

SIMPÓSIO 09

ALUNOS E PROFESSORES DO COLÉGIO PEDRO II: ALICERCE DA HISTORIOGRAFIA LITERÁRIA BRASILEIRA

COORDENAÇÃO:

Professora Ana Cristina Coutinho Viegas (Colégio Pedro II)
anacristinaviegas@terra.com.br

Professora Flavia Vieira da Silva Amparo (Colégio Pedro II e Universidade Federal Fluminense)
v.flavia@globo.com

Professora Liliane Machado (Colégio Pedro II)
machado-liliane@ig.com.br

JOAQUIM NABUCO EM MINHA FORMAÇÃO: ALUNO E SÍMBOLO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DO SÉCULO XIX

Ana Claudia Abrantes MOREIRA

RESUMO: Joaquim Nabuco herdou da família um percurso comum à elite intelectual oitocentista do Brasil: seguiu carreira política, viajou ao exterior, bacharelou-se em Direito, tendo antes se formado no Imperial Colégio Pedro II. Construiu essa imagem do intelectual de seu tempo na escrita da obra considerada uma das primeiras do gênero no país: *Minha formação*. Essa autobiografia veio evidenciar contradições que constituíam o modo de ver e de viver da sociedade brasileira do século XIX, o que incluía a passagem dos jovens pelo Colégio Pedro II, a fim de facilitar um acesso posterior à Academia. Nabuco refletia o comprometimento com uma tradição que ruía em sua época (passagem do Império para a República). Junto a essa atuação, ele demonstrava um sentimento de nostalgia no tocante a tal passado. Sentimento este detectável na obra que usamos como referência, mais especificamente no episódio voltado à infância. Entretanto, paralela a esse aspecto saudosista, sua ação abolicionista teve considerável relevância em termos políticos, sendo reconhecida até os dias atuais.

Desejamos confirmar o valor da trajetória política e abolicionista de Joaquim Nabuco, mas, por outro lado, pretendemos reconhecer alguns problemas acerca do pensamento nacional oitocentista, que seus registros autobiográficos deixam à mostra: questões sobre a identidade linguística, literária e política do país. Justamente devido a essa exposição, a importância da obra se revela, e mais ainda a de seu autor - visto aqui como um índice dos caminhos através dos quais a elite social oitocentista brasileira se formava e pelos quais ela forjava um conjunto de valores que deixaria de herança.

PALAVRAS-CHAVE: formação, nacionalidade, abolicionismo, contradições.

A formação em Minha formação, de Joaquim Nabuco

O ano passado, 2010, foi dedicado a Joaquim Nabuco devido ao centenário de sua morte, em 17 de janeiro de 1910. A Fundação Joaquim Nabuco, no estado de Pernambuco, em Recife, organizou um seminário nacional, chamado "Joaquim Nabuco e a Nossa Formação", para tratar das ideias desse pensador brasileiro. A Academia Brasileira de Letras, no centro do Rio de Janeiro, iniciou as atividades do ano com uma série de conferências e exposições, celebrou Missa Comemorativa e concluiu os eventos com a inauguração de uma estátua do autor na praça ao lado da sede da Academia, no mesmo local onde também se colocou uma estátua em homenagem a Manuel Bandeira.

Nascido em 19 de agosto de 1849 em Recife, Joaquim Nabuco tornou-se um diplomata do Império e posteriormente uma importante figura da República. O hábil diplomata, orador talentoso, escritor e político estudou no Colégio Pedro II, onde obteve o grau de Bacharel em Ciências e Letras, que era o título concedido aos jovens que completavam os anos correspondentes ao atual Ensino Médio. Depois formou-se em Direito e também fez parte da Academia Brasileira de Letras, da qual foi secretário-geral por quatro anos.

Embora educado em uma sociedade escravocrata, Nabuco escolheu o caminho inverso, atuando como um importante líder do movimento abolicionista. Escreveu vários textos contra a escravidão dentre eles “O abolicionismo”, em 1883 e “Escravos”, poesia, em 1886. Como deputado, fez forte campanha em favor da liberdade.

Narrando a história do Abolicionismo, o autor relata seu desvio da aristocracia e seu empenho antiescravista:

Não posso negar que sofri o magnetismo da realeza, da aristocracia, da fortuna, da beleza, como senti o da inteligência e o da glória; felizmente, porém, nunca os senti sem a reação correspondente; não os senti mesmo, perdendo de todo a consciência de alguma coisa superior, o sofrimento humano, e foi graças a isso que não fiz mais do que passar pela sociedade que me fascinava e troquei a vida diplomática pela advocacia dos escravos. (Nabuco, 2004)

A produção intelectual de Nabuco variou entre textos de campanha, poesias, história, biografia, (como a que fez do pai, Senador Nabuco) e as suas memórias. Tanto na biografia paterna quanto na sua autobiografia, fica registrada a ligação com a tradição, mas é o texto memorialista, em que Nabuco descreve as etapas de sua formação, que escolhemos para demonstrar as contradições de um tempo e de uma sociedade forjada através das relações entre senhores e servos.

Formação da imagem nas escritas de si

O indivíduo que decide escrever suas memórias tem motivações que o impulsionam. Há alguma impressão que garante a esse sujeito que a exposição de suas experiências relaciona-se aos pensamentos de um grupo social de sua época. No caso de Joaquim Nabuco, um filho do século XIX brasileiro, ligado às famílias mais tradicionais e tendo acompanhado modificações decisivas, poderia ser importante construir a imagem do pensador de seu tempo, registrar uma figura com episódios que ele próprio trataria de selecionar e então compor. A sua autobiografia tem o horizonte de relatar a sua formação, que foi a formação comum a toda a sociedade oitocentista brasileira.

Que caminhos levaram o jovem Nabuco a suas opções políticas, que direções orientaram a produção de seus textos? Qual a importância da herança paterna, da herança escolar e acadêmica na vida dessa personalidade histórica? O que ele pensava, como sentia? As perguntas que o leitor de uma autobiografia quer respondidas são semelhantes a essas. É respondendo a tais perguntas para si mesmo e para o provável público leitor que o autobiógrafo procura delinear e assim consolidar a sua imagem.

Não foi por acaso que o autor deu o nome de *Minha formação* ao seu texto memorialista. Nas narrativas com ênfase na imagem de si, a formação das personalidades recebe esse destaque. Cada autor escolhe uma via explorativa dessa formação, que ora passa pela construção do intelectual, ora percorre a configuração do escritor, do político etc.

Os títulos desse tipo de narrativa, por vezes, são esclarecedores como o que já foi citado anteriormente e como também, por exemplo, o texto *Como e por que sou romancista*, que busca as origens da veia romanesca no jovem José de Alencar. Há outros exemplos na literatura brasileira. Em *Menino de Engenho* e em *Meus verdes anos*, de José Lins do Rêgo, a atmosfera que cerca o órfão no engenho de açúcar do avô constrói um retrato rural da infância, simultaneamente lírico com doses de certa amargura pela maturidade precoce, que o convívio na fazenda provocou. Em *Coração Andarilho*, de Nélida Piñon, fica claro o conteúdo emocional da obra, abordando a memória e a família por

um lado, através do substantivo *coração*, e por outro lado explorando, através do adjetivo *andarilho*, o caráter concreto das viagens da narradora bem como o caráter abstrato dessas mesmas viagens, vistas como uma busca intelectual e imaginativa incessante. O tema dos deslocamentos geográficos também é bastante importante principalmente no romance *Memórias sentimentais de João Miramar*. O personagem Miramar passa por lugares semelhantes aos visitados pela pessoa do autor, inclusive com identificações na rota. Parece natural a abordagem das viagens na ficção, uma vez que, na prática artística, é para o antropofagismo do autor Oswald de Andrade que convergem as tendências colhidas no exterior e então processadas. Assim, embora no romance o autor Oswald fragmente a narração, percebe-se que ele também se serve das próprias vivências para escrevê-lo, daí a presença e importância do vocábulo *memória*. Ainda sobre Oswald de Andrade, o texto autobiográfico *Um homem sem profissão – sob as ordens de mamãe* constrói a imagem da irreverência e ao mesmo tempo da solidão, que se conecta respectiva ou simultaneamente às obras escritas e às atividades do intelectual modernista. O modo de abordar a sexualidade, a sensação de orfandade inclusive religiosa, a relação com a cidade, todos esses aspectos configuram a imagem do escritor que, como sugere o título do texto, não exerce exatamente uma profissão... é um escritor.

A lista acima seria extensa, então preferimos interrompê-la, acreditando que, na qualidade de ilustrações, elas dão conta de demonstrar os caminhos com que cada escritor delinea e delimita a narração em primeira pessoa, independente de esta passar pela autobiografia ou pela ficção permeada de dados verificáveis, romanceados ou não.

O que interessa aqui é identificar a construção de uma imagem de si, a construção de uma identidade que valoriza a formação do autor em *Minha formação*, de Joaquim Nabuco.

Minha formação

Os capítulos de *Minha formação* têm títulos que resumem seu assunto. O percurso do autor pretende ser narrado desde o “Colégio e Academia” em um capítulo assim chamado, passando pela influência de pensadores que emprestaram ao jovem Nabuco suas então convicções políticas, no capítulo “Bagehot”. No capítulo com o título “Atração do mundo”, o narrador expõe sua condição, na juventude, de ser mais um espectador do mundo que de seu país. E relata o fato de que, na época, ele fruía em seu país do que era próprio da humanidade, só que em cenário nativo. Ele queria provar tudo, no período de descobertas do início da vida adulta; queria conhecer tudo, desde os partidos antagônicos até as partes mais distantes ou díspares do mundo; estava imerso na sua própria multiplicidade juvenil, mas esclarece que o que mais chamou sua atenção na cena brasileira foi a causa abolicionista.

A autobiografia segue nesses moldes, com o narrador sempre analisando a próprias motivações, principalmente no que concerne às tendências monárquicas e ao possível embrião republicano, que aceitou posteriormente. No prefácio, o autor comenta o modo como foram surgindo as memórias e expressa a dúvida quanto a sua recepção:

Agora que elas estão diante de mim em forma de livro, e que as releio, pergunto a mim mesmo qual será a impressão delas... Está aí muito de minha vida... Será a impressão de volubilidade, de flutuação, de diletantismo, seguida de desalento, que elas comunicarão? Ou antes de consagração, por um voto perpétuo, a uma tarefa capaz de saciar a sede de trabalho, de esforço e de dedicação da mocidade, e somente realizada a tarefa da vida, saciada aquela sede,, (...) a renúncia à política, depois de dez anos de retraimento forçado, e diante de uma sedução intelectual mais forte, de uma perspectiva final do mundo mais bela e mais radiante? (Nabuco, 2004)

O narrador sabe que a recepção de uma autobiografia não corresponde obrigatoriamente ao que se pretendia em sua confecção, então antecipa-se a essas prováveis impressões enquanto ao mesmo tempo delinea as linhas de interpretação com as quais gostaria de ver a obra recebida. O autobiógrafo, cuidadosamente, vai construindo a imagem do homem de estado e pelo estado, do homem de letras, do homem de tradição, mas aberto à modernidade. Para isso, começa expondo a trajetória do pai como ponto de partida. Nesse texto oitocentista, parece natural que o autor tenha selecionado

o percurso político familiar, utilizando-se da figura do pai senador, como referência exemplar de cidadão do seu tempo:

O senador Nabuco, porém, foi quem iniciou, guiou, arrastou um grande movimento em sentido contrário, do campo conservador para o liberal (...) Ele é o nosso verdadeiro Lutero político, o fundador do livre-exame no seio dos partidos (...) (Nabuco, 2004)

O elogio ao pai é feito pelo adulto, que é condescendente com as posturas que considera um pouco revoltadas em si mesmo quando jovem, mas afirma e valoriza a trajetória paterna com seus olhos de narrador já homem. O adulto descreve os atos da pessoa que foi sua grande influência, enfatizando o aspecto político. Esse retrato associa-se à atuação do próprio autobiografado em caminhos semelhantes.

Outro pilar de seu texto são as viagens que faz ao exterior e o gosto pela cultura do outro junto a uma consciência de sua própria cultura. Tal aspecto tem sido analisado em relação ao capítulo IV de *Minha formação* e origina discussões sobre o que Mário de Andrade chamou de *moléstia de Nabuco*. Ítalo Moriconi em artigo sobre a autobiografia que aqui estudamos simplifica o esclarecimento de Silvano Santiago à fórmula cômica de Mário de Andrade:

Simplificando, a moléstia de Nabuco é uma metáfora sobre o eurocentrismo cultural. É a fixação em procurar todos os modelos inspiradores de produção intelectual e artística lá do lado europeu (...) A metáfora da *moléstia de Nabuco* é portanto índice de uma pedagogia centrada num paradigma que teoriza e pratica a formação como implantação no Brasil de valores civilizatórios europeus e norte-americanos selecionados em função de sua universalidade. (...) Onde se lê universal, leia-se: passível de ser transferido, adaptado e aclimatado na realidade brasileira. (Moriconi, 2001)

A crítica é cabível, uma vez que os modernistas de 22 prezavam o nacional popular e a primazia das vozes advindas da pluralidade do povo. Embora o último período da citação, de autoria de Moriconi, pareça deixar à mostra alguns embaçados traços de semelhança entre as ideias de Nabuco e as do posterior modernista Oswald de Andrade, a diferença reside nos itens que seriam importados para o país tropical. No caso de Nabuco, valores civilizatórios. No caso de Oswald de Andrade, valores estéticos, mais especificamente inspirados nas tendências artísticas estimuladas pelas tecnologias daquele princípio do século XX.

Tal aproximação lógica pode ser verificada sem prejuízo da coerência política tanto da personalidade oitocentista quanto das propostas do primeiro modernismo, todavia uma outra incoerência pode ser apontada. Luiz Costa Lima a salientou, segundo Ítalo Moriconi. O teórico identificou no capítulo XX de *Minha formação*, “Massangana”, aquilo que chamou de *trauma da escravidão*.

É a sobrevivência de toda a cultura formativa associada a esse sistema (a escravidão) que aparece tematizada em *Massangana* (...) Por trauma da escravidão deve-se entender a permanência de um complexo de valores e afetos que, segundo ele, impedem a institucionalização de uma cultura crítica em nosso país, para além inclusive das alegadas limitações materiais advindas de nossa posição economicamente subalterna no capitalismo global. (Moriconi, 2001 – grifo nosso)

O apego velado, porém instituído, às teias sociais derivadas da escravidão residem, segundo esse pensamento, no íntimo do nacional popular. Em “Massangana”, vê-se um dos poucos momentos em que Nabuco cede espaço ao lirismo das emoções. Tal lirismo, de uma cultura senhorial oitocentista, tomava aquele que ficou conhecido pela luta abolicionista. Como salienta Moriconi, as palavras chegam a agredir o leitor contemporâneo:

Quanto a mim, absorvi-a (a escravidão) no leite preto que me amamentou; ela envolveu-me como uma carícia muda toda a minha infância; aspirei-a da decidação de velhos servidores que me reputavam o herdeiro presuntivo do pequeno domínio de que faziam parte... Entre mim e eles deve ter-se dado uma

troia contínua de simpatia, de que resultou a terna e reconhecida admiração que vim mais tarde a sentir pelo seu papel. Este pareceu-me, por contraste com o instinto mercenário da nossa época, sobrenatural à força de naturalidade humana, e no dia em que a escravidão foi abolida, senti distintamente que um dos mais absolutos desinteresses de que o coração humano se tenha mostrado capaz não encontraria mais as condições que o tornaram possível. (Nabuco, 2004 – grifo nosso)

Apesar de ter se dedicado à causa abolicionista, o autor expressa, ainda no famoso capítulo XX de sua autobiografia, uma visão subjetiva da escravidão, embora outros teóricos tenham se identificado com a mesma ao analisar a sociedade brasileira. Nabuco não só reconhece em sua infância senhorial o ninho em que essa causa abolicionista nasceu e se abrigou como também identifica no país a presença da nostalgia do escravo.

É que tanto a parte do senhor era inscientemente egoísta, tanto a do escravo era inscientemente generosa. A escravidão permanecerá por muito tempo como a característica nacional do Brasil. Ela espalhou por nossas vastas solidões uma grande suavidade; seu contato foi a primeira forma que recebeu a natureza virgem do país, e foi a que ele guardou; ela povoou-o como se fosse uma religião natural e viva, com os seus mitos, suas lendas, seus encantamentos (...) (Nabuco, 2004)

Voltemos à incoerência modernista apontada por Costa Lima. Ora, se fica acordado entre os estudiosos da *alma* brasileira que a nostalgia do escravo está no íntimo do nacional-popular, prezar este último deveria pressupor o devido reconhecimento de suas contradições, isto se se quisesse alcançar um pensamento crítico, do Brasil sobre a própria cultura brasileira. A incoerência se fundamenta justo na ausência específica dessa crítica ou desse reconhecimento da *nostalgia do escravo* em comparação, no entanto, a tantas outras críticas sociais e linguísticas da primeira fase de nosso modernismo.

Em outra perspectiva, as considerações do teórico Ricardo Benzaquen Araújo acrescentam-nos uma possibilidade de analisar as palavras de *Minha formação*, capaz de tornar possível a detecção de uma incoerência nas conclusões de leitura acerca dessa autobiografia. No texto “Através do espelho: subjetividade em *Minha formação*”, de Joaquim Nabuco, o estudioso diferencia o narrador maduro do jovem narrador nas memórias. O adulto procura uma posição mais constante, cedendo espaço à diplomacia e à adaptação quando necessário, ao passo que o jovem é pendular, curioso e multidirecional. Dessa forma, a visão de “tudo”, desejada pelo jovem, iguala os lugares, coisas e pensamentos horizontalmente, tornando impossível hierarquizar valores, o que se estenderia às opções políticas.

Se não é possível discriminar, menos seria viável valorizar uma cultura em detrimento da outra, no caso a europeia como estímulo à brasileira. Uma análise de *Minha formação*, então, deveria identificar as nuances entre o narrador adulto e o jovem. Porque desconsiderar a curiosidade incessante do jovem narrador Nabuco intensifica o eurocentrismo cultural que os estudiosos extraíram do capítulo “Atração do mundo”. Obviamente esse eurocentrismo é presente na obra, mas muito mais na voz do narrador incipiente que na voz do narrador na maturidade.

Quanto à infância, interessante é que pouca ênfase lhe é dada em *Minha formação*, ainda que a escrita da própria obra a reconheça como base para o adulto. Inclusive a imagem do pai, fundada nos anos iniciais da criança, é de grande relevância no capítulo destinado às experiências de Colégio e Academia. Essa figura paterna permanece como alicerce de todo o percurso da personalidade, o que salienta ainda mais os elementos considerados como forjadores do indivíduo: as letras e a tradição familiar, incluindo a infância nessa passagem.

Entretanto é o capítulo XX, “Massangana”, que prioriza a primeira fase da vida do autobiografado, concedendo ao leitor episódios de lirismo e ocasião para a percepção dos sentimentos ainda latentes no adulto, os quais, como foi visto, oportunizam uma visão da política e das posturas da época em que a obra foi escrita. É mais uma vez o adulto que fala pela criança do engenho de Massangana. O adulto que viveu a experiência de uma luta política pela abolição e viu em vida o intento de campanha realizado. Por outro lado viu também que o regime monárquico, o qual apoiava, por sua vez se apoiava nas estruturas escravistas, tendo assim falido um regime e outro.

A identificação de Costa Lima das decorrências negativas do elogio modernista ao nacional-popular consiste no fato de que uma de suas conseqüências seja a ausência de crítica no pensamento nacional. Para tratar dessa crítica, Marília Rothier Cardoso compara a ficção *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, à autobiografia *Minha formação* bem como compara a atuação de um e outro autor. Quanto às obras, a autobiografia de Nabuco expõe o modo de pensar de sua época sem analisá-lo criticamente, já o romance de Machado é o espaço da ficção que possibilita o olhar crítico naqueles tempos.

