UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ALESSANDRA MARIA MOREIRA GIMENES

**Machado de Assis e a crítica à escola de seu tempo:
uma ideia de formação nos contos “Um cão de lata
ao rabo”, “O programa” e “Conto de escola”**

São Paulo
2014

ALESSANDRA MARIA MOREIRA GIMENES

**Machado de Assis e a crítica à escola de seu tempo:
uma ideia de formação nos contos “Um cão de lata
ao rabo”, “O programa” e “Conto de escola”**

Tese apresentada à
Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo
como parte dos requisitos para
a obtenção do título de Doutor

Linha de pesquisa:
Linguagem e Educação

Orientação: Profa. Dra. Neide Luzia de Rezende

São Paulo

2014

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
37(81)
G491m	Gimenes, Alessandra Maria Moreira Machado de Assis e a crítica à escola de seu tempo: uma ideia de formação nos contos “Um cão de lata ao rabo”, “O programa” e “Conto de escola” / Alessandra Maria Moreira Gimenes; orientação Neide Luzia de Rezende. São Paulo: s.n., 2014. 162 p.; anexos Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) -- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1. Conto 2. Educação (Formação) 3. Literatura 4. Machado de Assis I. Rezende, Neide Luzia de, orient.
-

FOLHA DE APROVAÇÃO

GIMENES, Alessandra Maria Moreira

Machado de Assis e a crítica à escola de seu tempo: uma ideia de formação nos contos “Um cão de lata ao rabo”, “O programa” e “Conto de escola”

Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor.

Linha de pesquisa: Linguagem e Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Ao amor de César, com quem sonho a vida.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Neide Luzia de Rezende pela orientação deste trabalho, conduzida de forma segura, precisa, sempre pronta. Pela valorização e respeito por minhas ideias e sobretudo pela amizade surgida nesse percurso.

À Profa. Dra. Dislane Zerbinatti Moraes e ao Prof. Dr. Nelson Schapochnik pelas preciosas sugestões feitas por ocasião da Banca de Qualificação.

À Profa. Dra. Maria Augusta W. Ribeiro, parte importante em minha formação acadêmica.

Aos colegas do Grupo de Estudos Linguagens na Educação, interlocutores deste trabalho, agradeço por sua leitura atenta, por suas sugestões, debates e companheirismo. Em especial ao Sílvio, Renata e Gabi, pela ajuda até mesmo nos últimos momentos da elaboração deste trabalho.

À minha mãe, Célia, agradeço pelo afeto. Ao meu pai, Osmar, por acreditar, aos irmãos Aline e Edmar pelo apoio incondicional.

Às amigas Elaine e Jussara, por integrarem a minha história.

À minha querida Tininha, por cada xícara de café, cada fatia de bolo e sobretudo pelas palavras de incentivo.

Ao meu querido César pela paciência, ajuda sobrenatural e pela companhia nas horas certas e incertas.

À Secretaria de Educação do Estado de São Paulo por ter auxiliado esta pesquisa.

[...] a obra literária significa um tipo de elaboração das sugestões da personalidade e do mundo que possui autonomia de significado; mas que esta autonomia não a desliga das suas fontes de inspiração no real, nem anula a sua capacidade de atuar sobre ele.

ANTONIO CANDIDO (1972)

[...] meio sério para dar autoridade à lição, meio risonho para obter o perdão da emenda. Ajudava assim o mestre de primeiras letras.

MACHADO DE ASSIS (1994)

RESUMO

GIMENES, Alessandra Maria Moreira. **Machado de Assis e a crítica à escola de seu tempo**: uma ideia de formação nos contos “Um cão de lata ao rabo”, “O programa” e “Conto de escola”. 2014. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

Esta tese relaciona História, Literatura e Educação, a partir da investigação dos contos “Um cão de lata ao rabo” (1878), “O programa” (1882) e “Conto de escola” (1884), de Machado de Assis. Fontes de nosso estudo, sua análise objetiva entender a maneira pela qual esses três textos representam a educação de seu tempo – a segunda metade do século XIX no Brasil –, suas ideias sobre a formação do cidadão, a maneira como é representada a escola e seu papel na formação das personagens. Ao trazerem a escola, seu cotidiano, o perfil de professores e alunos, as narrativas apresentam, no desenvolver de suas tramas, nas ações dos protagonistas e nos diferentes discursos (narrador, personagem, autor implícito), uma determinada concepção de formação pela educação escolar e que aparece nas diferentes vozes que se mesclam e conduzem o leitor para as questões da época, razão pela qual nossa investigação priorizou a perspectiva histórica. Para apreender essas vozes, adotamos como apoio teórico o estudo de Bakhtin sobre o discurso, em *Marxismo e filosofia da linguagem* (2006). As conclusões apontam para a crítica do autor a um princípio de formação pela educação que vê o indivíduo como sujeito que deve ser moldado segundo regras impostas pela sociedade e não leva em conta nem a subjetividade, nem a transformação pelas práticas. O que figura com maior destaque no conto “O programa”. A nossa observação final sugere que das obras emerge um princípio formativo que leva em conta a experiência advinda dos acontecimentos da vida cotidiana, a exemplo de uma concepção de transformação do sujeito menos aristotélica e mais nietzschiana, segundo perspectiva apresentada por Silvia Rocha (2006). Outras contribuições teóricas mostraram-se fundamentais para o desenvolvimento do presente trabalho, como a visão de História de Michel Foucault (2008); o estudo sobre a paródia de Linda Hutcheon (1985); as teses sobre o conto de Ricardo Piglia (2004) e os estudos da sociedade brasileira, segundo a ótica de Alfredo Bosi (2003) e de Roberto Schwarz (2000), entre outros.

Palavras-chave: Conto. Machado de Assis. Formação. Educação. Literatura.

ABSTRACT

GIMENES, Alessandra Maria Moreira. **Machado de Assis and the criticism of the school of his time: an idea of formation in his short-stories “Um cão de lata ao rabo” (A dog with a can in his tail), “O programa” (The program), and “Conto de escola” (A school short-story).** 2014. 162 f. Dissertation (Doctorate in Education) – School of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2014.

This dissertation touches History, Literature, and Education, starting with the investigation of the short-stories “*Um cão de lata ao rabo*” [A dog with a can on his tail, (1878)], “*O programa*” [The program, (1882)], and “*Conto de escola*” [A school short-story, (1884)], by Machado de Assis. As sources of this study, they were analyzed in order to understand the way these three texts represent education at that time – the second half Brazil’s twentieth century XIX – the author’s ideas about how to raise a citizen, the way the school is represented and its role in the formation of characters. By introducing the school, its everyday life, the profile of teachers and students, and while developing their plots in the actions of protagonists and in the different types of speech (narrator, characters, implicit author), the narratives present a given conception of formation as a result of schooled education as they appear in the different voices that are intertwined and lead the reader to the issues of that time. That is why this investigation prioritized the historical perspective. To apprehend such voices, the theoretic support came from Bakhtin’s study of discourse in *Marxism and philosophy of language* (2006). Conclusions point to the author’s criticism of a principle of formation by education which see the individual as someone that has to be molded according to the rules imposed by society and does not take into account neither the subjectivity nor the transformation that results from the practices. This is the greatest highlight in the short-story named “*O programa*”. The final comments suggest that, from the works, there comes a formative principle that takes into consideration the experience acquired with the events of everyday life, as an example of a less Aristotelian and a more Nietzschean conception of transformation of the individual, according to the perspective presented by Silvia Rocha (2006). Other theoretical contributions turned out to be of the essence to develop this work, such as the view of History by Michel Foucault (2008); the study of parody by Linda Hutcheon (1985); the theses about short-stories by Ricardo Piglia (2004) and the studies of the Brazilian society, according to the viewpoint of Alfredo Bosi (2003) and Roberto Schwarz (2000), among others.

Keywords: Short-story. Machado de Assis. Formation. Education. Literature.

RÉSUMÉ

GIMENES, Alessandra Maria Moreira. **Machado de Assis et la critique à l'école de son temps**: une idée de formation dans les contes "Um cão de lata ao rabo", "O programa" et "Conto de escola". 2014. 162 f. Thèse (Doctorat en Éducation) – Faculté d'Éducation, Université de São Paulo, São Paulo, 2014.

Cette thèse met en rapport l'histoire, la littérature et l'éducation à partir de l'analyse des contes "Um cão de lata ao rabo" (1878), "O programa" (1883) et "Conto de escola", de l'écrivain brésilien Machado de Assis. Notre but est de comprendre la façon dont ces trois textes reflètent l'éducation de son temps – la deuxième moitié du XIX^e siècle –, les idées concernant la formation du citoyen, la manière dont l'école est représentée et son rôle dans la formation des personnages. Ces récits – parce qu'ils donnent à voir l'école et son quotidien, les profils des professeurs et des élèves – présentent dans le déroulement de leurs trames, dans les actions des protagonistes et dans les différents discours (narrateur, personnage, auteur implicite) une conception de formation par l'éducation scolaire, qui apparaît dans les différentes voix qui se mélangent, et font le lecteur s'interroger à propos du cadre scolaire de l'époque, raison pour laquelle nous avons mis en valeur la perspective historique. Pour bien saisir ces voix, l'étude sur le discours *Marxisme et la philosophie du langage*, de Mikhaïl Bakhtine, a été adoptée comme appui théorique. Les conclusions de notre étude montrent qu'il existe de la part de l'auteur une critique à un principe de formation par l'éducation qui voit l'individu comme sujet qui doit être "façonné" selon les règles imposées par la société, et qui en outre ne prend pas en compte ni la subjectivité ni la transformation par les pratiques, ce qui pourra être plutôt constaté dans le conte "O programa". Une dernière remarque suggère que de ces œuvres émerge un principe formateur qui prend en compte l'expérience des événements de la vie quotidienne comme une conception de transformation du sujet moins aristotélique et plus nietzschéenne, selon la perspective présentée par Silvia Rocha (2006). D'autres contributions théoriques se sont avérées fondamentales pour le développement de ce travail, comme la vision de l'histoire de Michel Foucault (2008), l'étude sur la parodie de Linda Hutcheon (1985), les thèses sur le conte de Ricardo Piglia (2004), les études de la société brésilienne sur l'optique d'Alfredo Bosi (2003) et Roberto Schwarz (2000) entre autres.

Mots-clés: Conte. Machado de Assis. Formation. Éducation. Littérature.

RESUMEN

GIMENES, Alessandra Maria Moreira. **Machado de Assis y la crítica a la escuela de su tiempo**: una idea de formación en los cuentos “Um cão de lata ao rabo”, “O programa” y “Conto de escola”. 2014. 162 f. Tesis Doctoral (Doctorado en Educación) – Facultad de Educación, Universidad de São Paulo, São Paulo, 2014.

Este estudio relaciona Historia, Literatura y Educación, a partir de la investigación de los cuentos “Um cão de lata ao rabo” (1878), “O programa” (1882) y “Conto de escola” (1884), de Machado de Assis. Fuentes de nuestro estudio, su análisis que tiene como objetivo entender la manera por la cual esos tres textos representan la educación de su tiempo – sobre el Brasil de la segunda mitad del siglo XIX – sus ideas al respecto de la formación del ciudadano, la manera como están representadas y el rol en la formación de los personajes. Al presentar la escuela, su cotidiano, los perfiles de maestros y alumnos, las narrativas plantean, al desarrollar sus tramas, en las acciones de los protagonistas y en los distintos discursos (narrador, personaje, autor implícito), una determinada concepción de formación para la educación escolar que se encuentra en las distintas voces que se mezclan y conducen al lector a temas de aquella época, razón por la cual nuestra investigación dio prioridad a la perspectiva histórica. Para aprehender esas voces, adoptamos como modelo teórico el estudio de Bakhtin sobre el discurso, en *El marxismo y la filosofía del lenguaje* (2006). Las conclusiones apuntan hacia la crítica del autor a un principio de formación para la educación que ve al individuo como sujeto que debe ser forjado de acuerdo con reglas impuestas por la sociedad y no toma en cuenta ni la subjetividad ni la transformación que se genera por las prácticas. Lo que figura con mayor destaque en el cuento “O programa”. Nuestra crítica final sugiere que de las obras emerge un principio formativo que tiene en cuenta la experiencia advenida de los sucesos de la vida cotidiana, ejemplo de una concepción de transformaciones del sujeto menos aristotélica y más nietzschiana, según la perspectiva presentada por Silvia Rocha (2006). Otros aportes teóricos se muestran fundamentales para el desarrollo de este trabajo, como la visión de Historia de Michel Foucault (2008); el estudio sobre la parodia de Linda Hutcheon (1985); las tesis doctorales relacionadas al cuento de Ricardo Piglia (2004) y los estudios de la sociedad brasileña, conforme la óptica de Alfredo Bosi (2003) y de Roberto Schwarz (2000), entre otros.

Palabras clave: Cuento. Machado de Assis. Formación. Educación. Literatura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
 CAPÍTULO 1	
Referencial teórico	20
 CAPÍTULO 2	
O oitocentos brasileiro: a descoberta da educação	35
 CAPÍTULO 3	
Um cão de lata ao rabo	44
 CAPÍTULO 4	
O programa	64
 CAPÍTULO 5	
Conto de escola	93
 CONCLUSÃO	
Considerações finais.....	115
 REFERÊNCIAS	122
 ANEXOS.....	129
Anexo 1 – Um cão de lata ao rabo	130
Anexo 2 – O programa	136
Anexo 3 – Conto de escola.....	155

INTRODUÇÃO

[...] mas deixar pingar os anos na cuba de um século. Cheio o século, passa o livro a documento histórico, psicológico, anedótico. Não de lê-lo a frio; estudar-se-á nele a vida íntima do nosso tempo, a maneira de amar, a de compor os ministérios e deitá-los abaixo, se as mulheres eram mais animosas que dissimuladas, como é que se faziam eleições e galanteios, se eram usados xales ou capas, que veículos tínhamos, se os relógios eram trazidos à direita ou à esquerda, e multidão de coisas interessantes para nossa história pública e íntima. Daí a esperança que me fica, de não ser condenado absolutamente pela consciência dos que me leem.

Machado de Assis¹

Fascinado pela história, Machado de Assis mostrou-se um precursor ao sugerir que os historiadores mergulhassem na literatura para estudá-la enquanto documento histórico. Se pretendia ultrapassar os limites de seu tempo, pelo qual demonstrou fecundo interesse – por suas instituições, sua configuração social e, sobretudo, pelo homem fruto da época –, a “multidão de coisas interessantes” que legou à história é fonte de inesgotáveis descobertas.

“Registrar o passado não é falar de si”, diz Antonio Candido, outro grande amante da história, “é falar dos que participaram de uma certa ordem de interesses e de visão do mundo, no momento particular do tempo que se deseja evocar” (CANDIDO, 1968, p. xi). Neste estudo evocamos o Brasil da segunda metade do século XIX para falar de educação, mediante a visão do grande escritor, atendendo ao seu desejo de ler a sua obra também como um documento da história.

E, se Machado de Assis foi um apaixonado pelas propriedades da história, eu, Alessandra Gimenes – historiadora, professora de História da rede pública do estado de São Paulo –, sou uma apaixonada pela literatura, sobretudo a machadiana. A primeira leitura, apresentada ainda nos bancos da escola, no Ensino Fundamental, foi a *Mão e a luva*, leitura tímida, sem muito entendimento da obra, mas que ainda assim me fascinou – o castanho dos olhos da bela Guiomar, seu perfil, seu mundo –, e lentamente fui adentrando o universo do escritor Machado de Assis. Na graduação, no curso de História, descobri que o historiador dispõe de alguns instrumentos para a realização de seu trabalho de investigador do tempo, entre eles a literatura.

¹ In: RIO. Secretaria Extraordinária de Promoção, Defesa, Desenvolvimento e Revitalização do Patrimônio e da Memória Histórico-Cultural da Cidade do Rio de Janeiro – SEDREPAHC. **Rio Estudos: Machado e a cidade**, Rio de Janeiro, n. 291, p. 1-28, set. 2008.

Tempos depois, já professora de história na rede pública, diante da gama de propostas de métodos de ensino, quase sempre implantados às pressas e sem compreensão efetiva por parte dos docentes, as questões da área educacional também passaram a ser objeto de especial interesse. As preocupações e angústias da escola de meu tempo encontraram em “Conto de escola”, de Machado de Assis, uma impressionante interlocução. As similitudes com a escola atual causaram-me forte impressão. Quis, então, saber se era a mesma causada em outros professores, por isso transformei a curiosidade em pesquisa de mestrado e procurei conhecer a escola do século XIX. Aí pude unir a literatura, a história e a educação. Com outros professores, lemos “Conto de escola”, cujas impressões encontram-se na dissertação de mestrado *Conto de escola: uma metáfora da sociedade?*, defendida no Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista – Câmpus de Rio Claro.

