirma que, em *O missionário*, o Realismo, já presente em outras obras de Inglês de Sousa, torna-se mais notório, traço estilístico que denotaria, ainda, a influência de Zola na escrita do romancista paraense. Para além desses aspectos, o que sobressai, na narrativa em questão, é o conflito entre o desejo de extravasamento da libido exacerbada de Antônio de Morais e o prosseguimento do futuro religioso na carreira eclesiástica, para a qual os estudos são iniciados no Seminário Grande Pará:

[...]

No caminho, Macário encontrara os vereadores da Câmara Municipal e os juizes de paz que iam a bordo cumprimentar o novo vigário, Padre Antônio de Morais, que fizera, ao que diziam, brilhantes estudos no Seminário Grande do Pará, e recusando a oferta do Sr. Bispo de o doutorar em S. Sulpício, a expensas da Caixa Pia, preferira vir paroquiar a modesta vila de Silves. Esta informação, trazida pelo imediato do vapor, que desembarcara com as malas do correio, circulara rapidamente e provocara um entusiasmo respeitoso entre as pessoas gradas da terra [...] (SOUSA, 1963, p. 39)

A chegada a Silves fará do padre Antônio Morais uma figura de destaque na pequena cidade, cujo clérigo anterior teve notabilidade pública em decorrência de atitudes tidas como pecaminosas. Assim, os moradores anseiam por um novo líder religioso cuja moral venha a ser ilibada, característica que, em um primeiro momento, parece pertencer a Morais, fato que fica perceptível pela recusa de doutrinar em outra localidade, custeado pela Igreja; porém, a decisão do religioso compõe um plano pessoal e profissional maior, o desejo de se tornar uma figura emblemática religiosa, um mártir, conforme analisará Castello (1960).

Posterior a este momento, é apresentada, através da técnica de narrativa em *flash-back*, o início da instrução de Morais, iniciada, pela mãe, através do ensino da leitura, o que desagrade ao pai do então menino:

[...]

O pai, o Capitão Pedro Ribeiro de Morais, pequeno fazendeiro de Igarapé-Mirim, deixara-o crescer a seu gosto, sem cuidar um só instante em o instruir e educar. A mãe, D. Brasília, sempre lhe dera algumas lições de leitura, às escondidas do marido, que não gostava que aperreassem a criança, mas, quanto à disciplina e educação, nenhuma lhe deram nem podiam dar na pobre fazenda paterna. (SOUSA, 1963, p. 43-44)

A postura do pai de Antônio Morais permite observar algumas questões acerca da valorização do ensino: primeiramente, assinala o domínio do patriarca, cuja resistência,

representada por parte da esposa, D. Brasília, iniciará o filho no processo de instrução; em seguida, o fato de a família ser pobre impossibilita que seja contratado um professor para a fazenda e/ ou a construção de uma escola para funcionar no local, prática bastante comum nas propriedades mais abastadas, conforme afirma Faria Filho (2016, p. 145). O que irá assegurar a continuidade da trajetória acadêmica de Antônio Morais é a interferência do padrinho, responsável pelo ingresso do menino no seminário:

[...]

No isolamento da fazenda, vivendo entre negros e caboclos, Pedro Ribeiro tornara-se brutal, despótico, egoísta em extremo, parecia que o mundo fora feito para ele só, ou, pelo menos, que o sítio das Laranjeiras só produzia para ele, e os seus habitantes só deviam viver para o servir. A mulher, nulificada, triste mas resignada, fazendo-se dócil, submissa e adúladora para evitar brutalidades, chorava em silêncio. Os filhos viviam à solta, sempre longe de casa, nos campos, no rio, no curral, para fugir à presença terrível do velho e à negra melancolia que devorava a pobre mãe desgraçada. Antônio era o mais velho e o mais peralta. O padrinho, o comandante superior, admirava-lhe a viveza, e um dia resolvera tomá-lo sob a sua proteção e mandá-lo à sua custa para o Seminário, a fim de receber educação conveniente. (SOUSA, 1963, p. 44)

O núcleo familiar de Antônio Morais lembrará o de outro personagem, Eugênio, protagonista de *O seminarista*, de Bernardo Guimarães: ambos vivem, de forma bastante livre, em uma fazenda e têm, na figura paterna, a representação do autoritarismo; diferentemente, porém, do que ocorre no romance do escritor mineiro, o seminário, na obra do autor paraense, servirá não como meio para cumprir uma suposta vocação, mas para dar, ao menino Antônio, a possibilidade de fuga a um ambiente hostil e controlar a personalidade indômita do rapaz, atribuída “[a] os instintos egoísticos da carne jovem” (SOUSA, 1963, p. 44). A adaptação ao estabelecimento de ensino religioso, contudo, será bastante custosa:

O Antonico, quando o mandaram para o Seminário, mal soletrava a *História do Imperador Carlos Magno e dos Doze Pares de França*, que o pai herdara do avô, e era o único livro que se encontrava na fazenda das Laranjeiras. Mas compensando o atraso intelectual e literário, o Antonico atirava com arco e flecha, governava uma montaria, laçava um boi com ligeireza, subia à árvore mais alta para desanichar uns ovos de japiim ou de tamburu-pará, e perseguia as mulatinhas da mãe, ainda não pertencentes ao serralho paterno, com apertos e beliscões, significativos da puberdade incipiente.

Mal se amanhara, a princípio, com a batina e a volta com que o vestiram. Os sapatos brancos, de couro cru, disciplinares, arrebutaram-lhe os pés em calos e frieiras que o torturaram por meses, sujeitando-o ainda mais às vaias e às caçoadas dos companheiros de classe. Mas o rigor da disciplina, a convivência obrigada com os rapazes educados, e o despertar da inteligência, com a curiosidade de saber e a emulação, foram-lhe pouco a pouco tirando o ar palerma e os modos achavascados, amorteceram as saudades da mãe e da fazenda natal, e inculcaram-lhe hábitos de asseio e de ordem.

Por outro lado, o seu espírito indômito e a meio selvagem foi paulatinamente cedendo à influência suave do cultivo e da doutrina dos Padres-Mestres, mas não sem rebeldias bruscas e inesperadas que tonteavam o Padre Reitor e tornavam necessárias as valentes palmatoadas que lhe aplicava o carrasco do Seminário, um caboclo robusto e impassível, de olhar estúpido e gestos de bonifrate. (SOUSA, 1963, p. 45)

O menino Antônio Morais – Antonico, à época –, ao ingressar no seminário, tem de superar uma série de dificuldades: primeiramente, uma alfabetização precária, indiciada por não saber decodificar o livro herdado do pai e avô, *História do Imperador Carlos Magno e dos Doze Pares de França* – obra, aliás, cuja perpetuação assinala um caráter canônico da literatura da época –; em seguida, os hábitos tidos como comuns, para um “sinhozinho” da fazenda ou “selvagenzinho”, como denomina Araripe Júnior (1960, p. 374) – o usar do arco e flecha, laçar de um boi, subir em árvores para desfazer ninhos de passarinhos, perseguir jovens escravas –, acabam por destoar do costume e disciplina rígidos do seminário, cuja assimilação será gradual, iniciando-se pela adaptação às vestes, sapatos, perpassando pela convivência com os colegas e, neste percurso, como um “instrumento de fixação”, a violência física, por meio das palmatoadas. Assim, percebe-se que toda a mudança de comportamento adquirida – ou pretensamente adquirida – por Antônio de Morais tem o objetivo de “civilizá-lo”, o que entra em consonância com um dos ideais do seminário, o de formar um “[...] menino da ‘boa sociedade’ do século XIX [...]”, conforme frisam Gondra e Schueler (2008, p. 282).

Os esforços dos religiosos – professores e padre reitor – terão, como consequência, a dedicação de Antônio de Morais aos estudos, iniciando o desejo do rapaz em seguir a carreira eclesiástica e tornar-se um mártir da Igreja:

[...]

A concentração em que [Antônio Morais] vivia por força das circunstâncias entregara-o avidamente ao estudo dos tempos heroicos do cristianismo, exaltando-lhe a imaginação com os exemplos de abnegação e de sacrifício dos Mártires da Igreja. E ao passo que os colegas decoravam tudo aquilo, para a utilidade prática dos sermões, Antônio de Morais criava para si um mundo à parte, e ardia em desejos de reproduzir neste século as lendas que enchiam aqueles livros santos... [...] (SOUSA, 1963, p. 47).

Após os trechos que narram o percurso de suposta tomada de fé de Antônio Morais, o tempo presente é retomado através da apresentação de um morador da vila de Silves, o professor Francisco Fidêncio:

[...] Tivera durante a noite um derramamento de bÍlis, devido à mudança de tempo, erguera-se de cabeça amarrada, ictérico e nervoso. Fora rÍspido com os dois ou três rapazes que compareceram à classe de latim, e despedira-os dizendo que iam ter férias, porque a Semana Santa se aproximava. Tratassem

de decorar bem o *Novo Método*, senão pregava-lhes uma peça [...] (SOUSA, 1963, p. 49)

Francisco Fidêncio lembrara-se de matar as longas horas desocupadas lendo alguma coisa. Mas que lia? Os últimos jornais chegados do Pará já haviam sido inteiramente devorados, lera-os todos e nada achara neles que lhe prendesse a atenção, e menos ainda merecessem segunda leitura. Os de Manaus também nada traziam de novo. As costumadas descomposturas ao Presidente da província, uma notícia ou outra e os anúncios banais, em letras grandes, espaçadas. De livros, estava farto. Bastava-lhe a maçada de os ler obrigatoriamente na aula, todos os dias, para lecionar os discípulos. Não iria agora dar-se ao luxo de estudar a lição do dia seguinte! Nada, que ele não era o seu colega Aníbal Americano! (SOUSA, 1963, p. 51)

Francisco Fidêncio é, segundo Moisés (2016, p. 59), “[...] das figuras mais bem delineadas da narrativa”, afirmativa feita com base nos fortes traços anticlericais que constituem o perfil da personagem – que, também, é o periodista de Silves –. Pode-se estender as considerações de Moisés para o âmbito da análise de Francisco Fidêncio como docente: primeiramente, o que se destaca é a saúde debilitada por problemas no funcionamento da biliar, que acabam por findar as aulas de latim, servindo, ainda, como pretexto para o tratamento ríspido dirigido aos alunos – comportamento encontrado, anteriormente, em obras como *Til* (1872), através da personagem Domingão, *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881), Ludgero Barata e *Casa de pensão* (1884), Antônio Pires –, para os quais dirige ameaças de violência física; posteriormente, percebe-se que a tarefa de ensinar torna-se um enfado, a ponto de Fidêncio ver o ato de preparar as aulas como um “luxo”, demonstrando, assim, o magistério como um mero meio de sobrevivência e uma atividade na qual há uma disparidade nas relações instituídas no espaço escolar: enquanto o lente tem o suposto domínio do saber e serve-se disto como prerrogativa para corroborar as posturas – ou ausência – pedagógicas adotadas, uma vez que não há espaço para o questionamento de suas condutas, o discente se constitui como o “elo fraco”, uma vez que tem uma série de responsabilidades a cumprir – como decorar as lições, respeitar o professor e apresentar comportamento adequado – e, caso cometa alguma falta, os duros castigos – físicos, na maioria das vezes – serão utilizados.

A carreira profissional de Fidêncio no magistério será iniciada a partir de uma relação de apadrinhamento político, tornando-o um mestre-escola:

[...] Mais tarde, numa das viagens deixara-se ficar no Pará, porque enjoava muito, não nascera para a vida do mar. Tinha feito amizade a bordo com um deputado-geral, cuja família gostava das passas, nozes e figos secos, com que o Chico a presenteava generosamente. Obtivera uma cadeira pública num arrabalde da capital, e a regeu durante um ano inteiro [...] (SOUSA, 1963, p. 57)

A necessidade em se estabelecer boas relações interpessoais deixa flagrante que a docência ainda era uma atividade não qualificada, podendo ser exercida por indivíduos sem qualquer preparo acadêmico adequado ou, mesmo – como é o caso de Fidêncio –, por aqueles cuja trajetória escolar foi assinalada pela mediocridade e pouco empenho aos estudos, o que vem a comprometer a futura formação acadêmica daqueles que serão discípulos desses “profissionais”. Fidêncio, após uma breve estadia no Pará, vai residir e lecionar em Silves, nos rincões do Amazonas, conseguindo uma carta de recomendação por meio de um comerciante com quem faz amizade, Filipe do Ver-o-Peso:

Enfim, Silves não pertencia ao Pará. O seu amigo Filipe do Ver-o-Peso, um português excepcional, dissera-lhe que Silves era uma boa terra, não tinha um professor que prestasse, e oferecera-lhe uma carta de recomendação para o seu correspondente Costa e Silva [...]

A princípio encontrara franca hostilidade, principalmente das mulheres, que o achavam antipático e desagradável, as lambisgoias! Como se ele não fosse da corte do Rio de Janeiro, que elas nunca haviam de conhecer! Depois emburraram com as suas ideias antirreligiosas, porque as expunha com a máxima franqueza, a todo momento, em qualquer ocasião, sem resguardo das conveniências devidas às pessoas e aos lugares. Ninguém lhe dera discípulos, poucos o cortejavam, nenhuma família lhe oferecera a casa [...] (SOUSA, 1963, p. 58)

Embora, em um primeiro momento, a chegada ao Amazonas pareça ser profissionalmente promissora, Chico Fidêncio acaba, inicialmente, não conseguindo a prosperidade desejada: a personalidade pouco sociável e a falta de religiosidade acabam por ser fatores determinantes para não conseguir lecionar, o que demonstra, sobretudo no tocante ao segundo aspecto, a influência que a Igreja Católica ainda exercia, mesmo em um cenário de ensino privado, com a cumplicidade do Estado e da sociedade civil, questão última esta analisada por Gondra e Schueler (2008, p. 82):

[...]

No Brasil, ao observar a capilarização do modelo escolar ao longo do século XIX, fica perceptível a adesão do Estado, da Igreja e da sociedade civil a esta forma de interferir no curso da vida e no funcionamento geral da sociedade. Adesão que implicou um investimento na construção de uma malha escolar diferenciada, acionada e voltada para públicos específicos, o que permite pensar o jogo social no qual a escola foi inscrita e que, desde então, vem ajudando a delinear [...]

Este público específico para o qual a escola será voltada, o burguês – o pequeno burguês –, não terá, nas regiões mais remotas, como Silves, sempre acesso às grandes escolas – como ocorrerá nas cidades maiores, a exemplo do *Ateneu*, ambientado no Rio de Janeiro e da *Escola Normal de Fortaleza*, cenário de *A normalista* –. Em *O missionário*, o espaço de ensino funciona nas dependências da casa do professor Fidêncio, sendo assim descrito:

[...]

Era uma sala pequena, mal caiada, de chão de terra batida, coberta de palha de pindoba escura, uma sala miserável de pobre habitação sertaneja, mas com pretensões a aposento decente. A mobília constava de dois compridos bancos, postos um atrás do outro, perto duma grande mesa de pinho mal envernizado. Outra mesa pequena colocada a um ângulo da sala era servida por uma cadeira, a única existente, de palhinha branca, de uso antigo. Sobre as duas mesas havia tinteiros, papéis, alguns livros velhos. Da parede do fundo, pendiam, em quadro de madeira preta, uma litografia de jornal caricato, pregada com quatro obreias verdes, o Papa Ganganelli fulminava.

No chão mal varrido, com grandes manches pretas feitas pelos pés olhados dos alunos de latim, pontas de cigarro e palitos de fósforo fraternizavam. Uma galinha com pintos ciscava embaixo da mesa grande, cacarejando. (SOUSA, 1963, p. 50)

A sala de aula do professor Fidêncio representa a fusão do público com o privado: simultaneamente, móveis e objetos que seriam utilizados para compor o ambiente escolar – bancos, mesa de pinho, tinteiros, papéis, livros –, todos bastante gastos, dividem espaço com outros itens do dia a dia – cigarro e palitos de fósforo – e animais domésticos – a galinha e os pintos –, o que reforça o menosprezo do mestre com a atividade do magistério e com a higiene. A questão do asseio com as dependências onde funcionavam os espaços de ensino tornou-se, ao longo do século XIX, por meio de regulamentos, de suma importância, cabendo, aos lentes, a responsabilidade por mantê-la, conforme afirmam Gondra e Schueler (2008, p. 179); assim, percebe-se que a atitude de Fidêncio em não zelar pela limpeza denota uma resistência em aderir aos preceitos que vão norteando a educação e tornando-a uma atividade profissional, assinalando, conseqüentemente, um desejo de permanecer à margem desta nova realidade.

Em contraposição ao perfil de Fidêncio, tem-se o do padre Antônio de Moraes, que, embora atue na docência, direciona-a a outra perspectiva, a religiosa:

[...]

Todo aquele mês passara o Padre Antônio de Moraes em projetos de reforma da paróquia, em assear o templo, em confessar beatas, examinar crianças ao catecismo, dizer missas e cantar ladainhas. A população estava muito satisfeita. Nunca vira um vigário assim tão sério e zeloso, tão ativo e pontual. Pela manhã a missa, rezada devagar, a durar vinte minutos pelo menos, macerando os joelhos do povo nos tijolos da capela-mor. Em seguida, a confissão longa, minuciosa, cheia de conselhos paternos e de repreensões bondosas. A Maria Miquelina fora confessar-se, a mandado do professor, e voltara maravilhada. Ao meio-dia a aula dos pequenos; à noite a ladainha, puxada pelo vigário em pessoa, à luz duvidosa das lâmpadas de azeite de mamona... isto um mês a fio... uma delícia! no dizer da Sr.^a D. Eulália [...] (SOUSA, 1963, p. 52)

A personalidade afável do padre Antônio de Moraes, somada ao intenso trabalho dentro da igreja, permite-o conquistar a simpatia dos membros da congregação de Silves, incluindo as crianças, o que facilita o trabalho de ensino religioso – catequização –, ao mesmo tempo que mostra a importância que um clérigo poderia vir a ter em um pequeno povoado. A postura positiva de Moraes, entretanto, não perdurará por muito tempo: em viagem a Guaratuba, o sacerdote conhecerá Clarinha, uma jovem ribeirinha com quem terá relações sexuais, mostrando que a luxúria se sobrepõe à educação recebida no seminário:

[...]

Entregara-se, corpo e alma, à sedução da linda rapariga que lhe ocupara o coração. A sua natureza ardente e apaixonada, extremamente sensual, mal contida até então pela disciplina do seminário e pelo ascetismo que lhe dera a crença na sua predestinação, quisera saciar-se do gozo por muito tempo desejado e sempre impedido. Não seria filho de Pedro Ribeiro de Moraes, o devasso fazendeiro do Igarapé-Mirim, se o seu cérebro não fosse dominado por instintos egoísticos, que a privação de prazeres açulava e que uma educação superficial não soubera subjugar. E como os senhores padres do seminário haviam pretendido destruir ou, ao menos, regular e conter a ação determinante da hereditariedade psicofisiológica sobre o cérebro do seminarista? Dando-lhe uma grande cultura de espírito, mas sob um ponto de vista acanhado e restrito, que lhe excitara o instinto da própria conservação, o interesse individual, pondo-lhe diante dos olhos, como supremo bem, a salvação da alma, e como meio único, o cuidado dessa mesma salvação. Que acontecera? No momento dado, impotente o freio moral para conter a rebelião dos apetites, o instinto mais forte, o menos nobre, assenhoreara-se daquele temperamento de matuto, disfarçado em padre de S. Sulpício. Em outras circunstâncias, colocado em meio diverso, talvez que Padre Antônio de Moraes viesse a ser um santo, no sentido puramente católico da palavra, talvez que viesse a realizar a aspiração da sua mocidade, deslumbrando o mundo com o fulgor das suas virtudes ascéticas e dos seus sacrifícios inauditos. Mas nos sertões do Amazonas, numa sociedade rudimentar, sem moral, sem educação... vivendo no meio da mais completa liberdade de costumes, sem a coação da opinião pública, sem a disciplina duma autoridade espiritual fortemente constituída... sem estímulos e sem apoio... devia cair na regra geral dos seus colegas de sacerdócio, sob a influência enervante e corruptora do isolamento, e entregara-se ao vício e à depravação, perdendo o senso moral e rebaixando-se ao nível dos indivíduos que fora chamado a dirigir. (SOUSA, 1963, p. 103-104).

O rompimento do voto de castidade do Padre Antônio de Moraes é uma cena que já mereceu considerações de Moisés (2016, p. 59), que afirma que o ato praticado por Moraes é fruto, simultaneamente, da natureza da selva e do fato de Clarinha ser mestiça – filha de índia com branco –, o que corroboraria os princípios de Taine sobre como o comportamento condiciona ações do indivíduo – Moisés (2016, p. 59), ainda, tece o comentário adotando uma perspectiva preconceituosa, ao qualificar Clarinha de “[...] mameluca amoral [...]” –. Para além do que os estudiosos apresentam, o que pode ser percebido é que o envolvimento de Moraes

com Clarinha deflagra a impossibilidade do clérigo em manter a imagem – um tanto forçada – de perfeição, constituindo-se, assim, numa crítica à educação ministrada nos seminários, distanciada do senso da realidade cotidiana e também um forte discurso contrário à falsa moralidade dos sacerdotes da Igreja Católica, explicitando que todos descumprem os votos feitos; por último, fica patente que, embora o enredo de *O missionário* venha a retomar o presente em outro romance brasileiro, *O seminarista*, a abordagem de ambos é distinta: enquanto Moraes consegue conciliar, ainda que de forma hipócrita, a aparência de um religioso temente com uma prática que passa ao largo disto, Eugênio, por não ter a mesma capacidade, acaba sendo “punido” com um acesso de loucura, quando da realização da missa de corpo presente daquela que vem a ser sua paixão platônica, Margarida.

Seguindo o estilo dos romances que, assim como *O missionário*, apresentam um viés de denúncia social, Adolfo Caminha publicará, em 1893, *A normalista*, obra em que será confrontada a educação dirigida ao público feminino e a permanência de valores elitistas e preconceituosos, na Fortaleza do final do século XIX.

4.3 A normalista (1893): A quem interessa a instrução feminina?

Tido, por Moisés (2016, p. 67-68), como “[...] retrato fiel de um burgo de província”, *A normalista* é um romance que traz, para a literatura brasileira do século XIX, a representação do trabalho docente, em vias de qualificação, por meio da personagem central, Maria do Carmo. Primeiramente, porém, é introduzido o padrinho da moça, João da Mata que exerceu, no passado, a profissão de mestre-escola:

[...]

João da Mata era um sujeito esgrouvinhado, esguio e alto, carão magro de tísico, com uma cor hepática denunciando vícios de sangue, pouco cabelo, óculos escuros através dos quais buliam dois olhos miúdos e vesgos. Usava pera e bigode ralo caindo sobre os beijos tesos como fios de arame; a testa ampla confundia-se com a meia calva reluzente. Falava depressa, com um sotaque abemolado, gesticulando bruscamente, e, quando ria, punha em evidência a medonha dentuça postiça. Noutros tempos fora mestre-escola no sertão da província, donde mudara-se para a capital por conveniências particulares. Era então simplesmente o Professor Gadelha, o terror dos estudantes de gramática. O sertão foi-lhe aborrecendo; estava cansado de ensinar a meninos, era preciso fazer pela vida noutra meio mais vasto onde as suas qualidades, boas ou más, fossem aquilatadas com justiça. Estava-se perdendo, se inutilizando, fossilizando-se, por assim dizer, entre um vigário seboso e pernóstico e um delegado de polícia ignorante. Não era uma águia, um Abílio Borges, um Macedo... mas reconhecia que também não era burro. Até podia fazer figura em Fortaleza. (CAMINHA, 2011, p. 17)

João da Mata, assim como outras personagens que o precederam, reúne, física e psicologicamente, atributos que o fazem horrível: a aparência pouco atrativa, cujos traços mais

evidentes são a calvície e uma dentadura mal feita, soma-se à reputação de ser o “terror”, palavra que traz uma carga semântica associada à imagem de algoz, carrasco, excessivamente rígido – embora falte, no trecho, os pormenores que poderiam vislumbrar melhor a representação das práticas do, então, docente –. Diferentemente, porém, de figuras como Domingão e Ludgero Barata, João da Mata não se conforma com a realidade, já maçante, proporcionada pela sala de aula, aspirando a um melhor futuro profissional em Fortaleza; outro traço patente é a autoestima elevada do mestre-escola que desdenha, através do narrador-onisciente, as autoridades do vigário e delegado de polícia, postura que traz, indiretamente, uma crítica àqueles que representam o poder repressivo do Estado.

A ojeriza ao clero torna-se mais veemente quando João da Mata, à revelia, tem de matricular a afilhada – de quem passa a ser tutor, após a morte dos pais da menina – em um colégio religioso, a fim de cumprir a promessa feita ao falecido compadre, resistência também compartilhada pela companheira do ex-professor, D. Terezinha:

[...] Era da opinião do José Pereira da *Província*: ‘Irmãs de Caridade foram feitas para hospitais’. O diabo é que no Ceará não havia colégios sérios. A instrução pública estava reduzida a meia dúzia de conventinhos: uma calamidade pior que a seca. O menino ou a menina saía da escola sabendo menos que dantes e mais instruído em hábitos vergonhosos. As melhores famílias sacudiam as filhas na *Imaculada Conceição* como único recurso para não vê-las completamente ignorantes e pervertidas. Afinal, para não contrariar o Mendonça, que queria sua filha para santa, metera Maria do Carmo no ‘convento’. (CAMINHA, 2011, p. 22)

D. Terezinha participava das mesmas ideias do Janjão. Uma menina inteligente como Maria devia educar-se no Rio de Janeiro ou num colégio particular, mas um colégio onde ela pudesse aprender o ‘traquejo social’. Pode ser que as Irmãs sejam umas mulheres virtuosíssimas e castas, mas filha sua não punha os pés em colégio de freiras... (CAMINHA, 2011, p. 23)

O predomínio dos colégios religiosos, trazido na narrativa, representa uma tendência bastante comum no Brasil do século XIX. Algumas das Ordens que presidiam estes estabelecimentos educacionais, segundo Lopes (2006, p. 171-172), a exemplo das Salesianas, elaboravam os próprios regimentos pedagógicos – no caso, intitulado *Collezione di Elementi di Metodica ed altre Norme per la maestra* – em que eram uniformizadas as práticas docentes, assim como os conteúdos a serem ministrados – estes, incluíam leitura, gramática, música, ginástica e francês –; as escolas pertencentes à congregação da Imaculada Conceição, por sua vez, centravam-se mais na doutrinação comportamental por meio da religião: “[...] Para elas, a educação é essencialmente cristã: as crianças devem adquirir a noção clara de seus deveres para

com Deus e serem instruídas sobre a necessidade de fugir em ocasiões do pecado [...]” (LOPES, 2006, p. 173).

Considerando-se este viés, entende-se, em um primeiro momento, o porquê de Maria do Carmo frequentar um colégio religioso não agradar aos padrinhos, dado que o foco não era a formação acadêmico-social, mas a catequética, o que deixaria a aprendizagem da jovem aquém do que era esperado. Porém, posteriormente, já ao final da obra, Maria do Carmo, enquanto está fugindo para dar à luz ao fruto do estupro do qual é vítima – crime cujo autor é o próprio padrinho –, reflete sobre o momento pelo qual estava passando e, por meio do narrador onisciente, é apresentada a seguinte reflexão:

[...]

Que mudança na sua vida, que transformações desde [18] 77! Antes nunca tivesse saído da *Imaculada Conceição* para se meter numa escola sem disciplina e sem moralidade, sem programa e sem mestres, e onde uma rapariga, filha de família, é expulsa da aula porque outra de maus costumes escreveu obscenidades na pedra!

Mil vezes a *Imaculada Conceição* com os seus claustros, com as suas capelas, com o seu silêncio respeitoso, com a sua disciplina austera; ao menos não teria voltado à casa dos padrinhos, àquela maldita casa de hipócritas, e não teria dado espetáculos com o Sr. Zuza [...] (CAMINHA, 2011, p. 175)

A estrutura física do Imaculada Conceição, além de uma rígida disciplina, permitiria, às alunas, a manutenção de um comportamento sadio; ao contrário da Escola Normal, cujo ambiente mais “livre” incitaria, nas estudantes, uma postura rebelde. Neste momento, a “voz” de Maria do Carmo acaba por ser uma contraposição à dos padrinhos, ainda que de forma velada, uma vez que a jovem culpabiliza, indiretamente, a instituição de ensino na qual estava estudando, a Escola Normal, e não a passada, a Imaculada Conceição, pelo desfortúnio pelo qual estava passando.

Inicialmente, a visão que Maria do Carmo terá da Escola Normal será de um lugar que lhe garantirá certa possibilidade de ascensão e *status* social:

[...]

Havia meses que Maria do Carmo cursava a Escola Normal. Sua vida agora traduzia-se em ler romances que pedia emprestados a Lídia, toda preocupada com bailes, passeios, modas e *tutti quanti*... Ia à Escola todos os dias vestidinha com simplicidade, muito limpa, mangas curtas evidenciando o meio braço moreno e roliço, em cabelo, o guarda-sol de seda na mão, por ali afora – toc, toc, toc – até à praça do Patrocínio, como uma grande senhora independente.

[...]

A fama da normalista encheu depressa toda a capital. Não se compreendia como uma simples *retirante* saída havia pouco das Irmãs de Caridade fosse tão bem feita de corpo, tão desenvolta e insinuante. As outras normalistas tinham-lhe inveja e faziam-lhe pirraças. Nas reuniões do *Clube Iracema* era

ela a preferida dos rapazes, todos a procuravam. (CAMINHA, 2011, p. 23, grifos do autor)

A entrada de Maria do Carmo na Escola Normal simboliza o ingresso a uma nova realidade, da qual faz parte toda uma série de bens de consumo típicos da burguesia – leitura de obras literárias, bailes, passeios, modas – que diverge da primeira infância da personagem, marcada pela fome, seca e miséria, que obrigaram sua família a se mudar para Fortaleza. É significativo, também, que a condição de normalista objetifique, sexualmente, Maria do Carmo – processo cuja culminância se dará com o estupro praticado pelo padrinho –, dado que o uniforme que a menina usa deixa transparecer os contornos do seu corpo, tornando-a, agora, uma pretendente mais visível aos olhos masculinos.

Gradativamente, porém, Maria do Carmo passa a enxergar a Escola Normal sob uma perspectiva pouco lisonjeira, perspectiva que terá, em parte, a influência de uma colega de sala e amiga pessoal, Lídia, também conhecida como Campelinho, de quem a afilhada de João da Mata se torna muito próxima:

[...]

A princípio evitava conversar em amores, corando a qualquer palavra mais livre ou a qualquer fato menos sério que lhe contavam as colegas de estudo. Agora, porém, ouvia tudo com interesse, procurando inteirar-se dos acontecimentos, sem acanhamento, sem receio. Pouco a pouco foi perdendo os antigos retraimentos que trouxera da *Imaculada Conceição*. A convivência com as outras normalistas transformara-lhe os hábitos e as ideias. A Lídia principalmente era a sua confidente mais chegada. Quase sempre estavam juntas em casa, na Escola, nos passeios, em toda a parte onde se encontravam, de braços dados, aos cochichos. Havia entre elas um comércio contínuo de carinhos, de afagos e de segredos. Gabavam-se mutuamente, tinham quase os mesmos hábitos, vestiam-se pelos mesmos moldes, como duas irmãs. (CAMINHA, 2011, p. 36, grifos do autor)

A aproximação das jovens permite que a personalidade de Maria do Carmo torne-se mais expansiva, uma vez que a de Lídia também a é. Campelinho, por esta caracterização bastante vívida, já foi considerada por um crítico cearense como a única personagem próxima à carnação, segundo Moisés (2016, p. 66), o que fica mais evidente quando são representadas, através da estudante, ações bastante comuns dos seus pares, como gazetear aulas:

Lá fora recomeçava a labuta quotidiana. A criada puxava água da cacimba; o cargueiro d'água potável enchia os potes; cegos cantavam na rua uma lengalenga maçante, pedindo esmola numa voz chorada; vendedores ambulantes ofereciam cajuus...Havia um ruído matinal de cidade grande que desperta.

Nesse dia Maria do Carmo não foi à Escola Normal: que estava incomodada, com uma enxaqueca muito forte.

João da Mata tornou-lhe o pulso, mandou que mostrasse a língua, muito solícito, com cuidados de pai: Não era nada, uma defluxeira. E largou-se para a Repartição, palitando os dentes.

A Lídia, essa tinha liberdade plena em casa da mãe, ia à Escola quando queria e, se lhe convinha, lá não punha os pés. Deixou-se ficar também com a Maria. – Tinham muito que conversar [...] (CAMINHA, 2011, p. 54)

O início do parágrafo assinala a descrição de um cenário cotidiano, urbano, focado nos trabalhadores braçais – criada, cargueiro d'água, cegos, vendedores ambulantes –, o que acaba por lembrar a passagem de outro romance Naturalista, *O cortiço*, de Aluísio Azevedo. Se a ambientação, por um lado, traz, ao leitor, a ideia de movimento, por outro, acaba por se opor à inércia do ambiente da casa de João da Mata, na qual Maria do Carmo está, pretensamente, enferma, recebendo a visita de Lídia, que faltou à aula por mera vontade: mostra-se, assim, que enquanto uma parte da população, os operários, não pode ficar na ociosidade, dado que necessita, imediatamente, de assegurar a próprio sustento material, outra, a burguesia, representada pelas estudantes, pode não cumprir a função que lhe cabe, uma vez que não há prejuízos iminentes; a própria Maria do Carmo, em outro momento da narrativa mostra-se, por meio do narrador onisciente, cética quanto à necessidade de estudar – “[...] Por seu gosto não iria mais à Escola Normal para coisíssima alguma. Estava muito bem educada, não precisava de aprender em colégio, já não era criança [...]” (CAMINHA, 2011, p. 76) –, refletindo uma mentalidade bastante conservadora – lembrando a da personagem Jerônimo, de *O cortiço* –, ao considerar que a instrução dirigida ao público feminino deveria ser limitada, o que vai de encontro à condição de normalista da jovem, bem como ao que isto representa, um protagonismo acadêmico que garante, através do magistério, uma independência profissional às estudantes em um contexto histórico específico, o final do século XIX.