À lucidez de Machado, não caberia o modelo autobiográfico de *Minha formação*. Enquanto trocava cartas polidas com Nabuco, ia-se transportando, imaginariamente, para o corpo-texto de Brás Cubas, Casmurro e Aires e escrevendo as memórias críticas da sociedade brasileira dos oitocentos. (Cardoso, 1988)

Joaquim Nabuco foi contemporâneo da passagem da Monarquia à República e por muito tempo representou a antiga tradição em declínio. Mesmo assim esteve presente e atuante em momentos definitivos como o que foram as campanhas abolicionistas. As contradições quanto aos desejos de libertação dos escravos e, simultaneamente, a nostalgia da relação supostamente harmônica (dentro das possibilidades) entre senhores e servos foram vividas e gravadas em sua memória afetiva. Tanto foi assim que se revelaram suas emoções mais intensas justamente no trecho dedicado ao engenho de Massangana, de modo que o vigésimo capítulo assume um tom que contrasta com todo o restante de sua autobiografia. Só nesse momento narrado no capítulo XX, mais permeado de contradições, é que a atmosfera do homem de estado cede lugar a uma voz que remete muito mais ao menino. Finalmente o menino, não o político apenas; o menino, não o homem de letras somente; o menino e a visão mais lírica do menino. Consideramos isso uma demonstração de que a complexa relação de dominação e submissão permeou a sociedade brasileira, instalando-se em suas impressões modelares, nas bases de sua cultura. Até hoje aprende-se, felizmente aprende-se, a lidar com as reverberações daquelas interações complexas entre senhores e escravos.

A obra *Minha formação* representa não exatamente um documento oficial da sociedade oitocentista brasileira do século XIX, uma vez que é controverso o papel documental de uma autobiografia, mas constitui, sim, um registro das contradições inerentes à época. Contradições que deixaram uma herança cultural sobre a qual se tecem considerações até a atualidade.

Assim, além de descrever os caminhos políticos que levaram da Monarquia à República, a obra de Nabuco adquire uma outra importância. Devido à transparência de sua exposição, por deixar nítidas as contradições relatadas, dando-nos a oportunidade de refletir sobre elas, *Minha formação* se alça em importância.

O homem de poder e o pai

No seu caminho de formação, o narrador se posiciona ou vai lidando com posições que variam entre a adequação e a inadequação.

Joaquim Nabuco herdou da família um percurso comum à elite intelectual oitocentista do Brasil: seguiu carreira política, viajou ao exterior, bacharelou-se em Direito. Construiu a imagem de um pensador de seu tempo na escrita da obra estudada, considerada uma das primeiras do gênero autobiográfico no Brasil. *Minha formação* veio evidenciar contradições que constituíam o modo de ver e de viver da sociedade brasileira do século XIX e que alguns estudiosos entenderam como sintomas de uma europeização da identidade linguística, literária e política do país, traçada através do filtro daquela elite social. Ou seja, Joaquim Nabuco descreveu-se como um representante de seu tempo.

O ponto de inadequação localizava-se no fato de que a trajetória de Nabuco refletia o comprometimento com uma tradição que ruía em sua época (passagem do Império para a República). E junto a essa atuação, ele ainda demonstrava um sentimento de nostalgia no tocante a tal passado. Sentimento este detectável mais especificamente, conforme analisado, no episódio voltado à infância.

Nesse aspecto, a figura de Nabuco, aqui investigada, é um signo indicando a valorização das letras e das artes, uma vez que a cultura letrada era essencial para os homens de poder do século XIX.

Talvez por isso mesmo, o pai é um exemplo político em *Minha formação*. O jovem oitocentista percorria os mesmos caminhos trilhados pelas gerações anteriores. Mesmo que discordasse delas em termos políticos, o percurso propriamente não tinha muitas variações. A ressalva no caso de Nabuco é seu já comentado abolicionismo, entretanto compartilhado com outros integrantes da elite. Assim, na obra do século XIX, a paternidade é naturalmente um modelo. O texto oitocentista persevera na manutenção do modelo, que se mantém em uma sociedade com papéis claros e estrutura reconhecidamente patricarcal.

Também se nota uma tentativa de alcançar um texto apolíneo, centrado no equilíbrio possível das relações sociais e na expressão coerente dos sentimentos. O sujeito da autobiografia estudada mantém distância do lirismo, extravasando-o somente no capítulo dedicado à infância, conforme se viu. A grande preocupação da narrativa parece ser compor uma imagem de personalidade sem máculas sociais para a sua época, ainda que, na leitura atual, alguns trechos sejam negativamente impactantes. O sujeito se narra, conforme já comentado, pelo viés intelectual e político. Mesmo admitindo as incoerências do jovem, o narrador adulto celebra a tradição em que se insere e parece, através de uma narrativa sóbria, compreender e dominar a realidade à sua volta de acordo com seus interesses, ou seja, deseja-se construir um eu que esteja mais próximo do sujeito cartesiano, mesmo que hoje saibamos que um sujeito totalizante desse modo consiste mais em uma abstração que em uma entidade concreta.

Nas memórias de Nabuco, as incoerências refletem os grupos sociais da época, funcionam como um espelho abrangente. O tecido textual procura forjar um sujeito mais racional que sentimental, procurando alcançar, dessa forma, a visão das contradições de um grupo aristocrático, não do sujeito que se narra. Assim, enquanto a autobiografia de Nabuco trata da sua formação intelectual e política, acaba tratando ainda de todo o percurso comum à elite brasileira daquele século. Embora não seja tecnicamente um romance de formação, o conteúdo e o enredo são associáveis aos de um. Para a sua época, *Minha formação* ratificava os valores de uma elite, que, por motivos óbvios, transferia esses valores para toda a sociedade.

Tendo começado o seu percurso no Colégio Pedro II, Joaquim Nabuco marcou a mesma sociedade que o forjou. Por seu caminho e pelo de muitos outros intelectuais, constou o Colégio Pedro II, formando cidadãos capazes não só de representarem o seu tempo, como também de o pensarem e de se voltarem contra as injustiças instituídas e as relações de dominação, mesmo com as contradições inerentes.

Referências Bibliográficas

Benzaquen de Araújo, Ricardo. 2004. "Através do espelho: subjetividade em *Minha formação*, de Joaquim Nabuco". *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. V.19, n.56, outubro/2004, p. 5-13.

Cardoso, Marília. 1988. "Autorretrato retocado. Em torno de *Minha formação*, de Joaquim Nabuco". In: ALMEIDA, Ana Maria de e MIRANDA, Wander Melo (org.). *O eixo e a roda*: Revista de Literatura Brasileira. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, v.6, julho 1988, p. 61-79.

Moriconi, Italo. 2001. "Um estadista sensitivo. A noção de formação e o papel do literário em *Minha formação*, de Joaquim Nabuco". *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. V. 16, n. 46, junho/2001, p. 161-172.

Nabuco, Joaquim. 2004. *Minha formação*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2004.

O CRONISTA MACEDO E A FORMAÇÃO DO LEITOR

Ana Cristina Coutinho VIEGAS¹

RESUMO: O trabalho se propõe a tecer considerações sobre a institucionalização do ensino da literatura brasileira no século XIX, em pleno período romântico. Utiliza como *corpus* as crônicas de Joaquim Manuel de Macedo sobre o Colégio Pedro II reunidas no livro *Um passeio pela cidade do Rio de Janeiro*, publicado em 1862. O registro de medidas administrativas e pedagógicas estruturadoras da instituição constitui material de grande relevância para esse estudo e permite constatar que o empenho de Macedo na formação do leitor brasileiro não se restringia aos seus romances.

PALAVRAS-CHAVE: Joaquim Manuel de Macedo; crônicas; Colégio Pedro II; ensino da literatura brasileira

INTRODUÇÃO

A partir dos anos 1840, com o desenvolvimento do romance, teve papel de destaque Joaquim Manuel de Macedo, cuja obra *A moreninha* se tornou o primeiro sucesso popular de nossas letras. Macedo se encontra entre os escritores românticos brasileiros que tinham grande preocupação em criar um público para a literatura. Em seu famoso romance, são comuns referências a situações de leitura e a obras realmente disponíveis para os leitores da época. A personagem Augusto recita sonetos em festas, numa sociedade em que a literatura ajuda a compor uma cultura de verniz..

A Moreninha parece testemunhar o esforço educativo de Macedo (...) Não só o estilo literário moderno é debatido em suas páginas, como isso acontece em termos e padrões que provavelmente tornavam a discussão acessível aos destinatários do livro.

Nesse sentido, também a menção ao romantismo tem função de mergulhar o romance no mundo brasileiro contemporâneo, familiar, portanto, aos leitores. Isso se verifica nos momentos em que Macedo incorpora o aqui e o agora do Rio de Janeiro dos anos 1840, extraindo daí elementos que favorecem a identificação, o reconhecimento e, a partir deles, o envolvimento de sua audiência. Com essa estratégia, o autor parece viabilizar seu projeto de criação do público brasileiro para romances nacionais. (Lajolo & Zilberman, 2002: 93)

Tendo em vista o público da Corte, Macedo dosava cuidadosamente suas intervenções, o que pode ser observado, por exemplo, em seu livro *Um passeio pela cidade do Rio de Janeiro* – coletânea de crônicas publicadas no *Jornal do Commercio*, No capítulo dedicado à Igreja de S. Pedro, o cronista trata da corrupção e da impunidade a que estava submetida a cidade no século XVI, entretanto não deixa de fazer a seguinte ressalva: “Adivinho que vos achais fatigados, e que me íeis pedir para terminar aqui este passeio. Vou fazer-vos a vontade, anunciando-vos outro um pouco menos árido e um pouco mais divertido, na próxima sessão” (Strzoda, 2010: 358)

O mesmo livro se abre com um prólogo – “Aos meus leitores” – em que o autor delinea o tipo de leitor da época.

(...) escrevendo eu também para o povo esta obra, cuja matéria é árida e fatigante, não quis expô-la ao risco de não ser lida pelo povo, que prefere os livros amenos e romanescos às obras graves e profundas. Que fiz eu? Procurei amenizar a história, escrevendo-a com esse tom brincalhão e às vezes epigramático que, segundo dizem, não lhe assenta bem, mas de que o povo gosta; ajuntei à história verdadeira os tais ligeiros romances, tradições inaceitáveis e lendas inventadas para falar à imaginação e excitar a curiosidade do povo que lê, e que eu desejo que leia os meus Passeios; mas nem uma só vez deixei de declarar muito positivamente qual o ponto onde a invenção se mistura com a verdade.

Acertei ou erre, procedendo assim?

Decida o público, que é meu juiz ... (Macedo, 1942: XVI)

José de Alencar também figura entre os escritores que demonstraram empenho na formação de um público para a literatura brasileira. No prólogo à primeira edição de *Iracema*, em 1865, Alencar faz um convite: “*Abra então este livrinho, que lhe chega da corte imprevisto. Percorra suas páginas para desenfasiar o espírito das cousas graves que o trazem ocupado*”. E aconselha que a leitura seja feita “*na varanda da casa rústica ou na fresca sombra do pomar, ao doce embalo da rede*” (Alencar, 1958: 233). Na tentativa de seduzir e ampliar o reduzido grupo de leitores, evitavam-se os piparotes.

Macedo e seus contemporâneos lutaram contra a fragilidade de uma infra-estrutura com poucas editoras, livrarias, bibliotecas e carente de um sistema escolar organizado. Essa carência se encontra representada nos próprios romances. Em *Memórias de um sargento de milícias*, de Manuel Antônio de Almeida, por exemplo, a escola que será frequentada por Leonardo e que fica na própria casa do mestre, o que era comum na época, é assim descrita:

(...) na sala mobiliada por quatro ou cinco longos bancos de pinho sujos já pelo uso, uma mesa pequena que pertencia ao mestre, e outra maior onde escreviam os discípulos, toda cheia de pequenos buracos para os tinteiros; nas paredes e no teto havia penduradas uma porção de gaiolas de todos os tamanhos e feitios. (Almeida, 1963:55)

Além da chegada tardia da imprensa, a dificuldade para a difusão da cultura letrada estava intimamente ligada à falta de uma política educacional que dotasse o país de uma rede de ensino eficiente. Alencar, em “Como e por que sou romancista”, ao se referir à época do lançamento do romance *A moreninha*, ressalta o caráter incipiente do circuito literário brasileiro.

Naquele tempo o comércio dos livros era como ainda hoje artigo de luxo; todavia, apesar de mais baratas, as obras literárias tinham menor circulação. Provinha isso da escassez das comunicações com a Europa e da maior raridade de livrarias e gabinetes de leitura. (Alencar: 1958, 138)

Mesmo assim, o Romantismo constitui um momento decisivo para a revitalização do pensamento e da cultura nacionais. Os ideais românticos de uma literatura genuinamente brasileira desaguaram na necessidade de formação de um público leitor. Entre nós, a história da literatura se confunde com a da imprensa. Com o objetivo de aumentar as vendas, os jornais, além de informar, precisavam entreter as pessoas. Ao abrir espaço para o folhetim, acabaram por protagonizar essa empreitada.

O crítico Antonio Candido destaca ainda o papel relevante das repúblicas estudantis para a difusão das obras literárias no Brasil do século XIX:

(...) era um sistema de intercâmbio literário, garantindo o curso das produções, seja por escrito, seja nas frequentes sessões de grêmio, seja nos recitativos, discursos e debates de República ou tertúlia. Era uma bolsa de livros, trocados, emprestados, filados – circulando de qualquer forma, na falta de bibliotecas e livrarias. Lembremos a importância decisiva que teve na formação de José de Alencar o fato de morar na República de um amigo de Francisco Otaviano – cujos livros pode assim devorar, familiarizando-se com a literatura francesa, sobretudo Balzac. Conheço uma coleção encadernada dos Ensaios Literários, em cuja primeira página se lê, numa letrinha corrente e amarelecida: ‘Foi arranjado com muito custo e por isso é inilável por sua natureza’. Nada mais significativo das formas estudantis de circulação bibliográfica ...” (Candido, 2000: 153)

A autonomia nacional passava pela cultura escrita. Por outro lado, a maioria da população não tinha acesso aos livros, que circulavam apenas entre uma elite composta de estudantes e intelectuais.

¹ Colégio Pedro II, Departamento de Língua Portuguesa – Rua Paissandu, 406/103, CEP: 22210-080 – Rio de Janeiro – Brasil – anacristinaviegas@terra.com.br .

O CRONISTA MACEDO

Além de ter-se consagrado como o primeiro romancista brasileiro, Macedo teve uma intensa produção como cronista, a qual ainda é pouco estudada. Foram quatro décadas de textos nos periódicos do século XIX. O livro de Michelle Strzoda – *O Rio de Joaquim Manuel de Macedo: jornalismo e literatura no século XIX* – constitui uma pesquisa de fôlego no sentido de preencher essa lacuna. Somente no *Jornal do Commercio*, Macedo contou vinte e cinco anos de publicações ininterruptas. Além de publicar um grande número de textos na imprensa, dirigiu periódicos como a *Revista Guanabara*, uma das primeiras publicações culturais de relevo no país. Fundada em 1849 por Macedo, Gonçalves Dias e Araújo Porto-Alegre, permaneceu sob o comando do grupo até 1852.

O surgimento de revistas literárias foi um importante passo para a divulgação de textos que seguiam as preferências dos leitores do Império. Embora o público fosse essencialmente masculino, as mulheres não estavam excluídas:

(...) elas também liam e, portanto, consumiam as novidades literárias estampadas na imprensa, mas, em geral, acompanhadas por jovens rapazes – um sobrinho ou primo da família dessas damas –, que anunciavam as palavras dos livros e dos folhetins da imprensa literária para as donzelas e senhoras da Corte. Macedo, Alencar e Nabuco, por exemplo, exerceram essa função de leitores para grupos de mulheres. (Strzoda, 2010: 47).

Este trabalho se volta para o Macedo cronista e seu livro *Um passeio pela cidade do Rio de Janeiro*, publicado em 1862, mais especificamente para o capítulo dedicado ao “Imperial Colégio Pedro II”, instituição na qual o escritor atuou como professor de História do Brasil.

De acordo com Michelle Strzoda, o Colégio Pedro II contava, até 1850, com uma equipe docente formada por nomes como a próprio Macedo, Gonçalves de Magalhães, Gonçalves Dias e Araújo Porto-Alegre, os quais frequentavam, não só as salas de aula, mas também espaços de debate em torno das letras, como revistas, jornais, saraus literários e livrarias, produzindo literatura e promovendo cultura no cenário carioca (Strzoda, *id.ibid.*: 34).

Cabem aqui algumas considerações sobre a crônica como gênero. De acordo com diferentes críticos, em seu sentido atual, constitui um gênero brasileiro pela originalidade com que aqui se desenvolveu. Ao longo de um percurso que vem da seção “Ao correr da pena”, no *Correio Mercantil*, para a qual escrevia semanalmente José de Alencar, foi deixando de lado a intenção de informar e comentar – atribuída a outros textos que circulam na imprensa. Tornou-se mais leve, afastou-se da lógica argumentativa e penetrou no reino da poesia (Candido, 1992).

Ainda no século XIX, o jornalista-escritor desejava se aproximar do leitor e a crônica cumpria satisfatoriamente esse papel. Como afirma Antonio Candido,

(...) nelas parece não caber a sintaxe rebuscada, com inversões freqüentes; nem o vocabulário ‘opulento’, como se dizia, para significar que era variado, modulando sinônimos e palavras tão raras quanto bem soantes. Num país como o Brasil, onde se costumava identificar superioridade intelectual e literária com grandiloqüência e requinte gramatical, a crônica operou milagres de simplificação e naturalidade, que atingiram o ponto máximo nos nossos dias. (Candido, *id.ibid.*: 16)

Mesmo tratando do trivial, a crônica deixa entrever a preocupação com grandes questões. No limite entre literatura e jornalismo, evita o espírito de reportagem, visto que, se, para o jornalista, o fato constitui um fim, para o cronista é apenas um meio. Muitas vezes, assume a forma de um breve ensaio, na medida em que aborda criticamente diversos temas, inclusive a própria literatura, propondo reflexões sobre o ato de escrever.

Se, por um lado, está ligada ao efêmero, por outro, tem o papel de preservar esse efêmero e pode até mesmo adquirir valor de documento de uma época. Na passagem do jornal para o livro, seu caráter circunstancial é amenizado, até

mesmo porque aquelas que tendem ao envelhecimento não são incluídas nessas publicações. Existem, porém, outras maneiras de analisá-la do ponto de vista histórico, já que, entre outros aspectos, o cronista recoloca para seus leitores a relação entre ficção e realidade.

De acordo com Margarida de Souza Neves, em seu artigo *Uma escrita do tempo: memória, ordem e progresso nas crônicas cariocas*,

A crônica, pela própria etimologia – *chronus* / crônica –, é um gênero colado ao tempo. Se em sua acepção original, aquela da linhagem dos cronistas coloniais, ela pretende-se registro ou narração dos fatos e suas circunstâncias em sua ordenação cronológica, tal como estes pretensamente ocorreram de fato, na virada do século XIX para o século XX, sem perder seu caráter de narrativa e registro, incorpora uma qualidade moderna: a do lugar reconhecido à subjetividade do narrador. (CANDIDO, *id.ibid.*: 82)

Ao longo do século XX, correntes críticas se revezaram entre a valorização do estudo das relações entre o texto literário e o real e o destaque para as combinações linguísticas operadas no próprio texto (*close reading*). A partir de Mallarmé, a teoria da literatura constrói a concepção de autonomia da arte que acompanhará o Modernismo. De acordo com essa perspectiva, a arte cria sua própria realidade, ou seja, persegue-se uma barreira entre arte e cultura de massa, assim como entre linguagem literária e referência. Com o avanço das novas tecnologias, contudo, o debate em torno de ficção e realidade assumiu novos contornos, o caminho a ser trilhado pela teoria tornou-se mais complexo com a necessidade não apenas de se rever o *corpus* que constitui seu objeto de estudo, mas também de se refletir sobre os métodos e pressupostos que orientam esse estudo.

Os avanços da mídia eletrônica alimentam uma sociedade do espetáculo em que, cada vez mais, ganha espaço o falar de si. Em contrapartida, percebe-se um movimento teórico voltado para a problematização do sujeito nessa sociedade e, no que nos interessa mais de perto, na literatura. Esse pensamento vem acompanhado por um olhar atento na direção de gêneros antes considerados “menores” – como crônicas, diários e cartas – por permanecerem na fronteira entre o literário e o não-literário, apontarem mais diretamente para a chamada “realidade” e constituírem discursos relacionados com o “eu” que escreve.

É como imagens de um tempo consideradas como construções e não como dados que essas narrativas estão sendo aqui estudadas. Além disso, voltar-se para as crônicas de Joaquim Manuel de Macedo significa ampliar as possibilidades de procedimentos analíticos e expandir o feixe de relações culturais (Souza, 2002: 111), uma vez que esses textos colaboram para a reconstituição do ambiente literário e da vida intelectual do escritor e sua inserção no pensamento cultural de uma época.