Depois de conhecer melhor a obra de Machado, percebi que dois outros contos, “Um cão de lata ao rabo” e “O programa”, apresentavam, ao lado de “Conto de escola”, uma determinada concepção de formação ligada à educação formal. Essa nova conjectura me levaria ao doutorado. Dessa forma, a aproximação da temática investigada não está unicamente nela, mas na pesquisadora, uma vez que as questões, inquietações e motivações que norteiam a pesquisa nasceram da trajetória particular.

Já junto com a orientadora, instigou-nos o acercamento temporal da escrita das obras, depois a semelhança entre as escolas, os mestres, as práticas escolares, o comportamento e sentimentos dos alunos face à escola e ao ensino. Em nossas leituras, encontramos outros textos de Machado que também se servem da escola e seu cotidiano para a construção crítica dos mais variados temas. “Umas férias”, publicado na coletânea *Relíquias de casa velha*, em 1906, apresenta o primeiro contato da criança com a morte e, ao desenvolver o tema, mostra a sala de aula de José Martins – que “tinha dez anos apenas, gostava de folgar, não gostava de aprender” (ASSIS, 2008, p. 204) –, a alegria ao ser tirado da escola antes do tempo previsto, a sua relação com o livro didático e suas diabruras. A escola da época não é apenas o cenário da trama, mas parte da crítica construída pelo contista. Também no romance *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de 1881, Machado de Assis dedica um capítulo especial, “Um salto”, à educação escolar recebida pelo protagonista Brás Cubas, que rememora seus tempos da escola, “a enfadonha escola”, diz o

defunto-autor, “onde aprendi a ler, escrever, contar, dar cacholetas, apanhá-las, ir fazer diabruras, ora nos morros, ora nas praias, onde quer que fosse propício a ociosos” (ASSIS, 1997, p. 8).

“Um cão de lata ao rabo”, “O programa” e “Conto de escola” – textos quase esquecidos do autor, à exceção do terceiro – apresentam em sua composição signos que remetem à escola e a seu cotidiano. O comportamento de alunos e de professores, os métodos de ensino, os conhecimentos adquiridos nos bancos escolares permeiam essas narrativas.

As questões que nortearam esta tese foram: Quais propostas formativas apresentam as escolas retratadas nos três contos? Qual é o papel da escola na formação das personagens? Quais concepções de formação os três contos apresentam?

Abordamos as representações de escola (seus alunos, seus mestres) e concepções de educação nela presentes. Por exemplo, em “Conto de escola”, Pilar, o protagonista, já adulto, rememora o aprendizado adquirido em certo dia de maio de 1840: daí emerge que as relações estabelecidas no ambiente escolar produzem um tipo de conhecimento para a vida superior àquele dado pelos conteúdos do ensino. A personagem Romualdo, do conto “O programa”, ao recapitular sua trajetória de vida, resigna-se ao que lhe coubera e aprende o real funcionamento da sociedade em que vivia, bem como o seu lugar dentro dela. Em “Um cão de lata ao rabo”, em tom de denúncia, a narrativa, toda ela irônica, traz uma severa crítica aos usos da língua portuguesa escrita no Brasil do século XIX.

Ora, se a educação figurou na temática das obras de Machado de Assis, o que talvez surpreenderá alguns leitores é a preocupação do autor com as questões educacionais de seu tempo. Um Machado costumeiramente caracterizado, sobretudo em sua segunda fase, a madura, de avesso às questões políticas, descrente e até pessimista, se incomodaria então com a formação do cidadão? Machado interessava-se justamente pelas questões essenciais de sua sociedade e a educação encontrava-se na pauta dos discursos políticos, intelectuais. Segundo Guimarães (2004), criticava-se a negligência dos órgãos públicos em suas ações insuficientes para garantir o acesso das crianças à escola. (“A necessidade de aprimorar e ampliar o acesso à instrução pública tornara-se assunto frequente na imprensa na década de 1870” (GUIMARÃES, 2004, p. 91). Machado percebeu que a educação era utilizada como veículo estratégico de distinção da elite e uma das

formas empregadas por ela para a conservação de seu poder, pois embora os discursos oficiais alardeassem a necessidade da educação, sobretudo a do povo, as práticas destoavam sensivelmente. Então Machado transformou a educação em matéria de seus textos, o que era, aliás, comum ao seu processo de criação, que buscava no cotidiano a sua inspiração.

Os contos “Um cão de lata ao rabo”, “O programa” e “Conto de escola”, ao abordarem aspectos do cotidiano da escola brasileira oitocentista, dizem muito de seus saberes, de suas práticas, dos princípios educacionais então adotados, como se processavam as aulas, qual comportamento esperava-se de professores e alunos, enfim, narram as práticas escolares do tempo, são vozes da época, impregnadas de características sociais, políticas e ideológicas, convicções ou pontos de vista acerca do mundo. São três contos, escritos com proximidade nas datas, e que de maneiras distintas dissertam a respeito de um tema comum, a educação. Assim, nosso foco na análise dos contos encontra-se voltado para a escola e a educação do Brasil da segunda metade do século XIX. Seus métodos, suas práticas interessam-nos, mas, e sobretudo, importam-nos os princípios de formação que norteavam o ensino da época visto pelos contos machadianos.

Dessa forma, o primeiro objetivo desta tese foi, a partir da análise dos três contos mencionados, apreender como esses textos apresentam a educação de seu tempo e as ideias sobre a formação do cidadão, bem como o papel da escola nesse processo.

O segundo objetivo proposto foi o de identificar os princípios formativos alternativos implícitos nas críticas das três narrativas.

Os riscos do trabalho com a literatura enquanto fonte histórica são grandes, uma vez que a obra de arte e o que ela representa são interpretações da realidade, não a realidade mesma. A obra de arte, como construção estética (CANDIDO, 1995), opera com diversas mediações, que constroem por sua vez novos discursos sobre a realidade, ou, como diz John Gledson (2005, p. 13), “se entendermos por realismo a intenção do romancista de revelar, através da ficção, a verdadeira natureza da sociedade que está retratando [...]”. Quando comparamos um fato da ficção – por exemplo, a prática dos castigos físicos, insinuada ou presente em todos os três contos – com a realidade da escola do período, percebemos que os castigos eram previstos na legislação educacional e praticados de forma muito semelhante à dos apresentados nas obras. Contudo, estamos conscientes de que o conhecimento

não é completo “e de que o resultado da apreensão do real é sempre uma verdade aproximada” (CHAMON, 2005, p. 15).

A educação proporcionada às personagens na escola seria decisiva e marcaria os acontecimentos de toda uma vida. Para algumas delas, como Romualdo, o protagonista do conto “O programa”, os ensinamentos do mestre tornar-se-iam a base sobre a qual todos os seus projetos de vida se edificariam.

O ponto de vista histórico foi o fundo em que procuramos perceber cada fenômeno a que nos propusemos examinar. Portanto, uma tarefa de cunho teórico circunscrita em um material histórico concreto – contos do século XIX –, na “assimilação do tempo histórico real e do homem histórico nesse tempo” (BAKHTIN, 1997, p. 217).

Supomos que cada questão teórica deve forçosamente receber uma orientação histórica. Entre os enfoques sincrônico e diacrônico de uma obra literária deve haver uma ligação contínua e um rigoroso condicionamento mútuo (BAKHTIN, 1997, p. 195).

Diante do exposto, esta tese foi organizada em cinco capítulos e uma conclusão. O primeiro capítulo intitula-se **Referencial teórico**, em que apresentamos ao leitor as teorias que nos auxiliaram na análise das três obras, três discursos da literatura sobre a educação, mas inseridos em um discurso histórico, já que os três contos enunciam práticas escolares e formativas do Brasil do século XIX. Concentramos nossa atenção na transposição desse conhecimento singular para a área educacional, portanto foi necessário desenvolver certas conexões entre as áreas. Da história, encontramos nas teorias discursivas de Michel Foucault o amparo e o método – o de deixar falar o documento. O que corresponde a dizer que foi nas próprias entrelinhas do texto, na dimensão escondida da história, nas palavras quase invisíveis, que encontramos as nossas categorias, pontos de partida das análises e delas as teorias que sustentam a proposta.

No segundo capítulo, **O oitocentos brasileiro: a descoberta da educação**, de forma breve discorreremos sobre as transformações políticas, econômicas e sociais ocorridas na Europa daquele período, priorizando a educação, que despontava como forma de controle social e com lugar garantido nas plataformas políticas. Procuramos demonstrar que no Brasil não foi diferente e, para elucidar essa perspectiva, apresentamos alguns documentos extraídos da legislação educacional brasileira do período atentando para o debate que então se travava.

No terceiro capítulo, intitulado **Um cão de lata ao rabo**, analisamos o conto cujo nome batiza o capítulo. Procuramos demonstrar que o conto constitui uma ferrenha crítica aos usos da língua portuguesa, marcada pelo excesso de retórica, tanto por parte de algumas escolas literárias da época como pela escola do tempo em suas práticas de ensino. Para a construção da crítica, o autor utiliza-se da paródia enquanto procedimento artístico de composição da escrita, produzindo no interior do conto três redações cuja linguagem acentuada de exageros e eloquência remete às convenções linguísticas e literárias então vigentes. Foi fundamental para a análise as concepções teóricas sobre a paródia da autora Linda Hutcheon (1985).

Em **O programa**, quarto capítulo, analisamos o conto de mesmo nome, aparentemente uma história em que o protagonista Romualdo, de origem humilde, busca conquistar uma posição de destaque no rol social, trajetória comum entre as personagens pobres e ambiciosas de Machado de Assis. A novidade do conto é que a estratégia para a escalada social possui inspiração em um discurso de mestre-escola, plataforma das metas da personagem. Desencrava-se dessa primeira narrativa uma segunda e, nela, uma proposta de formação do homem. Procuramos estabelecer um paralelo entre a escola e a vida, e chegamos à proposta inovadora para a época, em que o sujeito forma-se na trajetória da vida, no diálogo com as próprias experiências, percurso que apreendemos da autora Silvia Rocha (2006).

No quinto capítulo, **Conto de escola**, analisamos “Conto de escola”, onde o narrador Pilar, na tentativa de apreender um acontecimento do passado, relata-o e reflete acerca do conhecimento proporcionado. Nesse processo, a personagem desvela ao leitor as práticas de uma escola enfadonha, retratada enquanto prisão, local em que impera a prática dos castigos físicos mediante sobretudo a malsinada palmatória. Objeto representativo do uso da força e da violência, pilares sobre os quais se sustentavam o Estado nacional brasileiro à época e suas instituições, entre elas a escola. Nossa análise aponta para as consequências das práticas educacionais norteadas por tais princípios e sugerem a sua interferência na formação da subjetividade do sujeito. Para tanto, foi extremamente importante a obra *Vigiar e punir*, e a concepção de “disciplina”, de Michel Foucault (2004).

Nas **Considerações finais**, retomamos os nossos objetivos, buscando no percurso de composição do autor características comuns a todas as narrativas. Recuperamos as questões propostas no intuito de averiguar, por meio das reflexões desenvolvidas, que respostas encontramos.

CAPÍTULO 1

Referencial teórico

Esta tese articula três diferentes áreas do conhecimento: a História, a Literatura e a Educação. Ao propormos como objeto e fonte de pesquisa a obra literária, estamos nos dispondo à análise de seus discursos. De acordo com nossos pressupostos teóricos, que adiante passaremos a discutir, discurso é sempre um acontecimento histórico, impregnado de determinados “saberes” e “verdades”. Trata-se de medir a extensão desses discursos, a maneira, o como e quando se repetem e por quais canais, que grupos transpõem e que pensamentos mobilizam, além de, “caracterizando uma época, como [...] distingui-la das outras”. A educação é o campo no qual procuramos o seu ressoar, também inscrita na história, como a literatura e sua linguagem.

Os três contos de Machado de Assis abordados aqui podem, naturalmente resguardando o seu caráter de obra de arte, seu valor literário, inscrever-se ou dar-se a ler, tanto na perspectiva literária, seu campo natural, como na Educação e, sobretudo, na História, pois há neles uma probabilidade de compreensão desses três campos, o que garante sua sobrevivência em um espaço que convencionalmente não é o deles. “É no processo de leitura que os diferentes repertórios e posturas se confrontam, manifestando sua capacidade de dizer dentro de um outro contexto” (MACHADO, 1995, p. 19). Nesse sentido, ao trabalharmos com a literatura no horizonte da atualidade, o que pressupõe a necessidade de criar conexões temporais, gerar respostas até então impensadas num determinado espaço e momento, esperamos redimensionar o conhecimento que traz¹ ao tratar do campo da Educação mobilizado nos contos. Assim, no desenvolvimento do presente estudo, busca-se analisar os três contos, procurando observar quais são os princípios de formação (do homem) relacionados à educação escolar.

Para o desenvolvimento do eixo priorizado, algumas perspectivas teóricas mostraram-se fundamentais, entre elas: as concepções históricas, a teoria do discurso e o conceito de *disciplinarização* do historiador Michel Foucault; a teoria do discurso citado e a relação autor/herói de Mikhail Bakhtin; as concepções teóricas sobre a paródia de Linda Hutcheon; o princípio de formação desenvolvido por Silvia Rocha e os estudos da sociedade brasileira, segundo a ótica de Alfredo Bosi e de Roberto Schwarz, de quem priorizamos o conceito de *favor*. Ao discorrermos sobre

¹ Antonio Candido (1995), em “O direito à literatura”, diz que a literatura apresenta três dimensões: 1) é uma visão de mundo; 2) é uma construção estética e 3) é uma forma de conhecimento.

eles, almejamos demonstrar a forma como foram mobilizados na análise das obras literárias, fonte e objeto deste estudo.

Michel Foucault foi um estudioso que desenhou uma história, a pequena, a micro-história, em oposição à história contínua, geral, priorizando o excluído, o diferente, em obras como *História da loucura* e *História da sexualidade*, enfim, um pesquisador do presente mais que do passado propriamente dito. Em *A arqueologia do saber*, discorreu a respeito dos novos objetos que se apresentavam para a disciplina História na década de 1960, em um movimento transdisciplinar que ultrapassou as fronteiras das ciências humanas, ampliou e reformulou os *Annales* dos anos de 1930, onde a História é também inserida em uma perspectiva histórica. A análise literária foi um dos novos objetos da historiografia daquele período, numa abordagem que priorizou a renovação dos instrumentos teóricos da História, em que a obra de arte deixa de ser percebida enquanto reflexo ou alma de uma época, tampouco a evidência, expressão ou perspectiva de determinados grupos, escolas, personagens ou autores. Uma análise histórica deve preocupar-se, diz o autor, “com o recorte e o limite; não é mais o fundamento que se perpetua, e sim as transformações que valem como fundação e renovação dos fundamentos” (FOUCAULT, 2008, p. 6).

A partir dessa outra perspectiva, o historiador modifica o seu trato com o documento, que deixa de ser matéria inerte onde se procurava reconstituir o que fizeram ou disseram os homens do passado. A História é então definida “no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações” (FOUCAULT, 2008, p. 7). Embora Foucault tenha se preocupado com a metodologia do fazer histórico, também propunha novas questões aos estudos já legitimados, reconduzindo noções consolidadas e determinadas no tempo e no espaço.

E foi a orientação de deixar falar o documento a partir dele próprio que procuramos destacar e valorizar neste trabalho. Nosso documento, os três contos: “Um cão de lata ao rabo”, “O programa” e “Conto de escola”, obras escritas no século XIX, embora distantes temporalmente, ressoam em nossos dias, apresentando muitas questões educacionais e humanas que ainda são as mesmas.

A partir do tecido dos textos, da análise e crítica é que buscamos apoio teórico para nossas suposições e hipóteses.

Para a análise do conto de Machado de Assis “O programa”, amparamo-nos em *Arqueologia do saber* (2008) e *A ordem do discurso* (1996), de Foucault. A partir

de suas considerações acerca do discurso, desenvolvemos algumas reflexões na tentativa de melhor compreender a obra machadiana.

As condições para que apareça um objeto de discurso, as condições históricas para que dele se possa “dizer alguma coisa” e para que dele várias pessoas possam dizer coisas diferentes, as condições para que ele se inscreva em um domínio de parentesco com outros objetos, para que possa estabelecer com eles relações de semelhança, de vizinhança, de afastamento, de diferença, de transformação – essas condições, como se vê, são numerosas e importantes. Isto significa que não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova; não basta abrir os olhos, prestar atenção, ou tomar consciência, para que novos objetos logo se iluminem e, na superfície do solo, lancem sua primeira claridade (FOUCAULT, 2008, p. 50).