A representação da Escola Normal, ao longo do romance, dá-se a partir da descrição física do prédio, daqueles que circulam pelo espaço – estudantes, professores e diretor – e das aulas ministradas, aspectos que, conjuntamente, servem para compor o cenário educacional e, em alguns momentos, tecer críticas à temática. No tocante ao primeiro tópico, tem-se, inicialmente, uma descrição positiva da estrutura física da Escola:

[...]

O edifício da Escola Normal, a um canto do quadrilátero, pintadinho de fresco, cinzento, com as janelas abertas à claridade forte do dia, tinha o aspecto alegre d'uma casa de noivos acabada de criar-se [...] (CAMINHA, 2011, p. 69)

De forma semelhante ao que ocorre em *O Ateneu*, a fachada do prédio escolar é vistosa e bela, mantendo um ar de conservação que é reforçado pelo clima ensolarado. Internamente,

entretanto, a estrutura da sala de aula onde são ministradas as aulas de Ciências Físicas, Naturais e Geografia será um tanto precária:

[...] Era ali que funcionavam as aulas de ciências físicas e naturais, em horas diferentes das de geografia. Não se via um só mapa, uma só carta geográfica nas paredes, onde punham sombras escuras peles de animais selvagens colocadas por cima de vidraças onde guardavam, intactos, aparelhos de química e física, redomas de vidro bojudas e reluzentes, velhas máquinas pneumáticas nunca servidas, pilhas elétricas de Bunsen, incompletas, sem amálgamas de zinco, os condutores pendentes num abandono glacial; coleção de minerais, numerados, em caixinhas, no fundo da sala, em prateleiras volantes... Nenhum indício, porém, de esfera terrestre [...] (CAMINHA, 2011, p. 71)

O uso de alguns materiais didáticos, segundo Eduardo Arriada *et al* (2012, p. 45), consistia em uma prática fundamental nas salas de aula brasileiras do século XIX. Entretanto, a representação deste aspecto, em *A normalista*, acaba por demonstrar que uma parte dos itens voltados à aprendizagem prática dos conteúdos encontrava-se em estado de abandono ou, até mesmo, em processo de deterioração, o que acabava por limitar o conhecimento das estudantes acerca dos assuntos a serem estudados – muitos dos quais, tidos, à época, como incapazes de serem compreendidos pelas mulheres, a exemplo das Ciências Naturais e Físicas – e, conseqüentemente, restringia o conhecimento, exclusivamente, à teoria.

No tocante à descrição daqueles que ocupam o espaço escolar, tem-se, no romance, o grupo das normalistas – correspondendo à turma de Maria do Carmo –, o professor Berredo – responsável pela disciplina de Geografia – e o diretor. As estudantes, reiteradamente, são classificadas com atributos como invejosas e más:

[...]
Não era a Lídia, eram as outras, as invejosas, as brutas, que nem sequer sabiam conjugar um verbo. [Maria do Carmo] Estava cansada de ouvir pilhérias e risinhos tolos, mas à primeira que lhe dissesse um tanto assim (e indicava o tamanho da unha), à primeira que abusasse da sua paciência, ela, Maria, saberia responder na ponta da língua. Umam namoradeira que punham-se a dar escândalos com os estudantes do Liceu, umas sem-vergonhas! Havia de mostrar!

Ela é que era uma tola, dizia a Lídia; as normalistas falavam de invejosas, mandasse-as plantar favas. Cada qual namora com quem quer, e, demais, não era nenhuma admiração a Maria casar com o Zuza. Por quê? Porque ele era rico e ela pobre? (CAMINHA, 2011, p. 65-66)

A imagem das colegas normalistas apresentada pelo narrador onisciente – que transmite os sentimentos de Maria do Carmo e Lídia – é bastante negativa, não condizendo com a imagem difundida, à época, pois, como afirma Louro (2015, p. 450), o magistério, para ser exercido, passou a exigir “[...] características tidas como ‘tipicamente femininas’: paciência,

minuciosidade, afetividade, doação [...]”. Além de não possuírem estes atributos, as demais alunas da turma de Maria do Carmo e Lígia têm, supostamente, uma conduta sexual promíscua – o que é representado pelo adjetivo substantivado “namoradeiras” – e, explicitamente, praticam preconceito contra a afilhada de João da Mata, pelo fato de a moça estar de flerte com Zuza, rapaz pertencente à burguesia local, atitude que mostra, ainda, o quão socialmente distante Maria do Carmo estava das demais, sendo uma “intrusa” no ambiente da Escola Normal, fomentando, ainda mais, a rejeição da estudante ao referido lugar.

A disparidade entre a conduta de Maria do Carmo e das demais companheiras é, posteriormente, discutida, na narrativa, através de um diálogo entre Zuza e um amigo, o jornalista José Pereira:

[...]

Quanto às mulheres de vida alegre, [Zuza] detestava-as; tinha gasto muito dinheiro, precisava casar, mas casar com uma menina ingênua e pobre, porque é nas classes pobres que se encontra mais vergonha e menos bandalheira. Ora, Maria do Carmo parecia-lhe uma criatura simples, sem essa tendência fatal das mulheres modernas para o adultério, uma menina que até chorava na aula simplesmente por não ter respondido uma pergunta do professor! Uma rapariga assim era um caso esporádico, uma verdadeira exceção no meio da sociedade roída por quanto vício há no mundo. Ia concluir o curso, e, quando voltasse ao Ceará, pensaria seriamente no caso. A Maria do Carmo estava mesmo a calhar: pobrezinha, mas inocente...

– É o que tu pensas – retorquiu o outro. – Hoje não há que fiar em moças, pobres ou ricas. Todas elas sabem mais do que nós outros. Leem Zola, estudam anatomia humana e tomam cerveja nos cafés. Então as tais normalistas, benza-as Deus, são verdadeiras doutoras de borla e capelo em negócio de namoros. Sei de uma que foi encontrada pelo professor de história natural a debuxar um grandíssimo falo com todos os seus petrechos... [...] (CAMINHA, 2011, p. 81)

Zuza e José Pereira, de forma análoga às colegas de Maria do Carmo, adotam uma postura bastante preconceituosa em relação à origem socioeconômica da moça: Zuza, por acreditar que a pobreza e excesso de pudor garantiriam uma reputação acima de qualquer suspeita à jovem, o que a faria ideal para o matrimônio; José Pereira, de forma adversa, por julgar que todas as estudantes da Escola Normal têm uma conduta desviante, da qual fariam parte aspectos como ler obras de autores “subversivos”, como Zola, estudar disciplinas dirigidas aos homens – anatomia –, beber publicamente e desenhar os órgãos genitais masculinos. O aparente confronto de posicionamento dos amigos sobre o quão adequado o caráter de Maria do Carmo seria, no caso de um provável casamento com Zuza, mostra, ainda, a construção dual feita sobre a representação do feminino entre os modelos de Eva, simbolizando o pecado, e o de Maria, remontando ao sagrado, cujos reflexos, para a educação do referido público, são assim analisados por Louro (2015, p. 447):

[...] Ainda que a República formalizasse a separação da Igreja católica do Estado, permaneceria como dominante a moral religiosa, que apontava para as mulheres a dicotomia entre Eva e Maria. A escolha entre esses dois modelos representava, na verdade, uma não escolha, pois se esperava que as meninas e jovens construíssem suas vidas pela imagem da pureza da Virgem. Através do símbolo mariano se apelava tanto para a sagrada missão da maternidade quanto para a manutenção da pureza feminina. Esse ideal feminino implicava o recato e o pudor, a busca constante de uma perfeição moral, a aceitação de sacrifícios, a ação educadora dos filhos e filhas.

O caráter puro que Zuza atribui à personalidade de Maria do Carmo dá-se no momento em que ele assiste, enquanto convidado, à aula de Geografia na turma da jovem. Primeiramente, antes de Maria do Carmo ser sabatinada, é descrita a figura do professor da disciplina, Berredo:

[...]
Ao entrar o Berredo, houve um arrastar de pés, todas simularam levantar-se, e o ilustre preceptor sentou-se, na forma do louvável costume, passeando a olhar na sala, vagorosamente, com bonomia paternal – tal um pastor d’ovelhas a velar o casto rebanho [...] (CAMINHA, 2011, p. 70-71)

Mostra-se, ainda que indiretamente, que Berredo é um professor de personalidade tranquila – aspecto indicado pela expressão “bonomia paternal” –, que apresenta, através do olhar, um sentimento de carinho pela turma. Esta caracterização positiva difere o docente de outros representados na literatura brasileira da época, a exemplo de Domingão (*Til*) e Ludgero Barata (*Memórias Póstumas de Brás Cubas*), cujo traço marcante é a crueldade, o sadismo nas relações estabelecidas em sala de aula; outro ponto que irá diferenciar o mestre de Maria do Carmo dos demais é a maneira como ministrará as aulas:

[...]
O professor pediu um compêndio que folheou de relance. Qual era a lição? A Oceania? Pois bem...
– Diga-me, senhora D. Maria do Carmo: a Oceania é ilha ou continente?
Maria fechou depressa o compêndio que estivera lendo, muito embaraçada, e, fitando o *mestre*, batendo com os dedos na carteira, com um risinho:
– Somente uma parte da Oceania pode ser considerada um *continente*.
– Perfeitissimamente bem!
E perguntou, radiante, como se chama essa parte da Oceania que pode ser considerada *continente*; explicou demoradamente e categoricamente a natureza das ilhas australianas, elogiando as belas paisagens claras da Nova Zelândia, a sua vegetação opulenta, as riquezas do seu solo, o seu clima, a sua fauna, com entusiasmo de turista, animando-se pouco e pouco, dando pulinhos intermitentes na cadeira de braços que gemia ao peso do seu corpo.
Maria, muito séria, sem mover-se, ouvia com atenção, o olhar fixo nos olhos de Berredo, bebendo-lhe as palavras, admirando-o, adorando-o quase, como se visse nele um doutor em ciências, um sábio consumado, um grande espírito. Decididamente era um talento, o Berredo! Gostava imenso de o ouvir falar, achava-o eloquente, claro, explícito, capaz de prender um auditório ilustrado. Era a sua aula predileta, a de geografia, o Berredo tornava-a mais interessante

ainda. Os outros, o professor de francês e o de ciências, nem por isso: davam sua lição, como papagaios, e – adeus, até amanhã [...] (CAMINHA, 2011, p. 71, grifos do autor)

Se a postura de Berredo, no ambiente escolar, por um lado, assinala a manutenção do ensino pautado na memorização de informações – definição geográfica da Oceania –, por outro, mostra a tentativa do professor em fazer uma aula menos enfadonha – através de ricas descrições do assunto abordado, acompanhadas de movimentos um tanto cênicos, como os pulos na cadeira de braços –, aspecto que se torna positivo, uma vez que aproxima o profissional das estudantes, conforme afirmam Pinto Neto e Rocha (2012, p. 54). Outra questão que corrobora os laços de empatia entre os sujeitos é reforço verbal positivo – “Perfeitissimamente bem” – proferido à resposta correta dada por Maria do Carmo, o que assinala um reconhecimento do domínio que a aluna tem do conteúdo ministrado, atitude cuja representação, em outros romances, como *Til*, será direcionada às mestras.

O oposto da figura de Berredo será a do diretor da Escola Normal, cuja primeira referência não será lisonjeira:

[...] Fez-se um silêncio respeitoso, e d’aí a pouco surgiu no alto da escada a figura antipática do direto, um sujeito baixo, espadaúdo, cara larga e cheia com uma pronunciada cavidade na calota do queixo, venta excessivamente grande e chata dilatando a um sestro especial, cabelo grisalho descendo pelas têmporas em costeletas compactas e brancas, olhos miúdos e vivos, testa inteligente... (CAMINHA, 2011, p. 70)

Os traços físicos do diretor – que não é nominado, ao longo da narrativa, recurso que permite torná-lo uma representação genérica dos responsáveis pelas instituições de ensino à época – permitem constituí-lo como uma figura sombria, juntamente ao fato de que sua passagem provoca um “silêncio respeitoso” nas alunas, configurando um misto de reconhecimento da autoridade e medo pelo profissional, cuja conduta, em outro momento do enredo se mostrará bastante arbitrária:

[...]
O diretor um dia maltratou-a [Maria do Carmo]. Ao chegar viu desenhada na pedra da aula, a giz, uma obscenidade. Ficou furioso, disse muitas grosserias às raparigas e quis saber quem era a autora de semelhante indecência.
Silêncio profundo. Ninguém se atrevia a responder.
– Tenham a bondade de dizer quem fez isto! – repetiu o direto, e, de relance, viu, na última fila, um dedo que apontava para Maria do Carmo.
– Ah! Foi a senhora, D. Maria do Carmo?
Maria empalideceu.
– Eu, não, senhor!
– Tenha a bondade, faça favor de vir apagar isto.
– Mas não fui eu, Sr. diretor – tornou ela erguendo-se.
– Embora, venha sempre: a senhora paga pelas outras.
– Não, senhor, não posso responder por uma falta que não cometi.

– Não vem?

– Não, senhor...

Toda a aula estava voltada para Maria do Carmo, medindo-a de alto a baixo, como se vissem nela uma transfiguração extraordinária.

– Então a senhora não vem? – repetiu o homem fazendo uma carranca medonha.

– Não, senhor...

– Retire-se da aula! – fez ele apontando a porta. – A senhora é uma insubordinada, desobedeceu à primeira autoridade deste estabelecimento. Vamos, retire-se!

Houve um silêncio grave, e Maria, tomando os livros, séria e resignada, sem olhar para as colegas, retirou-se taciturna, ouvindo atrás de si o atrito da esponja na pedra [...] (CAMINHA, 2011, p. 158-159)

O episódio assinala os abusos verbais sofridos por aqueles que, em meio ao ambiente escolar, são os menos socioeconomicamente favorecidos – representados na figura de Maria do Carmo –: o diretor, ao se deparar com uma infração na turma da jovem, exige, com ares inquisitoriais, saber quem foi a executora; a resposta apresentada, a partir de um apontamento – cuja identidade da delatora não é revelada –, introduz uma tensão crescente, na qual, por um lado, Maria do Carmo é acusada sem provas, sendo forçada a admitir a culpa pelo ato, em meio ao silêncio das colegas e, por outro, a afilhada de João da Mata resistência à coerção, atitude que gerará a surpresa das demais colegas, dado que a personalidade da normalista sempre foi marcada pela retidão e timidez. Ao final, o som de alguém – possivelmente, a verdadeira autora do delito ou uma cúmplice – apagando o quadro, enquanto Maria do Carmo é encaminhada para a receber a punição indevida, mostra o quão deslocados são aqueles que se inserem em ambientes elitistas – mesmo o educacional –, pertencendo a outras origens – o que lembrará muito outro caso de discriminação – porém, de natureza sexual –, o de Cândido Lima e Emílio Tourinho, em *O Ateneu* –, traçando uma forte crítica à sociedade brasileira – particularmente, a cearense – da época.

Já findando a narrativa, a gravidez de Maria do Carmo, cuja paternidade, erroneamente, é atribuída a Zuza, passa a ser o principal assunto do núcleo próximo à normalista. Uma das figuras que o constitui, Elesbão, que trabalha como jornalista, aproveita-se da novidade para fazer uma reflexão acerca da má-educação destinada às mulheres:

[...]

A sua [de Elesbão] opinião sobre o novo escândalo que preocupava agora a população cearense era que ‘nós ainda não tínhamos compreendido o importante papel da mulher na civilização’.

– A educação feminina – acrescentou com cansaços na voz –, a educação feminina é um mito ainda não compreendido pelos corifeus da moderna pedagogia. Queríamos introduzir no Ceará os dissolventes costumes parisienses, *a fortiori*, mas não eram essas as tendências do nosso povo essencialmente católico e essencialmente crédulo. Não admitia a teocracia tal

como aceitavam os padres – ‘essa corja de especuladores’ – mas era preciso respeitar as crenças populares, o verdadeiro sentimento religioso, sem hipocrisia, sem preconceitos.

De quando em quando a tosse o interrompia, uma tossezinha seca e pigarreada; levava a mão ao peito e expectorava. Diabo de catarro não o deixava em paz!

E, continuando:

– Que é a Escola Normal, não me dirão? Uma escola sem mestres, um estabelecimento anacrônico, onde as moças vão tagarelar, vão passar o tempo a ler romances e a maldizer o próximo, como vocês sabem melhor que eu...

José Pereira contestou, lembrando o Berredo, ‘uma ilustração invejável’, o padre Lima, ‘um excelente educar em cujas aulas as raparigas aprendiam ao mesmo tempo a ciência e a religião’.

– Mas não têm método, não fazem caso d’aquilo, vão ali por honra da firma, por amor aos cobres – rebateu o Elesbão, forcejando por falar alto. – Aquilo é uma sinecura, não temos educadores, é o que é.

– Você deste modo ofende o atual diretor da Escola Normal, tido e havido como um pedagogo de *primo cartello*! – advertiu o Castrinho, que se conservava calado.

– Não ofendo a ninguém, ao contrário, folgo em reconhecer nele um homem estudioso e bem-intencionado, mas isto não basta, meu caro...

Novo acesso de tosse desta vez mais prolongado.

– ... É preciso orientação e muito bom senso, isto é, justamente o que falta aos nossos corpos docentes...

– Tudo isso é inútil, Elesbão, tudo isso é completamente inútil quando uma mulher tende fatalmente para um homem. Foi o que se deu com a Maria do Carmo... (CAMINHA, 2011, p. 181, grifos do autor)

Elesbão relaciona a perda da virgindade de Maria do Carmo à ineficiência educacional: primeiramente, o problema se relacionaria à influência, ainda bastante forte, da Igreja Católica, que iria de encontro à modernidade da pedagogia e dos costumes; posteriormente, é reiterada a ideia – apresentada em falas de Lídia e do discurso de Maria do Carmo, através do narrador onisciente – da falta de estrutura da Escola Normal, enfatizando, sobretudo, a má formação dos professores. A estes dois fatores, José Pereira acrescenta um terceiro, o determinismo biológico, isto é, Maria do Carmo engravidou porque tinha uma natural predisposição para tanto, sendo ineficaz, assim, toda a instrução escolar recebida – julgamento que reforça, ainda que de forma indireta, o preconceito social que a menina já fora vítima, em outros momentos –.

Após a morte do filho, Maria do Carmo regressa à Escola Normal, momento que assinala uma série de mudanças:

[...]

Meses depois, quando Maria do Carmo apresentou-se na Escola Normal para concluir o curso interrompido, estava nédua e desenvolta, muito corada, com uma estranha chama de felicidade no olhar. A sua presença foi como uma ressurreição. A Maria do Carmo, hein? Nem parecia a mesma! Houve um alarido entre as normalistas: abraços, beijos, cochichos... Até o edifício tinha-se pintado de novo como para recebê-la!

O programa era outro, mais extenso, mais amplo, dividido metodicamente em *educação física, educação intelectual, educação nacional ou cívica, educação religiosa...* pelos moldes de H. Spencer e Pestalozzi; o horário das aulas tinha sido alterado, havia uma escola anexa de aplicação, estava tudo mudado!

A esse tempo um grande acontecimento preocupava toda a cidade. Lia-se na seção telegráfica da *Província* as primeiras notícias sobre a proclamação da república brasileira. Dizia-se que o Barão de Ladário tinha sido morto à pistola por um oficial de linha, na Praça da Aclamação, e que o imperador não dera uma palavra ao saber dos acontecimentos, em Petrópolis [...] (CAMINHA, 2011, p. 192, grifos do autor)

O retorno de Maria do Carmo à Escola Normal, que coincide com o final do romance, mostra a jovem com uma nova aparência física – que pode ser associada às transformações corporais advindas da gravidez e parto –, sendo recebida, com carinho, pelas colegas; além disso, percebe-se, também, que a instituição apresenta, agora, uma estrutura pedagógica mais solidificada, adotando os ideais de Spencer e Pestalozzi – o primeiro, cientista inglês adepto das ideias evolucionistas, conforme afirmam Souza (2008, p. 33) e Villela (2011, p. 189-190); o segundo, educador suíço, cujos preceitos balizaram o ensino intuitivo, “[...] onde deveria prevalecer o sentido, o julgamento e a atividade intelectual do aluno [...]” (VILELLA, 2011, p. 186) –. Para Fanini e Mendes (2014, p. 195), estes fatores devem-se ao advento da República, “[...] que poderiam trazer mudanças significativas para a sociedade brasileira [...]”; entretanto, é necessário ponderar que, sobretudo, a boa recepção de Maria do Carmo dá-se, ainda que indiretamente, ao fato do filho, gerado sob condições “imorais” – fora do contexto matrimonial, de real paternidade desconhecida da maioria – não ter sobrevivido; assim, a normalista volta a ser aceita, uma vez que deixa de ser uma figura pecaminosa e pode, agora, conviver com as demais colegas, conduta que denota não um progresso dos aspectos morais, mas a permanência da hipocrisia, da qual, no passado, Maria do Carmo fora vítima.

A *normalista* traz, para o contexto do final do século XIX, o início da representação da instrução formal dirigida ao público feminino. Através da figura de Maria do Carmo, mostra-se, por um lado, que o ensino começa a permitir, às mulheres, a possibilidade de ocupar espaços para além do doméstico; por outro, porém, esta instrução ainda é falha, seja pelas condições ainda rudimentares de funcionamento das instituições, seja pelo fato de as próprias estudantes – o que é simbolizado, mais enfaticamente, pela personagem Lídia – não verem a real utilidade em tal processo, uma vez que ainda prevaleciam, como “vocaçãõ natural” da mulher, o matrimônio e a maternidade – ideários criticados, direta e indiretamente, ao longo do romance –.

A educação feminina, apresentada por Adolfo Caminha, em *A normalista*, será, também, temática de outro romance, escrito por Júlia Lopes de Almeida, *A família Medeiros*, focado no

ensino doméstico, no qual será destacada a figura de uma preceptora estrangeira, a alemã madame Grüber e as relações que desenvolve com Eva, jovem tida como rebelde dentro do clã ao qual pertence.

4.4 A família Medeiros (1894): o feminino como símbolo do binômio educação-transgressão

Ambientado na região do interior paulista, *A família Medeiros* destaca-se como um romance no qual é apresentada a oposição de dois perfis, conforme afirma Cláudia Maia (2015, p. 221):

[...]

A questão central colocada nesse romance é a oposição entre Eva, abolicionista, e o tio escravocrata. O comendador Medeiros é a imagem de uma ‘velha’ ordem que deveria ser superada, representada pela aristocracia rural, pela família patriarcal, pela monarquia e escravismo, vistos como empecilhos ao desenvolvimento e ao progresso do país. Eva, por sua vez, é a imagem de uma ordem nova e emancipada que se constituía, a burguesia, com seus valores, como a família conjugal – com maior equilíbrio entre os papéis masculinos e femininos – o trabalho livre e assalariado e a República. Assim, a figura masculina encarna e representa os valores conservadores, a ordem que deveria ser superada; enquanto que a figura feminina representa a nova ordem, o progresso, a emancipação e o desenvolvimento da nação [...]

Antes, porém, do conflito entre tio e sobrinha ser aprofundado, é introduzida, no primeiro capítulo, a figura de outro membro da família: Otávio, filho do comendador, recém-chegado da Europa que, antes de voltar para casa, visita Morton, seu antigo professor e amigo da família

[...]

E o velho [professor Morton] foi à porta receber o amigo e antigo discípulo.
 – Sabe que é sua a minha primeira visita?
 – Deveras? Quer isso dizer que a sua família não está prevenida...
 – Não está. Meu pai aconselhou-me que, acabados os estudos, eu fizesse uma excursão pelos principais países da Europa; mas, mal concluí o curso, resolvi partir e chego inesperadamente. Valho-me do senhor para uma informação: meus pais estão na fazenda? [...] (ALMEIDA, 2009, p. 30)

Conforme afirma Luiz Henrique Silva Oliveira (2011, p. 109), Otávio se assemelha a Brás Cubas, uma vez que não são conhecidos detalhes da infância e adolescência do jovem Medeiros. Além disso, a afinidade entre as duas personagens também se manifesta no fato de ambos virem de famílias abastadas, o que fica claro, no trecho, não apenas pelo fato de Otávio cursar o Ensino Superior – mais especificamente, Engenharia – na Europa, como, também, de ter a sugestão, por parte do pai, de excursar pelo continente, após a formatura; outro aspecto

que reforça a analogia é o fato de, tanto Otávio, quanto Brás Cubas, terem amigos pouco afeitos aos estudos:

[...]

Houve um curto silêncio, depois o velho [Morton] indagou:

– E os seus companheiros de viagem – o João Nunes, o Caio Penteado e creio que o Rodrigo Costa?

– O Costa foi depois.

– Bem. E que tal?

– Lá ficaram.

– A estudar?

– E a gastar.

– Tempo?

– E dinheiro.

– Para isso, não precisavam sair daqui. É extraordinário! a maior parte dos rapazes que vão estudar na Europa voltam de lá na mesma, quando não vêm piores!

– Que quer? Há muitos modos de viver nas grandes capitais, e quase sempre o que mais seduz é o que menos resultado deixa. Eu mesmo, que fui entre os seis companheiros o único que completou o curso, poderia ter vindo mais cedo se não tivesse perdido o primeiro ano na fascinação da novidade! (ALMEIDA, 2009, p. 31)

O diálogo demarca uma série de diferenças entre o ex-professor e o ex-aluno: enquanto para Morton estudar na Europa deveria significar uma possibilidade de “evolução” intelectual – e, por isso, uma oportunidade que deveria ser devidamente aproveitada, sobretudo pelo dispêndio financeiro que exigia, por parte das famílias –, para Otávio acaba por ser natural que os jovens estudantes se esqueçam do objetivo que os levou ao continente e se voltem aos prazeres proporcionados pelas metrópoles, pensamento que acaba, ainda que de forma indiretamente, retomando as ideias da cidade grande ser um lugar inóspito – bastante propagada durante o Arcadismo – e das fortunas paternas serem infinitas –.

Otávio, porém, não é o único filho a receber instrução formal. Ainda na mesma conversa, Morton revela que a irmã mais nova do rapaz continua a estudar, tendo, para isto, o auxílio de uma preceptora:

[...]

E o Dr. Morton, depois de ter ido dentro dar ordens, tirou da cabeça o gorro de seda preta e, alisando com a mão o rosto sem barba, começou:

– Vai encontrar alguma mudança em casa. Sua irmã mais velha está para casar. É citada por aí como uma das moças mais bonitas de todo o município. E realmente ela é, como se costuma dizer por aí: um peixão! A mais nova saiu do colégio de Itu e tem uma preceptora, que, por sinal, foi inculcada por mim...

[...] (ALMEIDA, 2009, p. 30)

A fala do professor Morton assinala, primeiramente, as últimas notícias, para Otávio, da família Medeiros; porém, em uma análise mais minuciosa, pode-se perceber o tratamento

dado à educação das mulheres burguesas e, também, a influência que a figura do docente – no caso, Morton – poderia vir a ter, na referida classe social: vê-se que é citada, apenas, a instrução dirigida à irmã mais nova – tanto ela, quanto a mais velha, neste momento da narrativa, não são nomeadas, o que acaba por dar um caráter de personagem-tipo a ambas –, que é egressa de um colégio de Itu – provavelmente, interno e pertencente a alguma ordem da Igreja – e cuja permanência dos estudos é garantida a partir da contratação de uma preceptora, o que ocorre graças à interferência de Morton, que passa a constituir uma espécie de parâmetro de conduta profissional, além de mostrar a confiança que os Medeiros tinham no antigo professor de Otávio; por outro lado, da irmã mais velha é desconhecida a formação escolar recebida, uma vez que as informações dadas dizem respeito, unicamente, ao estado civil – “[...] está para casar” – e aos predicados físicos que tem – “[...] uma das moças mais bonitas de todo o município [...] um peixão!” –, o que acaba por remeter à ideia da mulher cuja “natural vocação” é o matrimônio, para o qual a beleza se constitui como uma espécie de “passaporte”.

A conversa entre os personagens continua, porém o assunto passa a ser as diferenças entre o ensino no Brasil e no exterior, assim introduzido por Otávio:

- [...] A uma circunstância desagradável devo a minha reabilitação...
- Há males que vêm para bem...
 - É o caso.
 - E qual foi essa circunstância? Desculpe a curiosidade de um velho amigo...
 - Um grande prejuízo financeiro de meu pai. O ano de 1880 correu-lhe mal. Uma grande geada inutilizou a colheita, além disso, o Elias Brandão, que era o seu correspondente e comissário em Santos, faliu, arrastando a nossa casa quase à ruína.
 - Lembro-me bem.
 - Pois foi isso que me abriu os olhos e a vontade de estudar. Pintaram-me com cores negras, a que distância deu ainda mais horror, a nossa situação; a mesada foi reduzida à terça parte e tive de restringir-me e mudar de hábitos. Conheci nesse meio tempo um estudante campineiro, rapaz talentoso e de poucos meios; morávamos juntos numa hospedaria de um bairro modesto e barato. Deixei-me penetrar da sua influência, afastando-nos ambos dos nossos compatriotas e dos parasitas que os exploravam... E agora, sabe do que eu estou convencido? É de que, com boa vontade ou necessidade, aprende-se igualmente em qualquer país.
 - Engana-se, meu amigo. E creia que em poucas terras do mundo se estuda tão bem como em França, embora o meu amigo Edward, um sábio, velho viajante e ávido observador, costumasse dizer: ‘Na Inglaterra trabalham, na Itália sonham, em França riem, na Rússia conspiram, na Espanha falam e na Alemanha estudam...
 - E, deveria acrescentar, no Brasil dormem.
 - Ele não conhecia o Brasil [...] (ALMEIDA, 2009, p. 32-33)

A leitura do trecho permite vislumbrar como a boa condição econômica da família Medeiros acaba por ser determinante para a continuidade da educação de Otávio: mesmo após um período de dificuldades, em nenhum momento o rapaz precisa deixar a escola para buscar um emprego que ajude a melhorar a situação pecuniária dos pais; pelo contrário, o que ocorre são ajustes – redução de mesada, moradia em uma hospedaria simples – que garantirão, ainda, um relativo conforto ao jovem. A passagem iniciada em “[...] afastando-nos ambos dos nossos compatriotas e dos parasitas que os exploravam...” e findada em “[...] com boa vontade ou necessidade, aprende-se igualmente em qualquer país” constitui-se em uma ironia, uma vez que, primeiramente, Otávio é um “parasita”, por viver às custas dos genitores – e, conforme é assinalado anteriormente, no início dos relatos sobre a estadia do estudante na Europa e do círculo de amigos, de mesma índole, que tem – e, em segundo lugar, por vincular a aprendizagem, única e exclusivamente, à “boa vontade ou necessidade”, discurso que mostra a indiferença ou ignorância da realidade da maior parte das pessoas pertencentes às classes menos favorecidas – mulheres, indígenas, negras, pobres, libertas, imigrantes, portadoras de deficiência física e/ou intelectual –, a quem o acesso às instituições de ensino não era, na maior parte dos casos, possível.

Por fim, na penúltima fala do professor Morton, tem-se a representação da xenofilia, ao associar verbos à imagem dos países citados: a Inglaterra seria a terra do trabalho – em uma provável referência à Revolução Industrial –; a Itália, do sonho – cuja ideia de romantismo remete a obras como *Romeu e Julieta* (Shakespeare), ambientada em Verona e *A divina comédia* onde, em Florença, Dante vive um amor platônico por Beatriz –; a França, do riso – na qual as comédias de Molière tiveram grande êxito, inclusive tendo na figura do rei Luís XIV um dos grandes entusiastas, conforme afirma Georges Minois (2003, p. 284) –; a Rússia, da conspiração – na qual, ao longo da história, os jesuítas tentaram urdir estratégias para aplacar o cristianismo ortodoxo, predominante naquele lugar, segundo Jean Meyer (2015) –; a Espanha, da fala – o que pode remeter à tradição deste povo na luta por melhores condições de trabalho, sobretudo no âmbito operário, o que é trazido para a realidade dos que emigram para o Brasil que, rapidamente, são taxados de “anarquistas”, de acordo com informações disponibilizadas no sítio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE⁵) –; a Alemanha, do estudo – reputação que traz, em seu bojo, a extensa tradição de saberes em áreas como Filosofia (Kant, Nietzsche,

⁵ <https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/espanhois/o-imigrante-espanhol-no-cotidiano-urbano-brasileiro.html>. Acesso em 06 de fevereiro de 2022.

Hegel, Marx, Schopenhauer, dentre outros) e Direito –. Rompendo com esta gradação de características tidas como positivas, Otávio afirma “[...] no Brasil dormem”, o que reforça a suposta inferioridade das ideias locais, comparadas às presentes na Europa, bem como afirma o atraso sociocultural e econômico aqui, então, vigente, o que se constitui como uma crítica política, ainda que sem a devida profundidade.