Quanto ao leitor, o pacto que se estabelece tem um caráter de maior referencialidade do que em outros gêneros como o romance. Mesmo assim, o cronista faz do seu texto um espaço para encenar uma subjetividade. Naquele espaço regularmente preenchido no jornal, constrói uma figura de autor que vai ganhando contornos de um cidadão comum, que mantém, em tom de conversa, uma certa intimidade com seu público.

O IMPERIAL COLÉGIO PEDRO II

Os textos de Macedo sobre o colégio estão agrupados em oito “passeios”, os quais mesclam história, jornalismo, memória e literatura. O primeiro desses passeios se detém na origem da instituição:

Levar-vos-ei hoje ao Imperial Colégio Pedro II. Mas em vez de seguirmos já para a rua larga de S. Joaquim, onde existe o externato, ou para o Engenho Velho, onde se acha o internato deste importante estabelecimento, voltaremos ainda à rua de S. Pedro (...) este colégio foi fundado no dia 2 de dezembro de 1837. Certo é,

porém, que a sua verdadeira origem data de um ano que não é possível bem determinar e que, no entanto, foi positivamente anterior ao de 1739 e posterior ao de 1733 (...) Essa bela instituição, de que hoje tanto nos ufanamos, é filha de humildes pais (...) E o brilhante colégio que não se lembre de protestar contra estas verdades, negando esta sua procedência e sustentando que nunca teve parentesco com o seminário de S. Joaquim (...) entendeu o governo, digo, e entendeu bem, que era tempo de criar um grande colégio público de instrução secundária e resolveu, por decreto (...) converter o antigo seminário dos pobres órfãos de S. Joaquim em uma bela instituição daquele gênero, que digna e acertadamente denominou Imperial Colégio Pedro II. (Strzoda: id.ibid., 383-403)

Um estudo desses textos revela, entre outros dados, o cenário educacional no Rio de Janeiro da época. No quarto passeio, ao descrever a inauguração do Colégio, Macedo destaca, por exemplo, a falta de livros apropriados para o estudo: As aulas abriram-se no dia 2 de maio, notando-se algumas irregularidades, que foram pela maior parte devidas à falta de compêndios e livros apropriados para os estudos das diversas matérias. (Strzoda, id.ibid.: 407)

Nesse mesmo passeio, enumera os decretos de 1837 a 1861 que regulamentaram a instituição, estabeleceram a grade disciplinar por séries, nomearam professores, enfim, apresenta um quadro da legislação e das principais deliberações do governo relativas à estruturação do Colégio. Mais uma vez, nota-se a preocupação do autor com seu público. Antes de um passeio tão árduo, previne: Submeto-me, portanto à cruel necessidade de escrever um mal-arranjado índice da legislação do colégio. Quem não tiver coragem para acompanhar-me neste trabalho pode dar por terminado o passeio de hoje, e deixar-me só, navegando por este *mare magnum*. (Strzoda, id.ibid.: 408)

Mais adiante, entretanto, não deixa de apresentar uma justificativa para o detalhamento nas informações: “(...) é de regra absoluta que quem passeia não tem pressa e quem tem pressa não passeia.” (Strzoda, id.ibid.: 424)

O tom ameno empregado como estratégia para seduzir o leitor também não impede as críticas ao abordar, por exemplo, no último passeio, a baixa remuneração dos professores:

(...) o mais interessante é que, quando um professor deixa de dar aula, perde a gratificação correspondente ao dia em que faltou, e também perde a ajuda de custo. Somados, porém, estes dois prejuízos, ficam eles ainda muito aquém da despesa que se faz com a viagem. De modo que o professor ganha mais dinheiro não indo ao colégio do que ganha quando comparece nele, o que chegaria a fazer supor que o governo paga e excita os professores do Colégio Pedro II para não irem ao internato. (Strzoda, id.ibid.: 437)

Um pouco mais adiante, o cronista denuncia a morosidade do governo em providenciar a expansão do colégio para que mais meninos pudessem ser admitidos no internato:

A administração pública no Brasil, quando não caminha para trás, espanta pela sua morosidade. Se escapa de ter a natureza de caranguejo, não escapa de ter a natureza de preguiça (...) Em nome da mocidade estudiosa, eu peço ao governo que tenha mais atividade e mais zelo, e que se lembre das obras de que indispensavelmente carece o internato do Colégio Pedro II.. (Strzoda. id.ibid.: 440)

Mesmo ao abordar temas mais espinhosos, Macedo se mantinha empenhado para que o leitor não largasse sua mão nessas caminhadas por cenários e instituições do Rio de Janeiro. Além do Colégio Pedro II, também fizeram parte do roteiro pontos da cidade como o convento de Santo Antonio e o Passeio Público.

No que se refere ao ensino da literatura, as crônicas de Macedo ajudam a esboçar um perfil da primeira metade do século XIX. No sexto passeio, por exemplo, encontramos uma homenagem ao corpo docente do Colégio. São citados professores de gramática portuguesa, latim e grego, entre outras disciplinas. Nota-se que o ensino de literatura brasileira ainda não fazia parte da grade curricular.

Em decreto de 1841, o plano de estudos elaborado pelo então reitor Joaquim Caetano da Silva dividia o curso em sete anos e o estudo da literatura se fazia presente no sexto e no sétimo anos, porém na perspectiva da retórica e da poética. O decreto de 24 de outubro de 1857, além de dividir o colégio em externato e internato, apresenta novo plano de estudo que cria uma cadeira especial de História do Brasil. Também passa a integrar a grade curricular do sétimo ano a disciplina História da Literatura Portuguesa e Nacional.

Em seu livro *Introdução à historiografia da literatura brasileira*, o professor Roberto Acízelo de Souza (2007) apresenta um estudo do processo de institucionalização da literatura brasileira pela análise dos programas de ensino do século XIX do Colégio Pedro II, estabelecimento fundado sob o patrocínio direto do imperador e destinado a servir de modelo para um sistema educacional a ser implantado no país. O Colégio Pedro II era uma instituição de ensino secundário, destinada à formação de bacharéis num período de sete anos. Como não havia no país curso superior de Letras – situação que persistiu até 1934 –, o colégio acabava preenchendo essa lacuna.

Uma das passagens irônicas dos passeios de Macedo pelo Colégio se refere exatamente à cerimônia da colação de grau e ao diploma de bacharel. Um decreto de 1844 declara sem efeito outro decreto do ano anterior sobre o assunto e apresenta novas providências sobre a colação e os diplomas. O decreto descreve com detalhes o que deve conter o referido diploma e o material usado para sua confecção. Quanto à cerimônia, determina não só as palavras que devem ser proferidas pelo reitor e pelos alunos, como também os movimentos que acompanharão essas palavras. Aos alunos, por exemplo, caberá ficar de joelhos para o juramento.

Após a apresentação dos referidos decretos, o cronista debochado se une aos seus leitores para rirem juntos:

Eu quisera achar-me habilitado para informar os meus companheiros de passeio a respeito do tempo que empregou o ministro do Império, em 1844, para preparar e meditar esta reforma do decreto de 20 de dezembro de 1843. Como, porém, não estou suficientemente informado sobre esse importantíssimo ponto, fique o mundo na ignorância e privado da resolução de tão grave problema. (Strozda, id.ibid, 410)

De acordo com o referido estudo de Roberto Acízelo de Souza, apenas em 1892 se consumou o processo de institucionalização da literatura brasileira no currículo escolar. O ensino literário passou a ser ministrado em uma única série, sendo representado exclusivamente pela disciplina História da Literatura Nacional. Além do próprio nome da disciplina e da presença amplamente majoritária no programa de tópicos da literatura brasileira, outro sinal de sua institucionalização era o livro adotado: *História da literatura brasileira*, de Sílvio Romero (Souza, 2007).

Contemporânea à fundação de instituições como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), a inauguração do Colégio Pedro II integrou um projeto de formação de uma elite nacional. Concebido para ser o modelo de educação, seus programas deveriam servir de base para os outros colégios brasileiros. Sendo assim, estudar o processo de incorporação do ensino de literatura em seus planejamentos significa, por extensão, traçar um perfil dos estudos literários no país. A literatura é um produto acessível a consumidores dotados de certa competência, a qual tem sido desenvolvida basicamente pelo sistema de ensino. Responsável por eternizar livros como *A moreninha*, a instituição escolar também reivindica um papel de consagradora, isto é, depois de um longo processo, canonizam-se determinadas obras pela sua inscrição nos programas didáticos. A esfera pública se compõe de diversos segmentos culturais, entre eles a escola, a qual funciona como um dos agentes de conservação e, simultaneamente, dinamização do cânone. Estudos que se dedicam à reconstrução de um período literário não devem, portanto, ignorá-la.

Considerações Finais

Ao dedicar um capítulo inteiro dos seus passeios ao Imperial Colégio Pedro II, Macedo o insere no cotidiano do Rio de Janeiro, juntamente com os jardins e as igrejas da cidade.

O último passeio se encerra com um alerta:

Lembre-se ao menos o governo de que este colégio se honra com o nome do Imperador, e de que o imperador o distingue e protege, e não perde uma única ocasião de manifestar o interesse que por ele toma. (Strozda, id.ibid: 440)

E um convite:

Outra vez aos carros, meus bons amigos! Voltemos de novo à cidade, onde nos esperam outros passeios (...). (Strozda, id.ibid.)

Joaquim Manuel de Macedo, incansável profissional das letras do seu tempo e precursor do nosso jornalismo cultural, publicou de forma sistemática na imprensa como escritor, articulista e cronista. No papel deste último, soube muito bem usufruir da vocação da cidade do Rio para a crônica, gênero que continua seduzindo escritores e leitores até os nossos dias.

Referências Bibliográficas

Alencar, José de. 1958. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar.

Almeida, Manuel Antônio de. 1963. *Memórias de um sargento de milícias*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.

Candido, Antonio. *Literatura e sociedade*. 2000. 8 ed. São Paulo: T.A. Queiroz Editor.

_____. 1992. A vida ao rés-do-chão. In: Candido, Antonio et alii. *A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas: UNICAMP; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa. p.13-22.

Lajolo, Marisa & Zilberman, Regina. 2002. *A leitura rarefeita: leitura e livro no Brasil*. São Paulo: Ática.

Macedo, Joaquim Manuel de. 1942. *Um passeio pela cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Zélio Valverde.

Neves, Margarida de Souza. 1992. Uma escrita do tempo: memória, ordem e progresso nas crônicas cariocas. In: Candido, Antonio et alii. *A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas: UNICAMP; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa. p 75 – 92.

Souza, Eneida Maria de. 2002. *Crítica cult*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Souza, Roberto Acízelo de. 2007. *Introdução à historiografia da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: EdUERJ.

Strzoda, Michelle. 2010. *O Rio de Joaquim Manuel de Macedo: jornalismo e literatura no século XIX*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra.

AURÉLIO: O HOMEM DAS PALAVRAS

Ednize Judite Andrade da Silva MONTEIRO²

RESUMO: Professor de Língua Portuguesa do Colégio Pedro II de 1940 a 1969, Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, ensaísta, filólogo e lexicógrafo, membro da Academia Brasileira de Letras a partir de 1961, além de contribuir com suas aulas para a formação do então jovem leitor brasileiro, tornou-se popularmente *imortalizado* pela publicação, em 1975, do *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, mais conhecido como “o dicionário Aurélio”. Além de popularizar o acesso ao dicionário, escreveu, entre outros, artigos e contos, traduziu obras e organizou, em colaboração, a coleção *Mar de histórias* (cinco volumes), uma antologia do conto mundial. Nascido em Passo de Camaragibe, AL, em 3 de maio de 1910, em meio à pobreza e à ausência de oportunidades, foi apresentado às letras por sua mãe, tornando-se um amante da poesia desde os sete anos. Após uma trajetória de conquistas e contribuições inestimáveis ao estudo e à difusão da língua portuguesa, faleceu no Rio de Janeiro, RJ, em 28 de fevereiro de 1989. Em 2010, ano do centenário de seu nascimento, comemorações foram realizadas, mas pouco se falou da atividade que ocupou sua vida durante vinte e nove anos: professor do Colégio Pedro II. Com o presente trabalho, pretendemos investigar e divulgar suas contribuições, mais especificamente, nesse período, ampliando, assim, o debate sobre o ensino da língua portuguesa e da literatura brasileira. Para tal fim, optamos por uma pesquisa qualitativa, de base etnográfica, através de pesquisa bibliográfica, observação e análise de vídeos e de documentos no acervo do NUDOM (Núcleo de Documentação e Memória do CPIL): entre outros, os Planos de Estudos e Programas de Ensino, os Livros de Matrícula dos Professores e Alunos e Livros de Registros.

PALAVRAS-CHAVE: Aurélio, Colégio Pedro II, NUDOM, Língua Portuguesa, Literatura Brasileira.

Introdução

— Gostei da sua descrição, há uns pecadinhos de acentuação, crase e uma concordância mal feita. Destaquei três palavras usadas que não as conheço. — Professor, são usadas lá na minha terra nas conversas dos vaqueiros, nos galpões e na rotina de quem cuida do gado. Aurélio anotou-as e nos disse: “irei colocá-las no dicionário que estou elaborando, como brasileirismos”. (Choeri: 2004, 57)

Falar de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira é falar de paixão... Paixão pela língua, pela vida... Paixão pela língua viva do povo. A partir de depoimentos, registrados em livros, revistas, sites, e de alguns documentos, pude me aproximar de Aurélio, um Aurélio construído discursivamente. E, como não poderia deixar de ser, me aproximei também, sob uma nova perspectiva, do novo-velho Colégio Pedro II.

Neste trabalho, pretendo registrar este percurso de descobertas e de autodescobertas, uma vez que também leciono no Colégio Pedro II³ e me surpreendi por desconhecer parte de sua história. Escrever foi como montar peças em um quebra-cabeça... Desafiador e prazeroso.

Do modo de olhar

Em 2010, comemorações foram realizadas pela passagem do centenário de nascimento de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1910 -1989), professor, ensaísta, filólogo e lexicógrafo, membro da Academia Brasileira de Letras

² CPIL – UE REALENGO II – Departamento de Língua Portuguesa; UFF - Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (doutoranda e bolsista da CAPES); RUA DAS OPALAS, 213 – ROCHA MIRANDA; CEP: 21510-080; RIO DE JANEIRO; RJ; BRASIL. Endereço eletrônico: ednize@hotmail.com

³ Leciono Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual na Unidade Escolar Realengo II. Passei a integrar o quadro de professores do CPIL em 1987 (concurso realizado em 1986), na inauguração da Unidade Escolar Tijuca I (“Pedrinho”).

a partir de 1961, popularmente *imortalizado* pela publicação, em 1975, do *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, mais conhecido como “o dicionário Aurélio”. Um Memorial foi inaugurado em Alagoas, sites foram criados e neles vários vídeos com reportagens sobre o assunto podem ser vistos. Mas pouco se falou da atividade que ocupou sua vida durante vinte e nove anos: professor do Colégio Pedro II. Com o presente trabalho, pretendemos investigar e divulgar as contribuições do Aurélio professor do CPLL, mais especificamente, no período de 1940 a 1969, ampliando, assim, o debate sobre o ensino da língua portuguesa e da literatura brasileira.

Optei pelo estudo de caso etnográfico pela flexibilidade do planejamento. Esse tipo de estudo faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia⁴: a observação participante, a entrevista e a análise de documentos. No trabalho de campo, a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas é uma das preocupações (Lüdke; André: 1995, 28 - 30). Comecei pela visita ao NUDOM, Núcleo de Documentação e Memória (do CPLL), criado pela Portaria da Direção Geral nº 1019 de 22/08/1995. É “um núcleo institucional de pesquisa interdepartamental, aberto ao público desde 1998” [...] Dentre seus objetivos figuram a preservação, o tratamento e a divulgação do acervo documental, bibliográfico e iconográfico do Colégio Pedro II, além do estímulo e do suporte ao trabalho de pesquisa na comunidade escolar e em nível de graduação e pós-graduação.

Uma vez que a visita ao setor é marcada com antecedência, a funcionária já havia separado grande quantidade de material sobre o professor Aurélio (mais especificamente, depoimentos de ex-alunos). Para minha surpresa, recebi a informação de que não havia sido encontrado nenhum registro de entrada do professor no Colégio, nem nas Atas da Congregação de 1940. Por que não havia esse registro? Como teria sido realizada a sua integração ao quadro de docentes? Ele não seria catedrático? Quais eram as formas de ingresso dos professores no período estudado? Qual o papel do CPLL no ensino secundário brasileiro no período? Tais questões passaram a conduzir a pesquisa.

Além dos depoimentos de ex-alunos, foram extremamente esclarecedoras as pesquisas empreendidas por Amália Dias (2008), sobre a Congregação do Colégio Pedro II e as instruções para concursos no período entre 1931-1940; e por Magda R. P. Massunaga (1989), sobre o Colégio Pedro II e o ensino secundário brasileiro no período entre 1930-1961. Verifiquei também o conteúdo dos sites criados para a comemoração do centenário de nascimento de Aurélio e o site da Academia Brasileira de Letras⁵. Brevíssimas referências são feitas à passagem do lexicógrafo pelo Colégio Pedro II. Enfim, a partir de pesquisa bibliográfica, dos depoimentos de ex-alunos e amigos, o perfil do professor Aurélio pôde ser reconstruído dentro de um contexto sócio-político e econômico em que se encontrava o Colégio Pedro II. Passemos, pois, à exposição e análise dos dados encontrados.

Do Homem das Palavras: vida e obra

“Cada vez mais apaixonado e envolvido pelo mistério contido nas palavras, o mestre, em suas pesquisas sobre o idioma, ‘escarafunchava’ livros, escritos e o falar das pessoas.” (Andrade, 2009a) É assim que Aurélio é descrito por muitos: um homem movido pela paixão. Segundo Mário Lima (2009: 37), para quem concedeu sua última entrevista, o “homem das palavras” nunca quis que seu nome figurasse como sinônimo de *dicionário* na obra que estava organizando: “Da minha parte, acho muito pedantismo aceitar essa comparação, pois existem outros grandes dicionaristas, como o Caldas Aulete”. Mas foi a partir da publicação, em 1975, do *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, mais conhecido como “o dicionário Aurélio”, que o uso do dicionário foi popularizado:

Você sabe o que é Aurélio para esse país? Para mim, não é porque ele pertenceu às academias de letras, de filologia, academias internacionais pela sua inteligência, pelo seu estudo, mas porque ele se imanou à linguagem do povo

4 A etnografia, ligada à antropologia e à sociologia quantitativa, surge na década de 70, nos países anglo-saxões, como uma nova maneira de se pesquisar no campo educacional, o que provocou reações múltiplas. (Rockwell, 1986) Essa abordagem, no campo educacional, delimita o campo de estudo da etnografia, que é entendida aqui como a disciplina que tem por fim o estudo e a descrição dos povos, sua língua, raça, religião, etc., e manifestações materiais de sua atividade.

5 São eles: www.centenarioaurelio.com.br / www.aureliopositivo.com.br / www.academia.org.br

brasileiro. Você hoje não chega em qualquer parte, numa biblioteca, numa livraria, que não cite o nome dele. “Me dá um Aurélio!”. Você tem um Aurélio, não compra um dicionário da língua portuguesa, compra um Aurélio. Ele está permanentemente preso à língua e à inteligência de nosso país. Foi um irmão bom, um exemplo de cidadão e pessoa responsável, é isso que eu penso de Aurélio Buarque de Holanda. Sou admirador permanente, é uma figura que me emociona muito. (Leite, 2009: 38)

Sobre o Aurélio companheiro, Marina Baird, sua esposa, em entrevista (Andrade, 2009a), diz: “Ele era um homem muito romântico. Era de uma delicadeza imensa, uma pessoa admirável de se conviver. Eu não envelheci porque me casei com ele”. Aos 87 anos, ela continua trabalhando diariamente no dicionário, das oito da manhã às quatro da tarde, no Rio de Janeiro. Por mais de 40 anos, trabalhou ao lado do marido, e hoje, 21 anos após sua morte, é ela quem organiza, com uma pequena equipe, as novas edições do dicionário Aurélio, em suas cinco versões: Júnior, Escolar, Aurelinho, Miniaurélio e o Aurelião.