Para Foucault, um objeto de discurso não é prévio ao saber, não aguarda algo que o liberte e que lhe permita materializar a sua objetividade, tampouco é imediato; ele “não preexiste a si mesmo, retido por algum obstáculo aos primeiros contornos da luz, mas existe sob as condições positivas de um feixe complexo de relações” (FOUCAULT, 2008, p. 50). Essas relações são estabelecidas entre as instituições, nos processos históricos, econômicos, comportamentais, de estabelecimento de normas, técnicas, enfim, nas relações de ordem social. Contudo, “essas relações não estão presentes no objeto”, não definem sua constituição interna, elas não empreendem sua análise, mas permitem “aparecer, justapor-se a outros objetos, situar-se em relação a eles, definir sua diferença, sua irreducibilidade e, eventualmente, sua heterogeneidade; enfim, ser colocado em um campo de exterioridade (FOUCAULT, 2008, p. 50-51). *A Arqueologia do saber* (2008) tem como objetivo o estabelecimento de um novo método de investigação na construção de um pensamento acerca das questões filosóficas, da experiência literária, no enfoque dos enunciados, das práticas discursivas e de seu funcionamento.

A análise do campo discursivo é orientada de forma inteiramente diferente; trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui (FOUCAULT, 2008, p. 31).

Os enunciados formam os discursos, dos quais nascem as práticas discursivas, e essas dão origem às epistemes, que são um conjunto de enunciados ou discursos.

Nesses conjuntos, a linguagem e o pensamento são concebidos enquanto elementos históricos e são eles que atribuem sentido às palavras em sua função de dar significado às coisas. Desses significados brota o saber de uma dada época.

O que se procura encontrar por trás dos enunciados é a intenção do sujeito, o que disse ou quis dizer, o que pronunciou a sua consciência, os efeitos e as causas da palavra proferida. Machado de Assis procura descobrir “a palavra muda, murmurante, inesgotável, que anima do interior a voz que escutamos” (FOUCAULT, 2008, p. 30-31). A análise a que nos propomos corresponde à busca do que está dito nas entrelinhas do texto, a palavra pronunciada mas invisível. “Uma análise do pensamento, sempre simbólica em relação ao discurso de que se serve, cuja questão é: o que se dizia no que estava dito?” (FOUCAULT, 2008, p. 30-31). Ou à nossa maneira, o que podem ainda dizer-nos os contos de Machado de Assis? Não se trata, contudo, de transformar os discursos em análise neste trabalho em “signos” de uma outra coisa, ao contrário, a intenção é mantê-los “em sua consistência”, fazê-los surgir na sua própria complexidade, uma vez que a literatura, o texto, o livro “colocam por si mesmos todo um feixe de questões” (FOUCAULT, 2008, p. 53).

Como dissemos, portanto, a teoria do discurso de Foucault auxilia-nos no entendimento do conto “O programa”; foi o discurso do mestre-escola que persuadiu o protagonista Romualdo a implantar o “programa” de vida e a segui-lo como estratégia para seus objetivos. Interessou-nos compreender as nuances do discurso, sobretudo o seu poder de persuasão e em que medida o discurso do mestre encontra ressonância no discurso social daquele Brasil do século XIX. Em *A ordem do discurso* (1996), Foucault tece considerações acerca do poder do discurso e de seu valor, dizendo de sua organização, que se dá em torno de contingentes históricos, variáveis e em eterno deslocamento, e cuja sustentação é um sistema de instituições como o exército, a escola, as prisões, os hospitais, que “as impõem e reconduzem, enfim, que não se exercem sem pressão, nem sem ao menos uma parte de violência” (FOUCAULT, 1996, p.13-14).

Dentre os instrumentos de controle do discurso desenvolvidos pelo filósofo, escolhemos o que determina as condições de seu funcionamento, ou seja, a imposição de certas regras por si só excludentes, que ele chama de “rarefação dos indivíduos que falam”. Assim, trata-se de um ritual que determina quem tem acesso a determinados discursos, ou seja, determina quem possui ou não qualificação para pronunciar tal ou qual enunciado, requerendo que o indivíduo deva ocupar uma

determinada posição e prever aquilo que irá pronunciar e que é permitido que se pronuncie. Dessa forma, garante-se a eficácia “suposta” e “imposta” pelas palavras – o efeito esperado sobre o ouvinte, seus limites e seu poder de coerção.

[...] a doutrina questiona os enunciados a partir dos sujeitos que falam, na medida em que a doutrina vale sempre como o sinal, a manifestação e o instrumento de uma pertença prévia – pertença de classe, de status social ou de raça, de nacionalidade ou de interesse, de luta, de revolta de resistência ou de aceitação (FOUCAULT, 1996, p. 42).

O que percebemos em “O programa” é que o discurso do mestre é uma apropriação de um discurso para o qual não está qualificado. Ele reproduz um discurso próprio da elite do nosso oitocentos, período histórico cuja organização e entendimento apreendemos de Alfredo Bosi (2003) e Roberto Schwarz (2000). Sendo o discurso do mestre pronunciado a partir da instituição escolar, um aparato de poder que filtra, dirige e propaga determinados discursos sociais, foi incorporado pelo ouvinte como verdadeiro.

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso, senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 1997, p. 44).

Essa mesma ritualização e domínio dos discursos é também possível de ser percebida no texto de “Conto de escola”. Para sua análise, nos foi útil a leitura da obra de Foucault *Vigiar e punir* (2004), em especial a terceira parte intitulada “Disciplina”. Além da subjetivação da fala, *Vigiar e punir* apresenta a coerção do corpo, de métodos que visam ao controle minucioso de suas operações com sujeição constante de suas forças, ao que Foucault denomina de “disciplinas”. Sobretudo a partir do século XVII e principalmente no XVIII, as disciplinas transformaram-se em procedimentos gerais de dominação. O objetivo, mais do que aumentar as capacidades do corpo e aperfeiçoar sua sujeição, é torná-lo mais obediente e útil.

Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos (FOUCAULT, 2004, p. 118).

Embora toda a construção de Foucault em *Vigiar e punir* tenha priorizado a instituição carcerária, ela não se restringiu às prisões. Na verdade, explica o historiador, a prática de coerção e de disciplinarização dos corpos não remonta a um espaço e contexto específicos, mas se apresenta desde sempre em uma variedade de processos, muitas vezes pequenos e de diversas procedências, mas que, de alguma forma, se “recordam, se repetem ou se imitam” e em determinados momentos esboçam o panorama de uma metodologia geral. Encontramos, essas práticas de coerção, de disciplinarização dos corpos, em funcionamento nos colégios, muito cedo, diz Foucault, “mais tarde nas escolas primárias; investiram lentamente o espaço hospitalar; e em algumas dezenas de anos reestruturam a organização militar” (FOUCAULT, 2004, p. 119). Graças às perspectivas apreendidas de Foucault em *Vigiar e punir*, foi possível perceber a escola e sua estrutura de instituição disciplinadora: a organização da sala de aula de Pilar, a disposição das carteiras dos alunos, a função de cada um nessa disposição, a posição privilegiada do mestre para a observação detalhada de cada ação e de cada aluno, a repressão por meio dos sinais, o controle do tempo cujo símbolo nas narrativas é o relógio, o olhar penetrante do mestre, a palmatória disposta à frente dos estudantes – uma “coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais do que sobre os resultados” (FOUCAULT, 2004, p. 118).

Assim expostas, as concepções foucaultianas referentes à História, ao discurso e às práticas coercitivas das instituições, entre elas a escola, mobilizaram nossa análise das obras de Machado de Assis. Acatando a orientação do autor de que esse tipo de trabalho pressupõe uma teoria que resguarde o campo dos fatos do discurso, buscamos nas teorias de Mikhail Bakhtin o amparo para lidar com a composição do texto.

Neste trabalho, utilizamos em especial o capítulo “O autor e o herói”, de *Estética da criação verbal* (1997), na tentativa de alcançar as relações dialógicas estabelecidas entre o artista-criador e as suas personagens. Compreendemos que “todos os componentes de uma obra nos são dados através da reação que eles suscitam no autor, a qual engloba tanto o próprio objeto quanto a reação do herói ao objeto” (BAKHTIN, 1997, p. 26). Se na vida o que nos interessa são as particularidades do homem, aquilo que nos difere uns dos outros, os atos isolados,

na obra de arte, em compensação, na base das reações de um autor às manifestações isoladas do herói, haverá uma reação global ao

todo do herói cujas manifestações isoladas adquirem importância no interior do conjunto constituído por esse todo, na qualidade de componentes desse todo (BAKHTIN, 1997, p. 26-27).

É o autor que dá o acabamento à personagem, não o autor real, pessoa humana, mas uma energia formativa que integra a obra, sendo uma espécie de elemento estético mascarado pelo texto, diz Bakhtin. *Em problemas da poética de Dostoiévski* (1981), no capítulo “A personagem e seu enfoque pelo autor”, Bakhtin continua as suas considerações sobre o autor e a personagem ao discutir a importância da polifonia, afirmando: “só Dostoiévski pode ser conhecido como criador da autêntica polifonia” (BAKHTIN, 1981, p. 35). Ressalta que a grande contribuição do autor é saber respeitar a individualidade do outro, da personagem “sem torná-la lírica, sem fundir com ela a sua voz e ao mesmo tempo sem reduzi-la a uma realidade psíquica objetificada” (BAKHTIN, 1981, p. 11). Assim, o grande mérito de Dostoiévski, segundo a visão de Bakhtin, reside na “imagem artística da individualidade do outro” (BAKHTIN, 1981, p. 11),

Trata-se, antes de mais nada, da liberdade e independência que elas assumem na própria estrutura do romance em relação ao autor, ou melhor, em relação às definições comuns exteriorizantes e conclusivas do autor. Isto, obviamente, não significa que a personagem saia do plano do autor. Não, essa independência e liberdade integram justamente o plano do autor. Esse plano como que determina de antemão a personagem para a liberdade (relativa, evidentemente) e a introduz como tal no plano rigoroso e calculado do todo (BAKHTIN, 1981, p. 11).

As “consciências imiscíveis”, como as denomina Bakhtin, ou as vozes das personagens, são justamente elas que constituem “a ideia criativa do autor” (BAKHTIN, 1997, p. 203). As personagens são dotadas de total independência e consciência de si e, ao mesmo tempo, representam as várias opiniões e mentalidades captadas pela sensibilidade e consciência una do artista-criador. São vozes da multiplicidade de uma única consciência – a do autor. “Em todas as formas estéticas, a força organizadora é a categoria de valores do outro” (BAKHTIN, 1997, p. 203), princípio da exotopia, pelo qual a construção do sujeito só é possível a partir do olhar que o outro tem de mim, e este outro também é a própria personagem, eleita pelo autor um sujeito com o qual estabelece diálogo.

Neide Luzia de Rezende, em sua tese de doutorado *Percursos da narrativa de Oswald de Andrade: estudo dos romances e das memórias*, ao dissertar sobre o

universo bakhtiniano, destaca que a voz nunca é solitária no interior dos múltiplos sentidos que as palavras na língua carregam.

Como diz Bakhtin, a língua vem carregada de sentidos incorporados ao longo de sua trajetória, da palavra à frase e desta ao texto, no ato do discurso. Portanto, toda emissão verbal permite uma interlocução com o que já existe, a partir da apropriação que dela se faz na nova enunciação, ao mesmo tempo que supõe um discurso futuro, à medida que aguarda do interlocutor uma resposta. Ora, a narrativa não deixa de ser também um discurso: “Como narrativa, vive de sua relação com a história que conta; como discurso, vive de sua relação com a narração que o profere” (REZENDE, 2003, p. 155).

Supomos que o discurso presente nas narrativas escolhidas carrega um pouco da história da escola do Brasil do século XIX e de seus princípios formativos pela voz de Machado de Assis. Se, para Bakhtin, Dostoiévski foi o precursor do romance polifônico, atrevemo-nos a afirmar que Machado de Assis foi um de seus grandes mestres, na medida em que “evidencia certas características do nosso psiquismo que nos aproximam como seres humanos, ao longo do tempo” (PROENÇA FILHO, 2008, p. 4). Sua ficção permanece multissignificativa e atual e suas personagens podem ser equiparadas às personagens de Dostoiévski no que concerne à independência e à relação estabelecida entre autor e personagem. Como afirma Bakhtin, “a polifonia pressupõe uma multiplicidade de vozes nos limites de uma obra, pois somente sob essas condições são possíveis os princípios polifônicos de construção do todo” (BAKHTIN, 1981, p. 35). A obra de Machado de Assis é toda ela formada por vozes de “seres humanos comuns, comandados inexoravelmente pelo destino, o grande contrarregra. No fundo, gente, cujas angústias existenciais se atenuam diante do distanciamento assumido pelo autor que assegura, por meio do humor, um constante amortecimento da tensão” (PROENÇA FILHO, 2008, p. 4). Assim, os heróis e heroínas machadianos são plenos de si e de seu destino, autores de suas próprias concepções como se não fossem objetos “da palavra do autor, mas veículos de sua própria palavra, dotado de valor e poder plenos” (BAKHTIN, 1997, p. 203). Discurso do autor, “o herói empreende determinar a si mesmo, a autoprojeção do autor se entranhou na alma do herói e nas suas palavras” (BAKHTIN, 1997, p. 40).

A voz do herói sobre si mesmo e o mundo é tão plena como a palavra comum do autor; não está subordinada à imagem objetificada do herói como uma de suas características mas de

intérprete da voz do autor. Ela possui independência excepcional na estrutura da obra, é como se soasse ao lado da palavra do autor, coadunando-se de modo especial com ela e com as vozes plenivalentes de outros heróis (BAKHTIN, 1981, p. 5).

Em *Marxismo e filosofia da linguagem* (2006), no capítulo “O discurso de outrem”, interessa-nos a teoria do discurso citado ou a voz da personagem. São abordadas as relações que constituem o discurso do enunciador, ou seja, do narrador, e o discurso do outro, as personagens, em relações estabelecidas entre o discurso que cita e o discurso citado “visto pelo falante como a enunciação de uma outra pessoa, completamente independente na origem, dotada de uma construção completa, e situada fora do contexto narrativo” (BAKHTIN, 2006, p. 150).

Mais do que um tema que integra o discurso, a fala de outrem pode entrar no contexto narrativo “em pessoa”, conservando, contudo, “sua autonomia estrutural e semântica”, bem como convicções e seu posicionamento acerca de questões sociais, sem alterar o contexto que o integrou. A enunciação do narrador, assim, passa a elaborar regras para incorporar o discurso do outro, exercendo a função de organizador de enunciados e, por meio destes, constrói uma estrutura onde diferentes perspectivas formam o todo da narrativa. Dessa forma, “o discurso citado e o contexto narrativo unem-se por relações dinâmicas, complexas e tensas” (BAKHTIN, 2006, p. 154).

Quanto à organização da estrutura narrativa pelo narrador em relação ao discurso de outrem, Bakhtin classifica como tendo três estilos. O primeiro deles, o estilo linear, possui como tendência essencial a criação de “contornos exteriores nítidos à volta do discurso citado”, criando uma homogeneidade que coloca em pé de igualdade narrador e personagens (BAKHTIN, 2006, p. 156). Quanto ao segundo estilo, o pictórico, permite “ao autor infiltrar suas réplicas e seus comentários no discurso de outrem” (BAKHTIN, 2006, p. 156); o narrador procura apagar os sinais da fala do outro e incorporá-los em seu próprio discurso, no intento de embutir-lhe “entonações, o seu humor, a sua ironia, o seu ódio, com seu encantamento ou desprezo” (BAKHTIN, 2006, p. 157). No terceiro estilo, individualismo relativista, “a dominante do discurso é deslocada para o discurso citado; esse torna-se, por isso, mais forte e mais ativo que o contexto narrativo que o enquadra” (BAKHTIN, 2006, p. 157); nesse estilo, é o discurso citado que dissolve a enunciação do narrador e no contexto narrativo passa a ser percebido enquanto subjetividade, enquanto fala de

“outra pessoa” (BAKHTIN, 2006, p. 157). A posição do narrador é fluida, e na maioria dos casos ele usa a linguagem das personagens representadas na obra. Ele não pode opor as suas posições subjetivas a um mundo mais autoritário e mais objetivo (BAKHTIN, 2006, p. 157).

O conto, narrativa mais curta que o romance, possui características particulares, que decerto introduzem um vínculo peculiar às diferentes vozes. Dessa forma, foi necessária a compreensão das características próprias do gênero, no que nos auxiliou as teorias de Ricardo Piglia. Importante escritor, autor dos contos “A invasão” e “Nome falso”, e dos romances *Respiração artificial*, *A cidade ausente* e *Dinheiro queimado*, crítico e teórico da literatura. Do livro de ensaios *Formas breves* (2004) interessam-nos as suas “Teses sobre o conto” e “Novas teses sobre o conto”. Construídas em duas etapas, na primeira delas, as teses sobre o conto, Piglia disserta sobre as características do gênero, destacando como principal a brevidade da narrativa. Duas são as teses construídas: a) o conto tem forma e caráter duplo e b) “a história secreta é a chave da forma do conto e de suas variantes”.