O diálogo entre o mestre e o ex-aluno prossegue e, ao fazer uma comparação entre o ensino na Europa e no Brasil, Morton afirma: “[...] Na verdade, também no Brasil há bons mestres e bons estudantes, mas falta-lhes o ambiente favorável, que na Europa souberam criar tantíssimas gerações de estudiosos [...]” (ALMEIDA, 2009, p. 34). Ao dizer a expressão “[...] falta-lhes o ambiente favorável”, Morton – cuja nacionalidade é norte-americana – reconhece que o Brasil poderia vir a se tornar uma referência na área educacional, o que não ocorre devido à falta de investimentos, impedindo, assim, o país de ter o mesmo progresso dos anteriormente citados. Mais uma vez, através de suas personagens, a escritora Júlia Lopes de Almeida expõe a necessidade de se instruir a população, o que entra em consonância com seu projeto pessoal a respeito do tema, conforme afirma Leonora de Lucca (1999, p. 291):

Devemos considerar, portanto, que estes seus textos iniciais contêm, em germe, ideias que serão depois melhor desenvolvidas por ela, a ponto de poder-se afirmar que Júlia Lopes já possuía aí um verdadeiro projeto pessoal que a transcendia – projeto segundo o qual o ato de escrever (dá a necessidade de estender-se a instrução a toda a população), serviria de instrumento para um processo mais amplo de libertação, de superação da condição de submissão, dos segmentos sociais oprimidos, incluídos nesse rol os pobres, as mulheres e os escravos [...]

Mais adiante na narrativa, precisamente no terceiro capítulo, é introduzida a figura de Madame Grüber, preceptora de uma das irmãs de Otávio, Noêmia:

[...] Na grande sala, a mesa, coberta de cristais, oferecia um aspecto brilhante. Ao fundo, as senhoras conversavam. Otávio foi apresentado à mestra de Noêmia, Mme. Grüber. Os servos e mesmo a dona da casa simplificavam-lhe o nome, chamando-a madama, simplesmente. Era uma senhora de quarenta anos, alta, magra, muito loura, vestida de castanho, com um colarinho de homem e um alfinete redondo, de marfim, segurando-lhe a gola do vestido [...] (ALMEIDA, 2009, p. 58)

O cenário da casa dos Medeiros é um ambiente luxuoso, o que fica demarcado, na descrição, pela amplitude da sala e da presença de objetos de luxo (cristais). Em meio a isto, a figura da preceptora estrangeira – mais especificamente, de origem alemã – reflete o *status* da família, uma vez que eram poucas aquelas que poderiam arcar com os custos de uma educação tão elitizada; além deste aspecto, percebe-se que Madame Grüber distingue-se das demais

peessoas – inclusive, da senhora Medeiros – pela sua aparência, que transparece, nos itens enumerados (a idade, a compleição física, as roupas), um ar de seriedade e elegância, o que, novamente, ainda que de forma indireta, traz a ideia da imagem de superioridade do europeu em relação ao brasileiro e, por extensão, dos respectivos ensinamentos ministrados.

Apesar de ser contratada para lecionar a Noêmia, Madame Grüber torna-se mestra – e, afetivamente, também mais próxima – da prima de Otávio, Eva. Esta cumplicidade se manifestará por meio de leituras que ambas fazem juntas, às escondidas do chefe da família, o comendador Medeiros:

[...]

Otávio aproximou-se de Noêmia, que se debruçava na janela. A noite estava fresca e escura; no céu profundo luziam as estrelas, e ele, atraindo docemente a irmã, perguntou-lhe:

[...]

– [...] E que janela é aquela, que está com luz?

– É de Mme. Grüber. Eva faz serão no quarto dela, leem e trabalham juntas.

– Por que não fazem serão antes aqui, na sala, perto de todos?

– Porque o barulho não permite que entendam o que leem, e pai, bem sabe, não gosta de livros em mãos de mulher...

– Você nunca assiste aos serões?

– Nunca!

– Faz mal.

– Por quê?

– Teria ocasião de adiantar-se e ocuparia o espírito durante algumas horas.

– Eu não sou inteligente, não gosto de falar francês e à noite estou cansada!

(ALMEIDA, 2009, p. 64-65)

No diálogo, há uma clara oposição entre os perfis de Noêmia e Eva: a primeira procura se afastar das atividades de leitura e trabalho – e, com isso, não desobedece ao pai, que enxerga negativamente a primeira tarefa para as mulheres –, além de não se considerar inteligente e não gostar de falar francês – língua estrangeira obrigatoriamente aprendida pelas moças de certa posição social, à época –, mostrando este perfil um tanto reticente ao irmão, de forma bastante enfática, como sinalizam os repetidos usos dos pontos de exclamação; a segunda, por sua vez, é, conforme afirma Rosane Saint-Denis Salomoni (2005, p. 152-153), a representação de uma verdadeira heroína, uma vez que “[...] é órfã, mas rica. Fala vários idiomas, estuda, desenvolveu as prendas domésticas, é bondosa para com os escravos, companheira das primas, econômica e ainda por cima, bonita! [...]”. Por fim, fica nítido o desinteresse de Noêmia pelos saberes que Madame Grüber possa vir a ensinar, mostrando que o momento de aprendizagem restringe-se, tão e somente, aos horários das aulas formais.

Madame Grüber, embora partilhe da mesma profissão de Mrs. Trowsky (*Sonhos d'ouro*), mostra-se ser uma preceptora mais instruída dos conhecimentos pedagógicos, o que é

demonstrado pelo narrador onisciente, após um diálogo que a mestra estabelece com Otávio e Eva:

[...]

Mais adiante, levada a conversa para o culto das flores, Eva contou:

– Uma vez, era eu ainda pequena, ia arrancar desastradamente umas maravilhas amarelas, quando ouvi um ai! muito triste. Afastei depressa as mãos e minha mãe, que me observava de perto, disse: ‘Vês? foi um gemido da terra, da terra em que nasceste, minha filha, e de onde querias arrancar uma das tuas irmãs!’ Desde então tive uma verdadeira idolatria pelas plantas, e chegava às vezes a beijar as flores! Não soube nunca de onde havia partido aquele gemido, chegado tão a propósito a meus ouvidos... é provável que fosse um suspiro de minha mãe.

Mme. Grüber não aprovava nada que tivesse, mesmo de leve, uns traços românticos. Meneou a cabeça, sorrindo.

Otávio, reparando nisso, afirmou que essas imagens poéticas imprimem, na sua candidez, muito mais interesse e crença nas crianças do que as práticas positivas com que muita gente pensa prepará-las melhor.

– Tirar ilusões aos únicos entes capazes de as terem em toda a plenitude. Que barbaridade, meu Deus! Fazer amar a Natureza como uma mãe, beijar as flores como irmãs, que belo exemplo para a maldade do homem!

A mestra replicou-lhe, expondo os métodos modernos de educação. Otávio escutava-a, pensando fazer Eva repetir vários episódios da sua meninice, morto por indagar de toda a sua vida passada, aguilhoado pelo desejo de saber qual a sua impressão ao entrar órfã em casa do tio e como pudera afastar do lar paterno, pelo qual mostrava tão entranhado amor! [...] (ALMEIDA, 2009, p. 94-95)

O episódio narrado por Eva, embora pareça, aos olhos do primo, um tanto prosaico – o que fica patente, depois, na fala de Otávio, com ares de censura –, mostra, em um primeiro plano, a educação não-formal, representada na figura da mãe da moça, que tenta, de forma lúdica, ensinar, à filha, a importância da natureza, aprendizado que é recordado com carinho. Apesar da postura reticente de Otávio, Madame Grüber mostra a validade do procedimento da falecida tia do jovem, apontando-lhe que a prática, ainda que de forma indireta, estaria relacionada aos métodos mais avançados de instrução, os quais, considerando o contexto da época, podem ser uma referência à vertente romântica da Pedagogia, caracterizada, segundo Franco Cambi (1999, p. 415), por “[...] uma reafirmação da educação, da relação educativa, da escola e da família como momentos centrais de toda a formação humana [...]”; o conhecimento de Madame Grüber contrapõem-se à ignorância de Otávio, mostrando que a instrução recebida pelo rapaz, durante os anos na Europa, foi bastante limitada, restando-lhe, apenas, permanecer em silêncio enquanto a mestra explana o assunto.

A aproximação de Madame Grüber com Eva, parente por quem o comendador Medeiros nutre profundo desafeto, culminará na demissão da mestra:

[...]

O fazendeiro [comendador Medeiros] deu várias voltas, agitadamente, pelo meio da sala; Grüber, com o seu faro de mulher inteligente, adivinhou estar próxima de uma tempestade e levantou-se, respeitosamente, quando o viu ir (*sic*) direito a ela.

– Dona, disse ele, preciso falar com a senhora.

A mestra acompanhou-o até à sala, ao fim do corredor, onde, ainda de pé, o comendador lhe disse:

– Vamos fazer contas, já não careço dos seus serviços. Nicota vai casar-se e Noêmia sabe demais!

– Mas... o contrato...

– O contrato quebra-se.

– É que...

– Descanse, que há de receber o seu dinheiro como se ficasse até o fim do ano.

(ALMEIDA, 2009, p. 105)

O trecho que antecede à conversa entre o comendador Medeiros e Madame Grüber assinala a tensão já existente, que se manifesta, da parte do fazendeiro, através da inquietude – pela ação de dar várias voltas na sala, de forma agitada – e, da preceptora, pela percepção aguçada – o substantivo “faro” aproxima-a, imagetivamente, da figura do cão, animal cujo olfato é bastante apurado e também tido como símbolo de fidelidade –. O fato de que está prestes a ocorrer ser comparado a uma tempestade faz com que o leitor veja a ruptura violenta do caráter ordeiro da casa dos Medeiros, o que vem a se confirmar pela demissão da mestra, antes do tempo previsto, atitude para qual o patriarca alega que as filhas não precisam mais estudar – uma, devido ao casamento próximo e, outra, por, supostamente, já ter aprendido todo conhecimento que lhe seria pertinente –, afirmação que mostra o caráter limitante que o ensino tinha para as mulheres, mesmo aquelas que pertenciam à burguesia – o que iguala a figura da professora particular à de qualquer outro (a) empregado (a) doméstico (a), ainda que as diferenças na formação, considerando o âmbito do Brasil recém-republicano, sejam bastante díspares –, assinalando, também, uma demonstração arbitrária do poder que a figura do pai / “chefe de família” exercia.

Antes de sair da fazenda, Madame Grüber escreve uma carta a Eva, despedindo-se e cujo conteúdo trará, primeiramente, uma reflexão crítica acerca de como a figura da preceptora é vista, de forma geral, pelas famílias abastadas e, posteriormente, um conselho para que a moça continue a estudar:

[...]

Geralmente, atribuem às mulheres da minha profissão a mais profunda indiferença pelas pessoas em cujas casas temporariamente vivem, cujos segredos muitas vezes surpreendem e cujas virtudes ou defeitos não desconhecem. A mestra acompanha e dirige a discípula, vendo só nisso o lucro material. O dinheiro que a liga à família estrangeira, a quem, por cálculo, desde o princípio, pouco se une, para evitar probabilidades de futuros desgostos... Tudo o que há de carinhoso e terno na sua alma transforma-se

com o exílio, com o abandono da família, com a dura condição mercenária a que se tem de sujeitar, na consumidora e febril sede do outro, com que se deseja libertar depressa [...] (ALMEIDA, 2009, p. 139)

[...]

Continue a estudar; leia com cuidado. Um bom livro é sempre salutar para a alma. Fuja das teorias filosóficas e das exposições pessimistas dos espíritos doentes. Não se deixe prender, como tantas outras mulheres inteligentes do nosso tempo e da sua instrução, pelos assuntos guindados das teses sociais; deixe tais argumentos à competência e à prática dos homens; o seu concurso não iria, com certeza, abalar as leis estabelecidas e, ainda em cima, comprometeria a sua vida íntima! Uma mulher com pretensões dogmáticas neste meio é, aos olhos dos outros, uma ridícula, e aos seus próprios olhos uma infeliz...

Colha, pois, na sua leitura só as flores e os frutos que se lhe mostrem saborosos e sadios; é com eles que há de nutrir proficuamente o seu espírito e tornar atraente a sua família futura. Prossiga na cultura de seu jardim e na bela adoração das suas flores; contemple as estrelas, como fazia; - que mal há nisso? Deixe que a censurem os infelizes que já não encontram prazer na extática observação da natureza! [...] (ALMEIDA, 2009, p. 141)

Na primeira passagem, observa-se que a figura da preceptora é tida como a de alguém fria – “[...] profunda indiferença pelas pessoas [...]”; “[...] a quem, por cálculo, desse o princípio, pouco se une [...]” –, cujo único interesse na prática da profissão consiste no acúmulo do capital que passa a ser ganho – “A mestra acompanha e dirige a discípula, vendo só nisso o lucro material”; “[...] com a dura condição mercenária a que se tem de sujeitar, na consumidora e febril sede do ouro [...]” – e que representa um perigo, por adentrar à intimidade da família para qual vai trabalhar – “[...] em cujas casas temporariamente vivem, cujos segredos muitas vezes surpreendem e cujas virtudes ou defeitos não desconhecem” –. Esta caracterização da docente permite, ainda, vislumbrar uma desconstrução de duas de qualidades às quais a imagem da profissão, recorrentemente, se vincula, na literatura brasileira do período em análise: 1ª) a da visão da professora como uma criatura dócil, meiga, aproximando-se do arquétipo da mãe – como é observado, por exemplo, na obra *Til*, por meio da personagem Berta –; 2ª) a da carreira do magistério como sinônimo de penúria ou mal paga – a exemplo de D. Plácida, em *Memórias Póstumas de Brás Cubas* –.

No segundo trecho, a primeira oração – “Continue a estudar” – parece ser, inicialmente, um estímulo para que Eva vá aprofundar a instrução que já possui; entretanto, o que se verifica, com a parte iniciada em “com cuidado”, é uma série de recomendações sobre como e o que a jovem deve ler: primeiramente, assuntos que exijam certo teor de complexidade devem ser evitados, pois “pertencem”, unicamente, ao entendimento masculino – “[...] Não se deixe prender, como tantas outras mulheres inteligentes do nosso tempo e da sua instrução, pelos

assuntos guindados das teses sociais; deixe tais argumentos à competência e à prática dos homens [...]” – ; posteriormente, é estabelecida uma analogia entre o ato de ler com o de se aproximar da natureza – “Colha, pois, na sua leitura só as flores e os frutos que se lhe mostram saborosos e sadios; é com eles que há de nutrir proficuamente o seu espírito e tornar atraente a sua família futura. Prossiga na cultura de seu jardim e na bela adoração das suas flores; contemple as estrelas, como fazia [...]” –. Este último momento recorda o episódio anteriormente narrado por Eva, no qual a mãe irá ensiná-la a não arrancar uma flor – a semelhança entre as situações traz, para Madame Grüber, a posição de uma segunda genitora, contrapondo-se ao que a preceptora afirmou, momentos antes, de como sua profissão é vista –; além disso, o excerto mostra uma característica estilística muito própria de Júlia Lopes de Almeida: a retratação de personagens femininas que tentam conciliar a nova ordem – os ideais republicanos – com a antiga – a manutenção do patriarcado –, como afirma Nadilza Martins de Barros Moreira (2003, p. 110)

[...]

As personagens femininas de Júlia Lopes de Almeida vivem a transição por que passava a sociedade brasileira. Elas estampam uma condição, uma crise, divididas, isto é, estão entre o novo e o velho, o retrógado e o convencional. Mas, o importante é que estão vivendo o momento do tempo presente, buscando uma conciliação, tentando pensar a sociedade e a si próprias, fazendo o jogo das relações, e abrindo possibilidades que permitam negociar uma outra relação – a de parceria.

Podemos dizer, pois, que a narrativa de D. Júlia joga com os valores culturais e sociais vigentes. Isto é, a condição feminina apresentada é clara, está presa ao estabelecido, conserva o padrão; mas no discurso reservado, no fluxo do pensamento, as personagens refutam, questionam os papéis que lhes são destinados na sociedade brasileira. Havia uma consciência feminista latente que teimava em emergir, que sentia, mas não estava pronta para o voo, para o desafio do rompimento e claudicava entre o sentir e o agir, o ser e o parecer [...] (MOREIRA, 2003, p. 110)

Madame Grüber, contudo, não foi a primeira figura a instruir, formalmente, Eva, tendo sido antecedida pelo professor Morton, que já era próximo ao pai da jovem, levando-a, quando este falece, à fazenda do tio, conforme Noêmia narra ao irmão, Otávio:

[...]

– Como veio ela [Eva] para cá?

– Hein?

– Quem a trouxe, qual o pretexto, como se arranjou tudo isso?

– Eu estava no colégio, não sei de nada, mas quem a trouxe parece que foi o Dr. Morton.

– O Dr. Morton!

– Sim. Ele era amigo do tio Gabriel [pai de Eva] e foi sempre o mestre de Eva. Estimam-se muito [...] (ALMEIDA, 2009, p. 67)

O início da docência de Morton – e, conseqüentemente, da afeição que desenvolve por Eva – é narrado em *flash-back*, no capítulo XI, ora através de um diálogo entre o ex-professor e Otávio, ora de um narrador onisciente:

[...]

Uma tarde, havia muitos anos, [Morton] recebera a visita de Gabriel Medeiros, que o ia procurar para mestre de sua única filha, Eva, e de um afilhado, o Paulo. Morton aceitara o encargo, e dois dias depois seguia num trole até o Mangueiral, nome da fazenda...

– Sei, interrompia Otávio, já lá estive.

E depois de meia-dúzia de frases relativas ao sítio, o velho continuou o fio da narrativa. Chegando ao Mangueiral, fora apresentado à dona da casa, uma senhora muito amável, cheia de atenções e delicadeza. Eva viera-lhe oferecer o rostinho corado, enlaçando-o nos seus bracinhos redondos; Paulo, magrito e pálido, prestara grande atenção às suas palavras, e assim correram amavelmente a primeira lição. Desde esse dia não deixara de ir ao Mangueiral três vezes por semana, tornando-se a pouco e pouco como uma pessoa da família. Gabriel Medeiros era um homem empreendedor e arrojado; a mulher, uma santa; Eva, dócil e, se, não tinha lá um grande talento, era estudiosa e ativa, e Paulo muito inteligente, mesmo muito! (ALMEIDA, 2009, p. 153-154)

Os acontecimentos apresentados no capítulo XI dão a abrangência para entender a relação que se estabelece entre Eva e Morton: em um primeiro momento, o que Noêmia afirma a Otávio não dá, ao rapaz, a total completude da aproximação entre o mestre e a discípula – uma vez que não era comum tal intimidade ocorrer, principalmente, quando o profissional responsável pela instrução era do gênero do masculino, comumente representado, na literatura da época, com atributos que remetem à ideia de violência, a exemplo de Domingão (*Til*) –; depois, mostra-se que a afeição recíproca entre Morton e Eva dá-se quando a moça ainda é criança. Entretanto, nesta segunda passagem, o que também pode ser notado é uma assimetria entre Eva e o companheiro de estudos e criação, Paulo: enquanto ela tem, fisicamente, uma compleição física mais robusta – “rostinho corado [...] bracinhos redondos” –, que contrasta com uma inteligência que se molda às custas de muito estudo – “[...] e se, não tinha lá um grande talento, era estudiosa e ativa” –, ele é aparentemente mais frágil – “[...] magrito e pálido [...]” –, mas hábil academicamente – “[...] e Paulo muito inteligente, mesmo muito!” –; esta diferenciação, ainda que nas entrelinhas, reforça o estereótipo da limitação feminina para o aprendizado escolar, que ganhará contornos mais críticos por meio de outra personagem, pouco desenvolvida no romance e que será a pretendente desejada pelo comendador Medeiros para ser a futura esposa de Otávio, Sinhá:

[...]

Quando Otávio voltou para casa, encontrou o pai impaciente pela sua demora. Devia-se almoçar às nove e eram quase onze horas. Além disso, o comendador tinha prometido na véspera, ao Antunes, ir com o filho no dia seguinte jantar à cidade, em casa da viúva Teixeira.

Mesmo à mesma o informou de que a viúva era irmã do Antunes, possuidora de uma fortuna invejável e mãe de uma menina que era mesmo um encanto. E afirmou:

– É a mulher mais bonita de todo o município!

– Eu não acho! – contestou Noêmia.

– Noêmia é mais bonita, disse com ironia Nicota.

– Eu não; mas sempre tenho mais graça; Sinhá é uma pamonha... no colégio nunca sabia as lições!

O comendador declarou que a Sinhá tinha muito bonitos modos, e era muito séria e muito concentrada. (ALMEIDA, 2009, p. 83)

No diálogo estabelecido entre os membros da família Medeiros, vê-se, ainda que indiretamente, que o perfil de Sinhá contrasta com o de Noêmia e, por consequência, o de Eva: ao contrário da irmã e prima de Otávio, a filha da viúva Teixeira não tem garbosidade; além disso, passa uma imagem de ter sido uma aluna com problemas – ou falta de interesse – de aprendizagem, o que assinalado pelo trecho “[...] no colégio nunca sabia as lições”. Tais limitações, entretanto, não se constituem em um problema para o comendador Medeiros, que enxerga outros predicados na moça: a riqueza – “possuidora de uma fortuna invejável” –, reforçada pelo apelido, Sinhá, que denota a posição de senhora / dona de escravos; o bom comportamento em público – “[...] tinha muitos bonitos modos [...]”, que constrói uma reputação ilibada e tida como adequada, considerando o gênero e o *status* socioeconômico da jovem; a beleza – “É a mulher mais bonita de todo o município!” – que, na falta ou não-obrigatoriedade de uma grande capacidade intelectual, serve como o principal atrativo para futuros pretendentes, mostrando, assim, que, para a mulher burguesa, a instrução se constituía como um mero adereço, dado que o passo “natural” – e obrigatório – era o matrimônio, seguido da maternidade. Assim, se Eva, como foi anteriormente apontado, representa o feminino em transição / contestação com a ordem patriarcal, Sinhá é o inverso, o modelo vivo da vigência deste modelo arcaico.

De forma contrária ao que ocorre com as personagens femininas pertencentes à elite, as masculinas poderão se utilizar de subterfúgios para iniciar a constituição de uma família, dentre os quais, o estudo, conforme ocorrerá, primeiramente com Gabriel Medeiros, pai de Eva e, posteriormente, com Otávio:

[...]

Aos rapazes poupava ele [o avô de Otávio] também o trabalho da escolha; calculava fortunas, combinava a história, e zás! era só dizer ao filho: ‘Fulana convém-te; já falei ao pai e está tudo decidido’. Gabriel Medeiros era o último filho, e, enquanto crescia a herdeira do homem mais rico do município, mandou-o estudar a São Paulo. A pequena foi-se desenvolvendo e, como não era feia...ou, para melhor dizer, como tinha fortuna, choviam-lhe os pretendentes; mas o negócio estava tratado entre os pais, e, embora não soubessem disso nem o Gabriel nem a tal moça, o caso é que eram noivos!

Vendo a futura nora de vestidos compridos, o velho Medeiros escreveu ao filho, ordenando-lhe que deixasse os estudos e viesse; mas Gabriel tinha tomado gosto pela história e concluiu os exames do segundo ano. Rogou ao pai que o deixasse: falou-lhe de futuras glórias e de elogios dos lentes. A nenhum pai deixa sorrir a ideia de ter um filho doutor! (ALMEIDA, 2009, p. 155)

Poucos dias passados, Otávio batia à janela do Dr. Morton. O velho lia, segundo o seu costume, em voz alta um livro de ciência.

– Que é isso?! Está de viagem! – exclamou, vendo o moço de guarda-pó e bolsa a tiracolo.

– É verdade! Vou viver na capital.

– Segue para São Paulo?

[...]

– Vou matricular-me na Faculdade de Direito...

– Que ideia! Já é engenheiro... Enfim, são glórias!

– Não; são manias: como provinciano e moço, sigo fatalmente a carreira preferida pelos meus patrícios... Bem sabe, ficaria incompleto se não fosse bacharel! [...] (ALMEIDA, 2009, p. 483)

No caso de Gabriel, observa-se que o estudo, a princípio, é uma obrigação, que deve ser cumprida por ordens do pai; entretanto, para fugir de um casamento forçado, o rapaz resolve continuar com sua trajetória acadêmica e, a fim de evitar confrontos com o genitor, utiliza-se do argumento da “beleza” de um diploma, o que é aceito pelo velho Medeiros. Analogamente, Otávio, por outros motivos – a desilusão amorosa que sofre, após Eva preteri-lo e casar-se com Paulo –, também retoma a necessidade do bacharelado, vendo-a como uma lacuna natural a ser preenchida, o que demonstra que a primeira graduação que possui, Engenharia, não é vista com a mesma importância que o Direito – pode-se pensar, neste caso, que o possível motivo seria o de aproximar-se do trabalho braçal, tão mal visto pela elite local – ; de qualquer forma, a segunda cena, que corresponde ao final do romance, reforça o caráter cíclico dos acontecimentos ocorridos na família burguesa e, além disso, constitui-se como uma alegoria, demonstrando que as mudanças sociais defendidas com a Proclamação da República, ainda demorariam bastante para tornarem-se uma realidade.

Também abordando – e criticando, de forma mais contundente – a estagnação político-social do Brasil finissecular, através da figura do docente, será publicado, em 1895, um romance de Aluísio Azevedo pouco valorizado pela Crítica Literária: *O Coruja*.

4.5. *O Coruja* (1895): a face feia do magistério

Tido, por Fanini (2003, p. 167), como um romance azevediano que “[...] conta a história dos homens como vencidos”, *O Coruja*, para além deste aspecto, é, dentre as narrativas da década de 1890, a que mostrará, por meio de André – cujo apelido é homônimo ao título da

obra –, a gradativa profissionalização do magistério, perpassando desde o período dos mestres-escolas até o início dos concursos.

Antes, porém, de adentrar ao modo como este percurso é representado, tem-se, como primeira referência à questão do ensino, a figura do padre João Estêvão, tutor impaciente e violento de André, responsável pela instrução doméstica do rapaz:

[...]

Ah! não havia dúvida que o pequeno era com efeito muito embirantezinho. Sobre ser uma criança feia, progressivamente moleirona e triste, mostrava grande dificuldade para aprender as coisas simples. Não era com duas razões, nem três murros, que o tutor conseguia meter-lhe qualquer palavra na cabeça. O pobre velho desesperava-se, ficava trêmulo de raiva, defronte de semelhante estupidez. E, como não tivesse jeito para ensinar, como lhe faltasse a feminil delicadeza com que se abrem, sem machucar, as tenras pétalas dessas pequeninas almas em botão, recorria aos berros, e, vermelho, com os olhos congestionados, a respiração convulsa, acaba sempre empurrando de si os livros e o discípulo, que iam simultaneamente rolar a dois ou três passos de distância.

- Aquele maldito estúpido não servia senão para o encher de bÍlis! O melhor seria metê-lo num colégio, como interno... Era mais um sacrifício – Vá! mas, com a breca! ao menos ficava livre dele! (AZEVEDO, 1947, p. 11)

André passa a ser tutorado pelo padre João Estêvão após ficar totalmente órfão. Este fato trágico, entretanto, não sensibiliza o pároco; pelo contrário, vê-se, na hora de ministrar as lições, uma fúria desmedida – “ficava trêmulo de raiva [...] recorria aos berros e, vermelho, com os olhos congestionados, a respiração convulsa [...]” –, atribuída à dificuldade na assimilação dos conteúdos por André – “Não era com duas razões, nem três murros, que o tutor conseguia meter-lhe qualquer palavra na cabeça [...] defronte de semelhante estupidez.” – e, também, ao fato de o magistério ser, pretensamente, uma característica intrínseca às mulheres – “[...] como lhe faltasse a feminil delicadeza com que se abrem, sem machucar, as tenras pétalas dessas pequeninas almas em botão [...]” –. O uso do verbo “rolar”, no final da gradação que expõe o comportamento violento do religioso, não só reforça esta postura como, ainda, associado a André, transmite-lhe, de forma pejorativa, uma ideia física de sobrepeso, que lembraria, imageticamente, a figura de uma bola / esfera; no último trecho do parágrafo, o colégio interno surge como saída, simultaneamente, para que João Estêvão abandone a responsabilidade pela guarda de André e garanta – ainda que esta não seja a intenção primária – a continuidade da instrução formal do rapaz.

Ao chegar à instituição, porém, André é vítima de preconceito do diretor e do desprezo de outros alunos:

[...]

Chegou [André] ao colégio banhado de suor dentro da sua terrível roupa de lustrina preta. O empregado de barbas longas levou-o à presença do diretor, que já esperava por ele, e disse apresentando-o:

– Cá está o pequeno do padre.

– Ah! resmungou o outro, largando o trabalho que tinha em mão. – O pequeno do padre Estêvão. É mais um aluno que mal dará para o que há de comer! Quero saber se isto aqui é asilo de meninos desvalidos!... Uma vez que o tomaram à sua conta, era pagarem-lhe a pensão inteira e deixarem-se de pedir abatimentos, porque ninguém está disposto a suportar de graça os filhos alheios! [...] (AZEVEDO, 1947, p. 15)

[...]

Havia no colégio um rapaz, que exercia sobre outros certa superioridade, nem só porque era dos mais velhos, como pelo seu gênio brigador e arrogante. Chamava-se Fonseca, e os companheiros o temiam a ponto de nem se animarem a fazer contra ele qualquer queixa ao diretor.

André atravessava numa ocasião o pátio do recreio, quando ouviu gritar atrás de ‘O Coruja!’

Não fez caso. Estava já habituado a ser escarnecido, e tinha por costuma deixar que a zombaria o perseguisse à vontade, até que ela cansasse e por si mesma se retraísse.

Mas o Fonseca, vendo que não conseguira nada com a palavra, correu na posta de André e ferrou-lhe um pontapé por detrás.

O pequeno voltou-se e arremeteu com tal fúria contra o agressor, que o lançou por terra. O Fonseca pretendeu reagir, mas o outro o segurou entre as pernas e os braços, tirando-lhe toda a ação do corpo [...] (AZEVEDO, 1947, p. 19)

Na primeira passagem, é perceptível o desconforto físico sentido por André – “[...] banhado de suor dentro da sua terrível roupa de lustrina preta” –, sensação que se prolonga no momento em que sua identidade é apagada, sendo trocada por um aposto bastante genérico – “o pequeno do padre” – e, logo em seguida, pelo diretor do colégio deixar explícito o quão inconveniente era o ingresso do novato, chegando a comparar a situação ao funcionamento do Asilo dos Meninos Desvalidos – entidade fundada em 1875 e que, de forma análoga a outras que a sucederam, como o Asilo da Mendicidade da Corte (1876), visava a, segundo palavras do presidente da Província, trazidas por Gondra e Schueler (2008, p. 115, grifo dos autores), “[...] *converter* aptidão de ébrios e mendigos, vadios, arruadores turbulentos, jogadores de profissão, órfãos desvalidos, filhos sem pai, moços sem ofícios, donzelas sem amparo, tidos como parasitas da árvore social, em trabalho, que é riqueza” –, o que deixa mais flagrante o quão a situação socioeconômica de André era destoante – e, por isso, indesejada – da dos colegas.

Apesar dos problemas iniciais, André conquista o respeito dos professores, pelo constante empenho nos estudos:

[...]

Quanto ao mais, [André] raramente comparecia ao recreio, e apresentava-se nas aulas sempre com a lição na ponta da língua.

No fim de pouco tempo, os próprios mestres participavam do vago respeito que ele impunha a todos; e, posto que estivessem bem longe de simpatizar com o desgracioso pequeno, apreciavam-lhe a precoce austeridade de costumes e o seu admirável esforço pelo trabalho [...] (AZEVEDO, 1947, p. 20)

Diferentemente da representação de outros estudantes à literatura da época, André não tem uma condição financeira privilegiada – a exemplo dos machadianos Luís Alves e Estêvão (*A mão e a luva*), Brás Cubas (*Memórias Póstumas de Brás Cubas*), do bernardiano Eugênio (*O seminarista*) e do ribeiriano Manduca (*A Carne*) –, tampouco uma beleza física que sirva como chamariz para futuras namoradas ou padrão estético a ser seguido ou invejado pelos colegas – conforme ocorre com Carlos (*Rosaura, a enjeitada*) e Amâncio (*Casa de pensão*) –; assim, o que lhe resta, para se destacar em meio aos demais, é ter êxito na trajetória acadêmica cujos domínios se estenderão para além da sala de aula, incluindo, quando das férias – em que permanecerá nas dependências da escola, dado que não possui parentes com quem possa vir a passar o recesso – passa a cuidar – e aprender a conservar – a horta e a biblioteca da escola:

[...]

André pediu licença ao diretor para tomar parte no serviço da horta e obteve-a prontamente.

Com que prazer não fazia ele esse trabalho todas as manhãs! Ainda o sol não estava fora de todo e já o Coruja andava pela chácara, descalço, em mangas de camisa, calças arregaçadas, a regar as plantas e a remexer a terra. O hortelão, vendo o gosto que o ajudante tomava pelo serviço, aproveitava-o quanto podia e limitava-se a dirigi-lo.

– Ó Coruja, gritava-lhe ele, já em tom de ordem, a perna trançada e o cachimbo no canto da boca: – Apara-me aí essa grama! Ou então: Remexe-me melhor aquele canteiro e borrifa-me um pouco mais a alface, que está a me parecer que levou pouca água! (AZEVEDO, 1947, p. 23)

[...]

André saltou do seu observatório e apressou-se a dar cumprimento às ordens do diretor [de buscar as chaves deste que abriam a biblioteca da escola].

Este, logo que chegaram as chaves, abriu a biblioteca e entrou. O pequeno, à porta, invadiu-a com um olhar tão sôfrego e tão significativo, que o Dr. Mosquito o chamou e perguntou-lhe qual era o livro que tanto o impressionara.

André coçou a cabeça, hesitando, mas a sua fisionomia encarregou-se de responder, visto que o diretor, depois de lamentar com um gesto a grande quantidade de pó encamado sobre os livros, foi à fechadura, separou do molho de chaves a da biblioteca e disse, passando-lha:

– Durante o resto das férias, fica o senhor encarregado de cuidar destes livros e de trazer tudo isto arranjado e limpo. Quer?...