Consultando-se um dos sites de venda de livros usados (Estante Virtual), o nome de Aurélio figura em obras datadas de 1946 e 1951. Trata-se, na verdade, do *Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*, organizado por Hidelbrando de Lima e Gustavo Barroso, revisto na parte geral por Manuel Bandeira e José Batista da Luz (9ª edição) e inteiramente revisto e consideravelmente aumentado – sobretudo na parte de brasileirismos – por Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. Ao ser indagado por Senna⁶ (1949) sobre o motivo de ter se tornado dicionarista, faz referência a esse trabalho inicial:

O culpado foi o Manuel Bandeira. Indicou-me o poeta à Editora Civilização Brasileira para, a partir da 3ª edição, fazer, no *Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*, a parte de brasileirismos. Porém, minucioso, meti-me em outras searas, de tal forma que praticamente acabei revendo, na parte da redação, todo o dicionário, e acrescentando-lhe inúmeras palavras de uso geral. Publicada essa edição fui chamado para preparar nova, que não pôde ser a 4ª nem a 5ª, mas apenas a 6ª, que saiu inteiramente revista e consideravelmente aumentada, sobretudo na parte de brasileirismos. Agora estou preparando nova edição, que deveria ser a 7ª, mas que provavelmente só será a 9ª, pois depois da 6ª duas novas tiragens já foram lançadas. É que, no sentido de melhorar cada vez mais o dicionário, tornando-o mais útil a todos os consulentes, resolvi, para essa nova tiragem, fazer no seu texto várias alterações e transposições, incluindo também algumas novidades que me pareceram vantajosas. (Ferreira apud Senna, 1949)

Algumas biografias de Aurélio e/ou depoimentos de amigos podem ser lidos nos sites criados para a comemoração do centenário de seu nascimento e no site da Academia Brasileira de Letras. Em todos os textos, o percurso “da pobreza de recursos à riqueza das palavras” é enfatizado. Aurélio é figurativizado como “o trabalhador incansável”, “o mestre”, “o professor nato”, “o autodidata”, “o lexicógrafo”, “o dicionarista”, “o escritor”, “o tradutor”, “o acadêmico”, “o concretizador de sonhos”, “o inesquecível amigo”, “uma galáxia de palavras”, “figura ímpar”, “o algoano simples”, “o homem que virou dicionário” etc

Segundo um dos amigos de Aurélio, ele fazia questão de enfatizar o FERREIRA, que era do seu pai. E, “na verdade, não era Buarque de Holanda, ele usava porque achava bonito, e dizia isso abertamente.” (Leite, 2010: 38) Filho do comerciante Manuel Hermelindo Ferreira e de Maria Buarque Cavalcanti Ferreira, nasceu no interior de Alagoas, em 03 de maio de 1910:

[...] Nascido em Camaragibe, no interior de Alagoas, com menos de um ano mudei-me para Porto de Pedras, onde passei a meninice até aos 10 anos, quando fui levado para Porto Calvo. Ora Porto de Pedras e Porto Calvo eram nessa ocasião, como, até certo ponto, ainda hoje, lugares paupérrimos.

Assim, os seus professores não podiam ser bons. Os mestres que ali tive não me explicavam quase nada

6 Entrevistado por Homero Senna, publicado originalmente na “Revista do Globo”, nº 489, de 20/08/1949 e republicado no livro SENNA, Homero. República das letras. 3ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

do que eu mais desejava saber. Lembro-me que já nessa época vivia preocupado com as palavras; mas escapava-me o sentido da maioria delas. (Ferreira apud Senna, 1949)

A busca de sentido para as palavras leva Aurélio a se familiarizar com o dicionário e a fazer dele um amigo para todas as horas. Impossibilitado de consultar o que havia em casa, passou a ir com certa frequência ao cartório de Porto Calvo “desvendar os mistérios vocabulares.”

O único, de Simões da Fonseca, minha irmã, ao casar-se, levava-o, e eu não tinha permissão de consultá-lo à vontade. Passei a viver sonhando com a delícia de possuir um livro dessa espécie, mas como adquiri-lo, se meu pai se queixava sempre da “crise pavorosa”? Tempos mais tarde vim a descobrir no cartório do tabelião de Porto Calvo – José Bonifácio de Paula Cavalcanti, aliás aparentado comigo – o dicionário de Jaime de Séguier. Aí então fartei-me. Quando queria decifrar o sentido de alguma palavra, corria ao tabelião – e o gordo volume desvendava-me os mistérios vocabulares. (Ferreira apud Senna, 1949)

É o próprio Aurélio quem nos relata seu “percurso da pobreza à riqueza das palavras”. Por dificuldades financeiras em casa, precisou trabalhar desde cedo:

[...] aos 15 anos, agravando-se as coisas em casa, tive de abandonar os estudos para trabalhar. Empreguei-me no comércio, ganhando de início sessenta mil-réis. Depois, em outra firma, cheguei a cem.

Em 1930 e 1931 fiz os preparatórios que me faltavam e no ano seguinte ingressei na Faculdade de Direito do Recife. Mas durante todo o curso continuei morando em Maceió, indo ao Recife apenas fazer as provas. Com 200 mil-réis por mês podia um estudante viver nessa época em Recife. Pois bem, foi em vão que procurei ali um emprego onde pudesse ganhar essa importância e, nas horas vagas, estudar. Assim, continuei morando em Maceió com meus pais, pois lá não tinha grandes despesas e até já os ia ajudando, uma vez que desde 1933 conseguira o lugar de professor primário no Orfanato São Domingos. Depois passei a lecionar Português e outras matérias no curso secundário, e em 1936 fui nomeado professor do Liceu Alagoano, hoje Colégio Estadual de Alagoas, onde lecionei Português, Francês e Literatura. Mais tarde passei a secretário da Prefeitura e, depois, Diretor da Biblioteca Municipal. (Ferreira apud Senna, 1949)

Na década de trinta, muitos intelectuais moravam em Alagoas. Aurélio integrou esse grupo seletivo. “Sua vocação de lexicógrafo manifestava-se, já, no companheirismo da província onde se destacava pelo conhecimento da gramática luso-brasileira que o tornava, naturalmente, um revisor-conselheiro de textos, se solicitado pelos interessados.” (Chalita, 2009: 40)

Um grupo notável, como talvez nunca mais se reúna em pequena capital de província. Para falar somente nas figuras de primeiro plano, moravam em Maceió nesse tempo: Graciliano Ramos, José Lins do Rego, Jorge de Lima, Raquel de Queirós, Santa Rosa. À noite, o grupo – com exceção de Jorge de Lima – reunia-se no “Ponto Central”, não faltando às conversas outros escritores mais jovens ou menos famosos, como Valdemar Cavalcanti, Carlos Paurílio, Alberto Passos Guimarães, Raul Lima, Barreto Falcão, Diegues Jr, Afrânio Melo e Aluísio Branco. Aluísio, morto aos 27 anos, foi uma das mais brilhantes promessas de ensaísta que já tivemos. Vários dos mais importantes livros da moderna literatura brasileira foram escritos, então em, Maceió: *Angústia*, de Graciliano Ramos; *Menino de engenho*, *Doidinho*, *Bangüê*, a parte do *Moleque Ricardo*, de José Lins do Rego. Não faltava, pois ao grupo, assunto para conversas, e, de fato, conversava-se muito em Maceió naquela época. Boa época... Em 1938 vim para o Rio: muitos daqueles companheiros já estavam aqui. (Ferreira apud Senna, 1949)

Em 1938 é convidado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para fazer estágio e especialização em estatística no Rio de Janeiro, onde passa a morar definitivamente. Começa a escrever artigos e contos para jornais e revistas. Um ano depois, torna-se secretário da *Revista do Brasil*. Seu livro de contos, *Dois Mundos*, foi premiado pela Academia Brasileira de Letras em 1942.

Em 1945, casou-se com Marina Baird e teve dois filhos. Em 1950, começou a escrever para a revista *Seleções*, do Reader’s Digest, na seção *Enriqueça o Seu Vocabulário*. Quatro anos depois (1954), foi contratado pelo Ministério das Relações Exteriores para lecionar Estudos Brasileiros na Universidade Autônoma do México. Em 4 de maio de 1961, foi eleito membro da Academia Brasileira de Letras.

Em 1975, Aurélio lança a primeira edição do *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, conhecido como Dicionário Aurélio, ou Aurelião. Dois anos depois, publica o Minidicionário da Língua Portuguesa, chamado de Miniaturélio.

Aurélio Buarque de Holanda Ferreira amava as palavras. Amava-as como se elas fossem mulheres – e mulheres nuas, que se levantavam de suas camas imaginárias, vestiam-se de luz e sombra, caminhavam ao seu encontro, distanciavam-se, juntavam-se e bailavam. E cantavam. A vida inteira ele escutou o canto interminável, vindo de todos os lugares: dos glossários arcaicos e dos poemas medievais, dos “grandes dicionários dos seus antecessores, do vasto arsenal linguístico e literário que convertia a sua biblioteca numa verdadeira ilha de tesouros, e especialmente da boca do povo, o mestre supremo da linguagem.” (Ivo, 2009: 10)

Desse amor pelas palavras, enfim, surgiram *os frutos: Dois mundos*, contos (1942); *Linguagem e estilo de Eça de Queirós*, in *Livro do centenário de Eça de Queirós* (1945); *Mar de histórias* (Antologia do conto mundial), em colaboração com Paulo Rónai, I vol. (1945); II vol. (1951); III vol. (1958); IV vol. (1963); V vol. (1981); *Contos gauchescos e lendas do sul*, de Simões Lopes Neto. Edição crítica, com amplo estudo sobre a linguagem e o estilo do autor (1949); *O romance brasileiro* (de 1752 a 1930); *Roteiro literário do Brasil e de Portugal* (Antologia da língua portuguesa), em colaboração com Álvaro Lins (1956); *Território lírico*, ensaios (1958); *Enriqueça o seu vocabulário*, filologia (1958); *Vocabulário ortográfico brasileiro* (1969); *O chapéu de meu pai*, edição revista e reduzida de *Dois mundos* (1974); *Novo dicionário da língua portuguesa* (1975); *Minidicionário da língua portuguesa* (1977). Além dos contos traduzidos para a coleção *Mar de Histórias*, Aurélio Buarque de Holanda traduziu romances de vários autores, os Poemas de amor e os Pequenos poemas em prosa, de Charles Baudelaire. Em 1989, lança o *Dicionário Aurélio Infantil da Língua Portuguesa*, com ilustrações de Ziraldo.

Aurélio sempre fora um autodidata; nunca tivera professor de Filologia: “Nem de Filologia, nem, a rigor, de qualquer outra coisa. Será uma insuficiência, uma falha, mas não posso inventar. Meu último professor de Português tive-o aos 12 anos. E que professor!” (Aurélio apud Senna, 1949). Uma visão crítica desse professor nos é dada mais adiante: “O professor de Português suplicava-nos com a análise a frio das estrofes de *Os Lusíadas*, sem uma palavra acerca da beleza do poema.” (Ferreira apud Senna, 1949)

Algumas facetas, não menos importantes, como o *pai tranquilo*, portador de *memória de elefante*, ficam aqui apenas citadas: “Que o professor Aurélio soubesse de cor os nomes *completos* dos alunos de todas as classes em que dava aulas, este sim era um fato incomum, uma das proezas intelectuais mais comentadas no colégio!” (Castilho, 2006: 112)

Era um pai tranquilo, afável, mas também rígido na educação, sobretudo em relação a respeito. Nadávamos muito juntos, lado a lado, ou me levando nas suas costas. Trabalhava muito, cerca de 15 horas por dia, e tinha uma memória fabulosa, exemplar. Ficava surpreendido de vê-lo declamar *Os Lusíadas* de cor. Costumava perguntar a ele: ‘Papai, quantas vezes o senhor leu esses poemas para decorá-los’ e ele respondia sem hesitar: ‘Só foi necessária uma única vez’. (Ferreira, 2009)

Segundo Dona Marina Baird, viúva do dicionarista, que falecera em 1989, Aurélio era um professor nato e adorava ensinar: ele “seguiu no magistério, ofício que exerceu até os 70 anos, ensinando Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no Colégio Pedro II e no então Colégio Anglo-Americano.” No primeiro, de 1940 a 1969; no segundo, em 1939 e 1940; e ainda foi professor de Ensino Médio do Estado do Rio de Janeiro, de 1949 a 1980. Interessa-nos, pois, o período em que o professor Aurélio lecionou no Colégio Pedro II.

Do ingresso de docentes no Colégio Pedro II, o Colégio Padrão

Em entrevista realizada por uma funcionária do Museu da Imagem e do Som de Alagoas, em 1982, Aurélio, já acometido pelo Mal de Parkinson, afirma: “Em 1940, entrei para o Pedro II, fiz um concurso de títulos. Entrei e lá permaneci até que fui aposentado.” (Aurélio apud MISA, 2009: 28)

Outra versão para o fato é dada por Wilson Choeri (2004), ex-aluno do CPII e posterior Diretor Geral, eleito em 1994. No ano letivo de 1942, Choeri conta que fora, compulsoriamente, transferido para o terceiro turno por falta de pagamento das mensalidades e taxas escolares⁷. O turno da noite abrigava imenso contingente de alunos trabalhadores. (Choeri, 2004: 50)

O corpo docente que ministrava as aulas, na sua quase totalidade, tinha bom nível acadêmico e didático-pedagógico. Em algumas disciplinas, rivalizava em eficiência com o elenco diurno. Em virtude da reforma que extinguiu o Curso Complementar de dois anos, que se seguia ao Secundário, foi inevitável o fechamento do excelente Colégio Universitário, mantido pelo Ministério da Educação e Cultura. O colégio Pedro II passou a integrar, em seu quadro docente, os excelentes professores oriundos do Colégio Universitário. / A maioria foi ministrar aulas à noite. Nesse horário, os catedráticos não se dignavam a comparecer ou dar o ar de suas graças. / A minha primeira série do curso científico foi privilegiada com os excelentes professores, designados para nos ministrar aulas. / Na disciplina de Português, fomos brindados com a designação do professor Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, que ainda não se projetara como dicionarista. (Choeri, 2004: 51 – grifo nosso)

Os docentes do extinto Colégio Universitário teriam sido integrados automaticamente ao CPII ou realizaram uma prova de títulos, como afirmara Aurélio? Qual era a relação entre os professores catedráticos e os contratados? Pelo depoimento de Choeri, fica evidente uma certa rivalidade. Seleccionei as pesquisas de Dias (2008) e de Massunaga (1989) na tentativa de encontrar respostas às questões suscitadas.

Dias (2008) procurou identificar como ocorriam os concursos e contratações no CPII (1931-1940), analisando as resistências e negociações dos professores que, coletivamente organizados, buscavam influir no ensino secundário e defendiam a autonomia do CPII, frente à ampliação da intervenção do governo de Getúlio Vargas no recrutamento do magistério. A partir do conceito de “funcionarização”⁸, analisou a crescente intervenção do Estado, via legislação, sobre o recrutamento por contratos e a seleção dos professores por concurso no colégio-padrão do ensino secundário. Justificativa mais fundamentada para tal intervenção pode ser encontrada no trabalho de Massunaga (1989). Ela investigara o Colégio Pedro II e o ensino secundário brasileiro no período entre 1930 e 1961, sob outra perspectiva. Procurou descrever a condição de colégio padrão levando em consideração três aspectos: as leis referentes ao ensino secundário, a força da tradição do Colégio e sua atuação de fato. Interessou-me, em particular, o capítulo quatro, no qual a autora procurou situar o CPII no panorama do ensino secundário no país, apresentando tais aspectos de modo a ressaltar a correspondência ou o contraste entre eles. O referente capítulo apresenta-se estruturado em três tópicos: o CPII sob a vigência da Reforma Campos – Colégio padrão; o CPII com a promulgação da Reforma Capanema – quebra do padronato; o CPII nos anos 50 – volta do padronato e expansão.

As duas pesquisadoras fazem referência ao “magistério oficial” do CPII que era formado de professores catedráticos legitimados pela passagem por minucioso concurso de seleção e que gozavam de estabilidade no cargo. Isso já estabelecia certa hierarquização do corpo docente. O concurso, nos moldes da escolha de catedráticos dos institutos de ensino superior, deveria ser feito até que os primeiros alunos da futura Faculdade de Educação, Ciências e Letras, instituição criada na Reforma Francisco Campos do ensino superior de 1931, fossem diplomados.

Segundo Massunaga (1989: 117), sob a vigência da Reforma Campos, o Colégio tinha posição privilegiada no texto da lei por sua tradição e prestígio; era mantido como referencial para o ensino secundário cabendo-lhe elaborar as

⁷ Só houve a abolição da cobrança de taxas e mensalidades no Colégio em 27/03/1951, pelo Decreto nº 29.396. (Massunaga, 1989)

⁸ Denominação dada por Nóvoa (1999 apud Dias, 2008) ao “modo pelo qual os sistemas estatais de ensino tomaram a si os processos de formação e recrutamento do professorado”.

propostas sobre programas e métodos, enviando-os à comissão encarregada de organizá-los. A ideia de se estabelecer “uma escola ou colégio-padrão está diretamente associada ao propósito de se fixar uma certa unidade em relação ao ensino ministrado no país.” De acordo com a exposição de motivos da Reforma, o ensino secundário seria o de maior importância dos pontos de vista quantitativo e qualitativo, sendo seu fim “a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional”. (Massunaga, 1989: 120)

Nos anos 30, havia uma grande procura pelo Colégio. O crescimento da demanda estaria associado ao aumento da população e ao reconhecimento da importância da escolaridade de nível secundário, além do fato de o Colégio manter a tradição de padrão embora cobrasse as menores taxas. Os edifícios do Externato e do Internato viviam em obras para suprir as necessidades crescentes. (Massunaga, 1989: 123) Além da restrição das matrículas, “turmas suplementares” foram abertas e o terceiro turno foi criado. Para dar conta de todas as turmas, professores “estranhos ao colégio” foram designados pelo próprio Diretor, a partir da indicação do catedrático da disciplina (Massunaga, 1989: 124) e/ou recrutados por contratos (Dias, 2008: 230).

A exigência para a contratação era a comprovação do exercício do magistério, com indicação do tempo de serviço e inscrição no Registro Provisório de Professores no Departamento Nacional de Educação, para o ensino da respectiva disciplina. Os diretores do Internato e do Externato verificavam as informações prestadas pelos candidatos, mas o Ministério da Educação e da Saúde fazia a convocação. Em 1940, com o Decreto-Lei 2075, são estabelecidos novos procedimentos para a seleção de professores “extranumerários” (Dias, 2008: 231). Pelas Atas da Congregação do CPII, sabe-se que o DASP (Departamento Administrativo do Serviço Público) passou a exercer o processo de seleção dos professores contratados, o que provocou reação da Congregação, com a proposição de uma moção em forma de apelo ao Ministro da Educação. Dias (2008) conclui seu artigo sustentando que:

[...] a inserção de membros, nomeados pela sociedade política e alheios à Congregação do Colégio, para participar nas instâncias decisórias dos concursos e nas contratações temporárias para o Colégio Pedro II, tem relações com a necessidade de a sociedade política exercer maior controle sobre os funcionários, que realizavam, no imaginário daquela sociedade política, uma função central na organização da cultura do país e na disputa entre projetos distintos de hegemonia sobre a sociedade. (Dias, 2008: 235)

Massunaga (1989) foi mais além em suas investigações e constatou que, com a promulgação da Reforma Capanema, houve uma quebra do padronato. O Pedro II teria passado a uma nova fase a partir das mudanças que ocorreram no país com o golpe de 1937 e o regime ditatorial implantado pelo Estado Novo. No discurso pronunciado por ocasião do 1º centenário do Pedro II, o Ministro Capanema afirmou que a educação era encarada como um “instrumento do Estado”, devendo, por isso, ficar “a serviço da nação”, regendo-se pelo “sistema das diretrizes morais, políticas e econômicas, que formam a base ideológica da nação, e que, por isto, estão sob a guarda, o controle ou a defesa do Estado” (Capanema apud Massunaga, 1989: 135). Na reforma do ensino secundário efetuada em 1942, Lei Orgânica do Ensino Secundário, “o Pedro II não é mencionado sequer uma vez, fato que quebra uma tradição de muitas décadas.” (Massunaga, 1989: 135)

A partir do exame de documentos no CPDOC – FGV, mais especificamente, do “Arquivo Capanema”, Massunaga (1989) expõe o provável motivo de o Ministro demonstrar “certa má vontade em relação ao Colégio”, o que justificaria as constantes intervenções apontadas por Dias (2008). Um dos documentos analisados por Massunaga (1989) é uma espécie de relatório apresentando o trabalho de uma comissão instituída por Capanema para colher informações, em caráter secreto, sobre as condições do CPII e suas atividades. Em número de cinco, os requisitos diziam respeito ao edifício, instalações e material didático; ao corpo docente; à pessoa do diretor; às condições financeiras e ao regime escolar.