Na primeira tese, diz que “um conto sempre conta duas histórias” (PIGLIA, 2004, p. 89). O conto clássico, como os de Edgar Allan Poe, é exemplo disso: em primeiro plano narra a história número 1 e em “segredo” constrói a segunda história. “A arte do contista”, diz Piglia (2004, p. 89-90), “consiste em saber cifrar a história 2 nos interstícios da história 1”. O relato superficial camufla um segundo – a história secreta, narrada de uma maneira “elítica” e “fragmentária”. No conto clássico, ocorre a surpresa quando a história secreta salta aos olhos do leitor na superfície da primeira história. Contados de modos distintos, “os mesmos acontecimentos entram simultaneamente em duas lógicas narrativas antagônicas” (PIGLIA, 2004, p. 90). O essencial no conto é aquilo que possui dupla função, ou seja, aquilo que constitui a chave para o entendimento das duas histórias, sendo esse elemento empregado de maneiras diferentes e constituindo “pontos de interseção” e o “fundamento da construção” (PIGLIA, 2004, p. 90). O que aparentemente não tem a mínima importância em uma história é essencial na outra. Não se trata, no entanto, de algo oculto, o segredo está contido na própria estrutura narrativa e constitui uma estratégia do relato.

A segunda tese sobre o conto, como dito, entende que a história secreta é a chave da forma do conto e de suas variantes. Na versão moderna do conto, Piglia considera Tchekhov, Katherine Mansfield, Sherwood Anderson e Joyce de

Dublinenses seus maiores nomes. Esses grandes contistas abandonam o final extraordinário e a “estrutura fechada” e passam a desenvolver a articulação entre as duas histórias sem nunca resolvê-las; a segunda história, a secreta, é contada de modo cada vez mais indefinido. Assim, para o autor, a função do conto é revelar algo que estava oculto, reproduzir uma experiência, ou “uma verdade secreta”, desvelando o desconhecido naquilo que temos de mais familiar.

Na segunda parte de seu estudo – “Novas teses sobre o conto” –, Piglia disserta sobre as características do desfecho do conto e declara que todas as suas considerações foram inspiradas nos contos de seu conterrâneo Jorge Luís Borges. Dotados de começos difíceis e duvidosos, os finais são, contudo, sempre “involuntários”, mas, ao contrário do que se pode supor, trata-se de finais delineados, premeditados e às vezes fatais. “Os finais são uma forma de encontrar sentido na experiência”, declara o autor, que continua parafraseando Husserl: “sem finitude não há verdade” (PIGLIA, 2004, p. 99). “Os finais são perdas, cortes, marcas num território; traçam uma fronteira, dividem. Escandem e cindem a experiência. Mas ao mesmo tempo, em nossa convicção mais íntima, tudo continua” (PIGLIA, 2004, p. 104).

Na eminência do detalhe o acontecimento irrisório modifica-se e de forma lenta, gradual, transforma-se, e é nessa estrutura invisível e de fundo duplo, sustentada por uma “maquinação imperceptível”, que uma nova realidade é descoberta, dando fim ao relato. “Surpresas, epifanias, visões. Na experiência renovada dessa revelação que é a forma, a literatura tem, como sempre, muito que nos ensinar sobre a vida” (PIGLIA, 2004, p. 104).

A obra de Ricardo Piglia ajudou-nos a desenvolver esse olhar mais aguçado, desconfiado, em relação à escrita do conto. Levou-nos a buscar nas entrelinhas da escrita, em seus pequenos detalhes a crítica construída, onde aquilo que aparece de forma às vezes superficial torna-se, de fato, imprescindível “para a armação da história secreta”. “É a matéria ambígua que põe em funcionamento a microscópica máquina narrativa que é um conto” (PIGLIA, 2004, p. 90).

Ampararam as nossas suposições na análise do conto “Um cão de lata ao rabo” as teorias desenvolvidas sobre a paródia pela crítica canadense Linda Hutcheon. Em sua obra intitulada *Uma teoria da paródia: ensinamentos das formas de arte do século XX* (1985), foi possível identificar alguns elementos característicos da paródia que, acreditamos, compõem a estrutura textual de “Um cão de lata ao

rabo”, sendo, ao nosso ver, o próprio conto uma produção paródica. Tornou-se, então, necessário o aprimoramento de nossos conhecimentos desse procedimento. Com o objetivo de analisar as práticas artísticas modernas – do século XX –, a autora dá uma ênfase especial à paródia, por acreditar tratar-se de procedimento de maior predominância, descrito de forma simultânea enquanto ferramenta crítica e sintoma nas práticas da arte, sobretudo, a modernista. Embora não seja marca própria do século XX, a paródia, em sua “autorreflexividade”, “intertextualidade” e discurso “interartístico”, ganha força e recorrência em um grande volume de obras do período, o que teria aguçado o estudo de Hutcheon. A importância atribuída pela autora ao modelo paródico criado pelo século XX tem sua razão na ausência de imitação dos modelos da tradição, a “repetição alargada” e a diferença crítica em relação ao passado, fundada em um “jogo irônico de múltiplas convenções” (HUTCHEON, 1985, p. 19). A paródia é então concebida por Linda Hutcheon como “repetição com distância crítica”, e acentua muito mais a diferença que a semelhança. “Não se trata de uma questão de imitação nostálgica de modelos passados: é uma confrontação estilística, uma recodificação moderna que estabelece a diferença no coração da semelhança” (HUTCHEON, 1985, p. 19).

Machado de Assis, na escrita de seu conto, bem como na construção da crítica, realiza aquilo que Hutcheon denomina de “transcontextualização irônica” – uma modelação estrutural, de revisão, de reexecução, inversão – de textos anteriores e, no caso específico do conto em questão, não de obras, mas de convenções.

Além, é claro, das características inerentes à natureza da paródia, tais como: a ironia, a voz dupla, ambivalência, humor; enfim, é forte o seu uso enquanto método “de inscrever a continuidade, de outras formas estéticas” e de criar nova obra, de que “Um cão de lata ao rabo” é o mais nítido exemplo. A partir do objeto, ou melhor, do alvo a ser parodiado, a narrativa constrói outras composições. Dessa forma, para nós, e à luz da leitura de Hutcheon, a paródia se apresentou como um modo de reflexão com função crítica.

A partir da leitura do artigo de Silvia Rocha “Tornar-se quem se é: educação como formação, como transformação” (2006), foi possível entender duas concepções de formação, de educação, que, acreditamos, permeiam os contos em análise; em alguns de forma subentendida pelas ações das personagens, em outros na expressão própria das palavras. O objetivo da autora é, a partir de Nietzsche,

compreender o que viria a ser uma educação imanente. Nietzsche não crê na existência do sujeito metafísico, preexistente, e vislumbra um aprendizado constante, “o eu está em constante transformação, ele não é nada além de uma sucessão de afetos e impressões, nada senão uma configuração instável de instintos que predominam em determinado momento” (ROCHA, 2006, p. 268). Assim, a formação é contínua, não cessa, é delimitada no tempo pela ação das circunstâncias, das suas experiências, em uma mescla de sujeito e acontecimentos. Opõe-se a essa concepção a de *formação* segundo uma perspectiva aristotélica, cuja proposta é a formação do sujeito para aquilo que quer a sociedade; para tanto, é necessário incutir no sujeito determinados valores, preceitos de moralidade, despertando uma essência inerente ao homem, mas que se apresenta em estado latente. O papel de tal educação é moldar, aperfeiçoar essa matéria e dela extrair o cidadão. Há, na concepção de Aristóteles, segundo Rocha, uma ideia de transformação, a realização de certas capacidades, que se tornam possíveis “porque há algo que não se transforma – o sujeito – que é posto *a priori* como idêntico e que funciona como o substrato imutável desse percurso” (ROCHA, 2006, p. 268). Baseando-nos nos pressupostos de Silvia Rocha referentes às concepções formativas aristotélica e nietzscheana, levantamos algumas hipóteses para a análise do conto “O programa”.

A partir de Alfredo Bosi, sobretudo em seu *Machado de Assis: o enigma do olhar*, apreendemos o funcionamento da sociedade brasileira oitocentista. Segundo Bosi, os tipos sociais “existem dentro e fora do texto” e são peças-chave no processo de reprodução do sistema social” (BOSI, 2003, p. 16), e também para o entendimento da dinâmica de escrita de Machado de Assis.

Em Roberto Schwarz, na obra *Ao vencedor as batatas* (2000), especialmente no capítulo “As ideias fora de lugar”, nos foi possível compreender a dinâmica social brasileira, no tocante à circulação de ideias de origem liberal, que, como pontua o autor, eram deslocadas, dada a configuração da estrutura social local. O que se tinha no Brasil de então era um teatro onde se encenava o conhecimento das ideias, sem real preocupação com a distância da origem e de sua prática. Esse contexto foi de extrema importância para entendermos o movimento das personagens machadianas nos contos.

Com Franco Cambi, na obra *História da pedagogia*, conhecemos um pouco das teorias educacionais do século XIX, entendemos o papel atribuído à educação

naquele período – “controle social, projeto político e da própria gestão de poder” (GAMBI, 1999, p. 407) – e tomamos conhecimento das várias correntes de pensamento, algumas inspiradas nos anseios burgueses e na educação da elite, outras voltadas para a educação do proletariado, mas grande parte delas norteavam-se em modelos variados de liberdade, palavra que de acordo com Cambi era pronunciada “pelas jovens gerações com o acento comovido de quem acabou de descobrir um conceito de importância vital...” (CAMBI, 1999, p. 410). Graças as essas considerações cogitamos investigar a realidade brasileira nesse contexto.

Na obra *A instrução e o Império: subsídios para a História da Educação no Brasil 1850–1887* (1937), de Primitivo Moacyr, a qual apresenta as Reformas ocorridas no ensino primário e secundário no Brasil imperial dos anos 1850 a 1887, mesmo período em que Machado de Assis escreveu os três contos que ora estudamos, compreendemos como se configurou a implementação da escola e do ensino. A idas e vindas na legislação, no recorte estipulado pelo autor, revelam a disparidade entre a elaboração das leis da educação e a sua real aplicação, fornecendo um quadro em que se revelam as precárias condições da escola e do ensino da época.

Com o suporte do *corpus* aqui descrito empreendemos um diálogo com os três contos do autor, na expectativa de que o resultado seja profícuo.

CAPÍTULO 2

O oitocentos brasileiro: a descoberta da educação

Denominado por Cambi de “o século da pedagogia”, o efervescente século XIX entrou para a história mundial com o estigma da transformação e da modernidade. Foram numerosas as mudanças e de toda sorte, o sentimento que pairava no ar era misto, pois a cada vez que a ciência apresentava uma nova descoberta, típicas do século, acreditavam as pessoas que assistiam à mais moderna das épocas. As mudanças mais rápidas do que a capacidade humana de as acompanhar transformavam a própria noção de corpo e a de tempo. A Europa oitocentista era o cenário em que se construía essa nova paisagem. Nela, o destaque era para os engenhos a vapor, para as crescentes fábricas automatizadas, ferrovias, novas áreas industriais, o crescimento desenfreado das cidades, que apareciam do dia para a noite, “quase sempre com aterradoras consequências para o ser humano; jornais diários, telégrafos, telefones e outros instrumentos de *media*, que se comunicam em escala cada vez maior” (BERMAN, 2007, p. 28). Nesse palco se encenou o fortalecimento dos Estados nacionais, a estruturação do sistema capitalista de produção e a divisão entre burguesia e proletariado, um mercado mundial em franca expansão, os movimentos sociais de massa e a sua luta contra essas modernizações “de cima para baixo”. Diversas doutrinas e formas de pensamento nasciam pelos mais variados motivos: o Liberalismo – ideologia representativa da liberdade, da igualdade, dos direitos do homem e do cidadão, inaugurados pelo Iluminismo francês, que por sua vez também impulsionaria o Socialismo. Este ultrapassou os ideais das Luzes ao propor uma sociedade igualitária por meio da diminuição de diferenças entre as classes. E, entre outras, merece destaque o Conservadorismo, ideário das tradições e da manutenção da ordem social.

Nesse entremeio, destacou-se uma grande variedade de manifestações artísticas, intelectuais, políticas e religiosas. Entre os grandes nomes do século, Nietzsche, Marx, Freud e, entre nós, Machado de Assis. No interior de uma sociedade dividida, econômica e politicamente, a educação passaria a ser concebida como um meio de controle social e integraria os projetos políticos. Diversas também foram as ideologias e os grupos sociais a admitir o compromisso com a educação:

[...] para as burguesias, trata-se de perpetuar o próprio domínio técnico e sociopolítico mediante a formação de figuras profissionais capazes e impregnadas de “espírito burguês”, de desejo de ordem e de espírito produtivo; para o povo, de operar uma emancipação das classes inferiores mediante a difusão da educação, isto é, mediante a libertação da mente e da consciência para chegar à libertação política (CAMBI, 1999, p. 408).

Diante dos propósitos tanto burgueses como proletários, vários foram os modelos de pedagogia com “alta taxa social e política, com orientações diversas, mais ou menos conservadores e mais ou menos progressistas e revolucionários, mas sempre fortemente ideologizados” (CAMBI, 1999, p. 408). Várias foram as correntes e fases pedagógicas que influenciaram a educação no século XIX, sobretudo na Europa. Desde as pautadas na escola romântica, como é o caso da Alemanha e a reflexão em torno da *Bildung*, como também as ideologias sustentadas no Positivismo e no Socialismo. Em Pestalozzi, “podemos colher um vínculo estreitíssimo entre Pedagogia e sociedade através da disciplina e do trabalho, mas também a formação do homem vista como exercício da liberdade e da participação na vida coletiva, econômica e social” (CAMBI, 1999, p. 409). Outros modelos exemplificam as teorias educacionais, sobretudo apoiadas na liberdade – grande descoberta do século XIX – tendo como representantes Hegel (autoconsciência filosófica) e Herbart (formação individual do homem livre, crítico e responsável), além de Karl Marx com suas considerações sobre a desalienação do indivíduo e das classes.

Em resposta às teorias, digamos, mais “liberais” de educação, reafirmavam-se também as mais conservadoras, como o modelo kantiano, que como as anteriores também influenciaria todo o curso do século XIX.

Kant fala de “deveres” para consigo e para “com os outros”, da “centralidade do direito” e da “razão” e remete, enfim, a uma educação religiosa, a iniciar-se já na idade infantil, que conjugue “Deus e dever” e que sirva para preparar as crianças para compreender e viver a “lei do dever” (CAMBI, 1999, p. 364).

O modelo kantiano parece ter influenciado especialmente os educadores brasileiros, bem como aqueles que acreditavam no poder das instituições como veículos formadores. É o que mostra Maria Lúcia Garcia Pallares-Burke (1998) no artigo “A imprensa periódica como uma empresa educativa no século XIX”, destacando, entre outros, o artigo do periódico recifense *O carapuceiro*, de grande

destaque no cenário nacional, inclusive como órgão educativo. O trecho selecionado, de autoria do padre Lopes Gama, escrito em 1840, revela o pensamento de muitos educadores do Brasil daqueles anos, para quem educação era sinônimo de moral:

A educação, propriamente falando, não é senão a moral inculcada à mocidade. [...] Educar um mancebo quer dizer ensinar-lhe os seus deveres para com o ente Supremo, para consigo, e para todos aqueles com quem tem relações. [...] Não há coisa mais importante do que avezar logo os meninos a refletir sobre os deveres de sua condição, e sobre a obrigação que tem de conformar-se com as leis do Criador, e com as da sociedade (GAMA apud PALLARES-BURKE, 1998, p. 153).

Formar o cidadão, de acordo com as palavras de Lopes Gama, era sobretudo ensinar aos educandos a reprodução e manutenção das regras sociais, com a aceitação dos “deveres de sua condição” primeiramente para com Deus e em seguida para com as normas, sugerindo uma possível divisão social por ordem de nascimento a partir da vontade de Deus e ainda uma quase inexistência de mobilidade social.

Assim, toda a pedagogia oitocentista é animada (e entremeada) por processos fortes e constantes de ideologização. Estamos diante de teorias da formação que têm uma decidida e palpável espessura política, uma valência política explícita (com muita frequência) e um vínculo com as ideologias fortes do século. Tudo isso emerge também da renovada e aumentada centralidade social da educação, à qual são delegadas tarefas de repacificação social entre as classes e os grupos, homologando-os com valores uniformes e comportamentos comuns (aprendidos na escola, por exemplo, ou através da propaganda por meio de livros, espetáculos, discursos, cerimônias etc.) (CAMBI, 1999, p. 411).