André sacudiu a cabeça afirmativamente e apoderou-se da chave com uma tal convicção, que o diretor não pôde deixar de rir.

Logo que se viu só, tratou de munir-se de um espanador e de um pano molhado, e, com o auxílio de uma escadinha que havia na biblioteca, principiou a grande limpeza dos livros.

Não abriu nenhum deles, enquanto não deu por bem terminada a espanação. Metódico, como era, não gostava de entregar-se a qualquer coisa sem ter de antemão preparado o terreno para isso.

Oh! Mas quão diferente foi do que esperava a impressão recebida, quando se dispôs a usufruir do tesouro que lhe estava franqueado.

Não sabia qual dos livros tomar de preferência; não conseguia ler de nenhum deles mais do que algumas frases soltas e apanhadas ao acaso.

E toda aquela sabedoria encadernada e silenciosa, toda aquela ciência desconhecida que ali estava, por tal forma o confundiu e perturbou que, no fim de alguns segundos de dolorosa hesitação, o Coruja como que sentia libertar-se dos volumes a alma de cada página para se refugiarem todas dentro da cabeça dele [...] (AZEVEDO, 1947, p. 26-27)

Conforme afirma Fanini (2003, p. 179), a natureza de André se constitui a partir do pragmatismo imposto pela necessidade de trabalhar, o que pode ser visto, no primeiro trecho, pelas atividades desempenhadas na horta, momento em que se aproxima do empregado responsável pela função que, diferentemente dos estudantes, mostra-se feliz com a presença do Coruja, além de ser-lhe mais socialmente equiparado e dirigir-lhe, com ar professoral, porém, gentil, tudo o que o jovem deve fazer, o que torna a aprendizagem extraescolar mais prazerosa. Esta sensação de deleite será retomada no segundo trecho, quando, junto ao diretor, André adentra à biblioteca da escola e acaba se encantando com o local, chegando a ficar sem fala; o momento seguinte, a entrega das chaves, faz do Coruja o “guardião” do recinto, posição que lhe traz orgulho – “[...] apoderou-se da chave com uma tal convicção [...]” –, uma vez que lhe imbuí, enfim, a noção de importância – talvez, um tanto simplória para o diretor, que chega a rir, mostrando, mais uma vez, o abismo sociocultural existente entre ambos –, simbolizada pelo livro, objeto que merecerá o devido carinho, sendo, primeiramente, limpo e, posteriormente, aberto; porém, o êxtase do “pequeno do padre Estêvão”, ao folhear as páginas, é tão grande que o impede de fixar a devida atenção – neste ponto, André parecerá um antecessor da personagem clariceana, do conto “Felicidade clandestina” (1971) que, ao, enfim, conseguir ter um livro emprestado de uma cruel colega, sente-se como uma mulher em conjunção carnal com seu amante –.

Com a volta às aulas, um novo ingressa à escola, Teobaldo, assim descrito:

[...]

Entre os novos alunos, que entraram no seguinte ano para o colégio do Dr. Mosquito, vinha um, que se chamava Teobaldo Henrique de Albuquerque. Menino de doze anos, muito bonito, elegante e criado com mimo.

Falava melhor o inglês e o francês do que a sua própria língua, porque estivera mais tempo em Londres do que no Brasil.

O tipo desta criança fazia um verdadeiro contraste com o do Coruja. Era débil, espigado, de uma palidez de mulher; olhos negros, pestanudos, boca fidalga e desdenhosa, principalmente quando sorria e mostrava a pérola dos dentes. Todo ele estava a respirar uma educação dispendiosa; sentia-se-lhe o dinheiro

na excelência das roupas, na delicada escolha de perfumes que a família lhe dava para o cabelo e para o lenço, como em tudo de que se compunha o seu rico enxoval de pensionista.

Criança como era, já falava de coisas que o outro nem sonhava ainda; tinha já predileções e esquisitices de gosto; discutia prazeres, criticava mulheres e zombava dos professores sem que estes aliás se dessem por achados, em razão dos obséquios pecuniários que o colégio devia ao pai de Teobaldo, o Sr. Barão do Palmar.

Não obstante, esses mesmos dotes e mais sua estroinice de menino caprichoso, sua altivez natural e adquirida por educação abriram em torno dele o ódio ou a inveja da maior parte dos condiscípulos. Logo ao entrar no colégio, fizera muitos inimigos e, pouco depois, era tido e julgado como o mais embirante e o mais insuportável entre todos os alunos do Dr. Mosquito [...] (AZEVEDO, 1947, p. 28-29)

A primeira referência feita a Teobaldo mostra-o como um jovem burguês típico – “[...] muito bonito, elegante e criado com mimo” –, o que é reiterado, posteriormente, pelo domínio que apresenta de línguas estrangeiras, a moradia na Europa e a descrição física – que, de pronto, é contraposta à de André – e dos bens materiais que possui. Para além destes aspectos, entretanto, o que se destaca é a personalidade um tanto precoce do rapaz – “[...] tinha já predileções e esquisitices de gosto; discutia prazeres, criticava mulheres [...]” –, o que pode assinalar um convívio bastante próximo – ou, quiçá, exclusivo, de adultos –, bem como o tratamento desrespeitoso que dirige aos professores – “[...] zombava dos professores sem que estes aliás se dessem por achados, em razão dos obséquios pecuniários que o colégio devia ao pai de Teobaldo, o Sr. Barão do Palmar” –, comportamento este que o aproximará de outros personagens contemporâneos, a exemplo de Carlito (*Jupira*), Brás Cubas e Quincas Borba (*Memórias Póstumas de Brás Cubas*), mostrando que baseando tal conduta estava o poder financeiro do pai – de forma semelhante ao que ocorre com Leôncio (*A escrava Isaura*) –, cujos laços com a monarquia eram bastantes notáveis pelo título que possuía, o de barão.

A empáfia de Teobaldo vai ter, como efeito adicional, a antipatia dos colegas, sentimento que chegará ao extremo, culminando com episódio de agressão física, após o término do almoço dos estudantes, em um domingo:

Esta constante arrogância, levada ao supremo grau, afastou de junto dele [Teobaldo] todos os seus condiscípulos. Mas o orgulhoso não parecia impressionar-se com o isolamento a que o condenavam as suas maneiras, e, se o sentia, não deixava transparecer em nenhum dos gestos a menor sombra de desgosto.

Ninguém o queria para amigo.

Um domingo, porém, ao terminar o almoço, ouviu dentre um certo grupo de seus colegas uma palavra de ofensa, que lhe era dirigida.

Voltou-se e, apertando os olhos com um ar mais insolente que nunca, exclamou para o grupo:

– Aquele de vocês que me insultou, se não é um covarde, apresente-se! Estou disposto a dar-lhe na cara!

Ninguém respondeu.

Teobaldo franziu o lábio com tédio e, atirando ao grupo inteiro, por cima do ombro, um olhar de desprezo, afastou-se, dizendo entre dentes:

– Canalha!

Mas, ao chegar pouco depois à chácara, seis meninos, dos mais fortes do que compunham o grupo, aproximaram-se dele e exigiram que Teobaldo sustentasse o que havia dito no salão.

Teobaldo virou-lhes as costas e os seis iam precipitar-se sobre ele, quando o Coruja, que tudo presenciara à certa distância, de um pulo tomou-lhes a frente e os destroçou a murros.

Acudiu o inspetor, fez cessar a briga e, tomando o Coruja pelo braço, levou-o à presença do Dr. Mosquito.

Teobaldo acompanhou-o.

Exposto o ocorrido, foi o Coruja interrogado e confessou que era tudo verdade: ‘Batera em alguns de seus companheiros’ (AZEVEDO, 1947, p. 30)

O ocorrido, além de reforçar os sentimentos de repulsa dos colegas por Teobaldo – de forma análoga ao que ocorria com André / Coruja –, mostra que, diferentemente do colega órfão, o filho do Barão do Palmar não possui capacidade física para um embate; os demais estudantes, aproveitando-se deste fato – que foi previamente estudado, conforme fica subentendido no trecho –, vão, em maior número, atacar Teobaldo, que é salvo por André. Este é o primeiro momento de aproximação das personagens, cuja única semelhança é a exclusão sofrida pelos pares de estudo; André, ao assumir a responsabilidade pela agressão que comete, reforça sua imagem de um estudante comprometido com a verdade, ainda que isso venha a acarretar em punições. Os momentos seguintes ao embate, ocorridos na sala do diretor, mostrarão o estreitamento dos alunos entre ambos os alunos:

– Pois então recolham-no [a André] ao quarto do castigo, disse o diretor. Passará aí o domingo, fazendo considerações sobre o inconveniente das bravatas!

– Perdão! – observou Teobaldo; quem tem de sofrer esse castigo sou eu! Fui o causador único da desordem. Este menino não tem a menor culpa!

E apontou para o Coruja.

– Ó, senhores! Pois se eu o vi atracando-se aos outros, como um demônio! exclamou o inspetor.

– E ele próprio o confessa... acrescentou o diretor. Vamos! Cumpra-se a ordem que dei!

– Nesse caso eu também serei preso, respondeu Teobaldo.

E tão resolutamente acompanhou o colega, que ninguém o deteve.

Foram recolhidos à mesma prisão, e desta vez, graças à influência de Teobaldo, o outro, além de não ter de gramar o escuro, recebeu licença para levar consigo alguns livros e a flauta que lhe emprestara o Caixa-d’óculos.

Logo que os dois meninos se acharam a sós, Teobaldo foi ter com o Coruja e disse, apertando-lhe a mão:

– Obrigado [...] (AZEVEDO, 1947, p. 31)

O ato de André, ao defender Teobaldo das agressões, desperta, no menino burguês, um sentimento de aparente solidariedade, o que é demonstrado pela ação de dispor-se, de forma voluntária, ao castigo, junto ao Coruja. Porém, de forma semelhante ao que ocorre em *O Ateneu*, percebe-se que a rigidez das punições no ambiente escolar está vinculada à classe econômica à qual o aluno pertence, conforme assinala o trecho “[...] e desta vez, graças a influência de Teobaldo, o outro [André], além de não ter de gramar o escuro, recebeu licença para levar consigo alguns livros e a flauta que lhe emprestara o Caixa-d’óculos”, o que deixa patente a necessidade, por parte do diretor e demais membros da equipe pedagógica, de evitar atritos com os pais que possuíam posição social elevada, sendo punidos, única e exclusivamente, aqueles estudantes que, de forma semelhante a André, não tinham o mesmo *status* de privilégio.

Após o episódio do castigo, o relacionamento entre André e Teobaldo rege-se por um sistema de permutas, como assinala o seguinte trecho:

[...]

Por fim, era já o André quem se encarregava de estudar pelo Teobaldo; era quem resolvia os problemas algébricos que lhe passavam os professores; era quem lhe arranjava os temas de latim e o único que se dava à maçada de procurar significados no dicionário. Em compensação o outro, a quem faltava a paciência para tudo isso, punha os seus livros, a sua vivacidade intelectual à disposição do amigo, e dividia com este os presentes e até o dinheiro enviado pela família, sem contar as regalias que a sua amizade proporcionava ao Coruja, fazendo-o participar da ilimitada consideração que lhe rendia todo o pessoal do colégio, desde o diretor ao cozinheiro [...] (AZEVEDO, 1947, p. 38)

Os papéis desempenhados por André e Teobaldo acabam por mostrar o que cada um valoriza socialmente: enquanto o primeiro prioriza a instrução, o que se manifesta no momento em que faz as atividades escolares pelo colega – problemas de Álgebra, temas de Latim, buscas ao dicionário –, o segundo preza a questão material, simbolizada pelo dinheiro e presentes enviados pela família. As trocas que ambos estabelecem acabam constituindo-se em uma espécie de relação mutualística, na qual há benefício recíproco, uma vez que André recebe aquilo que lhe falta – o capital e os bens que o acesso a este pode proporcionar –, enquanto Teobaldo consegue se eximir do que, ao seu ver, é um fardo, o estudo; além disso, outro benefício proporcionado pela influência da companhia do filho do Barão do Palmar ao Coruja é a possibilidade de tornar-se uma *persona grata* aos olhos dos profissionais do colégio, o que reforça, mais uma vez, a questão da importância do poder econômico.

Entretanto, a dinâmica estabelecida entre os amigos mostrar-se-á falha, em alguns momentos e, de forma semelhante ao episódio do castigo, André arcará com todo o ônus das punições que serão estabelecidas pelos professores:

[...]

Teobaldo, vadio como era por natureza, quase nunca estudava as lições, e quando não lhe valiam os recursos do seu ‘proverbial talento’ ou da sua astúcia, tinha de copiá-las quatro, cinco ou seis vezes, conforme fosse o castigo.

Então se revoltava e queria protestar contra a sentença dos mestres, mas o Coruja puxava-lhe a ponta do casaco e dizia-lhe baixinho:

– Não te importes, não te importes, que eu me encarrego de tudo...

E, com efeito, mal chegava a hora do recreio, enterrava-se André no quarto de estudo e, imitando a letra do amigo, aprontava as cópias; feliz com aquele trabalho, como se o descanso do outro fosse o seu melhor prazer.

Muita vez perdeu com isso grande parte da noite, e no dia seguinte ainda encontrava tempo para tirar os significados da lição do amigo, para resolver-lhe os problemas de álgebra e fazer-lhe os temas de latim.

Uma vez, em que o Coruja se apresentou nas aulas sem haver preparado as próprias lições, o professor exclamou com surpresa.

– Oh! Pois o senhor, *seu* André, pois o senhor não traz a sua lição sabida!...

Então que diabo fez durante o tempo de estudo o senhor que não larga os livros?...

Entretanto, o outro, Teobaldo, estava perfeitamente preparado [...]
(AZEVEDO, 1947, p. 64-65, grifos do autor)

A atitude de André não só exime Teobaldo de quaisquer responsabilidades pelo cumprimento das tarefas escolares como, ainda, reforça o caráter “vadio por natureza” do filho do Barão do Palmar, acostumado a ter quem o sirva. A prática das cópias, representada na passagem, era algo bastante vigente no século XIX, servindo, segundo Souza (2008, p. 57), como meio de treinar a caligrafia e, simultaneamente, “[...] oportunidade para a aprendizagem de valores e normas de conduta [...]”, o que torna-se bastante irônico, em relação ao trecho em análise, já que quem faz a ação, André, ao “substituir” quem deveria fazê-la, Teobaldo, acaba por ferir o princípio ético que fundamentaria o castigo; como consequência do ato, o Coruja acaba por não apresentar a própria lição feita, o que o torna alvo de censura do professor, além de lhe desconstruir a imagem de um aluno estudioso.

Apesar destes percalços, André e Teobaldo chegam à fase dos exames preparatórios, que os permitiria ingressar no Ensino Superior. Novamente, as trajetórias acadêmicas dos amigos se opõem, pois o Coruja, apesar de todo empenho, é reprovado, enquanto Teobaldo, sem a mesma dedicação, obtém êxito:

[...]

Dentro de um ano grandes modificações se operaram na vida dos dois rapazes. Teobaldo concluíra os preparatórios e matriculara-se na Escola de Medicina, esperançoso de largá-la de mão logo que descobrisse melhor carreira; ao passo que o Coruja não conseguira passar em nenhum dos seus exames, se bem que estivesse deveras senhor nas matérias.

E, no entanto, fora ele, o Coruja, quem fornecera ao outro os elementos daquele sucesso; fora ele quem o preparara, quem lhe metera alguma coisa na cabeça!

Teobaldo ficou furioso com as reprovações do amigo.

– Ora entendam lá esta gente! exclamou entre um grupo de colegas. A mim, que passei pelos livros, como gato por brasas, – distinção! Ao Coruja, que estudou por vinte, – tome bomba! Ora bolas! Pois então reprova-se um pobre rapaz, só porque ele é acanhado?...

O Coruja, ainda assim procurava desculpar os examinadores:

– Coitados! dizia ele; não fizeram isso por mal; supunham naturalmente que eu de fato não sabia as matérias. Quem me mandou a mim não ser mais desembaraçado?...

– Qual! Nada me convencerá de que este nosso escandaloso sistema de exames é só aproveitável para os charlatas e pomadistas! Os estudantes de tua ordem fazem sempre má figura! Ali só o que se quer é presença de espírito!...E, fica sabendo, tomei tal emburrância a tudo isto, que vou escrever ao velho, dizendo-lhe que estou a seguir para a Europa. Formo-me em ciências naturais!

Em ciências naturais! [...] (AZEVEDO, 1947, p. 98-99)

A submissão aos exames preparatórios, ao ser representada na obra, mostra uma crítica ao sistema de avaliação escolar, no qual os aprovados não são os que estudam – como André –, mas aqueles que, primeiramente, apresentam uma boa fisionomia – a exemplo de Teobaldo, que admite não ter se dedicado suficiente, no trecho “[...] A mim, que passei pelos livros, como gato por brasas, - distinção! [...]” –. Esta conduta que parece privilegiar o demérito acadêmico, por parte dos avaliadores, permite, ainda, perceber que o acesso ao Ensino Superior restringia-se aos estudantes pertencentes às elites, o que é reforçado pelo fato de Teobaldo poder escolher qualquer carreira, conforme afirmam Fanini e Mendes (2014, p. 186-187); entretanto, em um gesto um tanto patético de “birra”, o rapaz resolve sublevar-se ao pai, através de uma carta, mostrando-se disposto a seguir uma profissão com *status* social inferior ao da Medicina, as Ciências Naturais, em uma universidade europeia; em contrapartida, a André caberá o início na carreira do magistério, de forma leiga:

[...] André descobriu um colégio de certa importância, que lhe dava bom ordenado, casa, comida e roupa lavada, com a condição de que ele, além do serviço de professor, havia também de fiscalizar os rapazes à hora do recreio e fazer a escrituração da casa.

Consultou Teobaldo e, depois de ouvir a opinião deste, resolveu mudar-se para o colégio.

Agora podia abandonar o trabalho de revisão e tomar ainda alguns discípulos para as horas vagas, porque nele o gosto pelo professorado começava a assumir as proporções de uma verdadeira paixão.

Ensinava latim, francês, português, história e geografia do Brasil; tudo com muito método, muita paciência e sem nunca parecer fatigado.

– E a respeito da tua formatura? perguntou-lhe o amigo.

– Ora! respondeu ele. Formar-me! Acho desnecessário! Minha vocação toda é o professorado, e para isso não preciso ter carta, basta-me saber conscienciosamente as matérias que ensinar. (AZEVEDO, 1947, p. 100-101)

A trajetória de André na docência é marcada por uma série de obstáculos: primeiramente, o acúmulo de outras funções, como as de bedel e tabelião – “[...] fiscalizar os rapazes à hora do recreio e fazer a escrituração da casa” –, o que acaba por ser uma espécie de “troca” pelas “vantagens” que recebe da escola – “[...] casa, comida e roupa lavada [...]” –, denotando, assim, o quão longe a profissão estava longe de ser reconhecida; posteriormente, a necessidade de ter outros alunos, o que atribuído à “[...] verdadeira paixão” por lecionar mas que, subjacentemente, assinala a necessidade de rendimentos extras, mostrando a instabilidade financeira da ocupação – apesar desta demanda adicional, percebe-se que André não perde a afabilidade que lhe é característica, “[...] tudo isso com muito método, muita paciência e sem nunca parecer fatigado”, aproximando-o, por este perfil, de Berta, do romance alencariano *Til* –; finalmente, a fala do Coruja – “[...] Minha vocação toda é o professorado, e para isso não preciso ter carta, basta-me saber conscienciosamente as matérias que ensinar” – traz a ideia da referida atividade como vocação, algo que estaria, de forma inata condicionado ao indivíduo e, por isto, este – o professor –, não precisaria de um diploma para atestar-lhe a competência ou capacitá-lo.

O trabalho de André, porém, não se restringirá a ensinar, apenas, alunos em idade escolar. Por meio de uma conhecida, o rapaz começará a lecionar a Inezinha, moça pobre que deseja empregar-se como docente régia:

[...]

Vieram os primeiros discípulos, e tal gosto revelou Inez para esse gênero de trabalho, que no fim de pouco a sua ideia fixa era arranjar uma cadeira de professora régia.

– Mas, com que pagar a um bom explicador de português, a que aprontasse em pouco tempo?... A coisa não podia ser tão barata, e elas [Inez e a mãe, D. Margarida], coitadas, mal ganhavam para o pão de cada dia.

A velha, entretanto, não descansou mais e tanto furou, tanto virou e tanto tagarelou sobre o caso, que afinal descobriu o Coruja, por intermédio da filha de uma sua amiga, a quem ele ensinava de graça.

Foi logo procurá-lo no colégio, levando engatilhado um arsenal de lamúrias, que havia de mover o coração do professor, por mais duro que fosse. André, porém, não lhe deu tempo para lançar mão do arsenal e, logo às primeiras palavras da velha, declarou que ela estava servida.

[...]

Daí a dois dias principiara ele a dar as suas lições a Inez, com a mesma pontualidade e o mesmo inalterável zelo que empregava com todos os seus discípulos [...] (AZEVEDO, 1947, p. 103)

Os professores régios eram aqueles, segundo Gondra e Schueler (2008, p. 165), “[...] nomeados e remunerados pelos cofres públicos [...]”]; considerando isto e partindo para a análise do trecho, percebe-se que a possibilidade de Inez conseguir se empregar na referida função representaria uma melhoria nas condições socioeconômicas em que a moça e a mãe conviviam,

já que, até então, “[...] mal ganhavam para o pão de cada dia”, o que demonstra que o magistério, para as camadas mais baixas, porém, que tinham alguma instrução, mostrava-se como uma carreira promissora. Entretanto, diferentemente de André, que pôde, graças ao padrinho, o padre Estêvão, estudar em uma escola de elite – o que lhe garantiu as condições para que dominasse vários conteúdos, posteriormente ensinados, quando tornou-se docente –, Inez não tem o mesmo aporte, precisando, para conquistar o emprego que almeja, da ajuda do Coruja que, novamente, mostrar-se-á disposto e solidário. Este tipo de ação será seguido por outras, marcadas por um altruísmo extremo, presentes em outros momentos da narrativa, como quando André confessa a Teobaldo que chega a comprar materiais didáticos e dar dinheiro a alguns alunos:

[...]

Teobaldo uma vez lhe perguntou:

– A quantos discípulos ensinas tu de graça, ó Coruja?

– Em verdade a nenhum... respondeu o professor, incomodado com a pergunta.

– Todos eles te pagam?

– Sim; os que não podem pagar já, pagarão mais tarde... Neste mundo a gente não deve olhar só para si... Uma mão lava a outra! Lembra-te de que eu nada seria no rol das coisas se não fosses tu!

– Sim, mas eu ouvi dizer que até compravas livros, papel, penas e lápis para alguns discípulos.

– Ah! isso é só quando são de todo muito pobres...

– E que até lhes davas dinheiro para levarem à família.

– Casos muito extraordinários! E o dinheiro não é dado, é emprestado... Hão de pagar, quando puderem... [...] (AZEVEDO, 1947, p. 120-121)

O diálogo entre Teobaldo e André delineia as diferentes visões acerca do ensino: para o filho do Barão do Palmar, nas entrelinhas, torna-se inconcebível que o amigo arque com uma série de obrigações para além da ministração das aulas, o que se torna flagrante pela série de perguntas feitas; para o afilhado do padre Estêvão, a ajuda destinada aos alunos mais pobres é um ato que pode proporcionar a continuidade da instrução dos jovens, incomodando, a André, a insistência do “interrogatório” de Teobaldo. Esta discussão é fomentada, ainda, pela polissemia que o verbo “pagar” assume: para Teobaldo, restringe-se à questão pecuniária, enquanto para André tem um sentido mais amplo, o de ser grato, de reconhecer o esforço que alguém – no caso, o Coruja – emprega em benefício de outros – os estudantes –, podendo, posteriormente, receber, como “troca”, o êxito acadêmico destes.

Os esforços de André em proporcionar uma educação distinta para seus discípulos não serão limitados aos aspectos anteriormente citados. O Coruja começa a idealizar a fundação de um colégio próprio, baseado nas ideias pedagógicas de Froebel e Pestalozzi:

[...] Era a ideia de montar um colégio seu, perfeitamente seu, feito como ele entendia uma casa de educação; um colégio sem castigos corporais, sem terrores; um colégio enfim talhado por sua alma compassiva e casta; um colégio, onde as crianças bebessem instrução com a mesma volutuosidade e com o mesmo gosto com que em pequeninas bebiam o leite materno.

Sem ser um espírito reformador, o Coruja sentiu, logo que tomou conta de seus discípulos, a necessidade urgente de substituir os velhos processos adotados no ensino primário do Brasil por um sistema todo baseado em observações psicológicas e que tratasse principalmente da educação moral das crianças; sistema como o entendeu Pestalozzi, a quem ele mal conhecia de nome.

Froebel foi quem veio afinal acentuar no espírito essas vagas ideias, que até aí não passavam de meros pressentimentos [...] (AZEVEDO, 1947, p. 136)

O desejo de André em ter a própria escola se assemelha ao de Aristarco, da obra *O Ateneu*. Porém, diferentemente deste, o Coruja não tem ímpetos de vaidade pessoal; ao contrário, o que o move é instituir um colégio no qual a aprendizagem seja prazerosa – utilizando-se da metáfora, “[...] onde as crianças bebessem instrução com a mesma volutuosidade e com o mesmo gosto com que em pequeninas bebiam o leite materno”, o narrador onisciente traz certo teor de familiaridade à imagem do ambiente acadêmico, ao mesmo tempo que remete, também, à ideia do prazer oral, tão cara à Psicanálise –, princípio este para o qual fará referências a Pestalozzi – educador suíço, cuja maior contribuição para a área foi, como assinala Faria Filho (2016, p. 143), compreender que o professor só poderia exercer, a contento, seu ofício, se entendesse o ritmo de aprendizagem do aluno – e Froebel – pedagogo alemão, idealizador dos jardins de infância (*kindergarten*) e fundador do “Instituto para a Educação do Instinto de Atividade nas Crianças e nos Adolescentes”, de acordo com Mario Alighiero Manacorda (2010, p. 342) –, o que mostrará a consonância de André, ainda que sem o devido aprofundamento, com alguns dos teóricos mais importantes à época.

Ao contrário do amigo, Teobaldo – agora, com uma condição financeira menos favorável, devido à falência do pai – não empenha grandes esforços na busca de um trabalho; porém, prontamente, rejeita a ideia de seguir a mesma carreira de André:

– Mas, por onde principiar? Onde e em que descobrir ocupação? Fazer-se professor? Isso, porém, era tão precário, tão maçante e tão subalterno... Empregar-se na redação de um jornal? Mas em qual? e como? a quem devia dirigir-se? [...] (AZEVEDO, 1947, p. 148)

Os adjetivos associados por Teobaldo ao magistério – “precário”, “maçante”, “subalterno” – mostram o quanto a profissão era desdenhada pela elite, o que iguala a docência à servidão, ao contrário do jornalismo, cujo prestígio social advinha da inclusão, nas redações, de nomes vinculados à intelectualidade. Reforçando a imagem negativa do professorado,

principalmente no tocante ao excesso da carga de trabalho, são narradas duas passagens nas quais André começa a ficar gravemente adoentado, mas precisa continuar comparecendo ao ofício, devido às reservas financeiras que estava fazendo para as despesas do casamento com Inez:

[...]

Apareceram-lhe então terríveis dores na espinha e na caixa do peito; veio-lhe uma tosse seca e constante; e à noite, quando o tempo ia refrescando, sentia ameaças de febre e uma prostração aborrecida que lhe tirava o gosto para tudo.

– Ó Coruja! dizia-lhe o amigo [Teobaldo], tu precisas descansar! Dessa forma dás cabo de ti, homem! Olha! Pede uma licença ao colégio e deixa-te ficar aí em casa por algum tempo. Que diabo, não te faltará nada!

[...]

Coruja enfraqueceu afinal; principiou a trabalhar menor e a faltar constantemente às aulas.

– Recolhe-te por uma vez! gritava-lhe Teobaldo.

Mas o teimoso fazia ouvido de mercador e lá ia para a frente, ganhando os magros vencimentos de professor e procurando sempre pôr de parte alguma coisa para o casamento [...] (AZEVEDO, 1947, p. 270-271)

Os sintomas sentidos por André sugerem o início de uma doença grave, a exemplo da tuberculose, cujo contágio era bastante comum, no século XIX. Entretanto, apesar da enfermidade, percebe-se que o descanso torna-se algo inviável, dada a necessidade de trabalho, uma vez que o rapaz estava juntando algum pecúlio para conseguir casar-se, o que assinala a instabilidade da profissão docente, ao mesmo tempo em que reforça a imagem do Coruja como alguém responsável e cuja dedicação exacerbada ao serviço leva ao enfraquecimento da saúde; posteriormente, este comprometimento, forçará o jovem, além das aulas que ministra, a assumir o cargo de diretor do colégio onde trabalha, devido à morte do titular, momento em que André se deparará com a difícil situação financeira passada pelo estabelecimento:

[...]

O diretor do colégio, em que ele trabalhava havia tantos anos, um viuvão preso ultimamente à cama pelo reumatismo, acaba de sucumbir pedindo-lhe, antes de morrer, que ficasse com o estabelecimento e fizesse o possível para mantê-lo sem quebra dos créditos até aí conquistados.

André prometeu; mas, feito o inventário do colégio, verificou-se que este devia dez contos de réis, ficando por conseguinte quem tomasse conta dele obrigado a fazer frente a esse débito.

Ora, o Coruja não tinha dez contos de réis, nem donde os haver, pois Teobaldo, único a quem ele poderia recorrer, já não se achava em circunstâncias de servi-lo.

Entretanto, mesmo com algum sacrifício, pagava a pena de ficar com o colégio, porque, em primeiro lugar, o que havia dentro deste valia bem a metade daquela quantia, e, em segundo lugar, o estabelecimento era um dos acreditados da corte e contava um bonito número de alunos. Notando-se ainda que a ninguém convinha como ao Coruja ficar com ele a dirigi-lo, visto que de há muito fazia as vezes do diretor, e, valha a verdade, com vantagem sobre o verdadeiro, já por introduzir no estabelecimento muitas das reformas do

ensino primário, já por desenvolver várias aulas que encontrou quase em estado de abandono (AZEVEDO, 1947, p. 301)

Em decorrência das dificuldades, André terá de demitir vários professores, assumindo uma carga horária de aulas ainda maior do que antes:

[...]

E desde então com efeito não descansou um segundo; dispensou alguns professores, cujo serviço tomou a seu cargo e começou a lecionar por dia nada menos do que oito aulas, inclusive a de música.

[...]

Embalde protestava-lhe o corpo contra tanto excesso de trabalho. Coruja não se deixava vencer e reagia energicamente; é verdade que, ao chegar à noite, já se não podia ter nas pernas e só com muito sacrifício aguentava-se acordado até às onze horas, trabalhando ainda [...] (AZEVEDO, 1947, p. 302)

A série de responsabilidades assumidas por André, dividido entre a docência e a administração escolar, representa um fato bastante comum na década de 1890 pois, como afirmam Denice Barbara Catani e Vivian Batista da Silva (2011, p. 206-207), os manuais que balizavam a prática pedagógica à época – e que eram adotados pelos Cursos Normais, de forma geral – preconizavam a conduta em questão, apenas findada no século XX, quando a parte burocracia passou a ser feita por outros profissionais; assim, a sobrecarga do Coruja assume contornos mais verossímeis. Entretanto, apesar da nova realidade ser fatigante, observa-se que André tem uma dedicação extrema ao trabalho, chegando a conseguir, em alguns momentos, “[...] introduzir no estabelecimento muitas das reformas do ensino primário [...]”; a referência a estas novas diretrizes traz, para o texto literário, um fato político então em voga – o que mostraria, novamente, a consonância do professor com os acontecimentos pedagógicos –, o parecer elaborado por Rui Barbosa, cujo objetivo era adotar o ensino intuitivo como método orientador das ações pedagógicas e que, segundo Souza (2008, p. 32), também visava à “[...] adoção de uma instrução primária enriquecida por matérias científicas, entre outros conteúdos necessários à formação do cidadão”.

Apesar dos esforços empreendidos para quitar a dívida da escola, André não obtém êxito; neste ínterim, em contrapartida, Teobaldo começa a ascender na profissão que escolhe, a política. Como tentativa de buscar uma fonte de renda mais estável e, também, ascender profissionalmente, André presta concurso para professor:

[...]

Em tais apertos lembrou-se de entrar em concurso para uma cadeira de professor; mas, apesar da sua incontestável competência sobre a matéria, fez uma figura tristíssima.

Até lhe faltaram as palavras na ocasião do exame; viu-se sem ideias; sentiu-se estúpido e ridículo, sem ânimo de afrontar o riso que se levantava em torno da sua desengraçada perturbação.

Definitivamente nada arranjará por meio de concurso. Era tirar daí a ideia. (AZEVEDO, 1947, p. 369-370)

O mau desempenho de André no exame oral assemelha-se ao que teve nos preparatórios: em ambas as situações, percebe-se que o nervosismo do Coruja lhe sobrepôs o conhecimento que tinha acerca do tema a ser dissertado, custando-lhe, assim, a oportunidade de superar os reveses pelos quais passava. Por outro lado, observa-se que a representação dos concursos, na narrativa, acaba por simbolizar um importante momento, pois, em termos oficiais, os certames passam a significar o reconhecimento da carreira docente, conforme afirmam Gondra e Schueler (2008, p. 168)

[...] ao longo do século XIX, leis e regulamentos relativos à instrução pública e ao recrutamento docente, em várias instâncias do ensino, buscaram impor certa regularidade e controle nos mecanismos de constituição dos quadros docentes, o que pode ser observado pelas regras de exame, concurso, seleção e nomeação de professores públicos e pelo monopólio da concessão de licença aos particulares. Neste conjunto de leis, destacam-se a importância crescente que se atribuía à necessidade de formação escolar específica, a definição dos objetos de interesse e saberes correspondentes a cada uma das profissões e a formulação de exigências aos candidatos que pretendessem o ingresso (como a comprovação de conduta moral exemplar e de capacidade técnica, por meio do exame)

Não conseguindo a aprovação desejada, André buscará outros meios para melhorar sua condição financeira. Em um diálogo com Teobaldo – que, enfim, torna-se um político influente, ocupando cargo de ministro –, o Coruja mostra-se empenhado em concluir uma obra sobre a História do Brasil:

[...]