Em relação ao edifício, às instalações e ao material didático, o Colégio estaria fora da lei. Em relação à inscrição do corpo docente no registro de professores na Diretoria Nacional de Educação, foi constatado que, em 1937, “mais da metade dos professores suplementares do Pedro II” não tinham registro (os catedráticos e os docentes livres eram, por lei, isentos de registro). Ainda neste documento, a constatação do aumento do alunado é claramente colocada

como algo comprometedor da qualidade do ensino. Sendo assim, “o relator propõe a limitação das matrículas, a ser conseguida gradualmente” [...] e insiste “no provimento das cadeiras vagas”. (Massunaga, 1989: 139 a 143).

Um segundo documento analisado demonstra “a situação de caos” em que se encontraria o CPEI, que “de padrão de ensino” estaria “se transformando em padrão de desordem e da desmoralização”. Segundo o relator, o CPEI seria “um ninho de descontentes do governo”, local onde se falava “contra o regime de renovação do Brasil, seus governantes e em especial o Presidente Vargas e sua digna esposa.” O Colégio estaria muito longe de ser um modelo de “moralidade educacional, de patriotismo e de disciplina”. (GC 35.10.18/1, pasta II-25, série g apud Massunaga, 1989: 143 e 144)

Dentre as sugestões dadas pelo relator, destacam-se: mudança da direção do Externato, fiscalização dos professores, desconto por faltas, obrigatoriedade de os professores apresentarem trabalhos didáticos e científicos, aposentadoria forçada para alguns, a extinção da Congregação que seria “um ranço de política velha e uma verdadeira inutilidade” e a abolição dos concursos, pois o cargo de professor, “quase que um cargo de confiança do Governo”, não poderia ser preenchido “por um indivíduo, que firmado na própria efetividade, aproveite a cátedra para fazer guerra ao Governo.” (GC 35.10.18/1, pasta II-25, série g apud Massunaga, 1989: 145; 146) Com certeza, tais documentos contribuíram para formar uma imagem negativa do Colégio junto ao Ministério, fato que teve como consequência a quebra do padronato, ou seja, o Colégio deixou de ser solicitado para a elaboração dos programas de ensino secundário a serem adotados no país (Massunaga, 1989: 147)

Nos anos 50, uma nova fase positiva teria se iniciado para o CPEI. A autonomia didática é concedida pelo então Ministro Simão Filho a partir de parecer favorável do Diretor do Departamento Nacional de Educação, professor Nelson Romero, também catedrático do CPEI, a um ofício encaminhado pela Congregação do CPEI (Massunaga, 1989: 151). Todas as escolas deveriam seguir os programas mínimos de cada disciplina, elaborados pelo CPEI (ver quadro comparativo 1), mas, quanto ao plano de desenvolvimento, cada estado ou território poderia elaborar o seu para aprovação do Ministro. Com a promulgação da LDB em 1961, há um reconhecimento oficial da necessidade de se flexibilizar a questão do currículo e dos programas, agora a cargo do Conselho Federal de Educação e dos Conselhos Estaduais de Educação.

A expansão no ensino secundário, decorrente da maior demanda por esse curso, atinge o CPEI, que, na década de 50, de três mil alunos, passa a abrigar dez mil. Dentre as medidas tomadas para satisfazer tal demanda, podemos citar: a ampliação da capacidade física do Colégio (com a criação de novas seções ou unidades – ver quadro 2, em anexo, com resumo histórico do Colégio até os dias atuais), a abolição da cobrança, em 27/03/1951 – pelo Decreto nº 29.396, de taxas e mensalidades no Colégio e a não limitação de vagas pelo Governo, o que equivalia à matrícula de todos os candidatos aprovados (Massunaga, 1989: 157; 158), alteração da organização administrativa (criação do Conselho Departamental, que passa a integrar a parte administrativa, composta também da Congregação, órgão superior da direção didática e pedagógica, e a Diretoria, com um diretor para cada unidade – o Internato e o Externato).

Massunaga conclui seu capítulo fazendo referência à “crise de identidade” do Colégio: “colégio-padrão ou colégio de massa”? Na tentativa de atender à demanda social e permitir o acesso a um número cada vez maior de alunos, o Pedro II teria massificado seu ensino e ampliado o número de professores “despreparados para a missão” (Coutinho, 1961. apud Massunaga, 1989, 164), perdendo, assim, seu caráter elitista e sua função de padrão. Por conseguir manter seu ensino em bom nível, conservaria apenas um *status* de padrão.

É nesse contexto social e político que o professor Aurélio passa a integrar, por contratação e/ou concurso de títulos, em 1940, o quadro de docentes do Colégio Pedro II, em virtude do crescente número de novas matrículas que formavam as turmas suplementares. Nenhuma das pesquisas faz referência à extinção do Colégio Universitário e ao aproveitamento de seus professores, como informara Choeri (2004).

Embora, até o momento, não tenha sido encontrado registro da entrada de Aurélio na instituição, sabe-se que, segundo os textos consultados (biografias e depoimentos), ele permaneceu no CPEI por vinte e nove anos, entre 1940 e 1969.

Difícil associar a simplicidade com que “o homem das palavras” é descrito pelos amigos ao ambiente competitivo da instituição, como deixa transparecer a avaliação de um ex-aluno do Colégio:

Não atingiu a cátedra nem renunciava o especialista em que viria a celebrar-se. Ascendeu à Academia Brasileira de Filologia, sendo reconhecido como autoridade em matéria onde brilharam Moraes e Silva, Caldas Aulete e Antenor Nascentes, e hoje pontificam Silveira Bueno, Francisco Fernandes e mata Machado. Consumido pela doença, Aurélio converteu-se na sombra do gigante que trabalhara no Colégio Pedro II nas décadas de 40 e 50. [...] Para a comunidade do Pedro II não escreveu nenhuma obra, interrompendo a norma criada por Fausto Barreto e Carlos Laet e seguida por José Oiticica, Antenor Nascentes, Clóvis Monteiro, Rocha Lima e outros. (Segismundo, 1996: 173 e 174)

Mas como eram as aulas do professor Aurélio? A relação pouco amistosa entre os catedráticos e os contratados, verificável em alguns depoimentos, teria interferido em sua atuação docente? Voltemo-nos, pois, ao *Leão da Metro*, como carinhosamente Aurélio era chamado por seus alunos.

Do *Leão da Metro* e de suas aulas

Possuidor de boa voz, impostada e de timbre grave, se constituía em fator altamente receptivo para o aprendiz. A nossa irreverência crônica não demorou a encontrar apelido para ele: *Leão da Metro*. De fato, a sua boa voz, o cacoete de virar a cabeça para o lado, ao fungar, e a sua cabeleira, revolta como a juba do animal, nos remetia à famosa abertura de filmes produzidos pela Metro Goldwin Mayer: um leão urrando, porém, enquadrando somente sua cabeça. / As aulas do *Leão da Metro* começavam às dezenove horas e tinham sempre bom público. (Choeri, 2004: 51, 52)

Como foi visto, no período da Reforma Capanema, o ensino secundário destinava-se “à preparação das atividades condutoras”. A escola, assim, deveria contribuir para a divisão de classes, separando, pelas diferenças de chances de aquisição cultural, dirigentes e dirigidos. Destinado a formar “elites condutoras”, o currículo era extenso, “com intenções de proporcionar sólida cultura geral de base humanística e, além disso, fornecer aos adolescentes um ensino patriótico e nacionalista.”⁹ (Ghirdelli Jr., 2000: 86)

Para o homem “afável de trato, cortês e benquisto por quantos com ele mantivessem contacto e, também, pelos alunos, não obstante ser rigoroso na aferição da aprendizagem” (Choeri, 2004: 51), o ensino teria seus atrativos: “sentir o interesse com que a classe acompanha a leitura de uma boa página; vislumbrar vocações literárias; saber que estamos abrindo sulcos em algumas inteligências quase virgens; supor que muitas das nossas lições talvez frutifiquem mais tarde.” (Aurélio apud Senna, 1949) As aulas de Aurélio eram orientadas de forma que o aluno passasse a dominar gradativamente o idioma a partir da leitura e de comentários de textos literários:

Procuo dar-lhe um cunho prático e vivo. Assim, o que mais faço com meus alunos é a leitura e comentário de páginas célebres, salientando nestas não só a correção da linguagem mas também as qualidades literárias. Obrigoo, ainda, a escrever bastante e comento, depois, em aula, os erros encontrados. Parto, portanto, dos textos, da língua viva, para a teoria gramatical. De nada serve atulhar a cabeça dos meninos de regrinhas, esquemas, exceções, diagramas: o importante é fazer que aprendam a língua viva, que saiam do ginásio capazes de sentir o sabor literário, o vigor, a força de uma página e, o que é mais importante, de escrever corretamente uma carta, um requerimento, um ofício. Este é que me parece o melhor método de ensinar Português. (Ferreira apud Senna, 1949)

Críticas às pedagogias inovadoras na época¹⁰ são feitas:

⁹ Na Portaria Ministerial nº 170, de 11 de julho de 1942, no programa de Português para a 1ª série o Curso Ginásial, temos as orientações: “Leitura – Far-se-á em trechos, em prosa e em verso, que tenham por assunto principal a família, a escola e a terra natal.” [...] “Exercícios de ortografia e pontuação, ditado de pequenos trechos de assuntos instrutivos e educativos e de sentenças de conteúdo moral ou patriótico.” (Vechia. Lorenz, 1998: 350)

¹⁰ Um capítulo à parte seria necessário para estabelecer relações entre esses registros de aulas e as influências dos movimentos educacionais populares e demais pedagogias. Fica, portanto, registrada nova possibilidade de ampliação da presente pesquisa.

Andam hoje muito em moda os “textos para corrigir”, prejudicialíssimos, pois levam os alunos a se impressionarem demasiadamente com os erros, inculcando-lhe o antiquado e inaceitável conceito de que a linguagem é um terreno onde se defrontam, como adversários, formas erradas e formas corretas. Imaginam os entusiastas desse método as construções mais estapafúrdias, e os alunos, que normalmente, muitas vezes, não usariam tais construções, acabam influenciadas por elas, não sabendo escrever. Acho que devemos impressionar o espírito dos jovens com a forma boa da linguagem e não com a menos correta. Os “textos para corrigir” sempre me pareceram uma espécie de método negativo de ensino. E enquanto se exerce à larga esse método, vão-se os anos letivos e o aluno fica sem saber redigir mediocrementemente uma carta ou uma petição. (Ferreira apud Senna, 1949)

Confrontando-se as aulas de Aurélio, a partir dos depoimentos de ex-alunos, com os Programas de Ensino de Português a que tive acesso (1931, 1942, 1943 e 1951) foi possível verificar que, apesar das mudanças percebidas, no que se referem a um progressivo e excessivo detalhamento dos programas (exceto o de 1951, após o término da Era Vargas), o professor Aurélio até seguia as orientações metodológicas, mas, sendo único na capacidade de memorizar e recitar textos, dava um toque pessoal e especial às aulas proferidas.

Pois a memória do mestre Aurélio era realmente notável. Ele tinha um método próprio de ministrar conhecimentos aos alunos. Seguidamente, levava um poema para lê-lo em classe e minuciar-lhe o teor, fazendo de cada verso a base dos mais variados ensinamentos da língua portuguesa. Volta e meia se deixava levar pelo enlevo que a poesia lhe causava e seguia recitando, de cor, algumas estrofes inteiras, sem recorrer à leitura. Algo que causava espanto à maioria dos ouvintes. (Castilho, 2006: 113)

Choeri (2004: 63) também faz referência à metodologia adotada pelo mestre, que “procurava transmitir conceitos e normas a partir do texto literário; explicitava o modo escorreito de se redigir, partindo dos fatos gramaticais inseridos no texto dos bons autores, fazendo-os emergirem para serem incorporados e absorvidos pelos alunos.”

[...] Nessas aulas, algumas vezes, abordavam-se os clássicos portugueses. Em vez de nos intoxicar com *Os Lusíadas*, obrigando-nos a analisar suas estrofes, estâncias e cantos, a garimpar à procura da oração principal, a identificar o objeto direto, adjuntos ou orações reduzidas, o mestre levava-nos a conhecer a poética camoniana. Ouço ainda hoje, em surdina, com os ouvidos da lembrança e da saudade, a voz grave de alagoano, já aculturado no Rio de Janeiro, a ler o belíssimo soneto seguido de explicações: *Amor é fogo que arde sem se ver* [...] (Choeri, 2004: 57,58)

Numa sequência descrita por Choeri (2004), que vale a pena reproduzir, pode-se ter uma ideia da metodologia aplicada em sala de aula:

Em uma de suas aulas, o mestre Aurélio trouxe-nos impresso dois textos clássicos descritivos sobre o estouro da boiada: um de Rui Barbosa e outro de Euclides da Cunha. “– Rapazes, vou ler e vocês acompanharão a leitura. Iremos trabalhar e fazer paralelismo entre esses dois textos.” [...] Os textos de Rui Barbosa e de Euclides da Cunha tomaram duas semanas de explicação. A análise do estouro da boiada de Euclides da Cunha foi simplificada, mas o professor não abriu mão de falar do trecho [...] “– Vejam como o autor consegue retratar, com fidelidade o **se** reflexivo e os verbos adequadamente escolhidos, o entrechoque do gado. Sintam como os dois autores foram diferentes com formas capazes de retratar a *arrancada*, a *arribação do gado*. Rui **fotografa**; Euclides **cinematografa**.” (Choeri, 2004:52; 57)

A partir da conclusão da atividade, a escrita também é estimulada: “[...] após relerem os dois textos, deverão escrever como imaginariam o estouro da boiada. Aqueles que só a viram em filmes de *faroste americano* tentem, também, reproduzi-la. (Choeri, 2004: 56, 57) De outro aluno, exige uma descrição mais detalhada por ser ele “mato-grossense, nascido em fazenda de gado” e ter demonstrado “em conversa, havê-la presenciado.” Com certeza, as atividades de lexicógrafo e de escritor elevavam o nível de suas aulas. Segundo Choeri (2004), Aurélio costumava ler alguns contos de sua autoria e

mostrava “as técnicas, os cuidados e requisitos que se deveria ter para produzir um bom conto.” Indicava também outras leituras: “contos de Machado de Assis, Monteiro Lobato, e Guy Maupassant, o mestre francês.” (Choeri, 2004: 60; 61).

Apesar do elevado nível de suas aulas, é provável que o professor Aurélio tenha sofrido algum tipo de discriminação por não ser um catedrático. Ao discorrer sobre a expansão do Colégio Pedro II, o professor Oscar Halac (2011), referindo-se a uma reforma, em 1996, na Unidade Tijuca, confirma essa possibilidade:

Esse teatro recebeu o nome de Libâneo Guedes – ex-professor de História do Colégio – em homenagem a todos aqueles professores do passado, sem o título de catedrático, mas que muito, muito mesmo contribuíram na formação de milhares de jovens. Nesse tempo, contam os mais velhos, era latente a segregação existente entre os que compunham o quadro de catedráticos do Colégio e os demais professores. / Assim, quis Choeri patentear a gratidão e o reconhecimento póstumo de todos os ex-alunos – na figura digna, culta e fraterna do Professor Libâneo Guedes, naquela homenagem representando todos os antigos professores “casquinhas” (denominação dada à época aos professores interinos e *horistas*), que ajudaram a escrever a história do COLÉGIO PEDRO II. (Halac, 2011: 21)

Professor “casquinha”, “Leão da Metro”, “o homem que virou dicionário”, “uma galáxia de palavras”... Enfim, que Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, “um alagoano simples” e professor do Colégio Pedro II, receba essa homenagem póstuma.

Considerações finais

A “última flor do Lácio, inculta e bela”, do verso de Bilac encontrou o seu codificador. E o Aurélio, de agora em diante, será o grande dicionário da nossa língua a dirimir as dúvidas não só dos que começam a se aventurar nos mistérios da linguagem, mas também dos que, veteranos e autossuficientes, não podem passar sem consultas frequentes a um bom dicionário. (Moliterno, 2009: 20)

Com o presente trabalho, pretendi resgatar e divulgar as contribuições de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira não só como lexicógrafo, mas principalmente como professor de Língua Portuguesa e Literatura do Colégio Pedro II entre 1940 e 1969. A ausência de registro de entrada do professor no CPEI deu novos rumos à pesquisa e permitiu não só a constatação da intervenção estatal no Colégio, no período do Estado Novo, como também possibilitou uma reflexão sobre o papel social do “colégio padrão”. Verificou-se a existência de uma hierarquização docente. Contudo, Aurélio abominava “as desigualdades, repelindo os que se achavam superiores aos demais, pois inerente ao mesmo estava a modéstia. Politicamente raciocinava como se fosse um cientista social, no que vem a confirmar o seu dom de humanista.” (Pedrosa, 2009: 42)

Dentre as contribuições para o ensino da Língua Portuguesa, destaca-se o fato de Aurélio sempre partir do texto literário, ressaltando suas características, para só então trabalhar a estrutura da língua. Um paralelo entre as pedagogias vigentes na época seria um bom caminho para expansão de tal pesquisa. Com certeza, esse foi apenas um ponto de partida para se investigar e homenagear o *homem das palavras*... escritas, colecionadas, recitadas, proferidas... verdadeiramente vividas.

Referências Bibliográficas

Academia Brasileira de Letras. Biografia de Aurélio Buarque de Holanda. Disponível em: www.academia.org.br

Andrade, Milena. 2009a. Aurélio: vida, obra e seus vários mundos. *CEPAL*. Imprensa Oficial Graciliano Ramos. p.05. Disponível em: http://www.centenarioaurelio.com.br/revista_graciliano.pdf

Andrade, Milena. 2009b. Aurélio era único. (Entrevista com Marina Baird). *CEPAL*. Imprensa Oficial Graciliano Ramos. p.31. Disponível em: http://www.aureliopositivo.com.br/#/Depoimentos_e_Entrevistas

Andrade, Vera Lúcia Cabana. (s/d) *Histórico do Colégio Pedro II*. Unidade Escolar Centro. Rio de Janeiro: NUDOM.

Castilho, Mauricio Alves de. 2006. A Memória do Mestre Aurélio. In: *Rimas e tempestades: e outros contos, crônicas e... canções*. Rio de Janeiro: o autor. p.p.111 – 117.

Chalita, Solange Berárd Lages. 2009. Lembranças de Aurélio. *CEPAL*. Imprensa Oficial Graciliano Ramos. p.40. Disponível em: http://www.aureliopositivo.com.br/#/Depoimentos_e_Entrevistas

Choeri, Wilson. 2004. Aurélio Buarque de Holanda. In: *Histórias do velho Colégio Pedro II*. Rio de Janeiro: Unigraf. p.p. 50 – 64.

Dias, Amália. 2008. Acatá-las ou atacá-las. A Congregação do Colégio Pedro II e as instruções para concursos (1931-1940). In: *Revista Contemporânea de Educação*. Rio de Janeiro: UFRJ, v.3, n.6, p.p. 215 a 236 – jul-dez. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/contemporanea-numeros-n6.html>

Dória, Escragnolle. 1997. *Memória histórica do Collegio de Pedro Segundo: 2 de dezembro de 1837 a 2 de dezembro de 1937*. Atualização de Roberto Bandeira Acciole et al. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

Ferreira, Aurélio Baird Buarque. 2009. Depoimento. Disponível em: http://www.aureliopositivo.com.br/#/Depoimentos_e_Entrevistas

Ghiraldelli Jr., Paulo. 2000. *História da Educação*. 2.ed. ver. São Paulo: Cortez.

Halac, Oscar. (2011). *A expansão do Colégio Pedro II*. Rio de Janeiro: o autor.