No Brasil, circulavam as ideias do liberalismo europeu, díspares, dada a realidade da terra, marcada pela “vergonha” da escravidão, enquanto os idealismos e as ideias de igualdade de direitos, de liberdade, eram difundidos na Europa, onde por trás da cortina do teatro social encenava-se a exploração da escravidão moderna que prendia os cidadãos, homens brancos e livres, à dura rotina do trabalho, também forçado, na indústria que então se avolumava. Entre nós, as belas concepções eram transcritas nos documentos oficiais do Estado em franca negligência com a realidade escravocrata, escandalizando a prática da política do *favor* (SCHWARZ, 2000, p. 12). “As ideias fora de lugar”, o primeiro capítulo da obra

Ao vencedor as batatas, de Roberto Schwarz, disserta sobre a realidade desse Brasil do Segundo Reinado, em que os ideais iluministas e a política econômica liberal contrastavam com a realidade local. Éramos então o “quintal do mundo”, estávamos à margem do processo que se configurava, éramos um país agrário, baseado no latifúndio, cuja produção, voltada para a exportação, dependia dos braços escravos. Mesmo assim, as ideias “fora de lugar” figuravam nos discursos das gentes (da elite), que de fato não pareciam preocupar-se com o empirismo daquilo que enunciavam. Contudo, destaca Schwarz, “a escravidão não era o nexo da vida ideológica”, nesse contexto em que discursos de um círculo restrito destoavam por completo da prática e cuja real função era a manutenção e a camuflagem da lógica real. Três classes dividiam o cenário social: o latifundiário, o escravo e o “homem livre” (dependente) – e é essa “multidão de terceiros” o objeto de Machado de Assis. Se o cenário da modernidade europeia do XIX representava-se pelas fumaças das chaminés das fábricas, entre nós algumas manifestações de progresso geravam a mesma divisão entre os entusiastas e os delas descrentes.

A ideia de progresso – o mito do progresso – penetra na ficção de Machado de Assis por meio de uma inovação particular, que o simboliza e o expressa. Não o sensibiliza, senão incidentalmente, o industrialismo, ou a revolução industrial. O progresso, para o brasileiro do Segundo Reinado, ainda não se traduz em fábricas e usinas, em siderurgias e estaleiros. Ele vive nas suas manifestações exteriores, acabadas: a iluminação, o bonde, os serviços públicos (FAORO, 2001, p. 191).

Se nos planos político e econômico os ideais liberais eram preceitos fora de lugar para a realidade brasileira, na esfera educacional não foi diferente. Os discursos que ressoavam no âmbito político-social incluíam a educação, que a exemplo do que ocorreu nos países europeus, era concebida como a grande salvadora, o remédio para todos os males daqueles tempos. Contudo, como bem destaca Schwarz (2000, p. 26), as ideias liberais submetidas à influência brasileira e “sem perderem as pretensões de origem, gravitam segundo uma regra nova cujas graças, desgraças, ambiguidades e ilusões eram também singulares”.

A educação entrava na pauta desses valores e angariava uma multidão de defensores, sobretudo oriundos da intelectualidade da época. O primeiro resultado era sentido na legislação do Império. Em 15 de outubro de 1827, é aprovada a Lei Geral do Ensino, que estabelecia as diretrizes para a criação de escolas de

primeiras letras no Império: “Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão [sic] as escolas de primeiras letras que forem necessárias¹.”

O método de ensino estabelecido por essa lei era o ensino mútuo², promovido desde 1815 pela burguesia industrial francesa, interessada na expansão escolar elementar, sobretudo para a formação de futuros operários. Foi criado pela filantropia inglesa com destaque para nomes como A. Bell (1753-1832) e J. Lancaster (1778-1838) (HISDORF, 2006, p. 192). Alternativa ao ensino individual e ao simultâneo, o método prometia reduzir despesas, diminuir o trabalho dos professores e acelerar o aproveitamento dos alunos.

Embora tenha sancionado a lei e ordenado que a cumprissem e a fizessem cumprir, o clamor do imperador não foi de todo obedecido. A leitura de alguns documentos da legislação educacional do Império, na intenção de que ajudem a entender melhor a situação educacional do Brasil da época, mostram a intensidade do debate, dada a recorrência e o caráter de urgência com que o ensino é tratado.

Essas informações visam também evidenciar que os contos por nós escolhidos como fonte de pesquisa fazem parte desse contexto de vívida discussão. A intenção é, ao longo deste trabalho, analisar os contos nos quais são construídos discursos peculiares sobre a educação.

Na década de 1850, muitas foram as tentativas de reforma de ensino apresentadas; na primeira delas, em 1854, a escrita da lei denota o esforço do legislador em aproximá-la do país e dos discursos do tempo.

“[...] nenhum assunto é por natureza mais geral, nem mais merecedor da criteriosa e previdente atenção do Estado Nacional. A decretação das grandes teses do ensino primário, a gratuidade que a Constituição até entendeu dever consagrar de modo indelével, a liberdade do ensino e a instrução obrigatória, que são os três fundamentos da escola nos tempos modernos; e o programa do ensino, que é o eixo sobre o qual prendem-se assuntos complexos da mais alta monta, não podem ficar indiferentes ao poder geral, que até faltará ao mais sagrado dever de patriotismo deixando à revelia tão altos interesses dos quais dependem a sorte e o futuro da pátria” (LEITÃO apud MOACYR, 1937, p. 447).

¹ Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontesescritas>. Acesso em: 1º fev. 2014.

² “O método de ensino mútuo baseia-se na utilização de alunos avançados, denominados “monitores”, que ensinam a seus companheiros os conhecimentos por eles adquiridos anteriormente. Somente os monitores precisam (e lhes é permitido) comunicar-se com o mestre: um único professor, de quem recebem tanto os conhecimentos básicos a ser transmitidos às outras crianças como os preceitos básicos para a organização da atividade escolar. Desse modo, constitui-se uma estrutura piramidal com o mestre na cúpula e os alunos nas bases, sendo os monitores, situados na faixa intermediária, os que conduzem cotidianamente o processo de ensino-aprendizagem” (NARDOWSKI, 2002).

A Constituição a que se refere o legislador é a Carta Outorgada de 1824, que instituiu o ensino fundamental público e gratuito. Todo o Brasil do século XIX foi marcado pela luta em prol da instituição do ensino em todos os seus níveis.

Em 1878 era aprovada a Reforma Leôncio de Carvalho, inspirada em concepções norte-americanas, que dissertava sobre a liberdade de ensino, instituiu a liberdade de crença religiosa e estendia as prerrogativas do Colégio Pedro II às demais instituições de ensino. Foi, enfim, uma lei que surtiu um impacto social. Nesse mesmo ano, Machado de Assis publicava no jornal *O Cruzeiro*, em 2 de abril, o conto “Um cão de lata ao rabo”, que trata do ensino de língua mediante uma paródia de seus usos.

Em 1882, o ministro do Império Manuel Dantas, em seus planos educacionais, criticava a importação de modelos estrangeiros sem a devida atenção à realidade das questões locais. Assim escrevia o ministro:

“Os problemas que se referem à instrução são complexos, como todos quantos interessam diretamente ao bem-estar e desenvolvimento individual e social. Não se podem resolver somente com o estudo dos livros, que tratam o assunto, nem ainda com a observação do modo pelo qual em outros países se ordenam e vivem as instituições destinadas àquele ramo da administração. Os modelos e exemplos que os povos cultos nos apresentam nesta matéria, como em todas as outras, são subsídios utilíssimos a que devemos dedicar acurada atenção, não esquecendo, porém, nunca o caráter e a índole constitutivos da individualidade nacional para que havemos de legislar, e as condições do território em que as leis se têm de executar” (DANTAS apud MOACYR, 1937, p. 474).

Naquele ano de 1882, a ficção de Machado de Assis criava “O programa”, conto originalmente publicado em *A Estação* de 31 de dezembro de 1882 a 15 de janeiro de 1883 e posteriormente no segundo volume da coletânea *Relíquias de casa velha*, edição de 1937. Nele o tema é a escola, o homem em formação, em que o autor mescla ensino e vida, satirizando o discurso proferido pela escola do tempo. Em 1884, o autor presenteava seu público com “Conto de escola”, inicialmente publicado na *Gazeta de Notícias*, integrando em 1896 a coletânea *Várias histórias*, uma mescla de todos os demais temas tratados nos contos anteriores. No mesmo ano, toda a imprensa do município da Corte divulgava circular expedida pelo inspetor-geral do ensino Sousa Bandeira, endereçada aos diretores de estabelecimentos particulares de ensino. Sem informações a respeito desses

estabelecimentos na Secretaria, o inspetor resolve utilizar a imprensa para obtê-las. Assim inicia o documento:

“A falta de meios para se tornar efetiva a inspeção do ensino nos estabelecimentos particulares não só priva a autoridade de poder fornecer dados para a estatística da instrução, mas ainda conserva isolados os referidos estabelecimentos, sem que possam convenientemente apreciar os seus progressos” (BANDEIRA apud MOACYR, 1937, p. 530).

A estratégia surtiu efeito, com respostas imediatas.

Para concluir nosso percurso histórico daquele momento, e para que se tenha uma dimensão de como se estruturava a educação na segunda metade do século XIX brasileiro, valemo-nos das conjecturas do ministro do Império, o barão de Mamoré, que no começo de 1886 nomeou uma comissão cuja função era estudar as bases para mais uma e nova reorganização do ensino primário e secundário no “Município neutro”. Eis o que apontava o relatório da comissão, segundo seu relator Antonio Candido da Cunha Leitão:

“A instrução em todos os graus [...] está em sensível decadência. O ensino superior apresenta os mais deploráveis sintomas. O secundário, quase exclusivamente a cargo da iniciativa particular, tem degenerado em simples meio de chegar às escolas superiores, dali resultando o desleixo com que a maior parte dos estabelecimentos deste ramo de ensino depondo os escrúpulos de uma missão conscienciosa, qual deverá ser a sua, buscam em outros alvites os meios de auferir maiores lucros. O ensino primário, apesar dos grandes esforços que em prol dele hão sido envidados, é quase nulo em seus benefícios efeitos; poucas escolas, frequência insignificante, mestres mal preparados. É este o quadro triste e sombrio do ensino entre nós...” (LEITÃO apud MOACYR, 1937, p. 444).

O que se percebe é que a elaboração das leis não correspondia de forma nenhuma à sua execução, os discursos destoavam da prática, de modo que o debate atravessou todo o século XIX e adentrou o XX, mobilizando intelectuais e políticos. A educação do povo se tornaria jargão nas plataformas políticas, recebendo a crença de alguns e a crítica de outros, como observa Sérgio Buarque de Holanda (1968) quando se refere ao Brasil contemporâneo à escrita de seu *Raízes do Brasil*, em 1936.

Quanta inútil retórica se tem desperdiçado para provar que todos os nossos males ficariam resolvidos de um momento para o outro se estivessem amplamente difundidas as escolas primárias e o conhecimento do ABC (HOLANDA, 1968, p. 123-124).

Ao longo da história, o Brasil “põe e repõe ideias europeias”, quase sempre em sentido impróprio. Assim foi também com as doutrinas educacionais importadas ora de um, ora de outro país.

Machado de Assis sentiu as improbabilidades dos discursos educacionais e as transpôs para suas obras. Não pretendemos destacar dos textos referências ou dissonâncias entre os discursos educacionais, sua legislação, sua prática, o que aliás é discurso sabido e corriqueiro e não é nosso objeto de preocupação. O que nos interessa é como os textos machadianos elaboram esse contexto e oferecem ao leitor uma forma de conhecimento que só a literatura permite. “A originalidade de Machado”, diz Alfredo Bosi, “está em ver por dentro” o que os outros viam de fora (BOSI, 2003, p. 18). Nosso intento é apreender o que viu o olhar machadiano sobre as questões educacionais de seu tempo, cuja perspectiva registrou e imortalizou em suas obras, na voz de suas personagens.

CAPÍTULO 3

Um cão de lata ao rabo

Originalmente publicado no jornal *O Cruzeiro* em 2 de abril de 1878, o conto “Um cão de lata ao rabo”, de Machado de Assis, integraria em 1937 a coletânea *Páginas recolhidas*.

A narrativa é ambientada em uma escola de primeiras letras – termo usado à época para designar o ensino hoje equivalente à primeira etapa do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) – de Chapéu d’Uvas, localidade mineira cuja existência remonta ao ano de 1745 (incorporada ao município de Juiz de Fora em 1850, na época Vila de Santo Antônio do Paraibuna¹). O protagonista, cujo nome não é revelado, é também o narrador da história. O enredo trata de um campeonato de redações proposto pelo mestre, também anônimo, como método escolar para afiar a aprendizagem da escrita dos alunos.

O tema oferecido para a redação não se assenta aparentemente nos conteúdos escolares propostos naqueles tempos, como explicita o próprio professor – “Podia dar-lhes um assunto histórico; mas seria fácil, e eu quero experimentar a aptidão de cada um” –, e como se pode entrever na Lei do Ensino de Primeiras Letras de 1824, que salienta a preferência de textos da história do Brasil para o ensino de leitura². Na verdade, o tema da redação (“Um cão de lata ao rabo”), que foge ao de praxe, pretendia ser “simples, aparentemente vulgar, mas profundamente filosófico”, nas palavras do mestre. Ao que parece, contudo, trata-se de um tema sem muito cabimento para a redação escolar de qualquer época, muito anticonvencional e, para um professor, meio que absurdo.

Quanto à personagem, para caracterizá-la é possível aproveitar as palavras de Câmara Jr. quando diz que, às vezes escondida atrás das vozes das demais personagens, revelando a vontade “de pôr ante nossos olhos situações passadas ou imaginárias”, o narrador demonstra a necessidade de “fazer-nos conhecer palavras e pensamentos de outrem” (CÂMARA JÚNIOR, 1977, p. 25). Outras vezes, são os seus pensamentos aqui que roubam a cena, como ao declarar ter

¹ Maiores informações sobre Chapéu D’Uvas se encontram em: LACERDA, Antônio Henrique Duarte. **Os padrões das alforrias em um município cafeeiro em expansão** (Juiz de Fora, zona da mata de Minas Gerais 1844-88). São Paulo: Fapeb/Annablume, 2006.

² “Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil”. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontesescritas>. Acesso em: 10 jan. 2013.

feito parte do júri eleito pelo mestre: “um júri, de que eu fiz parte” (ASSIS, 1955a, p. 174), encarregado de selecionar as melhores redações.

Folgareis certamente com o caso que deixo narrado, embora não possa o apoucado e rude estilo do vosso condiscípulo dar ao quadro os adequados toques (ASSIS, 1955a, p. 184).

A hipótese sugerida como uma das possíveis leituras do conto “Um cão de lata ao rabo” é a de que Machado de Assis parodia o uso que intelectuais literatos, e até mesmo a escola de seu tempo, faziam da língua portuguesa mediante as três redações dos alunos incluídas no conto.

Sete foram os inscritos no dito concurso; não sabemos a totalidade de alunos da escola de Chapéu d’Uvas, o que sabemos é que, dos sete, três “mereceram a palma e encheram de pasmo o júri e o mestre”. Testemunha e membro do júri, o narrador apresenta os resultados:

Os três estilos nós os classificamos pela ordem do mérito e do estilo. Assim, temos:

1º Estilo antitético e asmático.

2º Estilo *Ab ovo*.

3º Estilo largo e clássico (ASSIS, 1955a, p. 174).

O primeiro estilo classificado, o estilo antitético e asmático, é também a segunda voz da narrativa, seu autor, um aluno que segue fielmente os preceitos sugeridos por seu mestre e como resultado produz “um dos textos mais elevados em língua portuguesa para assinalar em estilo vibrante a vacuidade de tudo, a excelsitude do nada” (LUCAS, 2009, p. 79).

Para Fábio Lucas (2009), Machado de Assis parodia nesse conto os estilos literários de sua época, “a fim de pontuar o excesso de mentalidade retórica” que dominava os círculos literários de então. A primeira redação, classificada como estilo antitético e asmático, é, segundo a visão de Lucas, uma “coleção de divertidos disparates filosóficos”, “uma saraivada de jogos cênicos, de palavras, de conceitos e contrastes”. O autor percebe nessa primeira redação “uma nítida crítica ao Condoreirismo, quando se defrontam o ‘cão’ e o ‘furacão’” (LUCAS, 2009, p. 79). A personagem de Machado de Assis vem representar uma prática que aplaudia o exagero e o vazio, tanto na arte como na metodologia escolar. Veja-se como narra o dito duelo entre o cão e o furacão:

De repente, ouviu-se um estouro, um gemido, um grito de triunfo. A poeira subiu, o ar clareou, e o terreno do duelo apareceu aos olhos do homem estupefato. O cão devorara o furacão. O pó vencera o azul. O mínimo derrubara o máximo. Na frente do vencedor havia uma aurora; na do vencido negrejava uma sombra. Entre ambas jazia, inútil, uma coisa: a lata (ASSIS, 1955a, p. 178-179).