No quarto, o ministro, sem se mostrar nem de leve impressionado pelo aspecto de miséria que o cercava, tirou fora o paletó e pôs-se a examinar o que havia sobre a mesa do Coruja.

O grande maço de anotações históricas, já suas conhecidas, era a coisa mais saliente entre todo aquele oceano de papéis e alfarrábios.

– Está muito adiantado? perguntou, batendo com o dedo sobre as notas.

– Pouco mais. Ultimamente não tenho podido fazer quase nada. Ainda me falta muito para concluir a obra.

– Pois é tratares de concluir, que eu te arranjaré a publicação dela à custa do governo.

– Prometes!

– Ora!

– Ah! só assim tenho esperanças de não perder o meu trabalho, porque juro-te que já ia-me fugindo o gosto...

– Podes ficar certo que a tua história será impressa.

– Não calculas o alegrão que me dás com essas palavras!

- E então digo-te mais: a obra será adotada na Instrução Pública e transformar-se-á para ti em uma mina de ouro!
 - Que felicidade!
 - Hás de ver!
- E na sua febre de fazer promessas agradáveis, Teobaldo perguntou a razão por que o amigo não se metia aí em qualquer repartição do Estado.
- Ora, que pergunta! Bem sabes que não é por falta de esforços da minha parte...
 - Pois digo-te que agora também serás empregado. É verdade que a época não é das melhores para isso: os bons lugares estão todos preenchidos, mas...
 - Não! qualquer coisa me serve... declarou André. Tu bem me conheces; desde que não haja necessidade de concurso...
 - Que diabo! Se eu pensasse nisto há mais tempo, já podias até estar com o teu emprego.
 - Olha! Vê se me arranjas alguma coisa na Biblioteca. Isso é que seria magnífico!
 - Homem! e é bem lembrado. Havemos de ver [...] (AZEVEDO, 1947, p. 393-394)

A chegada de Teobaldo à casa de André mostra, primeiramente, a indiferença do ministro com a situação de penúria financeira do amigo. Sem nada perguntar, após a observação inicial, o que chama a atenção de Teobaldo é a série de papéis em que André faz anotações para a escrita da obra que deseja publicar; o estudo servirá como pretexto para a conversa que então se inicia: percebe-se que o filho do Barão do Palmar faz três promessas ao outrora afilhado do padre Estêvão, a primeira, de publicar o livro às custas do governo; a segunda, do manual ser adotado na Instrução Pública; a terceira, a garantia de um emprego em uma repartição, sem a necessidade de concurso. Este comportamento de Teobaldo acaba, de forma alegórica, por representar uma imagem, bastante presente no imaginário coletivo, do político como uma figura que se aproveita da pobreza alheia – sem mostrar, de fato, sentimento de compaixão – para, falsamente, se pôr à disposição e atender aos anseios destes necessitados.

André, em contrapartida, seja pela situação financeira pouco favorável, seja pela amizade que acredita ser recíproca ou, simplesmente, pela personalidade bastante crédula, acredita em tudo aquilo que Teobaldo afirma que irá de fazer, o que acaba por assinalar, por outro prisma, que a profissão docente não garantiu ao jovem o futuro estável que esperava, tampouco uma possibilidade de ascensão. Assim, os meios pelos quais esta realidade poderia ser revertida – a publicação de um livro didático ou um novo emprego – mostram-se como vislumbres promissores. Entretanto, o ocorrido será bastante distinto: ao final da obra, Teobaldo não cumpre as promessas feitas ao Coruja e, posteriormente, acaba falecendo, vítima de uma hemoptise, em decorrência de um quadro de hepatite – destino ao qual Moisés (2016, p. 37-38) tece duras críticas, chamando-o de “[...] precipitado, inverossímil, com seu ar à Dumas [...]” –, tendo um enterro cercado de pompas; André permanece na miséria sem, agora, ter, sequer, a

ilusão de alguém que possa vir a ajudá-lo, o que, nas palavras de Fanini (2003, p. 180-181), serve como “[...] um símbolo do eterno trabalhador pobre [...]”.

Aluísio Azevedo estabelece, em *O Coruja*, um olhar sobre a carreira docente, mostrando-a sob uma perspectiva mais próxima ao humano, ao retratar, no personagem-título, ideais como bondade, caridade e abnegação, associados, quando do magistério, apenas às figuras femininas. Outra questão importante, no romance, é a abordagem, ainda que bastante inicial, do processo de profissionalização, aspecto que será a tônica de um romance publicado quatro anos após, por Júlia Lopes de Almeida: *Memórias de Marta*.

4.6 *Memórias de Marta* (1899): qual é o lugar da professora negra e periférica?

Rosane Saint-Denis Salomoni (2005, p. 126) afirma que *Memórias de Marta*, estilisticamente, traz traços de duas obras que lhes foram contemporâneas: *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, pela questão da narrativa subjetiva, ainda que sem ter o mesmo tom sarcástico, e *O Ateneu*, pela melancolia presente. Paralelos à parte, o romance de Júlia Lopes de Almeida é inovador, para os padrões da época, ao centrar o enredo em uma personagem feminina, negra e periférica, mostrando sua ascensão social, através do estudo, o que lhe garante um emprego digno e estável – a carreira docente –, ao mesmo tempo que lhe evita duas circunstâncias bastantes comuns e presentes na literatura do período: a dependência de terceiros ou de “golpes de sorte” – pai, irmão, marido, padrinho, casamento por interesse, recebimento de herança, como ocorre, por exemplo, em *Senhora*, de José de Alencar e *Helena*, de Machado de Assis –; a degradação social, em decorrência da moradia em um cortiço, como será o destino de Pombinha e Marianita / Senhorinha, em *O Cortiço*.

Entretanto, esse percurso ascendente de Marta será bastante árduo. A primeira menção, na narrativa, à escola, é feita quando a narradora-personagem, lembrando-se da infância, aproxima a ideia que o estabelecimento lhe transmite à da violenta casa da vizinha, conhecida como Ilhoa, onde ficava quando a mãe saía para entregar a roupa lavada aos fregueses da cidade:

[...]

O mais abominável no Cortiço era o tempo das chuvas e da forçada reclusão. Nunca me senti com vocação para caracol. Minha mãe não me levava consigo quando saía a entregar a roupa dos fregueses. Deixava-me em casa de uma vizinha, uma ilhoa bruta que batia nos filhos e injuriava o marido. A escola não podia ser melhor! O que vêm os olhos da inocência, não penetra no entendimento. Quando este chega, já há a filosofia do sofrimento. Foi o que me valeu [...] (ALMEIDA, 2020, p. 15)

Percebe-se que, para a menina Marta, o desejo de sair de casa significava a possibilidade de ver outras realidades. A analogia que a narradora-personagem faz com o caracol tanto serve

para contestar a natureza que teria de um comportamento mais introvertido – já que o animal possui uma concha, que lhe serve como abrigo e esconderijo de eventuais predadores, o que corresponderia, na vida da jovem, à figura do lar e da mãe –, quanto para fazer uma referência ao ambiente do cortiço, caracterizado pela umidade e encharcamento – atributos que compõem o hábitat natural do molusco –; porém, apesar de querer explorar outros meios, há um ao qual Marta é resistente, a escola, tida como sinônimo de sofrimento, raptora da inocência infantil, imagem que vai de encontro à que inicia o romance de Raul Pompéia, *O Ateneu*, em que o pai de Sérgio diz-lhe “Vais encontrar o mundo [...] Coragem para a luta” (POMPÉIA, 2000, p. 11), mostrando, ao filho, o internato como sinônimo de amplidão, expansão, multiplicidade mas, também, como imperativo de força, coragem, bravura.

Um dia, porém, Marta acompanha a mãe em uma entrega à casa de uma rica senhora. Logo, a filha desta se aproxima da narradora-personagem, ficando perceptíveis as diferenças socioeconômicas existentes:

[...]

Na ânsia vaidosa de me mostrar outras coisas, levou-me ela depois ao salão. Mostrou-me o retrato do imperador encaixilhado em moldura de pelúcia. O pai ia ao paço e às leituras da Glória. Eu não entendia, mas arregalava os olhos assombrada. A mãe já fora também cumprimentar a imperatriz, e outra vez a princesa, no palácio Guanabara... Como talvez eu não lhe parecesse muito comovida com essas narrativas, deliberou sentar-se ao piano e tocar uma lição do método, tendo o cuidado de virar para cima a pedra do anel que por largo descaía. Acabada a música conduziu-me para a frente do espelho, um grande espelho que vinha do teto ao chão. Olhou bem para si e mediu-me depois a imagem refletida ao seu lado, de alto a baixo.

Compreendi a minha fealdade pela primeira vez. Que diferença entre nós duas! [...] (ALMEIDA, 2020, p. 18)

A curiosidade que, outrora, fazia Marta desejar sair do cortiço passa a ter um valor bastante árduo: a ida à casa da freguesa da mãe permite, à jovem, através do contato com outra criança (Lucinda), o acesso a um mundo que lhe é totalmente distinto, pois a menina rica será a antítese de Marta, o que se manifesta tanto através de bens materiais – o retrato do imperador, o anel –, quanto do ciclo de relações sociais – a aproximação com membros da família real –, da instrução recebida – as lições de piano –, processo que culmina com a visão de ambas refletidas no espelho. Este último momento, segundo Géssica Sabine Pinheiro (2019, p. 52), permite, ao leitor, a visualização crítica do abismo que separa as personagens:

A cena é rica em possibilidades de leitura. O enorme espelho da casa de Lucinda pode ser considerado uma metáfora da sociedade desigual. Lado a lado, as duas meninas de mesma idade, antepostas, refletem o mundo injusto que não permite que as mesmas condições possam contemplar ao mesmo tempo as duas crianças. Podemos inferir também que a consciência da feiura, expressa por Marta, não é somente em relação à falta de atributos físicos; a

feia é uma condição da pobreza, que rouba do ser humano o mínimo essencial para a sobrevivência.

Além disso, a exposição da mulher feia num mundo em que o maior atributo para a mulher é a beleza já demonstra ao leitor o aspecto vanguardista na ficção de Almeida. A mulher feia estava destinada ao espaço subalterno, inferior, em relação à mulher bonita. A beleza consistia a moeda mais consistente no mercado de trocas que era o casamento vantajoso; se além de feia fosse pobre, estaria perdida. Sua vida seria condicionada ao serviço pesado, às humilhações, à vida de favores no lar alheio, pois o casamento para ela, era quase impossível.

Também podemos considerar que o episódio critica um dos estereótipos difundidos ao longo dos séculos pelas histórias romanescas: as mocinhas, frágeis e belas, detinham um coração nobre e valoroso; as feias quase sempre configuravam as madrastas más, as irmãs invejosas ou as bruxas malévolas. Afastada dessas condições limitadoras, Almeida destaca, na obra, a mulher feia e pobre que se vale por sua inteligência e coragem. A relação das meninas Marta e Lucinda não expõe somente a diferença entre a menina bonita e a feia; expõe o abismo cruel de uma sociedade que avilta a pobreza ao máximo e denuncia um sistema que a mantém para que não se mude o *status* de quem detém privilégios.

Começando a ter a consciência do que lugar social que ocupa, Marta, em outra ida à casa de Lucinda, depara-se com mais uma situação constrangedora: a censura, dirigida pela dona do local, à mãe de Marta, pelo fato desta ainda não saber ler, embora já tivesse idade para tanto, oito anos:

[...]

Lucinda não estava, fora para o colégio. A mãe tinha separado umas roupas, já curtas e apertadas para a filha, e deu-mas sem que desta vez eu tivesse a menor impressão, talvez por não estar presente a perturbadora Lucinda, ou talvez porque a gente se habitua a tudo, mesmo aos oito anos...

Perguntaram se eu já sabia ler. Resposta negativa. Rosário de censuras. Não sabiam para que serviriam as escolas públicas. O povo é ignorante porque quer. Uma tristeza...

Minha mãe corava. Eu arregalava os olhos sem entender bem as insinuações. Apalparam-me o pescoço, que serviam de desculpa à minha demora em aprender. Em todo caso ficou resolvido que eu entraria nessa mesma semana para o colégio [...] (ALMEIDA, 2020, p. 20)

O ambiente que permeia a nova visita não é dos mais favoráveis a Marta: sem Lucinda, o clima hostil entre os adultos passa a recair sob a menina, manifestando-se, primeiramente, na doação de roupas que já não servem mais para Lucinda, atitude que envergonha a destinatária mas, que, devido à pobreza ou à força do hábito, é obrigada a aceitar; em seguida, pela pergunta – sem identificação do(s) locutor(es) – relativa à instrução de Marta, para a qual a resposta negativa provoca embaraço na mãe da jovem, especialmente pela censura seguinte – “[...] Não sabiam para que serviriam as escolas públicas. O povo é ignorante porque quer. Uma tristeza...” –, que reflete, por um lado, a postura elitista e preconceituosa da rica freguesa mas, por outro,

assinala a existência de espaços públicos voltados ao ensino – aspecto cuja verossimilhança se relaciona à promulgação da Reforma Leôncio de Carvalho, cujos artigos, mantiveram algumas das garantias já presentes na Couto Ferraz, como “[...] a obrigatoriedade do ensino primário dos 7 aos 14 anos (artigo 2^o), a assistência do Estado aos alunos pobres (idem) [...]” (SAVIANI, 2013, p. 137) –; por fim, a então ausência de Marta da sala de aula encontra justificativa na frágil saúde da pequena, cujos caroços linfáticos podem denotar um processo de recuperação de doenças como amigdalite, conjuntivite, resfriado – males para os quais as condições paupérrimas de vida no cortiço podem ter contribuído no aparecimento –.

Entretanto, apesar deste último porém, os adultos resolvem que Marta entraria para a escola. Inicialmente, a menina custa a se adaptar, fazendo a primeira amizade com uma colega cujos traços físicos lhes serão semelhantes:

[...]

Dediquei-me principalmente a uma menina negra que, mais adiantada do que eu, tinha a paciência de ensinar-me as lições.

Ficava a meu lado; *era feia, escura, mareada de bexigas, com olhos pequeninos e amortecidos e o cabelo encarapinhado*. Chamava-se Matilde, tinha doze anos. Eram devidos à sua condescendência os meus primeiros triunfos na classe. Além disso dava-me sempre da sua merenda. Era notada pelo estridor com que cantava nas rodas do recreio ou nos hinos da aula. (ALMEIDA, 2020, p. 24. grifos da autora)

O encontro com Matilde, para Marta, será uma aproximação pela igualdade – ao contrário do que ocorrera com Lucinda – que proporcionará, à menina do cortiço, a possibilidade de aprender as lições escolares – servindo-lhe a colega como uma espécie de professora leiga –, bem como dividir o alimento (merenda). Se Matilde, por um lado, não tinha uma aparência inserida nos padrões de beleza socialmente preconizados, por outro, destacava-se por sua inteligência e pelo dom do canto; entretanto, mesmo sendo possuidora de tais predicados, Matilde será vítima de uma armadilha das colegas de sala:

Um dia, uma condiscípula prejudicada fez dela [Matilde] uma denúncia infamante, afirmando tê-la visto guardar por várias vezes objetos alheios: linhas, lápis, dedais...

O fato é que sumiram coisas sem que se pudesse suspeitar como. Nesse dia era acusada de ter escondido um par de sapatinhos de tricô escarlate, feitos pela denunciante. A mestra, amiga de Matilde, certa da sua inocência e querendo patenteá-la aos olhos de toda a gente, ordenou que fossem examinadas as caixas de cada uma das meninas pela ordem de classe. Aconteceu que dentre os livros e os cadernos da caixa da Matilde saíssem os sapatinhos com os seus cordões e borlas balançantes...

Não sei o que se passou. Escondi o rosto entre as mãos. Quando tornei a mim da estupezacção, nem a diretora nem a Matilde estavam na sala. (ALMEIDA, 2020, p. 24-25)

A cena da denúncia de furto contra Matilde lembrará a acusação feita a Maria do Carmo, em *A normalista*, de escrever impropérios na lousa. Em ambos os casos, as acusadoras não são identificadas, tampouco as padecentes conseguem ser ouvidas; as punições, por outro lado, vêm prontamente – tanto Maria do Carmo, quanto Matilde, são levadas à sala da direção escolar – e a inércia de Marta em interceder pela colega denota o clima de terror instalado pelo rigor disciplinar, bem como, de forma mais abrangente, uma retomada da “força do hábito” da passividade, já antes manifestada. Matilde regressa à escola, após cumprir suspensão; apesar disso, o tratamento hostil das companheiras de estudo continuará:

Depois de uma semana de ausência voltou a delinquente ao colégio. Influenciada por outras colegas com quem já me acamaradara, voltei as costas à pobre Matilde. Isolada, Matilde tornou-se agressiva, inatural, e foi de tal excesso em sua raiva e mau modo que a expulsaram do colégio. Via-a sair, sem que me viessem as lágrimas aos olhos, a mim, que lhe devia tanto; e agora, no fim de trinta e tantos anos, sinto na minha consciência como uma sombra... Substituí a Matilde, na grande convivência colegial, por Clara Silvestre, filha de uma modista. (ALMEIDA, 2020, p. 25)

Ao recordar a volta de Matilde, Marta usa o adjetivo substantivado “delinquente”, comumente associado, na linguagem policial e informal, à ideia de “marginal, bandido, ladrão”, o que já mostra a influência da opinião das demais estudantes sob a narradora-personagem – e como o oprimido, quando se torna aliado daquele que domina, passa a praticar o mesmo “*modus operandi*” que este – reforçada, posteriormente, pelo trecho “voltei as costas à pobre Matilde”. Diante de tanta animosidade, o comportamento de Matilde – menosprezado por Marta – torna-se mais extremo, culminando com a saída definitiva da aluna, mostrando, assim, que, apesar da escola já admitir alunas negras, o ambiente ainda refletia a ideologia escravagista, o que tornava inviável a permanência das referidas jovens. Marta, mesmo presenciando todo este conflito, mantém-se apática, indiferente ao sofrimento daquela que a tinha ajudado tanto, cabendo a feitura de uma autocrítica, apenas, posteriormente, na maturidade, sendo-lhe impossível, tal qual Bentinho, em *Dom Casmurro*, “[...] atar as duas pontas da vida [...]” (MACHADO DE ASSIS, 2016, p. 444); na sequência dos fatos, Marta “substituirá” Matilde – verbo que traz uma forte carga semântica de coisificação – por Clara Silvestre, cujo nome traz, a um só tempo, ideia de brancura / pureza e rusticidade e, para além disto, possui certo *status* social, por ser “filha de uma modista”, o que lhe associa à ideia de elegância, reforçada na descrição da nova amiga, para quem os cuidados com a aparência serão mais importantes do que o interesse pela instrução:

A minha nova amiga não me ensinava as lições, mas era alegre, bonita e forte. Eu não a deixava um só instante. Era ela quem aparava o meu lápis, que me

dava os mais lindos cromos e santinhos para os livros, quem me ajeitava o cabelo na hora do recreio, numa solicitude maternal, sempre jeitosa para as artes de enfeites. Era uma das meninas mais asseadas do colégio, a mais instintivamente faceira. Na bolsa dos livros levava sempre um espelho pequeno e uma boceta de pó de arroz quase do tamanho de uma noz [...] (ALMEIDA, 2020, p. 25-26)

Clara ensina – ou, pelo menos, assim o tenta – Marta a ser mais vaidosa, cuidar mais de si, dirigindo-lhe cuidados quase maternos, algo que era distante da realidade da menina do cortiço, o que a maravilha pois, ao contrário do que ocorrera na casa de Lucinda, os gestos de Clara não se davam por condescendência ou com finalidades obtusas. O tempo passa e chega a época de Marta fazer os exames, momento cuja importância a narradora-personagem recordar-se-á:

[...]
Só no fim de três anos fiz o meu primeiro exame e esse mesmo muito rudimentar. Faltava para o meu progresso no colégio melhor disciplina e em casa estímulo e direção. Minha mãe não tinha tempo senão para trabalhar ou pensar no seu trabalho, que dia a dia se tornava mais pesado, porque as forças lhe iam diminuindo. A minha aula era muito mais uma sala de barulho do que de estudo. Quem tivesse boa memória daria a impressão de adiantar-se, porque era tudo estudado de cor, palavra por palavra, na pontinha da língua. (ALMEIDA, 2020, p. 26)

A necessidade de aprovação no exame expõe a situação social de Marta – que, salvaguardadas as devidas diferenças, lembrará a de André, de *O Coruja* –: a menina pobre, órfã de pai, moradora da periferia da cidade, reconhece que precisa apre(e)nder os assuntos ministrados em sala de aula, já que, em casa, o ambiente não lhe será favorável, com a mãe arcando com uma pesada jornada de trabalho, mesmo com graves problemas de saúde; novamente, como é apresentado em outras obras, como *Casa de pensão*, *O Ateneu* e *A normalista* a memorização consiste no único recurso didático utilizado na transmissão dos conteúdos e Marta, consciente desta realidade, traz-a ao leitor, através de uma sutil crítica, ao fim do parágrafo. Mesmo diante das adversidades enfrentadas, Marta obtém êxito:

Não esperavam nada de mim, estudante medíocre e criança tímida, e foi com surpresa que as professoras me viram responder a todas as perguntas com desembaraço e firmeza. Acordava em meu peito outra alma, até então ignorada, ou um espírito caridoso se teria apossado de mim? Quando voltei para casa minha mãe amarrotou-me em abraços frenéticos o vestido branco e a fita azul do uniforme festivo. Aquele vestido... aquela fita... quantas horas de trabalho lhe teriam custado... [...] (ALMEIDA, 2020, p. 27)

Ao iniciar o trecho com um verbo que demarca a indeterminação do sujeito (“esperavam”), Marta não só acaba por incluir todas as pessoas do ambiente escolar que a menosprezaram intelectualmente (colegas de sala e docentes) como, ainda que de forma

indireta, também se inclui neste meio, definindo-se com os adjetivos “mediocre” e “tímida”, o que denota sua baixa autoestima, até então. A mudança desta visão, para a própria narradora-personagem, dá-se no instante em que consegue – diferentemente do que ocorre com André, de *O Coruja* – responder às perguntas da arguição oral, “com desembaraço e firmeza”, acontecimento que adquire aspecto quase sobrenatural – “[...] ou um espírito animador e caridoso se teria apossado de mim?” –, culminando, na volta para casa, com o reconhecimento da mãe, que comemora o bom desempenho da filha; mesmo diante deste instante de alegria, a pequena Marta reflete o quão os poucos bens que possui custam várias horas da extensa jornada de trabalho da genitora, o que servirá como uma epifania para que a protagonista perceba a importância dos estudos e, posteriormente, de ter a própria profissão.

Após este momento, Marta, forçosamente, devido à diferença que adquire, se afasta da escola. Quando regressa, depara-se com uma nova professora, D. Aninha:

[...]

Esperava-me uma surpresa. A antiga professora tinha sido removida para outra cadeira, e a que regia agora a minha era uma senhora gorda, de ar bondoso – D. Aninha. Já lá a encontrei na sua poltrona de braços sobre o estrado. Em cima da mesa misturavam-se com os lápis e as lousas, vários raminhos de manjeriço, rosas de todo o ano e malvas levados pelas discípulas. As adjuntas riscavam as pedras para a escrita [...] (ALMEIDA, 2020, p. 37)

A mudança de professora não é algo esperado por Marta, o que já demonstra a familiaridade que a menina tinha com a docente de então. Apesar disso, a prática de remoção, citada pela narradora-personagem, traz verossimilhança com um fato bastante comum à época, ocorrendo, segundo Gondra e Schueler (2008, p. 191), no caso dos professores adjuntos, quando da necessidade das escolas que ficavam inseridas ou próximas às áreas urbanas; a nova mestra é citada com predicados que formam uma imagem próxima à ideia de maternidade – associação esta já anteriormente presente em *Til*, de José de Alencar – “[...] era uma senhora gorda, de ar bondoso” –, o que reiterado pelos presentes dados pelas alunas – “[...] vários raminhos de manjeriço, rosas de todo o ano e malvas levados pelas discípulas [...]” –, contribuindo para uma descrição positiva do ambiente escolar, ao contrário do que ocorre em *A normalista*, conforme ressalta Salomoni (2005, p. 140-141).

Essa nova atmosfera favorecerá a aproximação entre Marta e D. Aninha e, paulatinamente, a professora passará a encaminhar a aluna para a carreira do magistério:

[...]

A professora começou a mostrar predileção por mim, dando-me muitas vezes uma cadeira a seu lado para ajudá-la a tomar a lição das meninas do A.B.C.

Diziam que eu tinha muito jeito. As crianças deram em trazer-me também raminhos de alecrim e perpétuas, mal amarradas com linha de carretel. Foi o ano do meu maior crescimento. Chegando o mês de dezembro, tornou a época do descanso. Fiz meu segundo exame, com louvor. Minha mãe, julgando-me suficientemente instruída, quis acostumar-me a ajudá-la, mas viu com tristeza que eu não tinha habilidade para os trabalhos a que me propunha. Mandava-me vigiar a panela, mas comida queimava-se, ou o fogo extinguia-se; olhava-me sem repreender-me e uma ocasião disse-me com brandura:
 - Tu não nasceste para isto... mas, filha, é preciso que te habitues; bem vês somos pobres e quando eu morrer deves saber sustentar-te... [...] (ALMEIDA, 2020, p. 38)

Os ensinamentos de D. Aninha permitem que Marta faça as vezes de professora adjunta, ainda que, inicialmente, leiga; além disso, também consistem em uma estratégia que promove a autoestima da estudante – cuja culminância será a aprovação, com louvor, no segundo exame ao qual se submete –, ao mesmo tempo que vislumbram, para a menina do cortiço, a descoberta da real vocação profissional. Este último aspecto, entretanto, torna-se um pouco complexo para a mãe de Marta que, na tentativa de direcionar a filha para os trabalhos domésticos – uma vez que a julgava já bastante instruída, postura que lembrará a do comendador Medeiros, em *A família Medeiros* –, percebe-a como incapaz para tais atividades: Marta, ainda que de forma bastante embrionária, representará, neste contexto, o “nascimento” de mulheres que, apesar da origem humilde, já começam a traçar uma trajetória laboral que não ficará restrita ao âmbito doméstico, embora a genitora alerte, diretamente, a jovem da condição de penúria na qual vivem e, indiretamente, do magistério poder vir a não modificar as limitações financeiras de ambas.

Esta visão da mãe, porém, será modificada, graças à intervenção de D. Aninha:

[...]

Uma adjunta conversava intimamente com a mestra, em um tom que me permitia ouvi-las sem indiscrição. Falava de si, de sua vida passada, dando graças a Deus por ter um emprego, cujo ordenado lhe consentia um certo conforto, evitando que o irmão, única pessoa da família, a protegesse oferecendo-lhe cousas, olhadas como supérfluas pela cunhada, rapariga invejosa.

A professora animou-a. Louvava o esforço para a independência. Percebendo talvez a atenção com que as ouvia, voltou-se para mim e aconselhou-me a ter as mesmas ideias. Corei. Não me julgava com capacidade para tanto...

- Por que não? É uma questão de vontade e nada mais. Peça a sua mãe para vir conversar comigo.

Realizou-se a conferência no dia imediato. Minha mãe voltou radiante para casa.

Sonhando agora em ser mestra, eu não imaginava o descanso, o repouso ameno que eu lhe daria como recompensa dos grandes sacrifícios feitos por ela para meu bem-estar; eu não pensava em ser útil, em tornar-me necessária, imprescindível; eu queria ser mestra para não morar em um cortiço mal alumiado, infecto, úmido, nesta terra onde há tantas flores, tanta luz e tantas alegrias.

O ânimo novo criou prodígios; desenvolveu-se-me o gosto pelo estudo, bem amparado pela vigilância incansável da bondosa D. Aninha, muito mais maternal e muito mais ilustrada do que a antiga regente da escola. Eu era uma coisa. Foi ao seu impulso que me tornei: gente [...] (ALMEIDA, 2020, p. 39-40)

O trecho permite vislumbrar o quão o magistério poderia representar a possibilidade da independência financeira para as mulheres de origem social menos favorecida, o que fica evidenciado na conversa da adjunta, cuja identificação não é revelada, com D. Aninha, na qual a moça irá pontuar os pequenos luxos de consumo que pode passar a ter, graças à carreira em formação; a mestra mostra-se alegre, continuando a incentivar o comportamento autônomo da aprendiz, postura cuja representação não é comumente encontrada, na literatura do período, uma vez que o papel das docentes, na maior parte das obras, limita-se, tão e somente, à transmissão dos conteúdos, o que mostra D. Aninha como uma figura com ideias próximas ao feminismo – ou, ao menos, simpatizante à emancipação do gênero – e, ainda, com uma visão acerca da profissão para além das obrigações da sala de aula. Marta, ainda que discretamente, mostra-se bastante interessante no diálogo que ouve, atitude percebida por D. Aninha que aconselha a menina do cortiço a proceder do mesmo modo que a colega e a fim de convencê-la, pede para que Marta chame a mãe. O resultado positivo da reunião permite que Marta passe a ver o professorado como o meio pelo qual será possível sair do cortiço onde mora, proporcionando, à genitora, condições dignas de vida; além disso, Marta mostra a maior transformação que o auxílio de D. Aninha lhe garante: a possibilidade de deixar de ser vista como “coisa” e passar a ser, de fato, tratada como humana, o que mostra a importância da questão afetiva nas relações de ensino, apenas observada – considerando o *corpus* deste trabalho – em *Til*, de José de Alencar – em que Berta / Til, por meio da delicadeza, consegue alfabetizar Brás, jovem que apresenta uma grave deficiência mental –.

Essa aproximação entre Marta e D. Aninha estreitar-se-á cada vez mais, chegando a mestra a presentear a aprendiz, como retribuição à ajuda recebida, durante as aulas, o que servirá para atenuar um pouco a frustração de Marta – agora, adolescente – em crescer em meio ao ambiente hostil do cortiço:

[...]

À proporção que ia crescendo mais aumentava a minha antipatia por aquele lugar. Não escondia esse sentimento, embora minha mãe procurasse convencer-me que só se resignava àquilo por não poder arcar com despesas maiores. Com a puberdade senti os primeiros bafejos da vaidade. O espelho de Lucinda reproduziu-se por mil modos na minha imaginação. O que eu daria para andar vestida como a filha do nosso senhorio, ou como a adjunta do colégio... Minha mãe adivinhava-me e comprava-me o que podia. D. Aninha,

sob pretextos delicados, presenteava-me frequentemente, a título de gratidão pelo que eu a auxiliava nas aulas [...] (ALMEIDA, 2020, p. 45)

O cortiço, lugar que simboliza a decadência, sujeira e marginalidade, contrasta com os desejos de Marta de ascensão social, metaforizados pela imagem do espelho de Lucinda e pelas roupas vestidas pela filha do senhorio e pela professora adjunta da escola onde estuda. A mãe, entretanto, não pode, devido às limitações financeiras, prover a filha com os ricos trajes e D. Aninha acaba sanando um pouco desta lacuna – embora não fique claro que presentes Marta ganha da mestra –, postura de ajuda que lembrará a de André, de *O Coruja*, reforçando o caráter benévolo da personagem e que se manifestará novamente, no capítulo seguinte, quando a docente socorrerá Marta, adoecida em consequência do excesso de estudos:

Corriam os dias na mesma lida e monotonia. Afinquei-me em um estudo quase aflitivo. O esforço intelectual pôs-me nervosa, irritada, magra. Tinha a constante preocupação de que ia ser vítima de um desastre imprevisto.

[...]

Mais uma vez D. Aninha veio em meu socorro. Levou-me consigo a passeios; deu-me vidros de tônicos; aconselhou-me a estudar menos. Responsabilizava-se pela minha carreira. Incutia-me coragem [...] (ALMEIDA, 2020, p. 55)

Marta, ao dedicar-se excessivamente aos estudos para, enfim, conseguir o emprego de professora adjunta, acaba por adoecer. Embora a representação deste tipo de tema seja bastante comum à literatura da época, o que se observa, no caso de Marta, é que a doença instaurada não se dá em virtude de a jovem utilizar a instrução como meio compensatório para necessidades sexuais não satisfeitas – a exemplo do ocorre com Lenita, em *A Carne* –; a origem da enfermidade de Marta lembrará à de André, de *O Coruja*, também bastante devotado ao magistério. Contrariamente ao personagem azevediano, que é um solitário, Marta terá a ajuda de D. Aninha para se recuperar, o que ocorrerá não só com a ajuda de fármacos comprados pela docente como, também, pelos passeios que ambas fazem e, ainda, pelo suporte psicológico fornecido; todo este apoio, somado aos esforços de Marta, terá o efeito esperado e a moça começará a ministrar aulas, momento que se será relembrado pela narradora-personagem com carinho:

Supunha eu que o meu ordenado bastasse só por si para uma completa modificação na nossa vida. Alegrou-me por poder assumir a responsabilidade de tudo. A sala de aula com o seu relógio de parede colocado sobre o crucifixo de marfim, em frente ao retrato litografado do imperador, parecia-me a visão do paraíso. Era dentro daquelas paredes que eu tiraria o sustento e a independência para a minha mãe...

Que jubiloso instante, esse em que eu, trêmula de comoção, lhe disse poder contribuir para a nossa subsistência. Falei volivelmente, loquazmente, beijando-a repetidas vezes nas faces, na boca, nos olhos, com uma efusão de ternura pouco vulgar em mim.