Ivo, Ledo. 2009. Aurélio: uma galáxia de palavras. *CEPAL*. Imprensa Oficial Graciliano Ramos. p.10. Disponível em: http://www.centenarioaurelio.com.br/revista_graciliano.pdf

Leite, Bráulio. 2009. Todo o Aurélio foi Alagoas. *CEPAL*. Imprensa Oficial Graciliano Ramos. p.38. Disponível em: http://www.aureliopositivo.com.br/#/Depoimentos_e_Entrevistas

Lima, Mário. 2009. A última entrevista. *CEPAL*. Imprensa Oficial Graciliano Ramos. p.36, 37. Disponível em: http://www.aureliopositivo.com.br/#/Depoimentos_e_Entrevistas

Lüdke, Menga. André, Marli E. D. A. 1986. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Massunaga, Magda Rigoud Pantoja. 1989. Capítulo IV. In: *O Colégio Pedro II e o ensino secundário brasileiro (1930-1961)*, Dissertação apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação da UFRJ.

MISA (Museu da Imagem e do Som de Alagoas). 2009. A alma das palavras. *CEPAL*. Imprensa Oficial Graciliano Ramos. p.23 - 29. Disponível em: http://www.aureliopositivo.com.br/#/Depoimentos_e_Entrevistas

Moliterno, Carlos. 2009. O Aurélio. *CEPAL*. Imprensa Oficial Graciliano Ramos. p.20. Disponível em: [http://www.](http://www.centenarioaurelio.com.br/revista_graciliano.pdf)

[centenarioaurelio.com.br/revista_graciliano.pdf](http://www.centenarioaurelio.com.br/revista_graciliano.pdf)

NUDOM. 2010. (Folheto de divulgação)

Pedrosa. Tânia de Maya. 2009. Aurélio, inesquecível amigo. *CEPAL*. Imprensa Oficial Graciliano Ramos. p.42. Disponível em: http://www.aureliopositivo.com.br/#/Depoimentos_e_Entrevistas

Segismundo, Fernando. 1996. Perfis: Aurélio Buarque de Holanda. In: *Grandezas do Colégio Pedro II*. Rio de Janeiro: Unigraf, p.p.173, 174.

Senna, Homero. 1949. Grandes entrevistas: Aurélio Buarque de Holanda. Disponível em: <http://www.tirodeletra.com.br/entrevistas/AurelioBuarquedeHolanda.htm>

Vechia, Ariclê. Lorenz, Karl Michel. 1998. (org.) *Programa de ensino da escola secundária brasileira. 1850 – 1951*. Curitiba: Ed. do Autor.

ANEXO

Quadro 1 - BREVE RESUMO HISTÓRICO DO COLÉGIO PEDRO II

1733	Fundação do Colégio dos Órfãos de São Pedro pelo Bispo D. Antônio de Guadalupe.
1739	Transformação do Colégio em Seminário de São Joaquim.
1818	Extinção, por Decreto do Rei D. João VI, do Seminário, sendo as dependências utilizadas para o quartelamento dos soldados do Corpo de Artífices e Engenheiros da Divisão portuguesa, recém chegada ao Brasil.
1821	Restabelecimento do Seminário de São Joaquim, pelo Príncipe Regente D. Pedro, atendendo “às súplicas de vários moradores”.
1831	Mudança da natureza do educandário religioso, pelo ministro do Império José Lino Coutinho, na época da Regência Trina, para implantação da habilitação para o trabalho, nas práticas de torneiro, entalhador, litógrafo e para instrução militar, na preservação da ordem pública.
1837	Fundação do Colégio de Pedro II, como Externato (no Centro), durante a Regência de Pedro de Araújo Lima, pelo Ministro Interino do Império Bernardo Pereira de Vasconcelos, em homenagem ao Imperador-Menino no dia do seu 12º aniversário.
1843	Decreto que permitia ao Colégio conferir Grau de Bacharel em Letras a seus formandos, passaporte de ingresso direto nos cursos superiores sem a prestação dos exames das matérias preparatórias, uma vez que o corpo docente era de renome, os alunos eram selecionados pelos exames de admissão, os programas de ensino eram de base clássica e tradição humanística, e era cobrado o pagamento de anuidades.
1856	Término da independência orçamentária. Benefício de algumas matrículas gratuitas.
1857	Organização em Internato (na Tijuca, antigo bairro Engenho Velho, até 1888), Semi-internato e Externato.
1883	Admissão das primeiras alunas. Ocupava a Pasta do Império, no Gabinete Paranaçuá, o Senador Pedro Leão Velloso, o qual por aviso de 22 de fevereiro de 1883 autorizou o reitor Carmo a admitir no Externato alunos do sexo feminino, por não existir disposição legal proibitiva.
1888	Transferência do Internato para o Campo de São Cristóvão.
1889	Período de crise na República com a perda do patrono (D. Pedro II). Mudanças de nomes: Instituto Nacional de Instrução Secundária; Ginásio Nacional. Perda de privilégios legais: Extinção do Título de Bacharel em Ciências e Letras.
1909	Recebe a denominação de Externato Nacional Pedro II.
1911	Volta a ostentar o nome de origem: Colégio Pedro II.
1951	Abolição da cobrança de taxas e mensalidades no Colégio em 27/03/1951, pelo Decreto nº 29.396.
1952	Inauguração das Seções Norte (atual Unidade Escolar Engenho Novo II) e Sul (atual Unidade Escolar Humaitá II).
1957	Inauguração da Seção Tijuca (atual Unidade Escolar Tijuca II).
1979	As seções passam a ser denominadas de Unidades Escolares.
1983	Tombamento da Unidade Escolar Centro pelo Patrimônio Histórico.
1984	Primeira Unidade de Ensino de Primeiro Segmento do Ensino Fundamental (Pedrinho), instalada no atual Campus São Cristóvão (Unidade Escolar São Cristóvão I).
1985	Criação da Unidade Escolar Humaitá I (Pedrinho).
1986	Criação da Unidade Escolar Engenho Novo I (Pedrinho).
1987	Criação da Unidade Escolar Tijuca I (Pedrinho).
1994	Primeira eleição direta para o cargo de Diretor-Geral da Autarquia do Colégio Pedro II, sendo eleito o Professor Wilson Choeri.
1999	Desmembramento da Unidade Escolar São Cristóvão II com a inauguração da UE São Cristóvão III (Ensino Médio).
2004	Inauguração da Unidade Escolar Realengo II.
2006	Inauguração da Unidade Escolar Descentralizada de Niterói (Ensino Médio).
2007	Inauguração da Unidade Escolar Descentralizada de Duque de Caxias.
2010	Inauguração da Unidade Escolar Realengo I

Fonte: Adaptação dos textos de Halac (2011), Andrade (s/d) e Dória (1997).

A INFÂNCIA NA POÉTICA DE MANUEL BANDEIRA

GONÇALVES¹¹, Máxima de Oliveira

RESUMO: A poesia sempre esteve presente na historiografia da literatura infantil, no entanto, por muito tempo, limitou-se a desempenhar um papel moralizador. Engendradora no universo escolar, essa literatura surgiu num momento histórico europeu em que a escola endossava valores de uma burguesia emergente. No Brasil, a literatura infantil aparece no final do século XIX também atrelada a princípios pedagógicos a serviço dos valores morais da elite burguesa. Somente a partir de Monteiro Lobato, a literatura direcionada para crianças vai substituir o discurso literário moralista por um discurso estético. A poesia, em particular, solidificar-se-á em quantidade e qualidade a partir dos anos 1960, ao se desvincular do viés didático. Ainda que vários autores tenham mostrado que é possível escrever poesia com olhar da criança sem a perda de valor estético, essa tendência, contrária a uma produção específica para o leitor infantil, permitiu o resgate de poemas, publicados inicialmente em livros para adultos, que poderiam ser lidos por crianças. Assim, seguindo essa tendência, têm surgido novas antologias poéticas para a infância baseadas em critérios de valor artístico, com poemas escritos, a princípio, para adultos. Como exemplos dessa nova perspectiva poética, temos a seleção de poemas de Manuel Bandeira, ex-aluno e professor do Colégio Pedro II, que resultaram nos livros *Berimbau e outros poemas* e *As meninas e o poeta*.

PALAVRAS-CHAVE: poesia; infância; Manuel Bandeira

A poesia sempre esteve presente na historiografia da literatura infantil, no entanto, por muito tempo, limitou-se a desempenhar um papel moralizador, falando de costumes edificantes, de hábitos de higiene, de organização do dia a dia, de valorização do lar, por exemplo. Isso decorre do fato de uma literatura voltada para o público infantil ter sido engendradora no universo escolar, num momento histórico em que a escola endossava valores de uma burguesia emergente. A literatura infantil surge efetivamente na França no século XVIII, embora ainda no século XVII, Charles Perrault tenha publicado contos infantis resgatados da memória popular. Sua expansão dar-se-á ao mesmo tempo na Inglaterra, onde ficaram mais explícitas a associação entre literatura infantil e as mudanças de ordem econômica e social, determinando, assim, as características iniciais de caráter pedagógico.

No Brasil, a literatura infantil surge no final do século XIX, mas efetivamente no início do século XX. Nasce junto com a República e com fim da escravidão, momento de uma acelerada urbanização, propício para o surgimento de um mercado consumidor. Além disso, a República deu importância ao saber, preocupando-se com um material livresco adequado e atrativo para as crianças, revelando dessa forma uma preocupação com o hábito da leitura e com a formação do cidadão. Coube, portanto, à escola a responsabilidade de pôr em prática essas medidas. Assim, no Brasil, a literatura infantil também surge atrelada a princípios pedagógicos a serviço dos valores morais da elite burguesa.

Em decorrência desses fatores, a literatura voltada para o público infantil do início do século passado exprimia um discurso literário moralista, como podemos observar no poema “A casa”, de Olavo Bilac:

Vê como as aves têm, debaixo d’asa,
O filho implume, no calor do ninho!...
Deves amar, criança, a tua casa!
Ama o calor do maternal carinho!
Dentro da casa em que nasceste és tudo...
Como tudo é feliz, no fim do dia,
Quando voltas das aulas e do estudo!

Volta, quando tu voltas, a alegria!

¹¹ Colégio Pedro II
Rua Lopes da Cruz, 142, Bl. 01/703 CEP 20720-170 Rio de Janeiro – RJ – Brasil
e-mail: maximaog@yahoo.com.br

Aqui deves entrar como num templo,
Com a alma pura, e o coração sem susto:
Aqui recebes da Virtude o exemplo,
Aqui aprendes a ser meigo e justo.
Ama esta casa! Pede a Deus que a guarde,
Pede a Deus que a proteja eternamente!
Porque talvez, em lágrimas, mais tarde,
Te vejas, triste, d’esta casa ausente...
E, já homem, já velho e fatigado,
Te lembrarás da casa que perdeste,
E hás de chorar, lembrando o teu passado...
— Ama, criança, a casa em que nasceste!

Apesar da presença de rimas, recurso poético que muito agrada às crianças, o poema de Bilac possui pouca expressividade estética. As rimas não vão além da simples semelhança sonora das palavras no final de cada par de versos, não conseguem, portanto, criar um efeito mágico que possibilite novas formas de dizer como podemos ver no poema “Marisa”, de Manuel Bandeira:

Muitas vezes à beira-mar
Sopra um fresco alento de brisa
Que vem do largo a suspirar...
Assim é o teu nome, Marisa,
Que principia igual ao mar
E acaba mais suave que a brisa.

A literatura direcionada para crianças só vai substituir o discurso literário moralista por um discurso estético a partir de Monteiro Lobato e a poesia, em particular, solidificar-se-á em quantidade e qualidade, desvencilhada do viés didático, a partir dos anos 1960. Cecília Meireles e Vinícius de Moraes serão os primeiros poetas dessa geração a escrever poesia destinada ao leitor de pouca idade sem a preocupação de educar e de passar ensinamentos moralizantes. Cecília Meireles publica *Isto ou aquilo* (1964), abrindo as portas para uma poesia cujo princípio básico passa a ser o brincar com as palavras, deixando para trás versos educativos de valores rígidos como esses de Guilherme Almeida :

Todos sabem que Marina
é muito boa menina,
embora tal não pareça,
porque é um pouquinho travessa...
Estudiosa, comportada,
anda sempre muito asseada,
ouve a mamãe, não reclama,
vai cedinho para a cama.
(Lajolo, 1984:146)

Ao contrário desses versos, em *Isto ou aquilo* temos, por exemplo, o poema “Rio na sombra”, cujo sentido resulta do jogo sonoro das palavras “rio”, “sombra” e “frio”, criando, assim, um efeito lúdico, absolutamente livre do didatismo escolar, oferecendo ao leitor, criança ou adulto, uma sensação prazerosa advinda do som desse rio na sombra:

Som
Frio.
Rio

Sombrio.

O frio
Bom,
do longo rio.

Tão longe,
tão bom,
tão frio
o claro som
do rio
sombrio!
(Meireles, 2001: 18)

A partir de então, a poesia infantil se aproxima da não-infantil, rica em experiências poéticas. Para Maria Antonieta Antunes Cunha (1998:119), não deve existir uma literatura dirigida especificamente para as crianças, uma vez que, dessa forma, ficamos presos às intenções educativas, ela diz que:

a poesia não deve dirigir-se especificamente às crianças: se nos endereçamos exclusivamente a elas, raramente conseguimos desvencilhar-nos das intenções educativas. Mais facilmente do que os outros gêneros, a poesia infantil corre o risco de se tornar moralizadora ou pueril.

Ainda que Cecília Meireles, Vinícius de Moraes, José Paulo Paes, Roseana Murray, dentre outros, tenham mostrado que é possível escrever poesia com olhar da criança sem perda de valor estético, essa tendência contrária a uma produção específica para o leitor infantil permitiu o resgate de poemas, publicados inicialmente em livros para adultos, que poderiam também ser lidos por crianças. Segundo Reinaldo Almeida, devemos colher nos grandes poetas os poemas que maior ressonância encontrem no espírito infantil. (Cunha, 1998: 119)

Assim, seguindo essa tendência têm surgido novas antologias poéticas para a infância baseadas em critérios de valor artístico, com poemas escritos, a princípio, para adultos. Como exemplo dessa nova perspectiva poética, temos a seleção de poemas de Manuel Bandeira, organizada por Elias José, que resultaram nos livros *Berimbau e outros poemas* (1986) e *As meninas e o poeta* (2008), acompanhados de ilustrações, que reforçaram a recepção desses textos pelas crianças.

Sem dúvida, Elias José estabeleceu critérios para a seleção desses poemas, retirados da obra poética de Manuel Bandeira desde seu primeiro livro *A cinza das horas* (1917), passando por *Carnaval* (1919), *O ritmo dissoluto* (1924), *Libertinagem* (1930), *Estrela da manhã* (1936), *A lira dos cinqüentanos* (1940), até *Opus 10* (1952). Além de *Mafuá do malungo* (1948), versos de circunstâncias, impressos primeiramente em Barcelona por João Cabral de Melo Neto.

Esses critérios decorreram, evidentemente, das novas propostas modernistas, como a simplicidade da linguagem, incorporação do coloquialismo, a desconstrução dos gêneros literários, a mescla entre prosa e poesia, além do verso livre, dentre os outros recursos poéticos dessa estética. A partir dos anos 1960, a poesia para crianças passa incorporar esses elementos, permitindo assim a publicação de coletâneas como as de poemas de Manuel Bandeira, elaboradas por Elias José. Graça Paulino, no artigo *Cem anos de poesia nas escolas brasileiras*, expõe o resultado de uma pesquisa que compara duas antologias poéticas voltadas para o público infantil. Uma, de 1857, intitulada *Álbum das crianças*, organizada por Figueiredo Pimentel, e a outra, *Poesia fora da estante*, de 1995, organizada por Vera Aguiar. Esse estudo deixa claras as diferenças contrastantes da evolução da poesia para crianças ao longo desses cem anos:

Certas diferenças marcam bem claramente esses 100 anos entre as duas antologias. Uma delas é a presença de muitos poemas que exigem uma experiência visual e não oral de seus leitores. Na parte denominada

“A gente constrói com palavras”, aparecem poemas concretos que não são legíveis em voz alta. Trata-se de um componente da poesia de vanguarda da primeira metade de nosso século, quase impensável para Figueiredo Pimentel e os leitores de seu tempo. Somam-se a isso outros recursos que foram conquistados pelos modernistas, tais como o emprego de versos livres, a alogicidade, a ampliação do universo temático para esferas anteriormente consideradas antipoéticas, a quebra de padrões da chamada “língua culta” em nome do coloquialismo, a recriação de versos populares. (Paulino, 1998)

Portanto, foi preciso romper definitivamente com a poética tradicional, que além de se distanciar desses princípios artísticos, ainda estava presa ao compromisso de passar valores morais e pedagógicos. Dessa forma, os poetas modernistas, sobretudo aqueles que primavam por uma simplicidade da linguagem puderam ampliar seu público também para os pequenos e jovens leitores. Observemos como no poema “Pensão familiar”, por meio de um vocabulário simples, essa ruptura com os princípios moralistas se rompem, desconstruindo, assim, os valores de uma sociedade elitizada. A única criatura fina da pensãozinha burguesa é justamente um gato que faz “pipi” e esconde sua “mijadinha”. Certamente, essa escolha vocabular e a conduta enviesada do gato não só agrada às crianças, como também põe em xeque uma sociedade que se esconde atrás de um falso comportamento moralista. Vejamos o poema “Pensão familiar”, de *Libertinagem*:

Jardim da pensãozinha burguesa.
Gatos espapaçados ao sol.
A tiririca sitia os canteiros chatos.
O sol acaba de crestar as boninas que murcharam.
Os girassóis
 amarelo!
 resistem.
E as dalias, rechonchudas, plebéias, dominicais.

Um gatinho faz pipi.
Com gestos de garçom de restaurant-Palace
Encobre cuidadosamente a mijadinha.
Sai vibrando com elegância a patinha direita:
- É a única criatura fina na pensãozinha burguesa.

Cabe ressaltar que linguagem simples não significa linguagem fácil. Em seu livro de memórias poéticas, *Itinerário de Pasárgada*, Bandeira (1984: 44) confessa o quanto foi difícil para ele o aprendizado do verso livre. É preciso, portanto, “engenho e arte” para aproximar experiência estética e singeleza vocabular. Assim, a linguagem que aparenta brotar de pura espontaneidade, na verdade é resultado de um trabalho artístico consciente de seu papel revolucionário na quebra de paradigmas da tradição literária.

O poeta tem de trabalhar para que seu trabalho não apareça. Quanto maior o seu esforço com a linguagem, mais espontâneo e natural o poema parecerá. Dentre as críticas que se fazem ao modernismo brasileiro, está a de que ao suprimir as normas fixas do verso, abriu-se um espaço para a falsa poesia, para o pseudo verso, para o lugar do “vale-tudo”. Porém, os poetas verdadeiramente compromissados com a palavra, souberam revolucionar a poética tradicional, sempre com uma consciência profunda do trabalho que envolve essa busca pela simplicidade. (Silva, 2007: 57)

Sendo assim, não havia poeta que melhor atendesse a esses aspectos que Manuel Bandeira, cuja condensação do poema resultava de um processo de elaboração com as palavras mais simples. O poeta deixou isso registrado em nas páginas de *Itinerário de Pasárgada* quando diz:

em literatura a poesia está nas palavras, se faz com palavras e não com ideias e sentimentos, muito embora, bem entendido, seja pela força do sentimento ou pela tensão do espírito que acodem ao poeta as combinações de palavras onde há carga de poesia. (1984: 30)

Além disso, o próprio Bandeira (1984:17), na abertura do livro de suas memórias poéticas, confessa que a fonte de luz para sua produção artística está nas suas reminiscências do passado longínquo, onde irá buscar a emoção inesgotável de seus versos.

O que há de especial nessas reminiscências (...) é que, não obstante serem tão vagas, encerram para mim um conteúdo inesgotável de emoção. A certa altura da vida vim a identificar essa emoção particular com outra – a de natureza artística. Desde esse momento, posso dizer que havia descoberto o segredo da poesia, o segredo do meu itinerário em poesia.