Antitético é aquele que apresenta antítese, ou seja, com argumentos, expressões e pensamentos contraditórios, enquanto que asmático é o indivíduo que padece de asma, doença inflamatória crônica das vias aéreas caracterizada pela falta de ar e pelo cansaço. A junção de ambos os termos é no mínimo inusitada e estranha, em se tratando de estilo literário. O aluno autor desse estilo de narrativa utiliza opostos em uma construção bipolar de argumentos, lembrando opostos binários tais como ágrafo/letrado e rico/pobre; no entanto, embora dotada de uma escrita difícil e de palavras rebuscadas, tal qual o asmático em uma crise a padecer por falta de ar, também a escrita sufoca-se e emite palavras sem nada dizer.

O céu pôs esse transparente manjar ao alcance dos impetuosos. Quando uns jantam e outros jejuam; quando, em oposição às toalhas da casa nobre, há os andrajados da casa pobre; quando em cima as garrafas choram *lacrima-christi*, e em baixo os olhos choram lágrimas de sangue, Deus inventou um banquete para a alma (ASSIS, 1955a, p. 175-176).

Outra hipótese é de que a figura autoral lança mão do recurso da paronomásia – o emprego de palavras parônimas – ao batizar o primeiro estilo vencedor de antitético e asmático, parodiando dois estilos da oratória grega: o ático e o asiático.

Como denominação de estilo oratório, o termo *asiaticus* parece ocorrer pela primeira vez em Cícero a fim de designar o estilo enfático e pomposo que vinha se impondo em Roma, em oposição à escola oratória neoática. Em Quintiliano (XII, 10, 17), asianismo refere-se ao estilo não ordenado e bombástico dos gregos da Ásia Menor. Numa Grécia não livre, a oratória perde força como instrumento jurídico e político. Ausente a delimitação que a tarefa cidadã lhes impunha, os oradores transbordam sua eloquência para além dos limites da causa e fazem do discurso uma exibição de efeitos com intenções puramente estilísticas. Dentre os principais defeitos atribuídos aos oradores asiáticos estavam a valorização dos dons naturais em detrimento ao estudo, a ordem artificial das palavras na oração, o abuso de figuras e metáforas, a prolixidade, a busca obsessiva por frases de efeito (*sententiae*), o vocabulário impróprio, a veemência de gestos, o caráter patético (VASCONCELOS, 2005, p. 29).

Publicada em 95 a.C., a *Institutio oratória* de Quintiliano é um dos mais importantes tratados acerca da educação da Antiguidade clássica. “A retórica é tomada por Quintiliano como doutrina geral da Educação” e apresenta duas vertentes: “a primeira a de combater tendências contemporâneas da oratória e do ensino correspondente, as quais destoavam fortemente do seu ideal oratório” (VASCONCELOS, 2005, p. 13); a segunda vertente, a de sintetizar a tradição secular do ensino da retórica, constituindo-se em um manual de retórica tradicional, mas também “um manifesto crítico do ensino contemporâneo da oratória” (VASCONCELOS, 2005, p. 13). Já no século I a.C. Quintiliano chamava atenção para os abusos nos usos da retórica, no estilo asiático e os “discursos pomposos mas sem coesão e sem argumentação coerente”, bem como criticava a eloquência exagerada dos oradores seus contemporâneos, considerada por ele “viciosa”.

Na verdade, “asianismo” foi sempre empregado de modo puramente negativo, como conceito contrário ao de aticismo (Gelzer, p. 37): visto que o estilo ático, cujo exemplo canônico era Demóstenes, foi tomado como padrão clássico da eloquência, asianismo também passou a significar o oposto de classicismo (VASCONCELOS, 2005, p. 29).

O asianismo ou estilo asiático vigente durante o Império e então chamado de estilo “corrupto” ou anticlassismo passou a opor-se ao estilo ático. Semelhante ao papel de Quintiliano, ou seja, o de alertar para os abusos da linguagem, também o texto Machadiano “Um cão de lata ao rabo”, e os três discursos dele resultantes, deixam transparecer a rejeição da voz autoral a semelhantes abusos com a linguagem e seu ensino nas escolas no século XIX. Embasadas no estudo dos autores antigos e sua retórica ministrada enquanto metodologia escolar, essas escolas inicialmente a utilizavam “na alfabetização das crianças” e posteriormente no “ensino das humanidades” (BRANDÃO, 1988, p. 46). Era comum nessas obras citações de autores como Aristóteles, Cícero, Horácio, Quintiliano, “considerados autoridades no assunto”. Contudo, “muitas expressões que nestes não passavam de formas descritivas ou observações sobre realidades de seu tempo assumiam nos manuais do século XIX papel de verdades eternas” (BRANDÃO, 1988, p. 45).

Como possível solução ao problema instaurado pelos escritores e pela educação contemporânea, o texto de Machado de Assis coloca ao lado do estilo asiático (ou asmático) o estilo ático, cujo maior representante foi Demóstenes (384 a.C.–322 a.C.). Considerado um grande orador e contrário aos representantes do

estilo asiático, Demóstenes utilizava-se dos atributos da eloquência, contudo seus discursos destacavam-se por ser cuidadosamente planejados com linguagem simples e acessível, e os fatos narrados seguiam um encadeamento direto.

A grande crítica nesse conto, tanto à escola incumbida do ensino da leitura e da escrita como àqueles que fizeram da escrita o seu ofício, é justamente à falta de simplicidade – e, em decorrência da perspectiva paródica adotada, de qualidade. O mestre-escola e o júri terminaram por valorizar justamente os trabalhos com pouca ou nenhuma substância, mas que se sustentavam no exercício pedante da linguagem. No entanto, essa ação justifica-se na mentalidade da época, nos manuais cuja inspiração remonta aos cânones da Grécia antiga que lhe serviam de recurso didático, mas que também norteavam um princípio de formação, digamos, uma dada filosofia da educação, cujo objetivo era formar para a elite e, nesse intuito, a retórica e suas características possuíam o papel principal. Na Grécia de Demóstenes ou na Roma de Quintiliano, herdeiro “do ideal ciceroniano de orador”, a eloquência era “o magno poder de constituir cidades, conduzir os povos, instituir leis” (VASCONCELOS, 2005, p. 14).

Para cumprir esta missão civilizadora o orador deveria aprender uma retórica que não só lhe desse os conhecimentos necessários à sua ação política, mas ainda que fortalecesse o seu caráter. Assim, na *Institutio oratória* os preceitos de formação do orador passam a valer como preceitos de formação do cidadão e, genericamente, do homem (VASCONCELOS, 2005, p. 14).

Preceitos formativos similares podiam ser encontrados nos manuais e nas ações educativas dos mestres-escolas do Brasil do século XIX, onde a retórica e seu caráter formativo podiam resumir-se a três aspectos: “o de deleitar, instruir e mover, através dos quais se efetivam três modos básicos do relacionamento humano que ia desde uma atitude ‘desinteressada’ até uma relação de poder” (BRANDÃO, 1988, p. 55). Esses três pressupostos transmitidos aos filhos da elite nos exercícios e aulas de oratória objetivavam imprimir uma cultura de cunho destacadamente literário, despertando vocações e reprimindo outras, a fim de formar o indivíduo ou futuro cidadão e membro da classe dominante naquelas profissões consideradas adequadas. A esse respeito o autor Sílvio Romero (apud BRANDÃO, 1988, p. 57) comenta que

[...] “no Brasil, mais ainda do que noutros países, a literatura conduz ao jornalismo e este à política, que no regime parlamentar e até no simplesmente representativo, exige que seus adeptos sejam oradores. Quase sempre as quatro qualidades andam juntas: o literato é jornalista, é orador e é político”.

Assim, a retórica era considerada muito mais que uma mera disciplina escolar do campo literário, era “o lugar de encontro dos interesses sociais como repositório de conhecimentos, como sistema de valores e instrumento de ação” (BRANDÃO, 1988, p. 55). Isso explica por que o mestre de Chapéu d’Uvas incentivava a prática da retórica ao escolher as três redações que claramente abusam das artimanhas do estilo.

A segunda finalista, a composição de estilo *Ab ovo*, é para o autor Fábio Lucas “mais crítica, alveja o óbvio, o *distinguo* vicioso dos escolásticos e das suas particularidades”, uma sátira machadiana aos pressupostos da Escolástica marcados pela divisão entre fé e razão, pelo excesso de retórica e pela recorrência a filósofos antigos ou a autores clássicos de Grécia e Roma e às Sagradas Escrituras, fontes consideradas primordiais para o desenvolvimento da reflexão. Recorreu a esses documentos o aluno, autor da composição, para quem os argumentos dali extraídos eram irrefutáveis e, portanto, verdadeiros³:

Que os meninos antigos brincavam, e de modo vário, é ponto incontroverso, em presença dos autores. Varrão, Cícero, Aquiles, Aulo Gélio, Suetônio, Higino, Propércio, Marcial falam de diferentes objetos com que as crianças se entretinham, ou fossem bonecos, ou espadas de pau, ou bolas, ou análogos artifícios. Nenhum deles, entretanto, diz uma só palavra do cão de lata ao rabo. Será crível que, se tal gênero de divertimento houvera entre romanos e gregos, nenhum autor nos desse dele alguma notícia, quando o fator de haver Alcibíades cortado a cauda de um cão seu é citado solenemente livro de Plutarco? (ASSIS, 1955a, p. 181-182).

Segundo Lucas,

Como o processo é cumulativo, praticamente infinito, eis que o último argumento diz tudo: “Assim explorada a origem do uso, entrarei no exame do assunto que... (não houve tempo para concluir)”. Ação típica em se tratando de redações escolares. Como mestre Machado caricatura bem o insofreável dependente das abonações (LUCAS, 2009, p. 80).

³ Há que se ressaltar que a filosofia escolástica serviu de método de ensino nas escolas medievais e em meados do século XIX ainda encontrava seguidores.

No afã desse percurso praticamente infinito, o aluno não consegue concluir ou mesmo adentrar ao tema proposto: “Assim explorada a origem do uso, entrarei no exame do assunto que... (Não houvera tempo para concluir)” (ASSIS, 1955a, p. 181-182). Entretanto, mesmo não conseguindo dar conta de seu objetivo, o aluno foi considerado pelo júri o segundo finalista.

A recorrência a grandes obras e autores do passado também era uma estratégia do escritor em sua intenção de parodiar uma obra ou um estilo. Essa estratégia, segundo Linda Hutcheon, ao estudar a paródia, visava tomar de “empréstimo parte do seu prestígio e autoridade” [do parodiado]. No entanto, para reconhecer a paródia faz-se necessária a participação do leitor, que de acordo com Hutcheon “reconheceria os modelos literários interiorizados e colaboraria no completar do circuito da comunicação – de ‘uma memória erudita’ para outra” (HUTCHEON, 1985, p. 122). Por isso, a crítica muitas vezes pode não ser percebida, se a compreensão permanecer no primeiro nível, o que pode ocorrer, por exemplo, com o distanciamento histórico, o que seria o caso aqui.

Algumas hipóteses procuram explicar a origem da expressão latina *ab ovo* – que significa “desde o ovo”, “desde a origem”. A primeira delas sugere que a expressão *ab ovo usque ad mala*, que significa literalmente “do ovo à maçã”, remete-se ao modelo de banquete completo da Roma antiga. Em que o serviço iniciava-se ao servir-se a entrada, com ovos ou antepastos, e terminava com as maçãs, ou seja, com a sobremesa. Outra hipótese é de que a expressão tornou-se popular a partir do escritor Horácio, na obra *Arte poética* (na *Epístola aos Pisões*), ao elogiar o poeta Homero, que subverte a ordem de sua narrativa contrariando o processo usual ao iniciar a destruição da cidade de Troia não pelo ovo de Leda (*ab ovo*) – isto é, pelo nascimento lendário de Helena. Homero transporta seu ouvinte para o meio dos acontecimentos, sendo esse o início de sua narrativa, e

“...avança sempre rápido para o desfecho arrebatando o ouvinte para o centro dos acontecimentos, como se fossem estes já conhecidos; abandona os passos que não espera possam brilhar graças ao tratamento e de tal forma nos ilude, de tal modo mistura verdade e mentira, que do começo não destoa o meio, nem, do meio, o fim” (HORÁCIO apud ARISTÓTELES; HORÁCIO; LONGINO, 1997, p. 59).

Em teoria literária, a expressão *ab ovo* é utilizada para delimitar a narrativa desde o nascimento do protagonista – “em oposição à expressão *in media res*”, ou

seja, “no meio das coisas”, ou no meio da história.⁴ É no sentido de início que o escritor Machado de Assis faz uso da expressão na “Advertência” do romance *Esaú e Jacó*, quando diz, ao referir-se à ação do conselheiro cujo memorial estava desordenado: “*Ab ovo*, por exemplo, apesar do latim, venceu”, sugerindo que seria melhor começar a leitura do dito memorial pelo início.

Para nossa perspectiva de análise – paródia machadiana dos usos da língua em sua época –, parece sugestivo o emprego da expressão *ab ovo*, pelo júri, em relação à segunda redação classificada. Na obra *Arte poética*, precisamente na *Epístola aos Pisões*, do escritor Horácio, de onde a expressão *ab ovo*⁵ teria ganhado mundo, há algo de significativo. A obra expressa as concepções estético-literárias do autor acerca da poesia, o qual aconselha os poetas a ter cautela na escrita, mostrando sua objeção à poesia inconsistente e condenando a falta de coerência, a falta de coesão e de articulação:

“Outrossim, se, empregando-se delicada cautela no encadeamento das palavras, um termo surrado, graças a uma ligação inteligente, lograr aspecto novo, o estilo ganhará em requinte. Se acaso ideias nunca enunciadas impuseram a criação de expressões novas, será o caso de forjar termos que não ouviram os Cetegos de túnica cintada. Tomada com discrição, tal liberdade será consentida e palavras novas em folha terão curso quando pingarem da bica grega, numa derivação parcimoniosa” (HORÁCIO apud ARISTÓTELES; HORÁCIO; LONGINO, 1997, p. 56).

Quanto ao tema da escrita poética, aliás, conselho que bem poderia servir ao mestre-escola de Chapéu d’Uvas, o autor romano criticava a inverossimilhança. Assim dizia ele:

“Vocês, que escrevem, tomem um tema adequado a suas forças; ponderem longamente o que seus ombros se recusem a carregar, o que aguentem. A quem domina o assunto escolhido não faltará eloquência, nem lúcida ordenação. A força e a graça da ordenação, se não me engano, está em dizer logo o autor do poema enunciado o que se deve dizer logo, diferir muita coisa, silenciada por ora, dar preferência a isto, menospreço àquilo” (HORÁCIO apud ARISTÓTELES; HORÁCIO; LONGINO, 1997, p. 56).

⁴ Informações extraídas da página “sua língua”, do professor Cláudio Moreno. Disponível em: <<http://wp.clicrbs.com.br/sualingua/2009/05/05/ab-ovo/>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

⁵ Na obra *A poética clássica*, de tradução direta do latim e do grego realizada por Jaime Bruna, de onde extraímos o texto de Horácio *Epístola aos Pisões*, não consta a expressão *ab ovo* propriamente dita, ela está subentendida no fragmento em que Horácio elogia Homero por iniciar a história da guerra de Troia não pelo nascimento de Helena, como outros poetas já haviam feito, mas pelo centro dos acontecimentos. “Não inicia pela morte de Meléagro o regresso de Diomedes, nem pelo par de ovos” (HORÁCIO apud ARISTÓTELES; HORÁCIO; LONGINO, 1997, p. 59).

Ao tentar abarcar em sua escrita toda a origem do termo “Um cão de lata ao rabo” (*ab ovo*), o aluno segundo finalista não encontrou tempo para dissertar sobre o tema proposto. O que de fato não atrapalhou o seu desempenho, uma vez que, supomos, o aprendizado que o mestre provavelmente gostaria de conferir não ficou de fora da escrita, ou seja, a escrita retórica e as suas opulências.

A crítica levantada pelo texto machadiano repousa ainda na recorrência aos autores da Antiguidade clássica, pelos alunos do conto, fato que encontra correspondência no ensino real como já mencionamos nas citações dos manuais de retórica do século XIX, de autores como Aristóteles, Cícero, Horácio e Quintiliano. Contudo, é possível entrever-se uma deturpação desses autores, como exemplo Horácio, propagador da expressão *ab ovo*, defensor de uma escrita pautada na ordem, na disciplina e na razão, atitudes que demonstram aspectos particulares “do pensamento horaciano: a busca da perfeição pelo trabalho constante combina-se com a recusa às formas já cristalizadas” (HORÁCIO apud ARISTÓTELES; HORÁCIO; LONGINO, 1997, p. 6). Não que Horácio fosse um defensor do aticismo, que “colocava a correção gramatical e a pureza da linguagem como qualidades supremas do discurso”; de fato, em oposição a estes dois princípios era preferência do autor a valorização da “genialidade, o entusiasmo e a paixão”, mas calcados na disciplina e trabalho do artista.