Depois de uns instantes, mais calma, chamada à reflexão pela sua placidez, combinamos sair no dia seguinte, domingo, a procurar na vizinhança do colégio uma casa pequena, independente e clara. Acaba-se a humilhação do cortiço; em breve deixaria de passar por aquele grande portão em que nunca entrou Clara Silvestre...

Estavam a concluir uma casa pequena, alegre e bonitinha, quase em frente ao colégio. (ALMEIDA, 2020, p. 61)

A possibilidade de passar a ser, também, uma provedora da família anima Marta. Nota-se, no início do primeiro capítulo, a expectativa de Marta em, ao receber o salário, “[...] acabar com a humilhação de morar no cortiço [...]”, como afirma Pinheiro (2019, p. 57), o que é reforçado pelo uso do verbo do “supor” no pretérito imperfeito do indicativo. Embebida por este ideário, a sala de aula – cuja caracterização lembrará bastante a presente em *A normalista* – não será, meramente, um local de trabalho, mas um “paraíso”, o que desconstrói a representação do trabalho docente como algo árduo, cansativo, frustrante – visão última presente em outras narrativas, como *Memórias Póstumas de Brás Cubas* e *O Ateneu* –; em casa, Marta, cujo comportamento é marcado, em outros momentos, pela descrição, mostra, efusivamente, a alegria que sente e beija excessivamente a mãe, o que só é aplacado pela calma da genitora, combinando, ambas, no fim de semana de visitarem uma casa, descrita como “[...] pequena, independente e clara” e, posteriormente, outra moradia, mais próxima à escola, “[...] pequena, alegre e bonitinha”, atributos que, além de oporem a futura moradia ao cortiço, significam a possibilidade de ascensão social, tão almejada por Marta. Ao visitar o local pretendido, a jovem professora fica estupefata com o valor do aluguel:

Convinha-nos. Dirigimo-nos ao senhorio. O aluguel absorvia-me o ordenado inteiro! Saímos desconsoladas e pensativas. Calculávamos em silêncio as probabilidades de realizarmos a mudança.

Tornamos a passar pelo *chalet* e paramos de novo a vê-lo. Era elegante, cor de pérola, com uma veneziana de cada lado da porta e em cima os lambrequins de madeira, aos bicos, guarnecendo o beiral do telhado.

Continuamos a andar, sem dizer palavra [...] (ALMEIDA, 2020, p. 62, grifos da autora)

O desânimo de Marta diante do alto preço do aluguel assinala, conforme afirma Pinheiro (2019, p. 57), a má remuneração paga aos docentes; o sentimento fica mais intensificado porque a moradia, o chalé, tem a aparência tão desejada por Marta e a mãe; entretanto, apesar do obstáculo financeiro, a jovem, após um incidente – a perda de um pretendente que, após segui-la, desiste de continuar a corte, ao perceber que a professora reside no cortiço –, resolve alugar o lar tão desejando, mudando-se, então, juntamente à genitora.

Esta paquera frustrada será, apenas, o início da vida amorosa – bastante modesta – de Marta. Em uma viagem de férias, junto à D. Aninha, conhece um primo desta, Luís, pouco afeito aos estudos, conforme manifesta em um diálogo com a parenta:

[...]

O Sr. Jerónimo desistiu da caça e prometeu fazer-nos companhia. Luís tardava; decidimo-nos a almoçar sem ele, quando o vimos entrar alegre e bem vestido.

Aos ralhos da prima opôs uma humildade desarmadora de todas as indignações.

– Que querem? – exclamava ele – Passei uma noite agitadíssima.

– Não dormiu?

– Dormir!? Eu nunca pratico semelhante vilania! Dormir! Oh! Aninha, pelo amor de tudo que lhe é caro, não me julgues tão banal! Eu compus, eu li, eu contemplei no meio das sombras que me cercavam o inquieto tremeluzir das estrelas, eu...

– Basta! Eu sei que você fez tudo isso, mas que se esqueceu do principal.

– Do principal? Olhe; é provável...

– A sua tese, os seus estudos!

– Os meus estudos! Eu vir estudar medicina em Palmeiras! que horror, que monstruosidade! que inacreditável prosaísmo, e que mau gosto! Não me repita tais palavras, prima, se não me quer ver cair a seus pés num delírio mortal! Medicina é coisa que não estudo nunca! [...] (ALMEIDA, 2020, p. 83-84)

Luís mostra-se um estudante despreocupado e um tanto boêmio – lembrando outros personagens, como Brás Cubas (*Memórias Póstumas de Brás Cubas*), Leôncio (*A escrava Isaura*), Amâncio (*Casa de pensão*) e Teobaldo (*O Coruja*) –, a quem a carreira de Medicina mostra-se, inicialmente, como um fardo, ao qual se recusa cumprir – postura que, caso efetivada, não lhe traria grandes prejuízos financeiros, dada a boa situação financeira da família –, aspecto este que o diferencia dos seus outros “colegas” da ficção que, ainda forçosamente ou usando de recursos um tanto escusos, conseguem o grau de bacharel. Apesar desta personalidade inerte para a academia, Luís consegue despertar a paixão de Marta a quem passa a cortejar; entretanto, devido à origem pobre da jovem professora e, também, por ser um rapaz muito galanteador, Luís, em pouco tempo, volta-se para outra moça, uma norte-americana, cujo pai é paralítico, estando ambos de passagem pela região de Palmeiras. Marta flagra, a distância, um momento de intimidade entre Luís e a estrangeira:

É verdade que eu aprendera alguma cousa de inglês com D. Aninha que, vendo a minha boa vontade para os estudos, me propusera bondosamente ensinar-me; mas a minha instrução limitara-se a uma meia dúzia de termos familiares. Contudo, isso habilitou-me a poder conservar na memória duas frases, unicamente duas, de entre tantas que eles trocaram, e essas mesmo por serem compostas com uma ou outra palavra já minha conhecida.

– *Do you love me?* – perguntava ele, a envolvê-la com um olhar úmido, untuoso.

– *Oh yes, yes... with all my heart!* – respondia-lhe ela, languidamente, coando por entre as pestanas cerradas a luz azul dos olhos rasgados.

Eu via-lhes os perfis; eles estavam de costas para mim; mas com os rostos voltados, quase unidos, num embevecimento. No pescoço roliço e branco da americana, brincavam os anéis do seu cabelo preso no alto, e aqueles fios crespos, curtos, soltos, agitados pela viração, polvilhavam-na de oiro. Achei-a linda e enchi-me de raiva por aquela beleza [...] (ALMEIDA, 2020, p. 94, grifos nossos)

O conhecimento da língua inglesa não era algo usual para o público feminino do final do século XIX já que, segundo Souza (2008, p. 91-92), apenas os estudantes do gênero masculino aprendiam o idioma, nos colégios e ginásios que ofertavam o ensino regular; assim, Marta ter um pouco de proficiência mostra o quão diferenciada era sua instrução – e, de forma indireta, a da outra mestra, D. Aninha –. O flagrante assinala, ainda, duas questões correlatas: a primeira, o preconceito racial, por parte de Luís, que se nega a prosseguir um relacionamento com Marta – uma moça negra e periférica –, cortejando uma norte-americana – branca, loira, olhos claros –, mostrando, assim, a posição subalterna de amantes / objetos sexuais que as mulheres afrodescendentes permaneciam ocupando – mesmo quando instruídas, como Marta –, nas relações íntimas com homens pertencentes à elite; a segunda, conforme afirmam Alex dos Santos Guimarães e Fani Miranda Tabak (2011, p. 46-47), é que a pretensa felicidade que Marta tinha, ao lado de Luís, “[...] desmorona em face da crueldade do mundo das conveniências, demonstrando que a única saída para a melhoria de vida torna-se o estudo.”

Voltando para casa da viagem e ainda bastante abalada com a desilusão amorosa, Marta torna-se apática à realidade que a cerca, inclusive ao concurso para admissão de docentes nas escolas, cabendo, à mãe, o papel de estimular a filha para retomar os estudos:

[...]
 Ela [a mãe de Marta] voltou para casa de ombros derreados. Sentou-se a pensar; e no dia seguinte redobrou de fúria no trabalho para fazer face às despesas dos banhos, que principiamos logo a tomar todas as madrugadas na Quinta do Caju, em o recanto da praia denominada – Banheiro do Imperador.
 - A Senhora Melquíades tem uma irmã que é dama da imperatriz...
 - E então?...
 - Hoje quando fui levar-lhe a roupa, falei-lhe a teu respeito... Ela interessou-se e quer levar-te ao palácio.
 - Ora essa! Para quê?!
 - Para que há de ser! O concurso para as escolas está às portas...
 Levantei os ombros.
 - Não faças pouco caso. O saber vale de muito mas é sempre preciso a proteção! D. Aninha tem sido muito boa mas já fez tudo o que podia. Se obtiveres a simpatia da imperatriz podes ficar descansada!
 - Que ideia... [...] (ALMEIDA, 2020, p. 100-101)

O diálogo entre Marta e a mãe assinala, ainda que nas entrelinhas, a transição político-social pela qual o Brasil passava: embora já houvesse, ainda que em caráter inicial, os concursos para o magistério – o que mostrava a profissionalização da carreira e a extinção da figura do

mestre-escola – que, hipoteticamente, eram regidos pelo princípio da impessoalidade, permanecia, por outro lado, a necessidade da interferência de pessoas pertencentes à alta camada social para legitimar ou interferir nos resultados das provas; o fato, em particular, da figura de poder a quem a mãe de Marta deseja recorrer ser da família real denota a forte influência que a monarquia então exercia, também representada em *O Ateneu*, quando o imperador e a esposa vão assistir à solenidade de final do ano escolar do estabelecimento escolar dirigido por Aristarco, o que envaidecerá bastante o educador-empresário.

À medida que a data de realização do concurso se aproxima, Marta fica ansiosa, estado que piora com uma notícia dada por D. Aninha:

[...]

A minha nevrose, a minha dor de viver; de ser feia, de ser pobre, de ser triste, durou ainda muito tempo; e creio que não se extinguiu absolutamente... Chegou, porém, uma ocasião em que me senti mais e mais resoluta. Esforcei-me por estudar matérias novas. Devia em breve decidir-se a minha sorte como professora; aproximava-se o tempo do concurso. Envelheci, emagreci, trabalhei sobreposse, num grande esforço de memória; mas se o corpo descaía, a alma triunfava, e era esse todo o meu empenho.

- Quer saber uma novidade, Marta? – disse-me D. Aninha – Luís vai casar-se. Adivinhe com quem...

Rapidamente, num tom vibrante e claro, perguntei:

- Com a filha do paralítico?

- Não! Casa-se com a minha sobrinha, aquela que lhe apresentei no baile, a Leonor... (ALMEIDA, 2020, p. 109)

A baixa autoestima que Marta sente – e que perdura até o momento em que a narradora-personagem escreve – é superada, parcialmente, no momento em que estuda para o concurso, quando ocupa-se de aprender os conteúdos ainda desconhecidos, esforço cujas consequências serão danosas para a aparência física – “[...] envelheci, emagreci [...]” –, mas benéficas à psique – “[...] a alma triunfava, e era esse todo o meu empenho” –, dualidade que lembrará a de André, em *O Coruja*. A notícia do casamento de Luís com uma prima de segundo grau, Leonor, inicialmente afeta Marta que, para superar os efeitos da má notícia, retorna aos preparativos para a prova:

Quando cheguei a casa minha mãe notou que eu estava pálida e com olheiras; afiançei-lhe não sentir nada, e de fato parecia-me melhor a minha situação.

Em vez de Luís, era a figura de Leonor que, nitidamente me aparecia, vestida de branco, como na festa da D. Aninha, e engrinaldada de flores!...

– Olha – disse-me a minha mãe –, leste hoje na Gazeta o aviso para o concurso, amanhã?

– Não... Qual concurso?

– O concurso das professoras para as escolas públicas... O Miranda trouxe-me o jornal; toma-o.

Li; e desde aquela hora até à noite, pus-me a estudar, vendo de vez em quando a imagem delicada de Leonor, como um sonho vaporoso e tênue; mas não me

amargava aquela visão, preferia-a à filha do paralítico; sentia um prazer maldoso, em saber esquecida aquela também...

A respeito dos meus estudos estava segura, tranquila, de uma tranquilidade mesmo como nunca tivera em vésperas de exame. Minha mãe, não; disfarçava mal a sua inquietação; sentia-a trêmula, ao pé de mim. Não teve coragem de acompanhar-me; pediu à professora, como último favor, que me levasse e animasse; beijou-me quando eu saí, fingindo-se forte, mas li no seu olhar úmido toda a fraqueza que a invadia nesse instante. Tinha razão para recear de mim; se me não saísse bem, ela teria de trabalhar um ano inteiro ainda, com poucas vantagens, esgotando o pouquíssimo resto de vida, numa luta contínua [...] (ALMEIDA, 2020, p. 110)

A concretização do casamento de Luís acaba por ser vista por outro prisma por Marta que, ao pensar em Leonor, enxerga-a como uma “rival” merecedora do matrimônio, ao contrário da norte-americana, filha do paralítico, que, ao ser, supostamente, preterida, igualou-se à condição de esquecimento – mesmo sendo, anteriormente, descrita como possuidora de uma beleza superior –, já sofrida pela jovem professora. Retornando à realidade iminente, Marta mostra-se tranquila quanto ao futuro desempenho no exame, ao contrário da mãe, bastante tensa; esta posição, para Marta, faz com que a moça reflita acerca do futuro de ambas, bem como sinta a importância de obter aprovação: tornar-se uma professora concursada significa poupar a mãe de trabalhar e, com isto, dar-lhe uma sobrevida, o que demonstra o caráter estável que a carreira do magistério proporcionava e que é também desejado por André, de *O Coruja*, o que aproxima essas personagens, diferenciando-as daquelas, a exemplo de Maria do Carmo, de *A normalista* que, por viverem em um meio sociofamiliar mais favorecido – ainda que sob a condição de dependência financeira –, desdenham da referida profissão.

Marta consegue a aprovação tão almejada, notícia que será informada à mãe da menina pelo vizinho, Miranda:

Quando à tarde voltei, encontrei minha mãe animada e risonha, mesmo com um bom ar de ventura que eu não lhe vira nunca. O solicitador Miranda, nosso vizinho, fora assistir ao concurso e antecipara-se em ir dar-lhe a notícia de eu me haver saído bem [...] (ALMEIDA, 2020, p. 113)

Após este momento inicial de felicidade, a mãe de Marta vem dar-lhe o que julga vir a ser outro, comunicando-lhe o interesse de Miranda em casar com a filha. Para a surpresa da genitora, a reação de Marta é de relutância:

[...]
 – Não desejo casar-me...
 – Mas... – balbuciou minha mãe, empalidecendo
 – Alcancei uma posição independente; não precisarei do apoio de ninguém.
 Estas palavras disse-as eu secamente.
 [...]

– Ouve-me, filha: a reputação da mulher é essencialmente melindrosa. Como o cristal puro, o mínimo sopro a enturva... Pensa [...] (ALMEIDA, 2020, p. 115)

Neste momento da narrativa, segundo Salomoni (2005, p. 143-144), “[...] a ideologia burguesa que consagra a mulher ao casamento e à procriação tem, neste momento do livro, um revés [...]”. Marta, ao valorizar a independência financeira, desdenha da necessidade do casamento – lembrando, nesta postura, o discurso de Aurélia Camargo, protagonista de *Senhora que, a respeito da figura do cônjuge, afirma, diretamente ao que “compra”, Fernando Seixas: “[...] precisava de um marido, traste indispensável às mulheres honestas [...]”* (ALENCAR, 2013, p. 115) –, ao mesmo tempo que reforça seu caráter de autossuficiência, ao qual o trabalho vem auxiliar; visando sensibilizá-la, a mãe recorre ao discurso moralista, ao argumentar que o matrimônio é essencial para construir ou reiterar uma imagem de honestidade à mulher, cuja necessidade de manter-se “pura” é comparada a um cristal, o que traz a ideia de brilho mas, também, de fragilidade.

Com muito custo, a retórica materna – cujo tom beira à chantagem emocional – surte efeito e Marta cede ao enlace, após tomar posse; na véspera da cerimônia, a jovem toma uma atitude que se caracteriza com um ritual de transição:

[...]
Na véspera do meu casamento, à noite, sentei-me perto da mesa do jantar e pus-me a folhear caderno por caderno dos meus antigos estudos, disposta a fazer desaparecer nas chamas todos os vestígios do meu passado [...]
(ALMEIDA, 2020, p. 123)

A realização do casamento de Marta é o que Salomoni (2005, p. 143-144) denomina de “acomodar a situação” – no que se refere a resolver o conflito anterior, marcado pela resistência da narradora-personagem –. O que se observa, em seguida, é que Marta, ao queimar os cadernos tenta, de alguma forma, ter autonomia sob a própria vida, “apagando” uma série de identidades que não mais a constituem: a estudante que morava no cortiço, a menina que se sentia inferiorizada por Lucinda, a adolescente que foi iludida por um amor impossível; por outro lado, a atitude também assinala, de forma definitiva, o pretense fim da necessidade de estudar, já que a vida estável, a saída do cortiço e a possibilidade de a mãe poder, enfim, se aposentar, tornaram-se realidade: Marta consegue, assim – mesmo que cedendo a um casamento não-desejado – a ascensão tão querida, diferenciando-se, mais uma vez, de André, de *O Coruja*, cujo fim é marcado pela total marginalização social.

As obras publicadas na década de 1890 – e aqui analisadas – assinalam uma evolução na representação do ensino brasileiro: se, em *O cortiço* e *O Coruja* – ambas lançadas em 1890

–, as personagens que são alfabetizadas (Pombinha, Marianita / Senhorinha e André) não conseguem a garantia de ascensão social, por estarem, ainda, presas ao determinismo do meio em que vivem, o que se verá em *O missionário* (1891) e *A normalista* (1895) é a adaptação, respectivamente, de Padre Antônio de Moraes e Maria do Carmo, à mesma coletividade hostil, utilizando-se do poder adquirido através da instrução formal, mesmo que não valorizem, intimamente, a instrução, processo que será inverso ao de Marta, em *Memórias de Marta* (1899), que encerrará a década e inovará a literatura de então, ao mostrar uma protagonista negra e periférica que, ciente de sua condição, busca, na escola, o meio para sair do cortiço onde morava com a mãe, conseguindo a ascensão desejada, tornando-se professora, ainda que, por outro lado, no âmbito da vida pessoal, tenha de ceder, casando-se com Miranda, um vizinho por quem não é apaixonada.

Diante dessas ponderações, serão retomadas, na conclusão, as principais questões que nortearam o objeto aqui em estudo – a representação do ensino nas décadas de 1870, 1880 e 1890 –, a fim de traçar – ainda que de forma limitada, para este momento – uma análise geral, considerando as mudanças ocorridas em âmbito histórico, educacional e, também, as contribuições já fornecidas pelos estudos da Crítica Literária, aos quais somar-se-ão os nossos.

5 CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo estudar a representação do ensino, do(a) docente, do(a) diretor(a), do(a) aluno(a) e dos espaços destinados à instrução na literatura brasileira do século XIX, mais especificamente durante as décadas de 1870, 1880 e 1890, período escolhido por razões que englobaram as duas áreas aqui estudadas, a História da Educação e a Crítica Literária. No que diz respeito à primeira, foram observadas, dentre outras, as seguintes mudanças: a paulatina profissionalização do magistério – com a extinção da figura do mestre-escola –, a criação das Escolas Normais, a responsabilização dos estados pela oferta do ensino público e gratuito, a criação dos grupos escolares para atender à educação primária; já em relação à segunda, constatou-se que o referido tempo histórico correspondeu ao de produção de romances que, posteriormente, vieram a compor o cânone nacional e escolar, consagrando um grupo seleto de escritores – Machado de Assis, José de Alencar, Bernardo Guimarães, Aluísio Azevedo, Raul Pompéia –, enquanto outro, quer por questões político-sociais, quer por fatores vinculados às trajetórias individuais dos autores, mesmo produzindo obras de grande repercussão, não obteve o mesmo reconhecimento por parte dos críticos – Visconde de Taunay, Júlio Ribeiro, Inglês de Sousa, Adolfo Caminha, Júlia Lopes de Almeida –.

Ainda que pese o diferente tratamento dado aos autores supracitados, o que os une, no que diz respeito ao objeto aqui em estudo, é o fato de todos – ainda que com as diferentes abordagens, considerando as épocas e estilos – terem trazido para suas ficções o ambiente e a cultura escolar. Considerando esta premissa e a fim de retomar algumas questões já suscitadas nos capítulos anteriores, será feita uma análise, a partir das categorias anteriormente elencadas – e, diante da complexidade que estas suscitam, também haverá a necessidade de utilizar subcategorias– unindo os vinte e cinco romances estudados, verificando as similitudes existentes.

O primeiro aspecto a ser observado, a representação do estudo, engloba as seguintes subcategorias:

a) aderência aos conhecimentos formais como instrumento para se atingir uma determinada finalidade ou fuga: No tocante ao primeiro objetivo, estão tanto inseridas as obras nas quais o estudo é vinculado à possibilidade de ascensão social, *Helena* (1876, Machado de Assis), *O mulato* (1881, Aluísio Azevedo), *A carne* (1888, Júlio Ribeiro) e *O cortiço* (1890, Aluísio Azevedo), por meio, respectivamente, das personagens Salvador, Boaventura Rosa dos Santos (vulgo, Rosinha), Lopes Matoso e João Romão, como aquelas em que a instrução tem, por finalidade, o alcance de uma carreira profissional – *Sonhos d'ouro* (1872, José de Alencar,

personagem Nogueira), *O missionário* (1891, Inglês de Sousa, personagem Padre Antônio de Moraes), *Memórias de Marta* (1899, Júlia Lopes de Almeida, personagem homônima ao título) –, a possibilidade de conseguir um casamento tido como bem-sucedido – *Rosaura, a enjeitada* (1883, Bernardo Guimarães, personagem Rosaura) –, a conciliação de ambos os propósitos anteriores – *Iaiá Garcia* (1878, Machado de Assis, personagem Iaiá Garcia) – ou, ainda, objeto para atração sexual do gênero oposto – *A carne* (1888, Júlio Ribeiro, personagem Lenita); no tocante ao segundo propósito, três romances apresentam a necessidade de estudar vinculada à ideia de superação de um problema amoroso – em *A mão e a luva* (1874, Machado de Assis) e *A família Medeiros* (1894, Júlia Lopes de Almeida), respectivamente, as personagens Estêvão e Otávio encontram nos livros o instrumento para se esquecerem dos amores não-correspondidos de Guiomar e Eva; já em *O seminarista* (1872, Bernardo Guimarães), Eugênio passa a se dedicar mais aos conhecimentos eclesiásticos para tentar amenizar o desejo carnal que sente por Margarida;

b) a relação da instrução com a questão de gênero do(a) estudante: O aprendizado de personagens femininas e masculinas é simbolizado de maneira distinta, fato que se relaciona, ainda, à posição socioeconômica que ocupam. Iniciando pelas moças de origem burguesa – ou que pretendem, de alguma forma, ascender –, um aspecto em comum é que a maioria possui ou adquire conhecimentos de leitura, escrita, língua(s) estrangeira(s), costura, desenho e música, sendo diverso o meio em que recebem estes ensinamentos: um primeiro grupo, como ocorre no romance *Iaiá Garcia* (1878, Machado de Assis) com a personagem homônima e sua futura madrasta, Estela, frequenta instituições internas ou semi-internas – sendo, ainda, também o caso de D. Ermelinda (*Til*, 1872, José de Alencar); Violante, Ambrosina e Estela (*A condessa Vésper*, 1882, Aluísio Azevedo); Madalena (*O homem*, 1887, Aluísio Azevedo); Marianita / Senhorinha (*O cortiço*, 1890, Aluísio Azevedo) –; um segundo tem, na própria residência, o espaço de ensino – a exemplo de Guida (*Sonhos d'ouro*, 1872, José de Alencar); Isaura (*A escrava Isaura*, 1875, Bernardo Guimarães); Helena, personagem do romance de mesmo título (1876, Machado de Assis); Ana Rosa (*O mulato*, 1881, Aluísio Azevedo); Helena e Cecília (*Girândola de amores*, 1882, Aluísio Azevedo); Adelaide (*Rosaura, a enjeitada*, 1883, Bernardo Guimarães); Filomena (*Filomena Borges*, 1884, Aluísio Azevedo); Amélia (*Casa de pensão*, 1884, Aluísio Azevedo); Pombinha e Zulmira (*O cortiço*, 1890, Aluísio Azevedo); Eva e Nicota (*A família Medeiros*, 1894, Júlia Lopes de Almeida) –; para um terceiro, os saberes são recebidos em instituições externas e, em alguns casos, complementam conhecimentos prévios, já recebidos no âmbito doméstico – Jupira / Maria (*Histórias da província de Minas Gerais – Jupira*, 1872, Bernardo Guimarães); Estela (*Rosaura, a enjeitada*, 1883, Bernardo Guimarães); Lenita (*A*

carne, 1888, Júlio Ribeiro); Inezinha (*O Coruja*, 1890, Aluísio Azevedo); Maria do Carmo (*A normalista*, 1895, Adolfo Caminha); Noêmia (*A família Medeiros*, 1894, Júlia Lopes de Almeida); Lucinda e Marta (*Memórias de Marta*, 1899, Júlia Lopes de Almeida) –; um quarto, inclui aquelas que são completamente alheadas do acesso ao estudo e pertencentes a grupos sociais menos favorecidos – Inocência (romance homônimo, 1872, Visconde de Taunay); Margarida (*O seminarista*, 1872, Bernardo Guimarães) –; por último, há uma personagem que se constitui como uma exceção, pois é uma autodidata, Laura (*A condessa Vésper*, 1882, Aluísio Azevedo).

No tocante à representação do ensino recebido pelas personagens masculinas, o que se observa, como diferença fundamental em relação ao gênero oposto, é a possibilidade de ingresso no Ensino Superior ou em alguma instituição cuja dedicação do aluno tenha de ser equivalente à exigida pelas universidades / faculdades. Considerando este cenário, tem-se quatro grupos: o primeiro, formado pelos estudantes que irão sair dos interiores para São Paulo, a fim de cursar Direito ou Medicina – Miguel (*Til*, 1872, José de Alencar); Gaspar e Gabriel (*A condessa Vésper*, 1882, Aluísio Azevedo); Fernando (*O homem*, 1887, Aluísio Azevedo); Otávio, ao final da narrativa (*A família Medeiros*, 1894, Júlia Lopes de Almeida) –; o segundo, por aqueles cuja instrução se dará no exterior, mais precisamente na Europa – Luís e Brás Cubas (*Memórias Póstumas de Brás Cubas*, 1881, Machado de Assis); Manuel Pedro e Raimundo (*O mulato*, 1881, Aluísio Azevedo); Conde de São Francisco (*Girândola de amores*, 1882, Aluísio Azevedo); Conde do Valado (*O homem*, 1887, Aluísio Azevedo) –; o terceiro, pelos que seguirão a carreira eclesiástica, indo estudar, na condição de alunos internos, em seminários – Eugênio (*O seminarista*, 1872, Bernardo Guimarães) e Padre Antônio de Moraes (*O missionário*, 1891, Inglês de Sousa) –; o quarto, formado pela única figura não pertencente à elite, o cavouqueiro e analfabeto imigrante português Luís (*O homem*, 1887, Aluísio Azevedo).

c) o (sub)aproveitamento que é feito acerca daquilo que é aprendido: A representação da aplicabilidade dos estudos, nas obras pertencentes ao *corpus*, é restrita às personagens masculinas. Apenas uma delas consegue aproveitar os conhecimentos adquiridos para finalidades diversas – Dr. Matos, advogado no romance *Helena* (1876, Machado de Assis) –; duas, apesar de bastante instruídas, subutilizam o que aprenderam, mostrando a falta de domínio das respectivas áreas de atuação – o bacharel em Direito, Jorge, de *Iaiá Garcia* (1878, Machado de Assis) e o frei Lamparina, de *O mulato* (1881, Aluísio Azevedo) –; por fim, há um contingente maior que engloba aquelas que abandonam a instrução formal – Álvaro, de *A escrava Isaura* (1875, Bernardo Guimarães), pelo desinteresse que passa a ter pelo curso de Direito; João “Touro” Borges (*Filomena Borges*, 1884, Aluísio Azevedo), pela necessidade de começar a

trabalhar, aos doze anos de idade; Martinho de Azevedo (*O homem*, 1887, Aluísio Azevedo) e o grupo formado por João Nunes, Caio Penteado e Rodrigo Costa (*A família Medeiros*, 1894, Júlia Lopes de Almeida), por preferirem vivenciar os prazeres proporcionados pela atmosfera da Europa, para onde foram, inicialmente, estudar.

d) a caracterização negativa com que a referida atividade, muitas vezes, é representada: A ideia de que a dedicação aos estudos pode não ser benéfica apresenta-se sob múltiplas perspectivas nas narrativas analisadas: em *Sonhos d'ouro* (1872, José de Alencar) e em *A normalista* (1895, Adolfo Caminha), é trazida como uma imposição, já que, respectivamente, as personagens Guimarães e Zuza só obtêm o diploma de bacharel em Direito pela pressão exercida pelos pais; em *O seminarista* (1872, Bernardo Guimarães), Eugênio apresenta muitas dificuldades quando tenta aprender as lições de latim ministradas no seminário; n' *A escrava Isaura* (1872, Bernardo Guimarães), Martinho é um estudante pobre, que enxerga a vida acadêmica como algo nojento, pois sua grande aspiração é se tornar um capitalista; em *Casa de pensão* (1884, Aluísio Azevedo) é apresentada, sob a visão de Amâncio, a aquisição da instrução como sinônimo de tédio; em *O homem* (1887, Aluísio Azevedo), Dr. Tolentino, um jovem advogado, sofre problemas de saúde em decorrência do excesso de tempo que passa sob os livros – imagem que também estará presente em *Memórias de Marta* (1899, Júlia Lopes de Almeida), com a personagem-título –; em *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881, Machado de Assis), o autor-defunto / defunto-autor é mandado para se ilustrar na Europa como punição à iminente falência à qual leva a família, durante o romance que vive com Marcela; por fim, em *A carne* (1888, Júlio Ribeiro), o saber de Manduca será aquilo que o levará a uma conduta tida como louca, excêntrica pelo pai.

O segundo tópico, a representação do(a) docente, desdobra-se nos seguintes itens:

a) O (a)docente leigo(a) correspondendo a um membro da família (pai, mãe, irmão, padrasto etc.) ou amigo(a) que leciona ao(à) jovem em idade escolar: Bastante comum nos romances do período em estudo, a ilustração do estudo dentro do âmbito doméstico conta com os parentes ou pessoas próximas servindo como “professores” de familiares. Berta, agregada do clã Galvão, faz as vezes de mestra do jovem Brás, em *Til* (1872, José de Alencar), situação análoga ocorre em *O seminarista* (1872, Bernardo Guimarães), em que a senhora Antunes e o filho, Eugênio, ensinam, respectivamente, bordado e as primeiras letras a Margarida e em *Iaiá Garcia* (1878, Machado de Assis), cuja personagem-título terá aulas de Inglês com Jorge, rapaz que integra o ciclo de relacionamentos mais íntimos dos Garcia.