Vimos dessa forma que, na produção poética de Manuel Bandeira, a simplicidade da linguagem e a infância, como elemento desencadeador de emoção, são dois elementos que se completam. Evidencia-se, assim, a aproximação de sua poesia com o universo infantil. A consciência do poeta de que o segredo de sua poesia encontrava-se nos primeiros anos da vida decorre da sensação de descoberta que ele vivencia ao criar novos significados para palavras já conhecidas, aproximado-se, assim, da experiência vivida pelo menino ao perceber o mundo em que vive. Ou seja, tanto o poeta quanto a criança possuem a capacidade de se surpreender com as coisas ao seu redor, esse deslumbramento diante do mundo que nos cerca é o que alimenta a poesia e que, por sua vez, vai alimentar o adulto distanciado desse universo de espanto e fantasia.

No poema “Camelôs”, de *Libertinagem*, o poeta, através do olhar da criança, oferece aos homens o encantamento pelas coisas “inúteis”:

Abençoado seja o camelô dos brinquedos de tostão:
O que vende balões de cor
O macaquinho que trepa no coqueiro
O cachorrinho que bate com o rabo
Os homenzinhos que jogam box
A perereca verde que de repente dá um pulo que engraçado
E as canetinhas-tinteiro que jamais escreverão coisa alguma
Alegria das calçadas

Uns falam pelos cotovelos:
-- “ O cavalheiro chega em casa e diz: Meu filho, vai buscar
[um pedaço de banana pra eu acender o charuto. Naturalmente
[o menino pensará: Papai está malu...”

Outros, coitados, têm a língua atada.

Todos porém sabem mexer nos cordéis com o tino ingênuo
[de demiurgos de inutilidades.
E ensinam no tumulto das ruas os mitos heróicos da meninice...
E dão aos homens que passam preocupados ou tristes uma
[lição de infância.

Essa composição escrita em versos livres reúne cotidiano e meninice, dois tópicos caros a Manuel Bandeira. O poeta, por meio do verso livre, aproxima a poesia da prosa. Esse artifício linguístico soa como a quebra de uma ordem preestabelecida, levando através da desconstrução dos gêneros o espanto aos homens sérios e racionais, que vivem

dentro de limites cartesianos e pragmáticos. O camelô, comumente desprestigiado, no poema é abençoado por vender objetos inúteis, como os brinquedos e “as canetinhas-tinteiro que jamais escreverão coisa alguma”; no entanto, fazem a “alegria das calçadas”. Paradoxalmente, ainda que sejam “demiurgos de inutilidades”, os poetas, metaforicamente representados pelos camelôs, são os únicos capazes de resgatarem e oferecerem aos homens preocupados e tristes o alumbramento diante das coisas mais simples que só são possíveis pelo olhar da criança através da “lição de infância”. Ou seja, esses demiurgos criam mundos em que não cabe a lógica da racionalidade, por isso são inúteis, entretanto é nesse ambiente que será resgatado o encantamento pela existência, dando à humanidade um outra possibilidade de existência em que não imperam preocupação e tristeza. Dessa maneira, desconstrói-se também a crença diante da impossibilidade de conciliar vida adulta e meninice.

O resgate da infância é uma tendência recorrente na poesia de Manuel Bandeira. O poeta se volta para o passado e transforma em matéria artística toda a magia desse tempo. Yudith Rosenbaum afirma que a poesia de Bandeira reconstrói epifanicamente sua vida de menino:

Ao evocar as cenas e as personagens que estruturam vida e obra do poeta, a poesia reconstrói epifanicamente a infância enquanto fenômeno iluminado. A memória se abre para o que há de mais recôndito na esfera íntima e reacende cantos biográficos escuros, mas nunca esquecidos. São mais do que lembranças. Elas parecem pertencer tanto a um universo mágico, quase mítico, quanto à dimensão do que há de mais real em Bandeira. A vida adulta, então, torna-se um constante aceno ao passado, a esse passado que hoje desaparecido na realidade, vívido no imaginário e reatualizado enquanto ausência que se materializa na poesia. (1993: 42)

Assim, a tensão entre esses dois espaços – o da criança e o do adulto – concretiza-se por meio do trabalho com as palavras, de modo que a repetição do sufixo *-inho*, escapa do cansativo “tatibitati”, que muitos acreditam agradar aos pequenos leitores, e cria um significado novo: a delicadeza do mundo infantil em oposição à dureza do mundo adulto. Ao mesmo tempo, esse recurso linguístico permite ao eu lírico, por meio da lembrança desses brinquedos de criança – balões, macaquinho, cachorrinho, homenzinhos – retornar ao mundo de sua infância, onde se esconde o segredo de sua poesia. Portanto, para Bandeira “é na criança que habita o segredo do poeta”. (Rosenbaum, 1993: 45) Por sua vez, a oralidade cotidiana dos versos “Uns falam pelo cotovelo” e “Outros, coitados, têm a língua atada” colaboram também para a construção desse espaço por onde trafegam os “mitos heroicos da meninice”.

A infância será também responsável para a apropriação de outro *topos* caro ao Modernismo, a apropriação da cultura popular pela poesia. Através das memórias do tempo de criança, Bandeira traz à cena cantigas de roda e brincadeiras do folclore brasileiro, como podemos ver nos poemas “Na Rua do Sabão”, “Trem de ferro”, “Rondó do capitão”, “Boca de forno”, “Anel de vidro” e “Os sapos”, citando apenas os que foram arrolados na antologia *Berimbau e outros poemas*. No poema “Anel de vidro”, por exemplo, Bandeira recorre a uma velha cantiga de roda, “Ciranda. Cirandinha”, para falar da frustração amorosa.

O anel que tu me deste
Era vidro e se quebrou
O amor que tu me tinhas
Era pouco e se acabou

Observemos como o poeta dá voz à criança até nos momentos mais graves, como esse da perda amorosa, revelando mais uma vez que em seus versos a emoção da idade da inocência se identifica com a emoção poética. Vejamos o poema “O anel de vidro”, de *A cinza das horas*:

Aquele pequenino anel que tu me deste,
– Ai de mim – era vidro e logo se quebrou...
Assim também o eterno amor que prometeste,

- Eterno! era bem pouco e cedo se acabou.

Frágil penhor que foi do amor que me tiveste,
Símbolo da afeição que o tempo aniquilou, –
Aquele pequenino anel que tu me deste,
– Ai de mim – era vidro e logo se quebrou...

Não me turbou, porém, o despeito que investe
Gritando maldições contra aquilo que amou.
De ti conservo no peito a saudade celeste...
Como também guardei o pó que me ficou
Daquele pequenino anel que tu me deste...

Na primeira estrofe, a redondilha maior, próprio do cancionário popular, é substituída pelo clássico verso alexandrino, numa clara tentativa de permitir o acesso de manifestações populares ao universo erudito. Apesar de os dodecassílabos terem afetado a musicalidade dos versos originais, o que nos interessa aqui é a presença da infância como elemento desencadeador do fazer artístico. Assim, por meio de uma linguagem despojada, inspirado num dado da primeira idade – a cantiga de roda – o poeta consegue inserir o sentimento de angústia como o que se refere à sua frustração diante do mundo e transformar isso em poesia. Na “Rua do Sabão”, de *Ritmo dissoluto*, Bandeira se apropria integralmente dos versos populares de “Cai, cai balão”, mantendo a mesma métrica, modificando apenas o terceiro verso:

Cai cai balão
Cai cai balão
Na Rua do Sabão!

Na cantiga popular os versos são os seguintes:

Cai cai balão
Cai cai balão
Aqui na minha mão!

A partir desses versos, que compõem a primeira estrofe, Bandeira constrói um poema rico em inovações estéticas, como o verso livre, a narrativa mesclada ao lirismo, o jogo das palavras no espaço em branco da folha de papel, como podemos ver na estrofe abaixo:

Cai cai balão!

Um senhor advertiu que os balões são proibidos pelas posturas municipais.

E foi subindo...

muito serenamente...

para muito longe...

Não caiu na Rua do Sabão.

Caiu muito longe... Caiu no mar – nas águas puras do mar alto.

É interessante observar como Bandeira aborda temáticas como essa de “Na Rua do Sabão” – a frustração do homem diante de suas limitações –, o *topos* da incapacidade de o adulto se encantar diante das coisas mais simples da

vida, como vimos no poema “Camelôs”, e a temática da irrealização amorosa, em “Anel de vidro”, por meio de uma linguagem simples e desprentensiva, aproveitando-se apenas de elementos do dia-a-dia infantil.

É claro que esse interesse de tornar a vida diária em matéria poética fazia parte de um contexto mais amplo ligado ao projeto modernista brasileiro. Na verdade, essa aderência ao prosaísmo foi resultado de uma conquista de liberdade de criação que até os primeiros anos do século XX estava presa a uma tradição literária conservadora em que o Parnasianismo foi seu maior defensor. Surgia, então, uma nova técnica poética que autorizava transformar o dia-a-dia em matéria prima poética. Embora o próprio Bandeira, em *Itinerário de Pasárgada*, tente negar que seu fazer poético estivesse comprometido com a estética do modernismo, dizendo que o humilde cotidiano presente em seus versos não resultasse de nenhuma intenção dessa escola, e sim do ambiente do morro do Curvelo (1984: 65), é indiscutível que a princípios modernistas e a produção literária de Bandeira estejam entrelaçadas. Na verdade, Bandeira foi o precursor da aproximação da experiência poética com a realidade cotidiana. Para Davi Arrigucci, a ruptura com o verso tradicional, deve-se a ao poeta de “Vou-me embora pra Pasárgada:

A penetração desse novo e poderoso instrumento no quadro da literatura brasileira, dominada ainda no princípio do século pela rigidez da norma parnasiana de versificação, pouco abalada entre nós pela vaga fluidez musical dos simbolistas, dependeu em grande parte, como se sabe, do esforço pessoal de Bandeira. Ele começou a quebrar a métrica tradicional por volta de 1912, produzindo de início antes versos libertados que propriamente livres polimétricos, ou no fundo sujeitos ao senso da medida. Aos poucos foi avançando com passos seguros no progressivo domínio do verdadeiro verso livre (...). (Arrigucci, 1990: 54)

Chegamos à conclusão de que a escolha do poemas de Manuel Bandeira para fazerem parte de uma antologia destinada ao público infantil só foi possível porque esse poeta guardava em seus versos o segredo da simplicidade da linguagem, dado fundamental para aproximação entre poesia e criança. A antologias organizadas por Elias José sobre reúnem poemas que vão do seu primeiro livro, *A cinza das horas*, de 1917, até *Opus 10*, de 1952, provando que desde *A cinza das horas*, livro em que predominam traços parnasianos e simbolistas, já havia na sua obra uma coexistência entre tradição clássica e estética renovadora. Rosenbaun (1993: 24) cita um depoimento de Lêdo Ivo, afirmando que Bandeira sustenta “o caráter esteticamente dúbio ou híbrido de sua obra, ao mesmo tempo clássica – isto é, voltada para o passado e as tradições acumuladas – e moderna, centrada no presente e espreitadora de futuro”.

Além disso, na sua humildade, o poeta reconhece nas reminiscências de sua infância “um conteúdo inesgotável de emoção” (1984: 17). Parte dessa infância foi vivida pelo poeta nos corredores do Colégio Pedro II, quando foi aluno nos anos de 1897 a 1902. Tinha apenas dez anos quando entrou para o Ginásio Nacional, antigo nome do Colégio Pedro II, tendo sido aluno de nomes como, por exemplo, José Veríssimo, Said Ali, Silva Ramos, Antenor Nascentes. Data dessa época alguns sonetos recuperados através do professor Sousa da Silveira como a seguinte quadra guardada em sua memória:

Lembro-me bem: um dia, à janela encostado,
Via eu passar no céu as nuvens a correr,
E nelas o meu sonho, o sonho acariciado,
Que hei de realizar na vida, se viver.

Anos mais tarde, já poeta renomado, Manuel Bandeira volta ao Colégio Pedro II como professor. Em 1938, é nomeado professor de Literatura dessa instituição. Fica por lá até 1943. Apesar de lecionar no colégio por apenas cinco anos, esse exercício deixou marcas em sua vida e na de seus alunos como podemos nos certificar com o depoimento de Niel Aquino Casses:

Quando foi eleito para a Academia Brasileira de Letras, em agosto daquele mesmo ano de 1940, fizemos uma grande festa literária no salão do Colégio, para prestar-lhe também a nossa

homenagem. Pouco antes, publicara o livro *Noções de História das Literaturas*, com matéria das aulas que prepara para as nossas turmas.

Manuel Bandeira, conquistara a estima e o apreço dos seus alunos. Por isso, no término do curso, foi eleito nosso Paraninfo. (Silva, 1989: 486)

Desse modo, quando os estudos da estética da recepção apontam elementos aproximadores entre literatura e público leitor, reconhecendo, assim, a existência de uma poesia voltada para a criança, foi fácil reconhecer esses elos entre o universo infantil e sua estética pautada na singeleza e na própria infância.

Referências Bibliográficas

Abramovich, Fanny. (1991). *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 2ª ed. São Paulo: Scipione.

Arrigucci Jr., Davi. (1990). *Humilde, paixão e morte: a poesia de Manuel Bandeira*. São Paulo: Companhia das Letras.

Bandeira, Manuel. (1984). *Itinerário de Pasárgada*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

_____. (2006). *Berimbau e outros poemas*. 3.ed. Seleção de Elias José. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

_____. *As meninas e o poeta*. (2008). Seleção de Elias José. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Coelho, Nelly Novaes. (1982). *A literatura infantil*. 2ª ed. São Paulo: Global.

Cunha, Maria Antonieta Antunes. (1998). “Poesia para criança” In: *Literatura infantil: teoria e prática*. São Paulo: Ática.

Lajolo, Marisa & Zilberman, Regina. (1984). *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. São Paulo: Ática.

Meireles, Cecília. (2001). *Meus primeiros versos*. Antologia de poetas brasileiros, vol. 4. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Paulino, Graça. (1998). *Cem anos de poesia nas escolas brasileiras*. In: 30 anos de literatura para crianças e jovens, org: Elizabeth D’Angelo Serra. São Paulo: Mercado das Letras.

Rosenbaun, Yúdi. (1993). *Manuel Bandeira: uma poética da ausência*. São Paulo: Edusp; Rio de Janeiro: Imago.

Silva, Marcia Cristina. (2007). *A criança e o poeta: José Paulo Paes e os seres em rotação*. Dissertação de Mestrado. UFRJ.

Silva, Maximiliano de Carvalho. (Org.). (1989). *Homenagem a Manuel Bandeira*. Rio de Janeiro: Sociedade Sousa da Silveira; Monteiro Aranha; Presença Edições.

Zilberman, Regina & Magalhães, Lígia Cadermartori. (1987). *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 3ª ed. São Paulo: Ática.

Zilberman, Regina. (2005). Para a poesia não vai nada? In: *A literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva.

UMA VIAGEM SENTIMENTAL EM TORNO DO COLÉGIO PEDRO II

Flávia Vieira da Silva do AMPARO¹²

RESUMO: O Imperial Colégio de Pedro II, fundado em 2 de dezembro de 1837, é um marco da Educação Brasileira. Como primeira instituição oficial de Ensino Secundário no Brasil, seu currículo serviu de referência para as demais instituições educacionais do país. Atravessando o conturbado período inicial da República, o Colégio teve seu nome modificado e passou por várias reformas, sem perder, contudo, sua posição de destaque no cenário brasileiro. Afora esse estatuto de instituição de referência, primeira a conceder o título de bacharel em Letras, outros importantes marcos fazem parte da história do Colégio. É inegável sua influência na formação de intelectuais, políticos e literatos que escreveram a história do país, consolidaram os estudos da Língua Portuguesa e/ou formaram as bases da Literatura Brasileira. Além disso, as trajetórias ilustres de seus mestres e alunos revelam não apenas os conhecimentos partilhados, mas também a memória sentimental da instituição que sobreviveu em páginas inoxidáveis, como, por exemplo, naquelas escritas por Alceu Amoroso Lima, Malba Tahan e Pedro Nava sobre os anos passados no Colégio, como tributo aos antigos mestres que lhes apontaram o caminho e despertaram o gosto pelas Letras e pelo conhecimento em geral. Reviver essas páginas memoráveis - escritas nos séculos XIX e XX - é como empreender uma viagem sentimental em torno do Colégio Pedro II de ontem e de hoje.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Ensino Secundário; Literatura; Colégio Pedro II.

Um breve histórico

O Imperial Colégio de Pedro II, fundado em 2 de dezembro de 1837, é um marco da Educação Brasileira. Como primeira instituição oficial de Ensino Secundário no Brasil, seu currículo serviu de referência para as demais instituições educacionais do país.

De acordo com os estudos da professora Vera Cabanas, o Colégio, a princípio, privilegiou os conteúdos de “base clássica e tradição humanística”, procurando atender aos anseios da elite brasileira, que buscava uma formação mais erudita, seguindo moldes europeus. Porém, logo surgiram críticas a esse modelo de ensino, uma vez que, para outra vertente da sociedade, os conteúdos deveriam ter um caráter mais prático e científico, a fim de preparar o indivíduo para as demandas de modernização e de desenvolvimento do país.

A defesa do curso de humanidades era feita pelos grupos mais conservadores que consideravam o ensino secundário e, portanto, o “colégio modelo” como uma etapa preparatória para os cursos superiores, sendo a educação clássica essencial aos futuros “doutores” do Parlamento. Outro grupo de políticos liberais criticava a concepção da educação ilustrada e procurava introduzir, na legislação de ensino, disciplinas de caráter científico, como as “matemáticas” e as ciências naturais, defendendo um ensino secundário mais prático e voltado para a modernização e o progresso. Nas duas visões de educação, um ponto em comum: o ensino da História da Civilização e da História da Pátria como base da construção da identidade nacional e da formação do cidadão. (Andrade, 2005: 519)

A partir de uma reformulação do currículo, ocorrida em 1857, o Colégio passou a agregar as disciplinas científicas, sem excluir a formação clássica e humanística que, inicialmente, serviu de base para sua formação curricular. Sobretudo, nos chama a atenção o fato de a “construção da identidade nacional”, a partir do estudo da História Geral e da História do Brasil, ser o ponto pacífico nessa discussão curricular, uma vez que o país, como pátria recém-independente, necessitava de uma reafirmação da nacionalidade.

Há, portanto, no cenário brasileiro, uma tentativa de construção da própria nacionalidade, embora, de maneira controversa, o parâmetro seguido fosse o das nações desenvolvidas do mundo europeu. Esse conflito entre identidade

¹² UFF - Instituto de Letras – Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas/ Colégio Pedro II – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PROPPG. End: Rua Gomes Serpa, 380, casa 9 – Piedade – CEP: 20740-200- Rio de Janeiro – RJ – Brasil; e-mail: v.flavia@globo.com

e influência estrangeira tornou-se a tônica não só das discussões educacionais e políticas da época, como também passou a povoar o espaço literário. Neste último caso, havia ainda uma tentativa de aliar as raízes históricas à criação literária, retomando dados do passado que pudessem ressignificar o presente, ou ainda, concebendo uma ideia de “Nação” calcada mais na invenção do que na efetiva mudança de padrões.

A fundação do Colégio Pedro II coincide com o nascimento do Romantismo no Brasil, com uma pequena diferença de um ano, considerando como marco da estética romântica o lançamento, em 1836, de *Suspiros poéticos e saudades*, de Gonçalves de Magalhães. Porém, não se trata apenas de uma coincidência de datas, uma vez que no quadro de docentes do Colégio, nesse período, encontravam-se intelectuais que compunham tanto o cenário educacional quanto o literário: Gonçalves de Magalhães, Gonçalves Dias e Joaquim Manuel de Macedo.

Um dos primeiros professores de História do Brasil do Pedro II, por exemplo, seria o poeta nacionalista Gonçalves Dias, responsável por uma disciplina considerada essencial por liberais e conservadores, como vimos anteriormente, para a “formação da identidade nacional”. Sob esse aspecto, o poeta-professor era um ícone da literatura nacionalista e se adequava perfeitamente à função.

Uma breve leitura da “Canção do exílio” nos revela esse instinto de nacionalidade como uma espécie de descobrimento às avessas: o sentimento ufanista é desencadeado pelo distanciamento da terra natal, sendo que essa ausência se intensifica a partir das lacunas apresentadas pela terra estrangeira. Mediante o contraponto entre Portugal e Brasil, observamos no poema o conflito marcado pela oposição dos advérbios “cá” e “lá”. Assim, o afastamento espacial do eu-lírico (exílio) serve como revelação, através da memória, da superioridade da sua pátria e do seu povo, porém o modelo primordial ainda é a terra estrangeira. O “cá” é o universo real, palpável, enquanto o “lá” torna-se o espaço ideal, reinventado pelo sentimento e pela memória do poeta.