Nesse sentido, o seu classicismo, ao acentuar o fator trabalho, opõe-se a certas tendências posteriores de ver no classicismo não a busca de perfeição, mas a reprodução das formas de perfeição já atingidas (HORÁCIO apud ARISTÓTELES; HORÁCIO; LONGINO, 1997, p. 6).

Nesta perspectiva, o que ocorria tanto por parte de literatos do século XIX, contemporâneos à escrita do conto, quanto por parte da escola era um uso do pensamento dos autores antigos, sobretudo utilizados nas aulas de retórica com seus manuais e com interesses específicos, entre eles, a perpetuação dos filhos da elite nos cargos de poder.

Tributários não apenas de Aristóteles, mas também de outros teóricos antigos, Horácio, Cícero, Longino, Quintiliano, esses manuais sintetizavam um momento do longo e lento processo de enrijecimento das primitivas reflexões sobre a literatura. A crença na possibilidade de disciplinar a força criativa interior, isto é, o talento ou o engenho, através da habilidade técnica fornecida pela arte (conceito latino que traduz a palavra grega *techne*) estava na origem dos manuais e representava, em princípio, um esforço da razão por

encontrar explicações para a natureza e o funcionamento da obra literária. Do ato de reflexão, que cria um conhecimento, à transmissão deste em forma de preceito ou regra foi um passo que a escola se encarregou de dar. Integrados no processo escolar, aqueles manuais passaram por trabalho de simplificação e de diluição dos antigos conceitos, transformando-os em leis rígidas e permanentes (ARISTÓTELES; HORÁCIO; LONGINO, 1997, p. 4).

Segundo Magda Soares, no ensaio “Português na escola. História de uma disciplina curricular”, a disciplina de Língua Portuguesa foi introduzida tardiamente no currículo das escolas brasileiras: a sua implantação data de fins do século XIX.

Desde, pois, a reforma pombalina, e até fins do século XIX, estudos relativos à Língua se fizeram nestes dois conteúdos, que hoje denominaríamos “disciplinas curriculares”: gramática e retórica. Na verdade, de uma forma mais genérica, esses dois conteúdos prevaleceram do século XVI ao século XIX, na área de estudos da Língua (SOARES, 2004, p. 161).

A gramática seria introduzida como objeto de ensino somente após a sua adoção pelo renomado Colégio Pedro II, em meados do século XIX, quando se ampliaria para o cotidiano das demais escolas que lentamente nasciam pelo Império.

Assim, quando em 1837 foi criado no Rio de Janeiro o colégio Pedro II, que se tornou, durante décadas, o modelo e padrão para o ensino secundário no Brasil, o estudo da língua portuguesa foi incluído no currículo sob a forma das disciplinas retórica e poética, abrangendo esta a Literatura; curiosamente, só no ano seguinte, em 1838, o regulamento do Colégio passa a mencionar a gramática nacional como objeto de estudo. Testemunham a presença dessas disciplinas no currículo das escolas os livros didáticos publicados na segunda metade do século XIX: são gramáticas e manuais de retórica (SOARES, 2004, p. 163).

A terceira finalista, a redação de estilo largo e clássico, em linguagem rebuscada, eloquente e pontilhada de preciosismos, utiliza-se de palavras de pouco uso, “catadas a dedo para luzir, verdadeiros pedregulhos do estilo” (LUCAS, 2009, p. 80). Leia-se o trecho que segue:

Larga messe de louros se oferece às inteligências altíloquas, que, no prélio agora encetado, têm de terçar armas temperadas e finais, ante o ilustre mestre e guia de nossos trabalhos; e porquanto os apoucamentos do meu espírito me não permitem justar com glória, e quiçá me condenam a pronto desbaratamento, contento-me em seguir de longe a trilha dos vencedores, dando-lhes as palmas da admiração (ASSIS, 1955a, p. 182).

A crítica machadiana no estilo “Largo e clássico” parece dirigir-se ao Parnaso, que na mitologia grega era o monte do deus Apolo e das musas da poesia. É também o termo que remete aos ideais literários da escola do Parnasianismo, cuja essência era a arte pela arte, ou seja, uma arte que se cria sozinha, não tendo obrigações para com o mundo; entre as suas características estavam a impessoalidade, não interferindo a visão do escritor na abordagem dos fatos, a busca pela perfeição da forma e o uso de linguagem rebuscada e vocabulário culto. Importava-lhes mais a palavra em sua aparência e sonoridade do que propriamente seu significado. É possível entrever semelhantes características nas palavras pouco usadas, mas utilizadas pelo terceiro finalista, o aluno autor do estilo “Largo e clássico”. Ocorre que, no clímax da narrativa desse aluno, surge para alívio do cão, com a lata atada ao rabo, “um mancebo” que “apascoava o seu gado” (ASSIS, 1955a, p. 183).

A seguir, o trecho: “com o cajado ao ombro, e sentado num pedaço de rochedo, manuseava um tomo de Virgílio, seguindo com o pensamento a trilha daquele caudal engenho” (ASSIS, 1955a, p. 183). Observe-se que o texto faz referência ao célebre poeta romano Virgílio, autor da *Eneida*, obra que segundo Brandão (1988) constava nos manuais de retórica utilizados como recurso de ensino nas escolas do Brasil desde sua introdução pelos jesuítas no século XVI, permanecendo no ensino também nos manuais do século XIX. Sobretudo no Colégio Pedro II, na parte dedicada à poética, “a primeira preocupação era definir a poesia, dar sua origem e natureza; em seguida enumeravam-se as regras da versificação e as formas métricas” (BRANDÃO, 1988, p. 44). Vejam-se algumas das obras utilizadas na grade curricular para esse fim, entre elas a já mencionada *Eneida*: “Retórica o 6º livro da *Eneida* de Virgílio; o 3º livro das *Odes* de Horácio; Cícero, *De Lege Agraria*, e *De Oratore*; em grego, os diálogos de Luciano” (BRANDÃO, 1988, p. 48).

Intrigou-nos a citação do poeta Virgílio na escrita “larga e clássica” e a observação do autor Fábio Lucas, as palavras em desuso, assim pensamos ser útil nos deter, ainda que de forma breve, nas características da escrita de *Eneida*, a obra mais famosa do poeta. Felipe dos Santos Almeida, em sua dissertação de mestrado intitulada *O augúrio no livro II da Eneida: a destruição de Troia e o destino de Eneias*, apresenta algumas pistas. De acordo com o autor, “Virgílio demonstra

uma grande consciência da linguagem na elaboração da *Eneida*, que representa um marco da Literatura Latina” (ALMEIDA, 2011, p. 30-31).

O argumento da obra proposto por Virgílio situa-se muito antes do período em que se registram as primeiras inscrições latinas. Pode-se chegar a uma época, por volta do século XII e XI a.C., em que não há registro linguístico latino algum, em que se situa a história narrada por Virgílio. Os primeiros registros escritos em um Latim arcaico datam do século VII a.C. O Latim Literário, pode-se dizer, inicia no século III a.C., e por fim o Latim Clássico, que encontra seu apogeu usado nas obras poéticas dos contemporâneos de Virgílio, durante o século I a.C. Perante esses fatores, o que fez esse autor? Sua genialidade está em construir a *Eneida* na forma da poesia épica, que exige uma linguagem eloquente, de exaltação, mas que ao mesmo tempo emule aos ouvintes ou leitores uma linguagem que retrate o contexto a ser narrado, causando a sensação de um retorno às origens latinas (ALMEIDA, 2011, p. 31).

Assim, o poeta Virgílio, ao pretender atingir um determinado efeito estético, lança como estratégia o uso de palavras e expressões que remontam ao período retratado na construção de seu texto.

Dessa forma, a escrita de Virgílio sugere um passado mítico através do Latim Clássico, misturado ao uso de algumas formas linguísticas que estavam em desuso e pertenciam a um período arcaico, e também à utilização de algum léxico evidenciando seus sentidos restritos e originais, que foram suprimidos com a evolução da língua, mas que podem ser retomados pelo estudo etimológico (ALMEIDA, 2011, p. 31).

Acreditamos que a crítica do texto machadiano ao estilo “Largo e clássico” refere-se à retomada de autores da Antiguidade Clássica, referência tanto de inspiração de algumas escolas literárias aclamadas pelo público no século XIX como do ensino do mesmo período, que, como vimos, faziam dos escritos antigos não apenas matéria de estudo e recurso didático, mas os consideravam verdades incontestes; como exemplo, as palavras expressas em um manual utilizado nas aulas do Colégio Pedro II, de autoria do Dr. José Maria Velho Silva (apud BRANDÃO, 1997, p. 5), com o título *Lições de retórica*:

“Os antigos e primeiros ordenadores das regras e preceitos tiveram a intuição da verdade; estudaram muito acuradamente as leis eternas e imutáveis da inteligência humana e por isso irá sempre muito seguro aquele que lhes for ao encalço”.

A crítica do conto machadiano dirige-se à forma, ou melhor, ao emprego de um estilo de escrita e de linguagem que remonta a um passado longínquo – Antiguidade Clássica, Grécia e Roma, inspiração para os literatos e verdade incontestável para os autores dos manuais escolares e também para os professores que deles se serviam. Ocorre que havia uma deturpação dessas fontes antigas, adulteradas em função de interesses específicos e que, contudo, destoavam do contexto cultural brasileiro. Para elucidar esse emprego da literatura e dos recursos didáticos do ensino, o texto machadiano constrói o contraponto utilizando-se também dos autores antigos, deixando subentendida outra faceta de suas características de escrita – a pureza de linguagem, a simplicidade, coesão e articulação. O contrário da escrita dos três alunos finalistas, a crítica à má interpretação do legado greco-romano aparece nos três textos, como neste trecho do estilo “Largo e clássico”, em que a Grécia antiga é referência para as justificativas do aluno, sendo igualmente referência de sabedoria para aqueles que viviam em fins do século XIX.

Manha foi sempre puerícia atar uma lata ao apêndice posterior do cão: e essa manha, não por certo louvável, é quase certo que a tiveram os párvulos de Atenas, não obstante ser a abelha-mestra da antiguidade, cujo mel ainda hoje gosta o paladar dos sabedores (ASSIS, 1955a, p. 182).

A peculiaridade desse conto reside primeiramente na articulação das questões educacionais, que possivelmente incomodavam o autor, com uma ferrenha crítica à literatura de seu tempo e às suas grandiloquências de linguagem. A voz do mestre-escola é a representação literária de uma das várias vertentes da educação da época, de suas ações e instruções para os alunos, que possivelmente ocorriam no interior de uma sala de aula.

De acordo com Fábio Lucas (2009), Machado de Assis exerce, em “Um cão de lata ao rabo”, toda a pujança de suas qualidades de invenção, no âmbito da prosa. “Cria cinco vozes diferentes, que representam espíritos diversos, autônomos. E traça, no campo verbal, o caminho de três versões estilísticas a propósito do mote único que lhes fora oferecido” (LUCAS, 2009, p. 80-81).

As cinco vozes, personagens autônomas criadas pela voz do autor-criador Machado de Assis, são: o narrador, o mestre-escola e os três alunos, autores das três redações finalistas. Seus discursos diferentes, ainda que nascidos de um tema

comum eleito pelo mestre-escola, “conservam a estrutura sintática da trama”. Essa construção machadiana pode ser estudada a partir do fenômeno do discurso citado desenvolvido por Bakhtin em “O discurso de outrem” (em *Marxismo e filosofia da linguagem*). O discurso citado “é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação” (BAKHTIN, 2006, p. 150). Pressupõe a presença da palavra do outro e esta, por sua vez, é carregada de sentidos.

O discurso citado é visto pelo falante como a enunciação de outra pessoa, completamente independente na origem, dotada de uma construção completa, e situada fora do contexto narrativo. É a partir dessa existência autônoma que o discurso de outrem passa para o contexto narrativo, conservando o seu conteúdo e ao menos rudimentos da sua integridade linguística e da sua autonomia estrutural primitivas (BAKHTIN, 2006, p. 150-151).

Ao analisar a obra de Dostoiévski, Bakhtin considera que foi ele o criador da independência da personagem, o que equivale a dizer que a personagem na obra do autor russo deixa de ser produto de uma consciência – a do autor – e ela própria torna-se então uma consciência, dona de sua própria palavra ou, como expressa Bakhtin, de sua própria voz. Assim, “cada voz tem seu sujeito plenivalente que exprime um acento e uma visão de mundo específicos” (MACHADO, 1995, p. 136).

O discurso narrativo é um veículo transmissor das ideias, das falas interiorizadas e da palpitação interior da personagem. Há uma convergência de focalização: o discurso se posiciona no campo enunciativo do personagem e o narrador segue a diretriz de tal orientação (MACHADO, 1995, p. 118).

Dessa forma, a obra literária, sobretudo o romance, objeto de Bakhtin, “deveria ser lido como um texto entre aspas”, uma vez que a enunciação refletida nele “não é a emissão de uma voz narradora, mas transmissão do discurso de outrem citado pelo autor” (MACHADO, 1995, p. 109). Na concepção bakhtiniana, o autor é “elemento constitutivo da obra”, uma força “formativa”, “um produto cultural significativo e estável que manifesta sua reação na estrutura de uma visão ativa do personagem” (BAKHTIN apud MACHADO, 1995, p. 15-6). O autor seria, então, um elemento estético e pode ser o narrador, no entanto não deve ser confundido com o sujeito da vida real, social.

É importante apreender o fim que o contexto narrativo pretende alcançar; assim, ao estudarmos o conto “Um cão de lata ao rabo”, acreditamos que nele exemplarmente “o discurso citado é mais forte e dissolve o contexto narrativo”, naquilo que Bakhtin denomina *individualismo relativista*, na intenção de construir uma paródia. No início da trama, o narrador apresenta a personagem do mestre-escola, em tom irônico, o que sugere que ele possuía um ponto de vista dos fatos que seguiriam, mas que, no entanto, não são apresentados por ele, mas pela voz do mestre-escola, o que demonstra a nítida intenção de deixar falar as personagens. Os discursos dos três finalistas, reproduzidos na íntegra, constituem as outras três personagens da narrativa, o que equivale a deixar falar cada uma das personagens, assim a voz ou a palavra é assumida por cada um dos alunos, sujeitos que, embora anônimos, classificados pelo estilo de sua escrita, deixam transparecer a sua visão de mundo, manifesta na sua opção de trabalho (escrita) e nela fica subentendida a visão de outros sujeitos, talvez as orientações do mestre-escola – a opção social da escola pelos autores antigos, a retórica como instrumento de ensino – e as conjecturas do autor enquanto elemento constitutivo da obra. O que se apresenta para o leitor é a manifestação de pontos de vista diversos acerca de um tema comum, sem conclusão aparente e todas elas delegadas à apreciação do leitor. Para nós, uma série de discursos que carregam em si outros discursos filosóficos, de vários pensadores, autores de outras épocas, com suas ideias e pensamentos, ou seja, outras vozes.

Dessa forma, acreditamos que seja possível ler o conto “Um cão de lata ao rabo” a partir de uma das características da paródia, a duplicidade, ou seja, a paródia é dupla. “Não apenas a dois textos que se inter-relacionam de certa maneira”, quando é um texto a ser parodiado, mas implica a intenção manifesta de “parodiar o outro – obra (ou conjunto de convenções)” (HUTCHEON, 1985, p. 34). Assim, o texto paródia apresenta duas histórias, a narrativa propriamente dita e a parodiada. Também o conto, como afirma Ricardo Piglia (2004), “sempre conta duas histórias”. A primeira história do conto “Um cão de lata ao rabo” é um enredo “tradicional”. O narrador apresenta os fatos e as personagens e o campeonato de redações – acontecimento que modifica a estrutura inicialmente apresentada. O clímax da história fica por conta dos três estilos selecionados e a solução do problema, o narrador delega ao leitor. A dicção irônica, que aparece em outro plano, através dos superlativos, na linguagem eloquente, enfim, nos exageros, é

que constituem a segunda história da narrativa. A segunda história é uma paródia dos estilos literários então em voga, a exemplo da terceira geração romântica ou condoreira e suas opulências de linguagem.

Linda Hutcheon, na obra já referenciada *Uma teoria da paródia: ensinamentos das formas de arte do século XX*, percebe “a paródia como uma forma de discurso de direção dupla”, marcada por uma perspectiva dialógica intertextual, que “reelabora os discursos cujo peso se tornou tirânico”, mas que não constitui uma imitação pura e simples do alvo ao qual se destina. Também não se trata de “um discurso monológico do discurso de outrem”, mas de uma “reapropriação paródica, dialógica do passado” (HUTCHEON, 1985, p. 93). Nessa perspectiva, a paródia é para Linda Hutcheon “imitação com distância crítica, inscrição de continuidade e mudança” (HUTCHEON, 1985, p. 53).