No tocante ao papel dos familiares diretos como instrutores, observa-se dois homens viúvos como responsáveis (o que, mesmo considerando o estado civil das personagens consiste

em algo pouco verossímil, dado que a referida função, mesmo quando da morte da mãe / esposa, era delegada às outras parentas próximas, como avós, tias, primas ou, ainda, a preceptoras) pelo início da instrução dos filhos – Salvador, pai e alfabetizador de Helena (*Helena*, 1876, Machado de Assis) e, na mesma função, Gaspar, para o enteado Gabriel (*A condessa Vésper*, 1882, Aluísio Azevedo) –; um outro, da irmã – Fernando (*O homem*, 1887, Aluísio Azevedo) – e duas mulheres – Madá (*O homem*, 1887, Aluísio Azevedo), em delírio causado pela histeria, vê-se, em sonhos, como educadora do idealizado marido, Luís; Adelaide (*Rosaura, a enjeitada*, 1883, Bernardo Guimarães) orienta a filha, Estela, nas lições de piano –

b) O(a) docente leigo(a) como alguém que pratica o magistério devido a uma relação de favor ou dependência em relação a terceiros (não-familiares): Estão inseridos, neste subgrupo, duas personagens: Ricardo (*Sonhos d'ouro*, 1872, José de Alencar), jovem estudante pobre, que ministrará aos filhos da dona da pensão onde mora, como meio de pagar-lhe o aluguel e Guiomar (*A mão e a luva*, 1874, Machado de Assis), mestra na escola pertencente à madrinha, de quem é agregada e a quem deseja sempre agradar, a fim de garantir uma possível ascensão social. Em ambos os casos, ilustra-se o exemplo, ainda que conservadas as devidas diferenças, da política de dependência, já abordada por Schwarz (2003).

c) O(a) docente leigo(a) para quem a referida atividade constitui-se como um (outro) meio de sobrevivência financeira: Sob condições financeiras ainda menos favoráveis que as de Ricardo e Guiomar, encontra-se um grupo de personagens para quem o magistério consistirá, em muitos casos, no único meio para se manter economicamente, ainda que os envolvidos não tenham a devida formação profissional: em *O Coruja* (1890, Aluísio Azevedo), André e Inezinha buscam, de diferentes formas – ele, ensinando em uma escola na qual acumulará, ainda, a função de diretor e ela, tentando estudar para ser aprovada como professora régia – livrarem-se da vida paupérrima em que vivem; já em *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881, Machado de Assis), D. Plácida, antes de tornar-se alcoviteira do caso extraconjugal da personagem título e de Virgínia, lecionava, a fim de complementar a renda que acumulava, nas funções de doceira e costureira; por fim, em *A condessa Vésper* (1882, Aluísio Azevedo), Gustavo, após dilapidar boa parte do patrimônio da família, ao tornar-se amante da personagem-título, busca emprego como professor, porém não é aceito, devido à ausência de documentação que comprove a habilitação para o cargo.

d) A figura do(a) preceptor(a): À exceção de Manuel Pedro (*O mulato*, 1881, Aluísio Azevedo), que rejeita a ideia de contratar uma professora particular para a filha, Ana Rosa, é bastante comum a figuração desse tipo de profissional nas obras analisadas, cuja presença passa

a ser um indicador do forte *status* socioeconômico das famílias burguesas, sobretudo por tais profissionais serem, em sua maioria, de origem europeia: em *Sonhos d'ouro* (1872, José de Alencar), a inglesa Mrs. Troshy, além de lecionar Guida, faz-lhe as vezes de dama de companhia, principalmente nos passeios públicos; já em *A família Medeiros* (1894, Júlia Lopes de Almeida), a alemã Mme. Grüber fica responsável pela instrução de Noêmia, enquanto o estadunidense Dr. Morton, pela de Eva e Paulo, quando crianças; encerrando a “galeria” dos mentores estrangeiros, tem-se a francesa Mme. de Nangis, que orienta a jovem Branca, em *O Coruja* (1890, Aluísio Azevedo). Como exceção à regra, apresenta-se Helena (*Girândola de amores*, 1882, Aluísio Azevedo), brasileira que educa as filhas do pai do Conde de São Francisco, tio do protagonista do romance, Gregório.

e) Visões positivas acerca da carreira docente: Apenas em quatro obras observa-se o magistério sendo representado sob uma ótica proveitosa. Em *Sonhos d'ouro* (1872, José de Alencar), a personagem Ricardo considera o lecionar – atividade que pratica, de forma leiga – a carreira mais nobre dentre as existentes (o que bastante irônico pois, na narrativa, o rapaz aspira ao exercício do Direito, curso do qual é aluno); em *Inocência* (1872, Visconde de Taunay), o professor será tido, junto ao padre, major e coletor, como uma figura de representação, a quem Pereira, pai da protagonista, pretende presentear com uma garrafa de vinho, quando do casamento da jovem com Manecão; em *A normalista* (1895, Adolfo Caminha), Zuzá idealiza positivamente Maria do Carmo, vendo-a como uma possível esposa, dentre outros fatos, pela jovem estudar na Escola Normal e, portanto, vir a ser mestra; por fim, em *Memórias de Marta* (1899, Júlia Lopes de Almeida), o magistério é trazido como um meio de emancipação financeira da mulher negra, perspectiva que transpõe os clichês que associam a carreira em questão à ideia de natural vocação feminina ou extensão da maternidade.

f) Visões negativas acerca da carreira docente: O lecionar apresenta-se, em quatro romances, representado como uma profissão inferior: visão reiterada no discurso de Fábio, amigo do professor leigo Ricardo, em *Sonhos d'ouro* (1872, José de Alencar); em *A mão e a luva* (1874, Machado de Assis), Guiomar compreende o ofício como sinônimo de obscuridade e mediania; em *O Coruja* (1890, Aluísio Azevedo), duas são passagens que assinalam os empecilhos trabalhistas de André – a primeira, por meio de uma fala de Teobaldo, que caracteriza o magistério como uma atividade precária, maçante e subalterna; a segunda, por meio do narrador onisciente, mostra André como um mestre doente, mal pago e em busca de outras fontes de renda mais lucrativas –; por fim, em *A família Medeiros* (1894, Júlia Lopes de Almeida), o preceptor estadunidense residente no Brasil, Morton, afirma, em conversa com o jovem Otávio Medeiros, que a ausência de bons lentes em terras tupiniquins, assim como a de

alunos estudiosos, deve-se à questão climática desfavorável, ao contrário do que ocorre na Europa – posicionamento que assinala a voga das teorias positivistas e higienistas da época, aos quais o Naturalismo foi bastante caro –.

g) O(a) bom(boa) docente: Neste quesito, os(as) mestres(as) que apresentam uma conduta respeitável são aqueles(as) cuja figuração denota uma maior proximidade com os(as) discentes, demonstrando sentimentos como carinho, empatia, solidariedade e altruísmo: Berta, em *Til* (1872, José de Alencar), consegue alfabetizar Brás, rapaz neuroatípico, através do respeito e ternura que demonstra, durante as lições que ministra, cativando, assim, o educando; André, em *O Coruja* (1890, Aluísio Azevedo), ajuda, financeiramente, os alunos menos favorecidos, mantendo a prática sob sigilo do conhecimento público; Berredo, em *A normalista* (1895, Adolfo Caminha), é caracterizado como um homem de boa aparência e ar paternal, conquistando a simpatia das alunas, que participam ativamente das aulas de Geografia; Dona Aninha e Marta, em *Memórias de Marta* (1899, Júlia Lopes de Almeida), representam as incipientes educadoras que influenciam e estimulam as estudantes para a carreira docente. Já Venâncio, em *O Ateneu* (1888, Raul Pompéia), simboliza o profissional que trabalha arduamente e que enxerga a educação como uma continuidade da família – visão assimilada do chefe, o diretor Aristarco, por quem Venâncio nutre grande admiração –.

h) O mau docente: Diferentemente do item anterior, neste apenas há figuras masculinas vinculadas às condutas violentas em sala de aula. Iniciando por Domingão (*Til*, 1872, José de Alencar), mestre-escola agressivo, cujo alvo favorito era o jovem Brás, aluno neuroatípico, com problemas de aprendizagem; na década seguinte, destacam-se Ludgero Barata (*Memórias Póstumas de Brás Cubas*, 1881, Machado de Assis), cujo comportamento abusivo ganha contornos associados à pobreza em que vive e Antônio Pires (*Casa de pensão*, 1884, Aluísio Azevedo), mais perverso que seus antecessores e entusiasta dos castigos físicos; por fim, nos idos de 1890, têm-se Francisco Fidêncio (*O missionário*, 1891, Inglês de Sousa) e João da Mata (*A normalista*, 1895, Adolfo Caminha), que repetem o *modus operandi* dos colegas de profissão e, no caso particular da personagem de Inglês de Sousa, com o agravante da aversão à leitura e de ser portador de uma grave doença no fígado, fato último este que acaba por servir como pretexto para que o mestre evite ministrar suas aulas ou, sempre que lhe for conveniente, se exceda nas sevícias dirigidas aos discípulos.

i) A docência para além do espaço escolar: Ser professor não será uma atividade restrita ao espaço da sala de aula. Nas obras em análise, há dois outros tipos de representação que vinculam a ideia do ensinar: a primeira relaciona-se ao ato sexual, seja de forma consensual – como ocorre em *A carne* (1888, Júlio Ribeiro), em que Lenita e Manduca instruem-se, de forma

mútua, para satisfazerem os desejos que sentem – ou imposta – a exemplo de *A normalista* (1895, Adolfo Caminha), em que João da Mata ambiciona como conduzir, ainda que sem reciprocidade, a afilhada Maria do Carmo para uma relação carnal entre ambos –; a segunda, diz respeito à iniciação religiosa – em *A carne*, Joaquim Cambinda será o escravo mestre dos cultos e atividades relacionadas à fé de matriz africana e, em razão disso, representado como o vilão, responsável pelos males que ocorrem na fazenda da família Barbosa; já em *O missionário* (1891, Inglês de Sousa), o padre Antônio de Moraes será o ministrante da catequese e, por propagar a palavra de Deus entre os mais jovens, ganha a afeição da comunidade local.

O terceiro item, a representação do(a) diretor(a), apresenta poucas ocorrências – apenas quatro – dentro do *corpus* estudado. De forma geral, há o predomínio de figuras masculinas que são descritas sob uma série de atributos negativos: em *O seminarista* (1872, Bernardo Guimarães), o padre-mestre é tido como alguém terrível, cuja presença impõe medo aos estudantes pelas fortes punições direcionadas aos que descumprem as regras da instituição de ensino; em *O Ateneu* (1888, Raul Pompéia), Aristarco é constantemente apresentado mais como um empresário do que um pedagogo/gestor, para quem o sucesso financeiro da escola deve ser mantido sob quaisquer circunstâncias, estando diretamente relacionado à boa reputação do estabelecimento; em *A normalista* (1895, Adolfo Caminha), o administrador é alguém que causa dupla ojeriza – fisicamente, por ter uma aparência horripilante, com traços um tanto disformes e, psicologicamente, devido à forte antipatia que imprime no lidar com as alunas da Escola Normal –. Apenas uma mulher é citada cumprindo a função de gestora de um colégio: Estela (*Iaiá Garcia*, 1878, Machado de Assis), que assume o referido cargo em uma cidade do interior paulista após a morte do marido, Luís, o que deixa o pai da viúva bastante decepcionado, uma vez que o novo estado civil da filha lhes garante, pela primeira vez, uma elevação social.

O quarto elemento, a representação do(a) aluno(a), apresenta as seguintes vertentes:

a) O(a) aluno(a) de má índole ou conduta: Subcategoria que compreende a ilustração do(a) discente que apresenta comportamentos transgressores à norma escolar ou, ainda, apresenta problemas no trato com colegas e/ou professores. Inseridos no grupo dos tidos como indisciplinados, estão: Carlito (*História da província de Minas Gerais – Jupira*, 1872, Bernardo Guimarães), cuja trajetória acadêmica inclui ocorrências de insubordinação no seminário e mau desempenho na escola de primeiras letras; Cirino (*Inocência*, 1872, Visconde de Taunay), expulso do colégio interno onde estudava pela posse de livros “imorais”, que herda do tio-padrinho; Leôncio (*A escrava Isaura*, 1875, Bernardo Guimarães), estudante que mostra desinteresse pela instrução e cujas reprovações só são evitadas pela alta posição social que a família possui; D. Felipe (*A condessa Vésper*, 1882, Aluísio Azevedo), sobrinho do imperador

D. Pedro II, que infringe as normas da Escola Militar, a ponto de criar, no lugar, uma série de boatos acerca da iminente visita do monarca para resolver os constrangimentos advindos das atitudes do parente; Quincas Borba (*Memórias Póstumas de Brás Cubas*, 1881, Machado de Assis), figura que, constantemente, urde situações para irritar o professor Ludgero Barata.

Um outro tipo de manifestação de resistência aos preceitos éticos escolares encontra-se nas atitudes que as personagens têm, fora das instituições de ensino, mas que acabam por imputar uma série de preconceitos à imagem dos estudantes perante a sociedade, seja por apresentar traços de personalidade não muito louváveis – a exemplo de Luís Alves (*A mão e a luva*, 1874, Machado de Assis), tido como um rapaz egoísta, que age atendendo apenas aos próprios interesses; dos alunos ricos, bonitos e preguiçosos, como Teobaldo (*O Coruja*, 1890, Aluísio Azevedo) e Luís (*Memórias de Marta*, 1899, Júlia Lopes de Almeida); Maria do Carmo e Lídia (*A normalista*, 1895, Adolfo Caminha), que, constantemente, faltam às aulas, sem motivo justificável, além de apresentarem as colegas de classe como fofoqueiras, invejosas e más –, seja por atentar à moral e aos bons costumes – como os discentes que frequentam o prostíbulo de Nhá Tuca (*Rosaura, a enjeitada*, 1883, Bernardo Guimarães); Henrique (*O cortiço*, 1890, Aluísio Azevedo), que é amante de Estela, no início do romance e, ao final, torna-se cliente de Pombinha; as discípulas de Maria do Carmo e Lídia (*A normalista*, 1895, Adolfo Caminha) tidas como sexualmente promíscuas –.

b) O(a) aluno(a) de boa índole ou conduta: Neste grupo, ao contrário do anterior, incluem-se as personagens que, apesar de representarem diferentes segmentos sociais, têm, em comum, o fato de as personalidades serem pautadas na dedicação aos estudos e no respeito a todos os membros da comunidade escolar (colegas de sala, professores, diretor): os estudantes de Direito, Estêvão (*A mão e a luva*, 1874, Machado de Assis), Fábio e Ricardo (*Sonhos d'ouro*, 1872, José de Alencar), Carlos e Frederico (*Rosaura, a enjeitada*, 1883, Bernardo Guimarães); Eugênio (*O seminarista*, 1872, Bernardo Guimarães) que, apesar da dificuldade sentida com alguns dos conteúdos da área teológica, persevera na aprendizagem dos mesmos; João Coqueiro (*Casa de pensão*, 1884, Aluísio Azevedo), tido como um aluno-modelo e, por isso, um dos poucos a merecer certo reconhecimento do professor Antônio Pires – caso idêntico aos de André (*O Coruja*, 1890, Aluísio Azevedo), que conquista a empatia e confiança do diretor, o ranzinza Dr. Mosquito e Marta (*Memórias de Marta*, 1899, Júlia Lopes de Almeida), sucessora da mestra, D. Aninha –; Manduca (*A carne*, 1888, Júlio Ribeiro) será o único a se autoinstruir, traço que, na obra, reforça o binômio genialidade / loucura, a partir do qual é descrito pelo pai a Lenita; Eva e Paulo (*A família Medeiros*, 1894, Júlia Lopes de Almeida), preceptorados pelo Dr. Morton.

c) O(a) aluno(a) alvo de preconceito e/ou exclusão: A escola não será, apenas, o lugar da aprendizagem. Para aqueles(as) que, de alguma forma, não se enquadram no modelo de estudante esperado pelas instituições, a convivência com os demais (colegas, professores, diretor) será marcada por demonstrações de intolerância, mostrando, assim, que as instituições ainda não abrigavam ou garantiam a permanência de todos.

Em *Til* (1872, José de Alencar), a personagem Brás representa o discípulo neuroatípico – o único, aliás, dentro do *corpus* em questão – que, devido às limitações cognitivas, é constante alvo de chacota, tanto dos colegas, quanto do terrível docente, Domingão; em *O mulato* (1881, Aluísio Azevedo), Raimundo, apesar de vir de uma família rica, sofre discriminação racial no colégio interno onde estuda, em Portugal, sendo apelidado de “macaquinho” pelos condiscípulos; em *O Ateneu* (1888, Raul Pompéia), Cândido e Emílio Tourinho são humilhados publicamente pelo diretor, Aristarco, por serem um casal homoafetivo, já Franco, por ser pobre – condição esta semelhante à de André, em *O Coruja* (1890, Aluísio Azevedo) – e ter notas baixas; em *A família Medeiros* (1894, Júlia Lopes de Almeida), Sinhá, pretendente de Otávio e filha da viúva Teixeira, é lembrada, de forma jocosa, pela irmã do rapaz, Nicota, como uma companheira de estudos possuidora de pouca inteligência; em *Memórias de Marta* (1899, Júlia Lopes de Almeida), as personagens Marta e Matilde se aproximam pelas condições em comum – serem meninas negras, tidas como feias e de origem periférica – que, inicialmente, as separam das demais integrantes da turma.

O quinto ponto, a representação da escola, é abordado a partir das seguintes subcategorias:

a) A estrutura pedagógica das escolas internas: Nos romances, o referido tipo de educandário dirige-se a propósitos distintos, dentre os quais, destacam-se o atendimento às crianças burguesas órfãs ou cujos pais não possuem tempo ou condições físico-mentais para educá-las – a exemplo de Helena, romance homônimo (1876, Machado de Assis); Raimundo (*O mulato*, 1881, Aluísio Azevedo); Gregório (*Girândola de amores*, 1882, Aluísio Azevedo) –, a instrução para aquelas cujas famílias almejam uma carreira profissional e conseqüentemente melhoria da situação socioeconômica – Marianita / Senhorinha (*O cortiço*, 1890, Aluísio Azevedo) e Maria do Carmo que, no início de *A normalista* (1895, Adolfo Caminha), relata ter estudado por um breve período no Colégio Imaculada Conceição, ao qual tece elogios por ser um lugar de moralidade e disciplina –, o ensino visando à solução de problemas de aprendizagem – André (*O Coruja*, 1890, Aluísio Azevedo) – ou à introdução à carreira religiosa, através de uma forte disciplina, com supostos fins de desenvolver a

moralidade e intelecto – como ocorre nos seminários das obras *O seminarista* (1872, Bernardo Guimarães) e *O missionário* (1891, Inglês de Sousa) –.

b) A estrutura arquitetônica das escolas internas: Três romances trazem a representação das edificações dos internatos. Em *O seminarista* (1872, Bernardo Guimarães), o seminário é descrito como um prédio assobradado, cercado pela natureza, com capelas e cúpulas, trazendo certo ar bucólico que destoa, em alguns momentos, das situações pedagógicas constrangedoras sofridas pelo protagonista Eugênio; em *O Ateneu* (1888, Raul Pompéia), o colégio administrado por Aristarco é rodeado por árvores – lembrando, segundo o narrador-protagonista, o Colégio do Caraça, estabelecimento mineiro de muito renome, à época –, contendo, ainda, os dormitórios, a casa do gestor, em anexo, enfermaria, dependências voltadas para a instrução física, canto e banho dos alunos; em *O Coruja* (1890, Aluísio Azevedo), os anexos que contêm a biblioteca e a horta serão os espaços paralelos de aprendizagem do jovem André e, nos quais, quando das férias, se sentirá mais à vontade.

c) A estrutura pedagógica dos estabelecimentos de ensino externos: Neste âmbito, são trazidas as representações de duas escolas. A primeira, pertencente ao professor Ludgero Barata, em *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881, Machado de Assis), é descrita pelo autor-defunto / defunto-autor como um lugar destinado à aprendizagem formal mas, também, onde ocorriam várias “diabruras” dos estudantes que, conseqüentemente, eram punidos com a palmatória do docente; em *A normalista* (1895, Adolfo Caminha), a Escola Normal de Fortaleza é apresentada como uma instituição voltada para a sociabilização e formação da jovem discente o que, ao longo da narrativa, em relação à protagonista, Maria do Carmo, mostra-se extremamente falacioso, uma vez que a jovem, além de não valorizar os estudos – chegando a afirmar que as escolas deveriam ser obrigatórias apenas para as crianças –, sofre preconceito das colegas, devido a pertencer a uma classe socioeconômica menos privilegiada.

d) A estrutura pedagógica dos estabelecimentos de ensino externos: Dois são os colégios cujas instalações físicas são descritas. O primeiro, que funciona na casa do professor Francisco Fidêncio (*O missionário*, 1891, Inglês de Sousa), tem a sala de aula descrita como de chão de terra batida, caiada, coberta de palha, contendo, como mobiliário: dois compridos bancos; duas mesas – uma, de pinho mal envernizado; outra, pequena, com uma cadeirinha de palhinha branca –; tinteiros; papéis; livros velhos; parede com um quadro, contendo a caricatura do Papa Ganganelli. O segundo, corresponde ao prédio da Escola Normal de Fortaleza (*A normalista*, 1895, Adolfo Caminha), cuja fachada é bem pintada, clara, fresca, de cor cinzenta, contendo, internamente, salas de música e gabinete de Ciências Naturais; a ocupada pela turma da protagonista, Maria do Carmo, é caracterizada como grande, ventilada, com materiais para as

lições práticas em mau estado de conservação. Ainda que sob vieses distintos – respectivamente, o da representação sob a condição das instalações da escola pertencente a um professor leigo e o de uma instituição formal –, fica perceptível o quão os ambientes de instrução eram pouco adequados aos meios pedagógicos, o que simboliza a falta de atenção devida da fiscalização e controle do Estado para tal área.

e) As práticas pedagógicas próprias/apropriadas dos colégios: Neste subitem, incluem-se tanto os procedimentos que ocorrem dentro do ambiente escolar (as provas, os rituais de conclusão de série ou ano letivo, os castigos, as normas disciplinares), quanto aqueles que, apesar de serem inerentes à academia, também acabam adentrando ao espaço doméstico; outro aspecto presente será a referência a pedagogos em voga à época.

No que tange às ações ambientadas nas instituições de ensino, tem-se a menção aos exames preparatórios, que se constituem como um momento de tensão dos estudantes Raimundo (*O mulato*, 1881, Aluísio Azevedo) e Amâncio (*Casa de pensão*, 1884, Aluísio Azevedo); para os de *O Ateneu* (1888, Raul Pompéia), será um momento demarcado pela cerimônia e formalidade, diante da banca examinadora formada por professores desconhecidos. Outra questão bastante representada é a metodologia de ensino dos docentes: em *Til* (1872, José de Alencar), há a oposição entre a aspereza de Domingão, que punia os alunos que não decoravam as lições, e o afeto de Berta, no trato com a instrução de Brás, portador de limitações cognitivas.

Em *O Ateneu* (1888, Raul Pompéia), a questão pedagógica é representada de forma ainda mais ampla: não só há, ainda que de forma mais atenuada, o ensino pautado pelo viés behaviorista – cujo ápice será a instituição do sistema de recompensas tendo, por uma das premiações, um jantar na casa do diretor-proprietário da escola, Aristarco –, como todo um forte aparato de repressão aos educandos que desobedecessem às regras, incluindo desde a leitura pública das transgressões, anotadas no “Livro de notas”, até a inspeção e delação feita pelos próprios colegas, os temíveis “fiscais de disciplina”, grupo este formado por aqueles que constituem uma espécie de “elite” dentro do educandário.

Relativamente às práticas escolares extensivas ao lar, tem-se uma única situação, em *Iaiá Garcia* (1878, Machado de Assis), na qual o pai, Luís, sempre ao chegar em casa, sabatina a filha, Lina/Iaiá, sobre os conteúdos aprendidos no colégio. A atitude de Luís mostra uma figuração atípica da conduta masculina à época, uma vez que o acompanhamento da aprendizagem dos filhos era de responsabilidade das mulheres que compunham a família (mãe, avó, tia, irmã mais velha) ou, na falta destas, de preceptoras – geralmente, de origem estrangeira –, o que o aproxima de outro patriarca machadiano, Salvador (*Helena*, 1876).

Por último, a referência às figuras de expressão do pensamento pedagógico estarão presentes em três romances da década de 1890, assinalando o surgimento de uma nova mentalidade didática – ou, ao menos, a tentativa de assim representá-la –: em *O Coruja* (1890, Aluísio Azevedo), o protagonista, André, expressa o desejo de fundar uma escola seguindo as ideias de Pestalozzi e Froebel, a fim de abolir a prática dos castigos físicos, bastante recorrente e à qual mostrava forte ojeriza; em *A família Medeiros* (1894, Júlia Lopes de Almeida), a preceptora alemã do clã, Madame Grüber, expõe, em um diálogo com Eva e Otávio, o conhecimento que tem acerca dos métodos mais modernos de educação; no final de *A normalista* (1895, Adolfo Caminha), Maria do Carmo, após a perda do filho recém-nascido, retorna aos estudos na Escola Normal, encontrando o estabelecimento regido sob os princípios de Spencer e Pestalozzi.

f) A apropriação/extensão do espaço escolar para outras finalidades: Neste âmbito, observa-se que os discentes fazem da escola um espaço para atividades que não restringem à aprendizagem, conforme ocorre com o Visconde de Aljuba (*Sonhos d'ouro*, 1872, José de Alencar) que, quando criança, fazia da instituição um cenário para o comércio, já desenvolvendo a atividade que veio, mais tarde, se tornar a sua profissão, o penhor. Há uma outra variante, que consiste em lugares destinados a auxiliar os estudantes, a exemplo do Convento do Carmo, retratado em *Rosaura, a enjeitada* (1883, Bernardo Guimarães), servindo de abrigo aos alunos mais pobres; estes, em *O cortiço* (1890, Aluísio Azevedo), passam a residir no conjunto de habitações reformadas por João Romão, cujo comércio, em contrapartida, passa a servir de entreposto financeiro, no qual os discípulos mais abastados recebiam as mesadas enviadas pelos pais ou responsáveis.

g) Críticas à instituição escolar: A figuração dos lugares voltados ao saber formal, gradativamente, será abordada de forma a problematizar as questões pedagógicas concernentes aos referidos espaços.

Em *Sonhos d'ouro* (1872, José de Alencar), Nogueira, em diálogo com Ricardo, afirma que o aprendizado ministrado nas escolas e universidades é inútil, pela falta de vinculação à prática do cotidiano. Esta postura será reiterada em outras narrativas, como *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881, Machado de Assis) – na qual o narrativo-defunto/defunto-narrador ironiza o ensino baseado na pura memorização e o diploma, apesar de libertar o estudante, é um engodo, por não refletir, verdadeiramente, o conhecimento em determinada área, no caso, o Direito – e *Rosaura, a enjeitada* (1883, Bernardo Guimarães) – em que a personagem Carlos declara que o Direito é uma carreira inútil, por não servir ao real propósito de prestar assistência isonômica a todos os cidadãos –.

As representações dos modelos de escola também são colocadas em xeque: em *O seminarista* (1872, Bernardo Guimarães), o narrador onisciente apresenta a tristeza sentida por Eugênio dentro do seminário, cuja condição de reclusão será comparada à da cadeia; já em *O Ateneu* (1888, Raul Pompéia), o externato será tido como o tipo de instituição que favorecia o desenvolvimento do mau comportamento nos alunos – crítica que será bastante irônica, uma vez que no educandário dirigido por Aristarco não faltarão situações em que os alunos vão transgredir as normas, a exemplo do comércio estabelecido para trocar selos, utilizado como estratégia para burlar os estudos –.

Em *A normalista* (1895, Adolfo Caminha), a educação dirigida ao público feminino é ilustrada a partir de distintas vozes: João da Mata e a companheira, D. Terezinha, tecem duras críticas aos colégios pertencentes às ordens religiosas católicas pelo fato de, supostamente, não ensinarem conteúdos relevantes às educandas; a afilhada do casal, Maria do Carmo, porém, que já fora aluna de um desses estabelecimentos – o Colégio da Imaculada Conceição – enxerga-o, em termos de disciplina, como superior à Escola Normal, local este ao qual classifica como imoral; por fim, o jornalista Elesbão mostra-se cético quanto à eficácia pedagógica de ambas as instituições, argumentando que faltaria o devido preparo do corpo docente – o que justificaria, para o periodista, a gravidez indesejada da estudante –.

Os exames de admissão constituem-se em outro ponto retrato sob ressalvas em duas obras azevedianas, *Casa de pensão* (1884) – em que o protagonista, Amâncio, consegue aprovação para concluir a escola de primeiras letras, mesmo sem ter o real domínio dos pontos sobre os quais dissertou – e *O Coruja* (1890) – que, de forma análoga ao romance anterior, assinala a conquista de um resultado positivo de Teobaldo, estudante cuja preparação para o momento avaliativo foi ínfima, enquanto o amigo, André, que empreende esforços quase hercúleos, não tem o mesmo êxito –. A convergência das trajetórias de Amâncio e Teobaldo não só demonstra o quão o sistema de avaliação era falho – uma vez que o foco voltava-se, basicamente, para a memorização –, como também que os aprovados eram aqueles que, além de entender o funcionamento do referido mecanismo subjacente, pertenciam às classes burguesas, garantindo, assim, a continuidade da cultura do bacharel e excluindo o ingresso daqueles advindos de um estrado socioeconômico menos favorecido, mas que poderiam, a partir do acesso ao curso secundário ou superior, ter uma possível ascensão. Este caráter de crítica ao sistema escolar dentro da obra de Aluísio Azevedo já estava presente em *O mulato* (1881), em uma passagem que duas personagens, Sebastião e Casusa, dialogam sobre a mudança de sistema político – da Monarquia para a República – e as eventuais consequências advindas: para Sebastião, a transição dos regimes nada modificará na realidade da população em geral, que é

tida, pelo enunciador, como ignorante, “burra” e desconhecadora de seus direitos; Casusa, por outro lado, traz um discurso mais ponderado, afirmando que a falta de acesso à instrução dá-se pela predominância da escravidão, sistema que teria apoio da família real que, portanto, seria a maior responsável pelo massivo analfabetismo de então.

A postura de Aluísio Azevedo assinala, dentro do *corpus* estudado, o início de uma abordagem mais crítica sobre a representação escolar nas obras brasileiras do século XIX. Perpassando a temática pelo período aqui em foco – as décadas de 1870 a 1890 –, o que se observou, em linhas gerais, foi, em um primeiro momento, que o tema se dá de maneira bastante tímida, seja pelo fato de que as discussões sobre a regulamentação do ensino no país ainda estarem bastante incipientes, seja porque, literariamente, os anos de 1870 representarem o período do Romantismo, escola cujas produções ficcionais eram mais voltadas para a transmissão da ideia do amor idealizado do que para uma análise mais aguçada da realidade do país; apesar disto, verificou-se dois romances que trazem inovações para a abordagem do objeto em estudo: *Til* (1872), de José de Alencar, por ter a figura do estudante neuroatípico – única deste tipo, considerando o *corpus* adotado –, Brás, cuja alfabetização torna-se bem-sucedida graças à relação de carinho e respeito mútuos estabelecida com a professora leiga Berta; *O seminarista* (1872), de Bernardo Guimarães, pela crítica feita ao ensino clerical e à prática das famílias burguesas em, forçadamente, induzir os filhos à carreira eclesiástica indesejada.

No âmbito das produções da década de 1880 – época historicamente marcada pelo crescimento do movimento abolicionista e pelo projeto de Rui Barbosa (1882) de reforma do ensino primário, focado na adoção do método intuitivo –, há um maior aprofundamento no que tange, também, ao tema aqui estudado, o que irá coincidir, ainda, com a ascensão do Realismo no Brasil: no romance que é tido como o marcador deste movimento, *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881), de Machado de Assis, vê-se que a trajetória do autor-defunto / defunto-autor constitui-se como uma alegoria do homem burguês pouco avesso aos estudos – sendo o ápice disto o desrespeito dirigido à figura do mestre, Ludgero Barata, que vive sob condições de miséria, tratando os alunos de forma ríspida – mas que, ainda sim, consegue o diploma de bacharel em Direito e, com isso, a garantia de seu *status* social. Publicado no mesmo ano da obra machadiana, *O mulato* (1881), de Aluísio Azevedo, traz a personagem principal, Raimundo, como alegoria do homem negro que, mesmo instruído formalmente e pertencente à elite, não consegue se inserir na sociedade patriarcal e racista maranhense, tampouco, mesmo sendo filho de uma mulher escravizada pertence ao mundo da servidão desta, problematizando, assim, a questão dos indivíduos que se encontravam numa espécie de “entrelugar” –

nomenclatura trazida por Stuart Hall (2009), no contexto relativo à análise da diáspora africana – no contexto brasileiro do período.

Nestes mesmos anos de 1880, outras três narrativas têm destaque: abordando a questão da instrução voltada ao público feminino, *A condessa Vésper* (1882), de Aluísio Azevedo, e *A carne* (1888), de Júlio Ribeiro; trazendo o ensino ministrado nos internatos masculinos, *O Ateneu* (1888), de Raul Pompéia. Em relação às duas primeiras, as personagens principais, Ambrosina / Condessa Vésper e Lenita, são mulheres cujas trajetórias se assemelham por saberem utilizar o binômio erudição – sedução, o que as permite tanto serem portadoras de uma vasta cultura acadêmica – estando acima, no caso de Lenita, daquela geralmente destinada às suas semelhantes de gênero –, quanto serem autônomas a respeito do próprio desejo sexual, aspecto bastante transgressor, na conjuntura histórica em questão, e que se expressa, no caso de Ambrosina / Condessa Vésper, na relação homoafetiva que estabelece com Laura e, no de Lenita, na heteronormativa com Manduca, de quem engravida e, posteriormente abandona, ao não perceber virtudes no rapaz que julgassem dignas de um futuro marido; já no tocante à terceira, o narrador-personagem Sérgio, ao lembrar a infância, traz, para o leitor, a percepção do educandário título – cuja verossimilhança com o Colégio Abílio, do qual Pompéia foi aluno, foi exaustivamente explorada pelos críticos do romance –, cujas lembranças perpassam pela hipocrisia do diretor-empresário, Aristarco, pelas punições violentas, dirigidas aos colegas Franco – simbolizando o aluno de condição socioeconômica simples e com dificuldades de aprendizagem – Cândido e Emílio Tourinho – que formam o único casal de namorados da instituição – e pelas solenidades pomposas de fim de ano letivo, nas quais, dentre os convidados, estava a família real luso-brasileira, imagens que servem como crítica aos estabelecimentos de ensino internos que se tornaram bastante notórios na Corte e que permitiram a ascensão dos primeiros empresários da área, a exemplo de Abílio César Borges, o barão de Macaúbas, cuja caracterização serviu como “esboço” para a composição de Aristarco.

O período seguinte, 1890, configura uma série de transformações nos âmbitos sociais, políticos e educacionais, a exemplo da Abolição da escravatura, do início da Primeira República, da separação, no âmbito instrucional, da Igreja e do Estado, além da crescente feminização do magistério. No campo literário, é o momento em que ocorre uma maior publicação de romances cujos cenários são as instituições escolares, sob um viés de representação que expande as críticas feitas na década anterior, particularmente em três obras: *O Coruja* (1890), de Aluísio Azevedo; *A normalista* (1895), de Adolfo Caminha e *Memórias de Marta* (1899), de Júlia Lopes de Almeida.

Em comum, as narrativas supracitadas apresentam protagonistas de origem pobre que, por diferentes vieses, direcionam suas formações para o magistério. No romance azevediano, André, vulgo “Coruja”, deseja ser professor para conseguir ascender socioeconomicamente, uma vez que é órfão e não tem quem possa ajudá-lo; a única figura que poderia fazê-lo, o amigo Teobaldo, é por demais egocêntrico e, depois do pai, o barão do Palmar, perder toda a riqueza da família, passa, na maior parte do enredo, a explorar o Coruja, até conseguir reverter a situação, graças ao casamento por conveniência com Branca; André, embora faça várias tentativas – através da prestação de concurso público para a instrução formal e, posteriormente, da administração do colégio em que trabalha, exercendo, também, a função de diretor – para reverter a situação de penúria em que vive, não obtém o êxito esperado e tem de encarar, ainda, o abandono de Teobaldo, agora, ministro da Fazenda, o que assinala, de forma alegórica, a instabilidade que a carreira docente ainda significava, sobretudo, para aqueles que dependiam – ou esperavam depender – integralmente da mesma.