Em 1851, Gonçalves Dias seria substituído do quadro do Colégio, por motivo de saúde, por outro importante literato: Joaquim Manuel de Macedo. Fundador da prosa romântica brasileira, Macedo também ocupou a cadeira de História do Brasil, além das de História Antiga, Média e Moderna. Tanto a prosa quanto a poesia tinham os seus representantes no quadro do Colégio Pedro II e, se pensarmos na grande importância que esses dois autores tiveram na imprensa e nas rodas literárias da época, pode-se imaginar também a influência que devem ter exercido no corpo discente da Instituição.

Dando prosseguimento a esse processo de construção identitária, a criação do Colégio Pedro II também permitiu a permanência dos estudantes no território nacional e o fortalecimento das instituições de nível superior no Brasil, uma vez que a maioria desses jovens seguia para Portugal ou para outros lugares da Europa a fim de obter a instrução secundária e, conseqüentemente, o acesso ao Ensino Superior.

Os estudantes de várias regiões do Brasil, a partir de então, passaram a vir para a Corte buscando consolidar seus estudos e, ao término do ensino secundário no Pedro II, garantir o acesso direto às Faculdades de Direito e de Medicina. O currículo da instituição também serviu como parâmetro para os demais educandários que passaram a funcionar dentro e fora da Corte, como o Colégio Abílio, por exemplo. Esta instituição, embora de grande prestígio, não escapou das duras críticas de um dos seus célebres alunos, Raul Pompeia, ao usá-lo como modelo para a escrita de *O Ateneu*.

Pensando na questão literária, associada à memória e à História do Colégio Pedro II, procuraremos refletir sobre a importância dos intelectuais e literatos, do século XX, que marcaram a história do país e que consolidaram os estudos da Língua Portuguesa e/ou formaram as bases da Literatura Brasileira. Talvez se faça necessário também esclarecer o título dessa comunicação. Por que a escolha da expressão “viagem sentimental?”

Uma viagem sentimental

O escritor Laurence Sterne, ao narrar a viagem que fez pela França e pela Itália, empregou a expressão “viagem sentimental” para intitular seu romance. Absorvendo as duas vertentes mais apreciadas do público leitor da época – as narrativas de viagem e os romances sentimentais – Sterne cria um modelo híbrido, baseado tanto na criatividade ficcional quanto no relato memorialístico. Ao contrário de corroborar com o modelo descritivo que grassava neste tipo de literatura, o escritor se dispôs a narrar a partir de suas impressões, mas, sendo um viajante focado na subjetividade, absorveu mais a paisagem intrínseca do que o meio exterior.

No livro de Sterne existem muitos trechos em que podemos observar a distinção entre interior e exterior, espaço físico e espaço imaginário, tempo cronológico e tempo psicológico, conflitos esses que já se encontravam presentes, embora com enfoque

Ora, um colóquio de cinco minutos, nesta situação, vale tanto quanto um de cinco eras, com os rostos voltados para a rua: neste último caso o assunto é obtido de objetos e ocorrências exteriores – mas quando seus olhos estão fixos num espaço em branco, sem vida – você o extrai simplesmente de você mesmo. (Sterne, 2002: 26)

No trecho destacado, Sterne, numa reflexão irônica, estabelece duas maneiras de extrair assuntos para um diálogo: do meio exterior e de si mesmo. Considerando que o personagem-narrador está fora de seu país, imagina-se que existam muitos elementos externos que motivem a sua narração. No entanto, nada encontrando que o surpreenda, a principal viagem que ele faz é em torno de si mesmo e dos seus sentimentos.

Há, sobretudo, modos de viajar que ultrapassam o sentido estrito do deslocamento espacial, principalmente quando se evoca a questão da memória, que atua como desencadeadora de escritas da subjetividade. Outro aspecto importante no livro de Sterne tem uma relação direta com a aquisição do conhecimento como principal objetivo de determinados viajantes, ou a assimilação de culturas exóticas, se pensarmos na importância de um Marco Polo, por exemplo, para a ampliação dos horizontes de povos que só conheciam o seu próprio espaço. Porém, estando em terra alheia, o escritor irlandês se recusou a cumprir o propósito comum do puro viajante, ironizando a questão do conhecimento e a sua aplicação na sociedade, uma vez que o olhar subjetivo do homem é o principal foco de qualquer opinião a respeito de si mesmo ou do outro, do espaço individual ou do coletivo.

Conhecimento e aperfeiçoamento devem ser obtidos navegando ou viajando por terra, com esta finalidade; mas tanto o conhecimento útil quanto o aperfeiçoamento verdadeiro, tudo isso é uma loteria – e mesmo onde o aventureiro é bem-sucedido, o cabedal adquirido tem de ser usado com cautela e sobriedade para trazer algum benefício – mas, como as oportunidades se direcionam num outro sentido, tanto quanto à aquisição, como quanto à aplicação, sou de opinião que um homem agiria sabiamente se pudesse persuadir-se a viver satisfeito, sem um conhecimento estrangeiro ou aperfeiçoamento estrangeiro (...). (Sterne, 2002: 22)

É interessante que o “estrangeiro” é usado na obra de Sterne também num sentido mais amplo, distinto daquele comumente utilizado para nomear entes e coisas de outra terra ou país. O “estrangeiro” na obra sterniana resume tudo o que é externo, todas as influências advindas do outro, sendo, desse modo, o coração do homem a sua pátria particular. Pensando a História a partir de um viés literário, podemos dizer que o que fica do passado são retalhos da memória, principalmente, daquela partilhada com o leitor através da ficção memorialista.

(...) a *escrita autobiográfica* está ligada, no Ocidente, ao individualismo burguês moderno, que data da época da Ilustração (...). Tanto a ficção quanto a autobiografia se configuram nas coordenadas históricas em que o *eu* é visto como “indivíduo individualizado”, quando o *eu* adquire destaque, quando ele se faz uma figura de contraste quanto a seu meio. (Klinger, 2007: 42)

Pensando nessa viagem da memória, em busca de uma reinterpretação do *eu* e dos *eus*, nos deparamos com a obra de determinados autores que fixaram nas páginas literárias olhares subjetivos acerca de espaços coletivos, nos interessando especificamente as narrativas relacionadas às instituições educacionais, em especial, ao Colégio Pedro II.

Citamos anteriormente o caso de Raul Pompeia, que ficcionalizou suas experiências como interno do Colégio Abílio. Existem ainda outras referências em relação ao ambiente escolar na obra de outros autores, como Machado de Assis, em “Conto de escola”, e Graciliano Ramos, em *Infância*. Ambos criticaram duramente os métodos escolares e revelaram as suas desilusões com o aprendizado formal, desde as palmatórias e castigos físicos até a inconsistência do aprendizado/ ensino de alunos e mestres. No caso específico de Graciliano, já inserido no contexto do século XX, as péssimas adaptações literárias concebidas pelo Barão de Macaúbas, datadas do século anterior, produziram distorções no seu aprendizado de leitura, uma vez que se distanciavam completamente do contexto de época e da realidade dos alunos. Nesse universo de narrativas calcadas na experiência pessoal, que configuram a ficção autobiográfica, interessa-nos o fato de que determinados autores destacaram as suas experiências como alunos e professores do Colégio Pedro II. Nessa “viagem sentimental”, os narradores em primeira pessoa buscam identificar o espaço coletivo a partir de experiências que transformam o lugar numa espécie de recanto particular. A rememoração do espaço escolar torna-se uma maneira de resgate das experiências do passado em confronto com as situações do presente da escrita.

Alceu Amoroso Lima, em *Memórias improvisadas*, realiza a sua viagem memorialística revendo as sensações e impressões, relacionadas a determinados ambientes, dentro e fora de seu país, que marcaram a sua trajetória. Essa viagem da memória passeia por alguns cenários, deslocando-se no tempo e no espaço, valorizando, sobretudo, as experiências formadoras de caráter motivadas por pessoas, lugares ou por situações específicas.

Referindo-se ao Colégio Pedro II, a viagem memorialística de Alceu se dá em dois sentidos: no presente da escrita, quando avalia os ganhos decorrentes de sua formação, e na revisão do passado, quando passa a reviver as sensações que o atormentavam na infância e na adolescência. Há sentimentos antitéticos, por exemplo, que se manifestam em determinados trechos: “o ginásio foi para mim uma canga, uma caserna, um enquadramento, mas que me fez um grande bem para toda a vida, quando hoje o considero, já no fim da picada. Não há nada como a *liberdade como fruto da disciplina*”. (Lima, 1973: 124).

Merece destaque a motivação inicial de sua entrada na Instituição, uma vez que o pai de Alceu desejava que o filho, criado num ambiente aristocrático, com mestres à sua disposição, passasse a conviver com “meninos de subúrbio” e aprendesse a lidar com a disciplina e o rigor de um espaço coletivo. Esse aprendizado ganha força no livro, quando o autor reafirma a validade do pensamento paterno: “se ainda hoje uma das minhas grandes preocupações é vencer o preconceito de classe, dominar as diferenças de classe, devo ao fato de ter frequentado o Ginásio Nacional [Colégio Pedro II], colégio popular, barato, aberto sobretudo aos meninos da Zona Norte e dos subúrbios cariocas”. (Lima, 1973: 41)

Embora o Colégio atendesse, em grande parte, os membros da elite, desde a sua fundação havia um interesse em oferecer vagas gratuitas aos alunos que não possuíam condições financeiras para arcar com as contribuições anuais e com os honorários pagos mensalmente. Já no primeiro decreto da Instituição, assinado por Bernardo Pereira de Vasconcellos, em 1838, há a definição do número de vagas oferecidas aos bolsistas: 11 alunos, no regime de internato, e 18 no externato. No decorrer do tempo, essa medida teve continuidade, com uma ampliação cada vez maior do número de vagas. Até hoje, apesar de o ensino ter se tornado público e gratuito, o Colégio continua a atender as mais variadas classes sociais.

Tornando às *Memórias*, observamos que alguns professores do Colégio Pedro II, como Sílvio Romero e Fausto Barreto, receberam destaque por terem influenciado a formação de Alceu para além do ambiente escolar e acadêmico. Este último professor – que juntamente com Carlos de Laet produziu um verdadeiro *best-seller* dos livros didáticos, a *Antologia nacional*, que teve mais de 20 edições entre 1895 e 1936 –, teria sido o principal responsável pelo seu gosto pelas letras, apesar do perfil “duro e autoritário” que lhe provocava medo e reverência: “Assim aprendi português na

medida do medo que me inspirava. Era sem dúvida um professor de grande categoria no sentido da erudição e na medida que conseguia transmitir seus conhecimentos aos discípulos.” (Lima, 1973: 38)

Sílvio Romero, por sua vez, foi citado como um contraponto interessante a Fausto Barreto, sendo descrito como um mestre que “se colocava ao nível dos alunos”, sempre com bom humor, completamente contrário à austeridade que, segundo o autor, regia todo o ambiente. Também exalta o fato de Romero não se concentrar apenas nos conteúdos da disciplina que lecionava, mas discorrer sobre conteúdos como Economia Política e Filosofia do Direito.

Na síntese dessa “viagem memorialística”, Alceu enfatiza como aprendizado no Colégio Pedro II o fato de ter convivido com pessoas distintas do seu meio e com professores que produziram nele sentimentos controversos. O *eu* em convivência com o outro, “como figura de contraste com o seu meio”, no dizer de Diana Klinger, se constitui a partir da experiência, não apenas a vivida como também a revivida na viagem da escrita.

Júlio César de Mello e Souza, mais conhecido como Malba Tahan, também se apropriou do relato memorialístico, em *Acordaram-me de madrugada: recordações do antigo aluno do Colégio Pedro II*, para reviver os seus anos como aluno da instituição. A principal diferença entre o relato de Alceu e o de Mello e Souza é que, no segundo caso, o livro é inteiramente dedicado às memórias do Colégio, ao contrário do outro em que a instituição surge apenas como um capítulo, embora importante, do passado.

Um dado relevante também surge quando consideramos as condições da entrada de Mello e Souza no Colégio Pedro II, pois, na época, estando o jovem matriculado no Colégio Militar, a família se viu em dificuldades financeiras, o que o impediu de permanecer numa escola cuja mensalidade atingia altos custos. A opção foi transferi-lo para o Pedro II, o que comprova a afirmação de Alceu de que se tratava de uma “escola barata”, apesar de seu prestígio no meio educacional e do conceituado quadro docente.

Mello e Souza, com sua reconhecida capacidade para o relato, inicia suas memórias de maneira bem-humorada sob o ponto de vista de aluno interno do Colégio: sendo acordado de madrugada pelo diretor da instituição, juntamente com outros alunos, para ver a passagem do cometa Halley, em 1910.

O ambiente escolar parece moldar o caráter de Mello e Souza a partir de uma aprendizagem em negativo, tendo em vista que as dificuldades encontradas na aquisição dos conceitos matemáticos, no período em que era aluno, serviram de lição para o aprimoramento da Educação Matemática quando, anos mais tarde, retornou ao Colégio como professor.

Vale lembrar que Malba Tahan, além do sucesso como autor de livros didáticos, encontrou imensa acolhida do público ao compor narrativas que associavam o mundo árabe à aprendizagem matemática, como é o caso de *O homem que calculava*, romance até hoje muito bem recebido pelos leitores e pela crítica.

O gosto pela escrita também se evidenciou a partir de experiências em negativo. Sendo aluno de Silva Ramos, mestre da cadeira de Português, Mello e Souza aproveitou-se da falta de caráter de alguns de seus colegas de classe, descritos por ele como “marginais da cola”, para cobrar alguns réis em troca de compor as redações, pedidas pelo professor. Chegava a escrever quatro redações diferentes sobre o mesmo tema, com variados estilos, a fim de burlar a desconfiança do professor. Não há como não recordar o menino Pilar, do já citado conto de Machado de Assis, que resolveu fazer as lições do colega em troca de pagamento, sendo descoberto e punido pelo mestre. Ao contrário da punição, Malba Tahan revelou ao leitor que as lacunas do passado podiam ser preenchidas no futuro, a partir da reformulação da experiência pessoal.

Tahan, aliando os cálculos à paixão de narrar, conseguiu reunir dois conteúdos aparentemente dissociados: a Literatura e a Matemática. A partir de sua vivência pedagógica, como professor do Colégio Pedro II, ele passou a criar histórias que conseguiam prender a atenção de seus alunos, enquanto ensinava-lhes a desenvolver o raciocínio e o pensamento lógico-matemático.

Nenhum outro, porém, revelou mais intensa admiração pelo Colégio Pedro II, manifesta em livro de memórias, do que Pedro Nava. O relato apaixonado do autor, em *Balão cativo*, traduz toda a ideia de “viagem sentimental” que procuramos traduzir nesse texto, como um mergulho na memória, não apenas coletiva, mas principalmente individual e individualizante.

Nava aprofunda o sentido de sua escrita e chega a ponto de se voltar, como Sterne também fez em seu relato, contra as regras de objetividade e contra o provável leitor crítico de suas memórias: “Quem escreve é para ser lido. Certo, Monsieur de La Palisse. Mas sejamos sinceros acrescentando que muito do que escrevemos é para nós mesmos.” (Nava, 2000: 294)

O capítulo IV, de *Balão cativo*, é um inventário histórico, pessoal e sentimental do Colégio Pedro II. Nava resume a história da instituição, desde o seu surgimento, e cita, nominalmente, em um extenso parágrafo, os nomes completos dos antigos e ilustres alunos do lugar, como se estivesse seguindo uma lista de chamada composta pelos melhores estudantes em mais de um século de existência do Colégio.

Esse é um dos maiores parágrafos do romance, ocupando duas páginas inteiras, finalizando com uma epígrafe, retirada de uma frase atribuída ao Imperador Dom Pedro II: “Eu só governo duas coisas no Brasil: a minha casa e o Colégio de Pedro II”. A citação resume o ufanismo por essa pátria particular, sentimento partilhado pelos dois Pedros: o Imperador e o romancista.

No relato de Nava, o elemento estrangeiro serve como comparativo ao equiparar o Colégio Pedro II às instituições importantes no panorama educacional de outras partes do mundo. Ao contrário de se buscar legitimidade em seu discurso, o leitor reconhece nele o olhar subjetivo do viajante da memória, com todas as idealizações declaradamente assumidas e buscadas, assim como pudemos notar na “Canção do exílio” em relação ao exílio espacial. No caso de Nava, o exílio é nitidamente temporal, como se o Colégio fosse um monumento unicamente resgatado pela memória.

Orfanato humilde no início, modesto seminário em seguida, o colégio seria no Primeiro Reinado, no Segundo e na República, a glória de nosso ensino. Tudo o que há de mais ilustre na vida brasileira recebeu seu influxo e criou-se no seu espírito. Já escrevi noutro lugar que “...assim como são inconfundíveis, na Inglaterra, os homens que estudaram nos colégios de Cambridge e Oxford, na França, os que foram alunos de Stanislas e de Louis-le-Grand, no Brasil, os que tivemos a honra de passar pelo velho Pedro II, dali trouxemos o *espírito da casa* que é tendência democrática e gosto pela ciências, vocação liberal e apreço pelas artes.” (Nava, 2000: 292)

Para finalizarmos essa viagem sentimental, já bem extensa, talvez seja tempo de lançar âncora e, à guisa de conclusão, deixar aqui um ponto de reflexão sobre História, Educação, Literatura e Memória, fazendo uma apropriação dessa ilha particular de Nava. O desfecho de *Balão cativo*, eivado de lirismo, corporifica os conhecimentos adquiridos e transforma a rememoração num arrebatamento de ideias, como um redescobrimto de si mesmo a partir dessa pátria-colégio, que se lhe apresenta como espaço de fluência e influência no “navegar é preciso” da vida.

Recortávamos a cara da Ibéria, os pés abertos da Escandinávia, a bota da Itália, o girassol Norteamérica, o cômodo pernil da do Sul e o Brasil parecido com a cabeça de Pedro Álvares Cabral (...). Os cabelos molhavam no Atlântico. Novamente se saía mar oceano em fora para ilhas submersas, ilhas ocas, ilhas abrolhando, ilhas, ilhas, ilhas, cabos penínsulas. Orça! Enche tuas velas todas – da giba à mezena, da bujarrona à gata. Orça! Ala! Larga! para outra volta magalhães, vasco, vespúcio, novas chegadas. Porto Seguro, rias do Rio de Janeiro, praias brancas de São Cristóvão, o colégio, a sala, a sala, a sala, a sala, a salassalassala até amanhã, se Deus quiser! Foi nesse dourado amanhã que desemboquei depois de minha primeira privação de saída. Segunda-feira. Sabia que nessa data mágica todos os alunos teriam chegado e que os professores estariam a

postos para o começo das aulas. Era o banquete anunciado por tio Salles. Era a verdadeira viagem sempre começada jamais findada... Eram as aulas, as aulas, as aulas... (Nava, 2000, 363)

Ao contrário de se constituir como relato puramente reiterativo da experiência, a viagem sentimental é uma redescoberta de sensações antigas a partir de um dado da memória. Mais do que simples descrição autobiográfica, em busca do “tempo perdido”, surge como re-encenação da vida, trazendo de volta ao centro da cena as emoções e sentimentos de um outro tempo.

Referências Bibliográficas

Andrade, Vera Lucia Cabana. 2005. CPII: herança clássica e tradição humanística. In: LESSA, Fábio de Souza & BUSTAMANTE, Regina Maria da Cunha (Orgs.). *Memória & festa*. Rio de Janeiro: Mauad.

Laet, Carlos de & Barreto, Fausto. 1938. *Antologia nacional: excertos dos principais escritores da Língua Portuguesa do 20º ao 16º século*. 21 ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves.

Lima, Alceu Amoroso. 1973. *Memórias improvisadas*. Petrópolis: Vozes.

Nava, Pedro. 2000. *Balão cativo*. Cotia: Ateliê Editorial.

Sterne, Laurence. 2002. *Uma viagem sentimental através da França e da Itália*. [Tradução de Bernardina da Silveira Pinheiro]. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira,.

Klinger, Diana Irene. 2007. *Escritas de si, escritas do outro: o retorno do autor e a virada etnográfica*. Rio de Janeiro: 7 Letras.

Tahan, Malba. 1973. *Acordaram-me de madrugada: recordações do antigo aluno do Colégio Pedro II*. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II.