Já na obra caminiana, a personagem, Maria do Carmo, apesar de também ter perdido os pais, convive com o padrinho, João da Mata, e a esposa deste, D. Terezinha. Como segundo aspecto que a diverge de André, a moça não deseja se tornar professora, só estudando na Escola Normal porque assim foi lá matriculada pelos responsáveis, mostrando forte ojeriza pelo estabelecimento, ao qual classifica como “imoral” pelo fato de, na óptica da discípula, suas colegas serem promíscuas e dissimuladas, à exceção da única amiga que possui, Lídia. De forma análoga ao Coruja, Maria do Carmo possui a possibilidade de elevar o *status* social, através de um possível casamento com um rapaz rico, Zuza; porém, pouco tempo depois, a jovem engravida, tendo de encarar os boatos da paternidade da criança ser de Zuza – que a abandona –, quando o real genitor é o padrinho, João da Mata, que a estuprou; logo, Maria do Carmo foge, dá à luz – o bebê morre, logo após o parto – e, no final da narrativa, volta à Escola, onde é bem-recebida pelas colegas, desfecho que assinala a crítica à hipocrisia social, reforçada pelo fato do narrador onisciente assinalar que o estabelecimento passou a adotar os princípios pedagógicos mais modernos de Pestalozzi e Spencer.

Por fim, no romance almeidiano, a protagonista, Marta, reúne uma série de atributos que fazem dela uma figura mais marginalizada que seus antecessores: negra, periférica, analfabeta até os oito anos de idade, órfã de pai, residente com a mãe, uma senhora que é bastante doente e trabalha como lavadeira. O ponto de mudança para o destino da jovem dá-se quando uma freguesa rica alerta, em tom de repreensão, para a genitora da menina matriculá-la na escola: quando começa a frequentar a Escola Normal, Marta consegue, rapidamente, destacar-se e, posteriormente, estimulada pela professora, D. Aninha, inicia a carreira do magistério,

objetivando alcançar uma independência financeira que a possibilitaria melhorar as condições socioeconômicas em que vivia, além de garantir a aposentadoria da mãe, aspectos que já permitem perceber a figuração da licenciatura como uma profissão reconhecida e asseguradora da independência feminina. Este aspecto, particularmente, na narrativa, é demonstrado quando Marta rechaça, em um primeiro momento, a ideia de casar-se, a qual reconsidera, posteriormente, por insistência da matriarca, o que não só diferencia a personagem de Júlia Lopes de Almeida da de Adolfo Caminha, como figura a incipiente emancipação das mulheres.

Considerando o *corpus* adotado nesta pesquisa – bem como reconhecendo a limitação imposta, além das eventuais (re) visões que podem vir a surgir –, percebe-se que a representação do ensino, na literatura brasileira do período de 1870 a 1890, fez-se de maneira progressiva: no primeiro período de tempo, com a publicação de narrativas que abordam a instrução ainda vinculada ao âmbito doméstico e/ ou citando muito pontualmente a questão dos estabelecimentos de ensino – neste momento, percebe-se, na maior parte das obras, a figuração de parentes (principalmente, do gênero feminino) ou de preceptoras de origem estrangeira como responsáveis pela educação das crianças –; a profissão docente – e, também, o cargo de diretor (a) – será associada a de um trabalho árduo, mal pago e de pouco reconhecimento, cuja “natural vocação” é direcionada para as mulheres de origem socioeconômica menos favorecida, ao passo que os homens, quando ocupam a mesma função, comumente são descritos sob o estereótipo do professor sádico, cruel e violento; no segundo instante, as obras começam a trazer espaços mais formalizados para a aprendizagem, a exemplo das instituições vinculadas às ordens da Igreja Católica, às Forças Armadas e universidades; destaca-se, ainda, a crítica aos exames e às práticas pedagógicas com pseudocunho educativo (a exemplo das punições associadas à escrita, aos castigos corporais e/ ou humilhações verbais) e a constante relação entre o gênero do estudante e sua índole – os meninos, principalmente, burgueses, comumente são trazidos sob a imagem de indisciplinados, “demoníacos”, desinteressados, enquanto as meninas, na maior parte das passagens onde aparecem, como estudiosas, aplicadas, bem-comportadas –; o terceiro e último momento, as personagens pertencentes às classes menos favorecidas e/ ou que são alvos de preconceito tornam-se protagonistas, conseguindo alfabetizar-se, formar-se em um curso superior de Bacharelado e, em alguns casos, tornar-se docentes – processo este que passa a simbolizar tanto a possível ascensão financeira, quanto indicar a estabilidade que a profissão passou a ter –; outro aspecto pertinente, nas produções desta época – década de 1890 –, é a referência aos pensadores que estavam “modernizando” as ideias da Pedagogia – Froebel, Pestalozzi e Spencer –, o que exprimiria a consonância dos docentes e instituições da ficção com o que estava em voga na Europa.

Diante do exposto, percebe-se que os romances estudados trazem – ainda que indiretamente, em muitos casos – o contexto de transformações pelo qual o Brasil passava, tanto sob o plano social, quanto político e pedagógico. A representação do ensino, do (a) aluno (a), do (a) professor (a), do (a) diretor (a) e da escola vai ganhando contornos cada vez mais críticos, o que está associado tanto à transição dos movimentos literários, quanto do estilo de cada autor e, principalmente, à importância que a instrução formal passou a ter na passagem da Monarquia para a República.

Como contribuições, a presente pesquisa pretende mostrar que o tema escolhido transpõe a época em que as obras analisadas foram publicadas, uma vez que muito do imaginário presente nas narrativas é, ainda, repercutido nos discursos presentes nas salas de aula reais e também nas práticas dos atores envolvidos. Além disso, este trabalho também visou à contemplação não apenas de autores já canonizados pela Crítica Literária brasileira – Machado de Assis, Aluísio Azevedo, Bernardo Guimarães, José de Alencar, Raul Pompéia – mas, também, daqueles que cujas produções não tiveram o mesmo alcance, seja por motivos de ordem pessoal, seja por terem sido “eclipsados” por colegas que tiveram mais êxito na ficção – Visconde de Taunay, Júlio Ribeiro, Inglês de Sousa, Adolfo Caminha e Júlia Lopes de Almeida –, ainda que tais razões não diminuam o valor estético e valorativo dos escritos.

Assim, convém, ainda, reforçar que o que foi exposto ao longo dos capítulos não se constitui como uma apreciação definitiva acerca do tema, mas uma reflexão inicial, à qual podem, posteriormente, ser acrescentadas mais obras, a fim de repensar como a representação do ensino na literatura brasileira do século XIX – e de seus atores – foi construída e como essas produções também formaram – e ainda formam – o imaginário coletivo acerca do espaço escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCAR, Heron de. O romancista Bernardo Guimarães. Minas Gerais: **Suplemento Literário**. Belo Horizonte, v.5, n. 203, p. 9, jul. 1970.
- ALENCAR, José de. **Til**. Porto Alegre: L &PM Pocket, 2014. p. 36; 57; 102; 103-104.
- ALENCAR, José de. **Senhora**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2013. p. 115.
- ALENCAR, José de. **Sonhos d'ouro**. São Paulo: Ática, 1981. p. 19-20; 24; 27; 48; 66; 100; 114; 123; 149.
- ALMEIDA, Júlia Lopes de. **Memórias de Marta**. Rio de Janeiro: Delirium, 2020. p. 15; 18; 20; 24; 24-25; 25; 25-26; 26; 27; 37; 38; 39-40; 45; 55; 61; 62; 83-84; 94; 100-101; 109; 110; 113; 115; 123.
- ALMEIDA, Júlia Lopes de. **A família Medeiros**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2009. p. 30; 31; 32-33; 34; 58; 64-65; 67; 83; 94-95; 105; 139; 141; 153-154; 155; 483.
- AMOROSO, Marta Rosa. Mudança de hábito: Catequese e educação para índios nos aldeamentos Capuchinhos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, vol. 13, n. 37, p. 2, jun./1998.
- ANDRADE, Francisco Ari. A escola brasileira representada em duas obras ficcionais no final do século XIX e início do século XX. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 258, set./dez. 2016.
- ANDRADE, Mário de. Raul Pompéia: *O Ateneu*. In: ATHAYDE, Tristão de *et al.* **O romance brasileiro (de 1752 a 1930)**. Rio de Janeiro: Edições O Cruzeiro, 1952. p. 194; 196.
- ANDRADE, Oswald de. Dois emancipados: Júlio Ribeiro e Inglês de Sousa. In: ATHAYDE, Tristão de *et al.* **O romance brasileiro (de 1752 a 1930)**. Rio de Janeiro: Edições O Cruzeiro, 1952. p. 177.
- ARARIPE JÚNIOR, Tristão de Alencar. Sem oriente – *O mulato*. In: LEVIN, Orna Messer (Org.). **Aluísio Azevedo: ficção completa, volume 1**. São Paulo: Editora Nova Aguilar, 2018. p. 60-63.
- ARARIPE JÚNIOR, Tristão de Alencar. *A terra*, de Emílio Zola e *O homem*, de Aluísio Azevedo. In: ARARIPE JÚNIOR, Tristão de Alencar. **Obra crítica de Araripe Júnior, volume II, 1888-1894**. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1960. p. 121; 123-124; 171.
- ARARIPE JÚNIOR, Tristão de Alencar. *O missionário*, de Inglês de Sousa. **Obra crítica de Araripe Júnior, volume II (1888-1894)**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura; Casa de Rui Barbosa, 1960. p. 374.

ARRIADA, Eduardo; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; VAHL, Mônica Maciel. A sala de aula no século XIX: disciplina, controle, organização. **Conjectura**, Caxias do Sul, v.17, nº 2, p. 45, maio/ago. 2012.

AZEVEDO, Aluísio. *A condessa Vesper*. In: LEVIN, Orna Messer (Org.). **Aluísio Azevedo**: ficção completa, volume 1. São Paulo: Editora Nova Aguilar, 2018. p. 921; 922; 933; 957; 958; 959; 978; 1022; 1069; 1071; 1101; 1114-1115; 1119.

AZEVEDO, Aluísio. *Filomena Borges*. In: LEVIN, Orna Messer (Org.). **Aluísio Azevedo**: ficção completa, volume 1. São Paulo: Editora Nova Aguilar, 2018. p. 801; 803.

AZEVEDO, Aluísio. *Girândola de amores*. In: LEVIN, Orna Messer (Org.). **Aluísio Azevedo**: ficção completa, volume 1. São Paulo: Editora Nova Aguilar, 2018. p. 416; 461; 484.

AZEVEDO, Aluísio. *O cortiço*. In: LEVIN, Orna Messer (Org.). **Aluísio Azevedo**: ficção completa, volume 2. São Paulo: Editora Nova Aguilar, 2018. p. 374; 381; 382-383; 395; 454; 458; 496; 510.

AZEVEDO, Aluísio. *O homem*. In: LEVIN, Orna Messer (Org.). **Aluísio Azevedo**: ficção completa, volume 2. São Paulo: Editora Nova Aguilar, 2018. p. 16; 16-17; 22; 25; 27; 33; 34; 55; 60;

AZEVEDO, Aluísio. *O mulato*. In: LEVIN, Orna Messer (Org.). **Aluísio Azevedo**: ficção completa, volume 1. São Paulo: Editora Nova Aguilar, 2018. p. 220; 222; 227; 228; 249; 250; 292-293; 293; 357-358; 407.

AZEVEDO, Aluísio. **Casa de pensão**. Cotia-SP: Ateliê Editorial, 2014. p. 72; 73; 74-75; 79-80; 90-91; 92; 130; 131-132; 233; 307-308; 316; 321.

AZEVEDO, Aluísio. **O Coruja**. 7.ed. Rio de Janeiro: F. Briguiet & CIA Editores, 1947. p. 11; 15; 19; 20; 23; 26-27; 28-29; 30; 31; 38; 64-65; 98-99; 100-101; 103; 120-121; 136; 148; 270-271; 301; 302; 369-370; 393-394.

BARBOSA, Paula Maciel. **O idílio degradado**: um estudo do romance *Til*, de José de Alencar. 2012. 255 f. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2012.

BARTHES, Roland. A morte do autor. In: BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2004 (Coleção Roland Barthes).

BOSI, Alfredo. **Machado de Assis**: o enigma do olhar. São Paulo: Ática, 1999. p. 21.

BRAYNER, Sonia. Raul Pompéia e a aprendizagem do mal. In: BRAYNER, Sonia. **Labirinto do espaço romanesco**: tradição e renovação da literatura brasileira, 1880-1920. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL, 1979. p. 144.

BRAYNER, Sonia. Os personagens: uma tipologia brasileira. In: BRAYNER, Sonia. **A metáfora do corpo no romance naturalista: estudo sobre *O cortiço***. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1973. p. 86; 86-7.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora Unesp, 1999. p. 415.

CAMINHA, Adolfo. **A normalista**. São Paulo: Martin Claret, 2011. p. 17; 22;23; 36; 54; 65-66; 69; 70; 70-71; 71; 76; 81; 158-159; 175; 181; 192.

CANDIDO, Antonio. De cortiço a cortiço. In: CANDIDO, Antonio. **O discurso e a cidade**. 5.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2015. p. 117-118.

CANDIDO, Antonio. Os três Alencares. In: CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos, 1750-1880**. 14.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2013. p. 537; 539.

CANDIDO, Antonio. Um contador de casos: Bernardo Guimarães. In: CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos, 1750-1880**. 14.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2013. p. 550; 554.

CANDIDO, Antonio. **O Romantismo no Brasil**. 3.ed. São Paulo: Humanitas, 2012. p. 61-62.

CASTELLO, José Aderaldo. Regionalistas românticos. In: CASTELLO, José Aderaldo. **Aspectos do romance brasileiro**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1960. p. 50. (Coleção Vida Brasileira)

CATANI, Denice Barbara; SILVA, Vivian Batista da. Cultura profissional dos professores: construções da excelência docente (Brasil, 1870-1970). In: CORREA, Rosa Lydia Teixeira; MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos; SIMÕES, Regina Helena Silva. **História da profissão docente no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2011. p. 206-207.

CHALHOUB, Sidney. **Machado de Assis, historiador**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 26; 77-78.

CHIAVENATO, Julio José. **O negro no Brasil: da senzala à guerra do Paraguai**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980. p. 134.

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. Colégios internos nas páginas do *Almanak Laemmert* (1845 a 1889). **Clio: Revista de Pesquisa Histórica**. Recife, n. 31.1, p. 10, jan./jun., 2013.

CORRÊA, Giseli Rodrigues. **A ficção e o real: a importância da educação no século XIX**. 2009. 91 f. Dissertação (Mestrado em Literatura e Crítica Literária) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

COUTINHO, Afrânio. A ficção naturalista: Aluísio Azevedo, Inglês de Sousa, Júlio Ribeiro, Adolfo Caminha. In: COUTINHO, Afrânio. **A literatura no Brasil, vol. II**. Rio de Janeiro: Editorial Sul Americana S.A., 1955. p. 64; 65; 68-69.

COUTINHO, Afrânio. Raul Pompéia. In: COUTINHO, Afrânio. **A literatura no Brasil, vol. II**. Rio de Janeiro: Editora Sul Americana, S.A., 1955. p. 118-119.

CRUZ, Ana Carolina de Picoli de Souza. **O Ateneu de Raul Pompéia: uma claustrotopia – espaço de discursos modeladores**. 2010. 144 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – *campus* Araraquara, 2010.

CUNHA, Fernando Whitaker da. Bernardo Guimarães e o romance sociológico. **Minas Gerais: Suplemento Literário**. Belo Horizonte, v.11, n. 533, p. 5, dez. 1976.

DE LUCCA, Leonora. O “feminismo possível” de Júlia Lopes de Almeida (1862-1934). **Cadernos Pagu**, Campinas, n.12, p. 291, 1999.

DIOGO, Sarah Maria Forte. De parto monstruoso a sucesso público: análise da recepção crítica de *A Carne* de Júlio Ribeiro. In: SILEL, 2011, Uberlândia. **Anais do SILEL**. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 7.

DOURADO, Simone Pereira da Costa; TRIVILIN, Maria Isabel. Esporte e sociedade: gênero como categoria de análise na prática do xadrez. **Ponto Urbe**, São Paulo, n.27, p. 4, dez.2020.

DUARTE, Urbano. *O mulato*. In: LEVIN, Orna Messer (Org.). **Aluísio Azevedo: ficção completa**, volume 1. São Paulo: Editora Nova Aguilar, 2018. p. 54

FANINI, Angela Maria Rubel; MENDES, Gabrielle. As significações do magistério nas obras *O coruja*, de Aluísio Azevedo, e *A normalista*, de Adolfo Caminha. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, v. 06, nº 01, jan./jul. 2014. p. 184; 186-187;195.

FANINI, Ângela Maria Rubel. O trabalho e o elemento feminino nos romances de Aluísio Azevedo. **Tecnologia & Humanismo**. Curitiba, v. 17, n. 24, p. 59.

FANINI, Angela Maria Rubel. **Os romances folhetim de Aluísio Azevedo: aventuras periféricas**. 2003. 340f. Tese (Doutorado em Teoria Literária) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

FANON, Frantz. O homem de cor e a branca. In: FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 69-82.

FAORO, Raymundo. **Machado de Assis: a pirâmide e o trapézio**. 4. ed. rev. São Paulo: Globo, 2001. p. 24-25; 227-228; 232; 232-233.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; LOPES, Marta Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 5.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 137; 140; 143;144; 145.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; ZICA, Matheus da Cruz e. A literatura como fonte para a História da Infância: possibilidades, limites e algumas explorações. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de (Org.). **Cinco estudos em História e Historiografia da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 56; 60; 61.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Ilustração e educação: uma leitura de Bernardo Guimarães. **Educação**. Santa Maria, v. 31, n. 1, p. 166, 2006.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; ZICA, Matheus da Cruz e. A obra de Bernardo Guimarães como fonte para História da Educação. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo4/324.pdf>. Acesso em 07 dez. 2020. (2004)

FAUSTO, Boris. O segundo reinado (1840-1889). In: FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 6.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1999. p. 226-227.

FERRARA, Lucrécia D'Alessio Ferrara. **Leitura sem palavras**. São Paulo: Editora Ática, 1997 (Série Princípios). p. 7.

FIGUEIREDO, Luiz Antônio de. Considerações a respeito da *Escrava Isaura*. **Alfa: Revista de Linguística**. Marília-SP, v. 13-14, p. 319-320, out. 1968.

FREGULIA, Daiane da Rosa. **Representações literárias do espaço escolar nas obras O Ateneu, de Raul Pompéia, e Os rios profundos, de José María Arguedas**. 2016. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2016.

FREYRE, Gilberto. Características gerais da colonização portuguesa no Brasil: formação de uma sociedade agrária, escravocrata e híbrida. In: FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala: formação da economia brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 51.ed. São Paulo: Global, 2006. p. 72.

FURLAN, Kátia Pricila. **Personagens femininas na ordem patriarcal nos romances de Bernardo Guimarães: Rosaura, a enjeitada, A Escrava Isaura e O seminarista**. 2018. 102 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2018.

GALVÃO, Ana de Oliveira. **Amansando meninos**: uma leitura do cotidiano da escola a partir da obra de José Lins do Rêgo (1890-1920). João Pessoa: Ed. Universitária / UFPB, 1998. p. 114; 121-122; 180; 189-190; 191.

GALVÃO, Márcio Antônio Moreira; SOUZA, Breno Bernardes de. Antecedentes históricos do curso de Medicina da Universidade Federal de Ouro Preto. **Revista Médica de Minas Gerais**. Belo Horizonte, v.24 (3), p. 414, 2014.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008 (Biblioteca básica da História da Educação brasileira). p. 33-34; 112-113; 115; 118; 123; 165; 168; 179; 181-182; 191; 209-210; 282.

GUIMARÃES, Alex dos Santos & TABAK, Fani Miranda. Memórias de Marta: historiografia, gênero e literatura em Júlia Lopes de Almeida. **Revista Diadorim / Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro**. Volume 9, p. 46-47, julho 2011.

GUIMARÃES, Bernardo. **A escrava Isaura**. Porto Alegre: L &PM Pocket, 2018. p. 11-12; 13-14; 15-16; 19-20; 69; 82; 82-83; 102; 145.

GUIMARÃES, Bernardo. **O seminarista**. São Paulo: Martin Claret, 2003. p. 23; 33; 35-36; 39; 41; 42; 47; 53-54; 57-58; 111-112; 124; 171-172

GUIMARÃES, Bernardo. **Rosaura, a enjeitada**. São Paulo: Editora Saraiva, s.d. p. 1; 2; 3; 8; 17; 34; 68; 76; 114; 125-126; 127; 130-131; 149-150.

GUIMARÃES, Bernardo. **Histórias da província de Minas Gerais – “Jupira”**. Rio de Janeiro: H. Garnier, 1901. p. 185-186; 192-193; 193; 195-196; 197; 226-227; 262-263.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Tradução Adelaine La Guardia Resende *et al.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. Novos tempos. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 157.

INGLÊS DE SOUSA, Herculano Marcos. *O missionário*. In: JOZEF, Bella. **Inglês de Sousa**: textos escolhidos. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1963. p. 39; 43-44; 44; 45; 47; 49; 50; 51; 52; 57; 58; 103-104.

JARESKI, Lorenza Lakimé. **Distopia e subversão em O Ateneu de Raul Pompéia**. 2005. 111 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, 2005.

KURY, Lorelai. Viajantes-naturalistas no Brasil Oitocentista: experiência, relato e imagem. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, vol. VIII (suplemento), p. 865, 2001.

LEVIN, Orna Messer. Aluísio Azevedo romancista. In: LEVIN, Orna Messer (Org.). **Aluísio Azevedo: ficção completa**, volume 1. São Paulo: Editora Nova Aguilar, 2018. p. 24; 32; 34; 35; 39.

LINHARES FILHO, José. **Ironia, humor e latência nas *Memórias Póstumas***. Fortaleza: UFC, 1992. p. 51-52.

LINS, Álvaro. Dois naturalistas: Aluísio Azevedo e Júlio Ribeiro. In: ATHAYDE, Tristão de *et al.* **O romance brasileiro (de 1752 a 1930)**. Rio de Janeiro: Edições O Cruzeiro, 1952. p. 164

LOPES, Ivone Goulart. Asilo Santa Rita de Cuiabá: releitura da práxis educativa feminina católica (1890-1930). In: SÁ, Nicanor Palhares; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira; REIS, Rosinete Maria dos (Orgs). **Instantes e memórias na História da Educação**. Brasília-DF: Inep; Cuiabá-MT: EdUFMT, 2006. p. 165; 169; 170; 171-172; 173

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 10.ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 444; 446; 447; 450; 453.

LUCAS, Fábio. O Realismo-Naturalismo de Júlio Ribeiro. In: Seminário João Alphonsus. **A ficção mineira de Bernardo Guimarães aos primeiros modernistas**. Belo Horizonte: Conselho Estadual de Cultura de Minas Gerais, 1981. p. 99; 112.

MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. *A mão e a luva*. In: MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. **Todos os romances e contos consagrados de Machado de Assis: volume 1**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016. p. 128-129; 129; 130; 134; 141; 148; 151; 192.

MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. *Dom Casmurro*. In: MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. **Todos os romances e contos consagrados de Machado de Assis: volume 2**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016. p. 444.

MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. In: MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. **Todos os romances e contos consagrados de Machado de Assis: volume 2**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016. p. 28; 49; 50; 56; 64; 69; 126-127; 146.

MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. *Iaiá Garcia*. In: MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. **Obras completas**. São Paulo: Editora Globo, 1997. p. 4-5; 7; 8; 11; 14-15; 21-22; 113; 169.

MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. *Helena*. In: MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. **Obras completas**. São Paulo: Editora Globo, 1997. p. 20; 22; 31; 34; 157; 158; 165.

MAIA, Cláudia. Gênero e historiografia: um novo olhar sobre o passado das mulheres. **Caderno Espaço Feminino**. Uberlândia-MG, v. 28, n.2, p. 221, jul./dez.2015.

MANACORDA, Mario Alighiero. A Educação nos Oitocentos. In: _____. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. Tradução Gaetano Lo Monarco. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 342.

MARQUES JÚNIOR, Milton. **Da ilha de São Luís aos refolhos de Botafogo**: a trajetória de Aluísio Azevedo da província à Corte. 1995. 237 f. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

MAZZARI, Marcus Vinícius. Representações literárias da escola. **Revista Estudos Avançados (online)**, vol. 11, n. 31, p. 235, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141997000300014&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0103-4014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141997000300014>.

MELO, Clarice Nascimento de. Docência feminina em escolas mistas: refazendo tempos, espaços e saberes na escola imperial paraense. In: LOPES, Antônio de Pádua Carvalho; STAMATTO, Inês Sucupira; CASTRO, César Augusto; PINHEIRO, Antonio Carlos F.; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (Orgs.). **O ofício docente no Norte e Nordeste**. São Luís: EDUFMA: UFPB: Café & Lápis, 2011. p. 49-50.

MENDES, Leonardo Pinto. Júlio Ribeiro, o Naturalismo e a dessacralização da literatura. **Pensares em Revista**, n.4, p. 32; 37, 2014.

MEYER, Jean. La “maquinación jesuita” en el imaginario ruso. **Relaciones**: estudios de Historia y Sociedad, n.142, 2015.

MIGUEL-PEREIRA, Lúcia. Raul Pompéia. In: MIGUEL-PEREIRA, Lúcia. **História da Literatura Brasileira**: prosa de ficção (de 1870 a 1920). 2.ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1957. p. 113 (Coleção Documentos Brasileiros)

MIGUEL-PEREIRA, Lúcia. Três romancistas regionalistas: Franklin Távora, Taunay e Domingos Olímpio. In: ATHAYDE, Tristão *et al.* **O romance brasileiro (de 1752 a 1930)**. Rio de Janeiro: Edições O Cruzeiro, 1952. p. 109; 113.

MINOIS, George. **História do riso e do escárnio**. Tradução Maria Elena O. Ortiz Assumpção. São Paulo: Editora Unesp, 2003. p. 284.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, n.7, p. 31, jan./dez.2008.

MOISÉS, Massaud. Inglês de Sousa. In: MOISÉS, Massaud. **História da literatura brasileira, volume II: do Realismo à Belle Époque**. 3.ed.rev. e atual. São Paulo: Cultrix, 2016. p. 59.

MOISÉS, Massaud. Realismo (1881-1902). In: MOISÉS, Massaud. **História da literatura brasileira, volume II: do Realismo à Belle Époque**. 3.ed. São Paulo: Cultrix, 2016. p. 37-38; 66; 67-68; 126.

MONTELLO, Josué. A ficção naturalista. In: COUTINHO, Afrânio; COUTINHO, Eduardo de Faria. **A literatura no Brasil: era realista, era de transição** (Org.). São Paulo: Global, 1997. p.79.

MOREIRA, Nadilza Martins de Barros. Júlia Lopes de Almeida: a mulher, a escritora, a escrita. In: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros. **A condição feminina revisitada: Júlia Lopes de Almeida e Kate Chopin**. João Pessoa: Editora Universitária, 2003. p. 110.

MUÑOZ, Juliana Fillies Testa. Repensando a identidade nacional: uma leitura pós-colonialista de Bernardo Guimarães. **Caligrama**. Belo Horizonte, v.21, n. 1, p. 73; 77, 2016.

NUNES, Iran de Maria Leitão. Profissão docente: marcos de um percurso. In: LOPES, Antônio de Pádua Carvalho; STAMATTO, Marina Inês Sucupira (Orgs). **O Ofício docente no Norte e no Nordeste**. São Luís: EDUFMA: UFPB: Café e Lápis, 2011. p.70.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo. Representações da escola na literatura brasileira do século XIX: um itinerário do ensino de Primeiras Letras no Brasil. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, UFS, v.1, p. 34-35; 41-42, jul./dez.2008.

OLIVEIRA, Luiz Henrique Silva. Estratégias de modernização do Brasil: uma leitura de *A família Medeiros* (1892), de Júlia Lopes de Almeida. **Revista Diadorim / Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro**. Volume 9, p. 109, julho 2011.

PINHEIRO, Géssica Sabrine. **De cortiço em cortiço: mulher e espaço social na obra Memórias de Marta**, de Júlia Lopes de Almeida. 2019. 96 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Montes Claros-MG, 2019.

PINTO NETO, Pedro da Cunha; ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Dos temores ao encanto: o cotidiano escolar na literatura brasileira. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 28, n.01, p. 35-60, mar.2012.

POMPÉIA, Raul. **O Ateneu**. São Paulo: Martin Claret, 2000. p. 11; 11-12; 13; 15-16; 20; 21; 23; 25; 26-27; 27; 31; 33; 38; 50; 56; 63; 68; 99; 106; 109-110; 125; 135; 138; 140; 150-151; 151; 173

PRADO, Antonio Arnoni. Aluísio Azevedo e a crítica. In: PRADO, Antonio Arnoni. **Cenário com retratos: esboços e perfis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 66-67

REIS, Roberto. O estreito círculo. In: REIS, Roberto. **A permanência do círculo: hierarquia no romance brasileiro**. Niterói: EDUFF; Brasília: INL, 1987. p. 23; 43.

RIBEIRO, Júlio. **A carne**. 2.ed. São Paulo: Martin Claret, 2014. p. 21; 22; 29; 44; 70-71; 74; 91-92; 100; 129-130; 148; 158; 159; 198.

ROSA, Carlos Augusto de Proença. Panorama Geral do Desenvolvimento da Ciência. In: ROSA, Carlos Augusto de Proença. **História da Ciência: o pensamento científico e a ciência no século XIX**. 2.ed. Brasília: FUNAG, 2012. p. 34-35.

SACHS, Sonia. *O Ateneu* e a projeção romanesca do romance familiar. **Remate de males**, Campinas-SP, v. 15, n.1, p. 62-63, 2012.

SALOMONI, Rosane Saint-Denis. **A escritora / os críticos / a escritura: o lugar de Júlia Lopes de Almeida na ficção brasileira**. 2005. 221 f. Tese (Doutorado em Letras) – Curso de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2005.

SANT'ANA, Affonso Romano de. *O cortiço*. In: SANT'ANA, Affonso Romano de. **Análise estrutural de romances brasileiros**. 4.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1977. p. 100; 104-105; 105.

SANTANA, Jeová Silva. A (de) formação docente no espaço da literatura. **Revista brasileira de História da Educação**, Maringá-PR, v. 16, n. 3 (42), p. 251-252; 252, jul./set. 2016.

SANTANA, Jeová. **Mal da leitura em *A carne* de Júlio Ribeiro**. Disponível em: <https://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio39.html>. Acesso em: 23 set. 2019. p. 1; 2.

SANTOS, Carla de Paula. **Lúcia, Sofia e Lenita: três mulheres brasileiras do século XIX (perfis do feminino por José de Alencar, Machado de Assis e Júlio Ribeiro)**. 2009. 93 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, 2009.

SANTOS, Tiago Ribeiro. **Mecanismos disciplinares n'O Ateneu: uma análise sociológica no romance de Raul Pompéia**. 2012. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Desenvolvimento das ideias pedagógicas leigas: ecletismo, liberalismo e positivismo (1827-1932). In: SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 123; 132; 136; 137; 137-138; 165.

SAYERS, Raymond S. **O negro na literatura brasileira**. Tradução Antônio Houaiss. Rio de Janeiro: Edições O Cruzeiro, 1958. p. 156-157.

SCHWARZ, Roberto. As ideias fora do lugar. In: SCHWARZ, Roberto. **Ao vencedor as batatas**: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro. São Paulo: Duas Cidades, Ed.34, 2003. p. 85; 96; 123;137; 159; 172; 228.

SENNA FREITAS, José Joaquim de; RIBEIRO, Júlio. **Uma polêmica célebre**. São Paulo: Edições Cultura Brasileira, s.d. p. 36-37; 43-44.

SILVA, Magali Lippert da. **A biblioteca de Sérgio**: representação do irrepresentável. 2013. 221 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

SILVA, Vilma Marques da. **Exercício do poder**: conflitos, discursos e representações culturais em *O Ateneu*. 2007. 131 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Literaturas, Universidade Estadual de Londrina, 2007.

SOUZA, Rosa Fátima de. A escola primária e a formação do cidadão brasileiro (1890-1960). In: SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008 (Biblioteca básica da História da Educação brasileira, v. 2). p. 32; 33; 40; 49; 54-55; 57; 90; 91-92; 116; 123-124; 126; 127.

TAUNAY, Visconde de. **Inocência**. Porto Alegre: L &PM Pocket, 2013. p. 27; 34; 35; 47; 49-50; 63; 76; 148.

VILLELA, Heloísa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; LOPES, Marta Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 5.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 101;

VILLELA, Heloísa de O. S. Meio século de formação de professores: um inventário de saberes e fazeres na constituição da profissão docente no Brasil do século XIX. In: CORREA, Rosa Lydia Teixeira; MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos; SIMÕES, Regina Helena Silva. **História da profissão docente no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2011. p. 180; 181; 186; 189-190

ZICA, Matheus da Cruz e. **Educação e masculinidade na produção jornalística e literária de Bernardo Guimarães (1852-1883)**. 2008. 106 f. Dissertação (Mestrado em História da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

ZILBERMAN, Regina. Literatura e história da educação: representações do professor na ficção brasileira. **História da Educação**, ASPHE/FaE/ UFPel, Pelotas, n. 15, p. 76; 81, abr. 2004.