Dessa forma, a dupla orientação textual da paródia evidencia o conceito de Bakhtin acerca do discurso citado, como discurso dentro do discurso e acerca do discurso, “duas vozes da ficção irônica e paródica combinam-se dialogicamente; não se anulam uma à outra” (HUTCHEON, 1985, p. 93). Assim, têm-se duas vozes, a do alvo da paródia – um texto clássico, por exemplo, quando se trate de literatura, ou outra expressão da arte moderna, que alcança desde a arquitetura à música erudita – e a paródia dele resultante, “uma relação formal ou estrutural entre dois textos. Dialogia textual” (HUTCHEON, 1985, p. 34). [...] a paródia pode, obviamente, ser toda uma série de coisas. Pode ser uma alegre e genial zombaria de formas codificáveis. O seu âmbito intencional vai da admiração respeitosa ao ridículo mordaz” (HUTCHEON, 1985, p. 28).

Zombaria, ironia, ridicularização, características inerentes à paródia e à escrita do conto machadiano. Nessa perspectiva, acreditamos que o alvo de “Um cão de lata ao rabo” não teria sido propriamente uma obra ou um texto de uma das escolas literárias citadas, mas o seu estilo, suas formas, enfim, suas características. Da mesma forma, e juntamente com a crítica às escolas literárias, o texto também critica as práticas escolares de então, de que o concurso de redações é um nítido exemplo.

Ao parodiar os excessos de linguagem de literatos, a voz autoral utiliza-se de sua forma estética, ou seja, serve-se da maneira exagerada e carregada de sua linguagem sugerindo sua continuidade. Mas o conto torna-se uma “dessas obras que conseguem libertar-se do texto de fundo” – nesse caso do estilo – o suficiente

para criar “uma forma autônoma”, ao mesmo tempo que transforma e cria “novas sínteses”, novas formas estéticas, como os três estilos, as três redações vencedoras. A paródia foi um modo de reflexão, uma forma de chamar atenção para as convenções, “ou de fugir às normas estéticas estabelecidas pelo uso” (HUTCHEON, 1985, p. 52). Uma forma de Machado de Assis, por meio das vozes das personagens, expressar o seu descontentamento para com os rumos literários e educacionais em seu tempo.

O narrador da paródia machadiana, a segunda história do conto “Um cão de lata ao rabo”, vale-se da “multiplicação de elogios manifestos para esconder a censura escarnecedora latente” (HUTCHEON, 1985, p. 73), manifesta desde o princípio da narrativa, ao referir-se à ideia do mestre-escola de Chapéu d’Uvas, com extrema ironia, chamando-a de “ideia útil, que não somente afiou e desafiou as mais diversas ambições literárias, como produziu páginas de verdadeiro e raro merecimento” (ASSIS, 1955a, p. 173). As palavras proferidas pelo narrador apresentam duplo sentido, pois constituem um discurso carregado de palavras e expressões eloquentes e que ultrapassam a aceitação e as convenções reconhecíveis. Para expressar o ridículo, o narrador apresenta e ultrapassa as regras quebrando-as. “Ao texto paródico é concedida uma licença especial para transgredir os limites da convenção, mas, tal como no carnaval, só pode fazê-lo temporariamente e apenas dentro dos limites autorizados pelo texto parodiado (HUTCHEON, 1985, p. 96). As representações paródicas expõem as convenções do modelo e põem a nu os seus mecanismos, através da coexistência de dois códigos na mensagem” (HUTCHEON, 1985, p. 67).

O que Machado de Assis faz por intermédio de suas personagens é chamar atenção tanto para a escrita de algumas escolas literárias como à escola instituição propagadora do saber, mostrando que o que produziam tratava-se não de uma paródia de preceitos estrangeiros reincorporados à maneira brasileira, mas um pastiche deles.

O que o conto “Um cão de lata ao rabo” insinua ultrapassa a simples crítica aos usos e abusos para com a língua. A voz autoral transporta para as vozes de suas personagens uma profunda crítica à linguagem e seu caráter na sociedade brasileira do século XIX. “A obra literária é, por definição, obra de linguagem” e, no caso do conto “Um cão de lata ao rabo”, “a linguagem é também tema da obra, na medida em que trata do ensino e do ensino da linguagem” (ATIK, 1988, p. 85).

Luiza Guarnieri Atik, nesse artigo citado anteriormente, “A retórica do mestre e a contra-retórica do narrador”, diz que nos discursos e manuais utilizados pelos mestres para o ensino havia nítida preocupação para com o fenômeno “linguagem”; “preocupava-se, a priori, em explicar a origem divina da linguagem e em seguida salientar a sua importância e a sua utilidade para o desenvolvimento do homem no seio da sociedade” (ATIK, 1988, p. 86). Igualmente divina era a eloquência, como demonstra a obra “Elementos de Rethorica Nacional”, de autoria de Junqueira Freire, autor do século XIX e citado por Luiza Atik. De acordo com Junqueira, “Dos lábios santos do Ser dos seres é que baixou sobre a cabeça do homem a primeira expressão da eloquência” (apud ATIK, 1988, p. 86). E prossegue o autor oitocentista: “é a encarnação do pensamento divino: é a imitação da palavra do Eterno: é a tradução do belo, e do sublime” (apud ATIK, 1988, p. 86).

O concurso de composição, método escolar comumente utilizado para o ensino da língua, é na obra elemento fundamental de crítica desenvolvida em dupla vertente – as práticas linguísticas exorbitantes impulsionadas por algumas escolas literárias e, também, as práticas sociais da língua tidas como modelo pela escola e por ela disseminadas. O concurso, metodologia de ensino do mestre para o ensino da língua, encontra correspondência nas práticas escolares das escolas do século XIX. No Colégio Pedro II, referência escolar para a época, era prática incentivar e distribuírem-se prêmios aos alunos “que melhor fizerem dissertações filosóficas em língua nacional e compuserem um discurso latino” (BRANDÃO, 1988, p. 49). Lugar importante nas atividades corriqueiras de sala de aula, a redação e a conversação cuja base era a retórica constituíam métodos escolares explorados pelos mestres.

Essa maneira de ver reflete-se nos nossos manuais do século XIX. José Maria Velho da Silva diz em suas Lições de Retórica, que “a eloquência não é só atributo da oratória; todos os assuntos escritos desde a simples carta até um tratado histórico ou uma dissertação filosófica lhe oferecem um campo vasto” (BRANDÃO, 1988, p. 55).

A paródia desenvolvida no conto, com os três estilos literários, vem enfatizar o poder da linguagem ou a linguagem como poder: “a posse da palavra, representada pela alfabetização e, em seguida, pelo domínio da eloquência, constituía em critério de divisão social tal qual a fortuna, a nobreza, a posse de terras e de escravos” (BRANDÃO, 1988, p. 56).

A retórica “como instrumento de poder” teve papel importante na dinâmica social do oitocentos brasileiro ao valorizar “as coisas do espírito” em oposição às atividades manuais, depreciativas, que igualavam o homem branco ao escravo negro; assim, valorizava-se o “discurso espetáculo”, bem como a valorização da tradição que se opunha “ao juízo crítico”, nada apreciado nas rodas sociais. Valores estes difundidos pelos mestres nas escolas e assimilados pelos alunos, ao menos pelos três finalistas do concurso de composição de Chapéu d’Uvas que lograram sucesso, aplaudidos que foram pelo mestre e pelo júri.

“Por sua função de ornamento, a retórica e as letras em geral acabariam por formar a estofa de todas as profissões liberais, advocacia, medicina, engenharia, como horizonte desejável” (BRANDÃO, 1988, p. 86). Assim, caminho para os cargos importantes, não é de admirar que os três alunos finalistas tenham se utilizado das artimanhas da retórica para conquistar a vitória e, quem sabe, aspirar no futuro a um lugar na sociedade, nas profissões liberais ou nos cargos públicos. Além das vantagens socialmente reconhecidas, como exercício de poder mediante as funções da retórica, havia ainda os princípios formativos também valorizados pela educação escolar, tais como: “domínio sobre a natureza, na afirmação pessoal e no desenvolvimento das próprias potencialidades”, sendo que a retórica “aperfeiçoa e desenvolve os dons da natureza, dá mais segurança e solidez aos pensamentos e à linguagem” (BRANDÃO, 1988, p. 56).

No entanto, os três discursos do conto evidenciam a rejeição do escritor Machado de Assis aos abusos no uso da retórica tanto na escrita literária como na escrita ensinada nos bancos das escolas de sua época. Essa rejeição é então utilizada como estratégia para a construção da crítica, tecida de forma caricatural, embasada nos exageros retóricos e carregada de ironia.

CAPÍTULO 4

O programa

Que querias tu, afinal, meu velho mestre de primeiras letras? Lição de cor e compostura na aula; nada mais, nada menos do que quer a vida, que é a mestra das últimas letras; com a diferença que tu, se me metias medo, nunca me meteste zanga.

Machado de Assis¹

Machado de Assis brindava a sociedade fluminense no dia 31 de dezembro de 1882 com o conto “O programa”. Nem quimeras festivas, nem ilusões de promessas, a pena machadiana registra a sólita desilusão em relação ao homem. “Também eu nasci na Arcádia”, verso inicial do poema *Resignation. Eine Phantasie* (Resignação. Uma fantasia), de Friedrich Schiller, escrito em 1786, foi usado como epígrafe e retomado ao final do conto.

A narrativa trata da trajetória de um homem e de seus sonhos. Ascender a uma classe social superior à sua era o ideal perseguido por muitas personagens machadianas, homens brancos e livres, mas pobres, na sociedade estratificada do século XIX. Quem não se lembra da bela Guiomar de *A mão e a luva*, fria e obstinada, que buscava realizar sua ambição de ascensão social mediante o matrimônio? Ou de Capitu, “olhos de cigana oblíqua e dissimulada”, cuja visão almejava os objetos e os ares da casa dos patrões, e que transitou da casa de serviço, de agregados, para os salões da sociedade?

Uma história de luta pela sobrevivência e por um lugar ao sol junto aos que comandam, eis o sonho de personagens pobres de Machado de Assis, “homens e mulheres que se agarravam como podiam, com unhas e dentes, à própria sobrevivência social” (BOSI, 2003, p. 17). Esse também era o ideal de Romualdo, protagonista do conto “O programa”. Se Guiomar e Capitu usam de artimanhas para alcançar seus objetivos, Romualdo tece um “programa”, lição aprendida nos bancos escolares, acatada e seguida por toda a vida.

O conto é ambientado em 1850, na Gamboa, zona portuária do Rio de Janeiro do século XIX. Na época, o protagonista, “um certo Romualdo, contava onze anos e três dias”, portanto nascido em 1839, mesmo ano em que nasceu Machado de Assis, no Morro do Livramento, localizado também no bairro da Gamboa. Possivelmente o escritor reelabora a infância pobre, de menino mulato, e seu coti-

¹ ASSIS, Machado de. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Ática, 1997. p. 38.

diano no morro, servindo-se dessa experiência para criar em sua literatura o pobre, mas ambicioso, Romualdo, que incitado pelos conselhos de um mestre-escola, procurará desde tenra idade, sem sucesso, pôr em prática o seu projeto de vida.

O narrador intruso

“Alojando-se na mente” de Romualdo, o narrador exerce o papel de “refletor” de suas ideias, “um centro organizador” da sua percepção. Tem-se a impressão de que se trata da primeira pessoa a narrar, mas o que se apresenta ao leitor é uma narrativa em terceira pessoa disfarçando a primeira. [...] particularmente, o discurso indireto livre, que é a forma última de enfraquecimento das fronteiras do discurso citado (BAKHTIN, 2006, p. 159).

De acordo com Bakhtin (2006, p. 165), o discurso indireto ouve “de forma diferente o discurso de outrem; ele integra ativamente e concretiza na sua transmissão outros elementos e matizes que os outros esquemas deixam de lado”. Utilizado o discurso interior para transmitir os pensamentos e sentimentos das personagens, o discurso indireto trata o discurso do outro com muita liberdade, “abreviando-o, indicando frequentemente apenas os seus temas e suas dominantes...” (BAKHTIN, 2006, p. 171).

E é com extrema liberdade que o narrador do conto em análise coloca-se em posição privilegiada em relação às demais personagens, “acima”, “para além dos limites de tempo e espaço” (LEITE, 1985, p. 27). Está fora dos acontecimentos e utiliza uma aguçada observação, mesclando suas palavras às da boca das personagens. Assim, na narrativa machadiana o discurso citado “destaca-se sobre um fundo perceptivo que pertence metade ao autor e metade ao herói” (BAKHTIN, 2006, p. 172). Por essas observações, acreditamos ser possível classificar o narrador do conto de Machado de Assis, a exemplo do que diz Lígia Chiappini Moraes Leite em *O foco narrativo*, de narrador onisciente intruso – “um eu que tudo segue, tudo sabe e tudo comenta, analisa e critica, sem nenhuma neutralidade” (LEITE, 1985, p. 29). Ou ainda, na esteira de Bakhtin, um narrador que propositalmente elimina “as fronteiras do discurso citado, a fim de colori-lo com suas entonações, o seu humor, a sua ironia, o seu ódio, com seu encantamento ou seu desprezo” (BAKHTIN, 2006, p. 157).

A identificação desse narrador na perspectiva bakhtiniana não interessa apenas como procedimento técnico, mas possibilita apreender a crítica que se mostra por meio da mescla das vozes. A ironia machadiana e a crítica ácida a determinadas ideias de seu tempo têm por meio desse procedimento narrativo o seu veículo primordial. Sem imparcialidade, o narrador de “O programa” atua como uma espécie de mediador entre os fatos, as personagens e o leitor e, ao mesmo tempo, conserva os leitores “ironicamente afastados”, impedindo uma provável identificação com as personagens. É uma atitude estética vista assim por Lígia Chiappini Leite (1985, p. 29):

Machado, antecipando vertentes ultramodernas, utiliza esse narrador intruso como ruptura da verossimilhança. Seu leitor não se esquece de que está diante de uma ficção, de uma análise, da interpretação ficcional da realidade, um mero PONTO DE VISTA sobre pessoas, acontecimentos, lugar e tempo.

A voz de mestre Pitada, o professor que profere o discurso inicial para um grupo de alunos do curso secundário, será a mola propulsora da narrativa, uma vez que é em relação ao seu “programa” que o enredo se desenrolará.

Pitada: um mestre de outro tempo

– RAPAZES, também eu fui rapaz, disse o mestre, o Pitada, um velho mestre de meninos da Gamboa, no ano de 1850; fui rapaz, mas rapaz de muito juízo, muito juízo... Entenderam? (ASSIS, 1955b, p. 273).

Assim se inicia o conto “O programa”, com o narrador situando a personagem no tempo passado, dando a impressão de um grande afastamento temporal em relação à enunciação. Também o discurso direto do mestre é um retorno ao passado, pois que rememora a juventude, dando-lhe uma qualificação positiva – e particular –, deixando entender que a juventude em geral não tem juízo. Ou seja, subentende-se que haja aí uma crítica à rapaziada para a qual fala, apesar do tom aconselhador.

Amparando-se em sua conduta de jovem exemplar, mestre Pitada constrói um discurso dirigido aos alunos cujo tema era a sua própria vida, expondo aos

ouvintes, cinco meninos entre 10 e 11 anos, como ele havia se tornado mestre-escola e quais estratégias utilizara, expondo, assim, o seu “programa”:

– Programa é o rol das coisas que se hão de fazer em certa ocasião; por exemplo, nos espetáculos, é a lista do drama, do entremez, do bailado, se há bailado, um passo a dois, ou coisa assim... É isso que se chama programa. Pois eu entrei no mundo com um programa na mão; não entrei assim à toa, como um preto fugido, ou pedreiro sem obra, que não sabe aonde vai. Meu propósito era ser mestre de meninos, ensinar alguma coisa pouca do que soubesse, dar a primeira forma ao espírito do cidadão... Dar a primeira forma (entenderam?), dar a primeira forma ao espírito do cidadão... (ASSIS, 1955b, p. 273).

Usando a arte como exemplo, o “programa” de mestre Pitada constrói para si um enredo. Todos os gêneros elencados no “programa” do mestre possuem uma narrativa, uma história, uma composição² – como se a vida fosse um deles. Pitada os toma como inspiração de seu “programa”. Ora, na arte o roteiro é previamente fixado, ensaiado, possuindo início, meio e fim, já a vida é aberta às incertezas. Ao moldá-la, respondendo a objetivos e estratégias, mestre Pitada destaca um dos princípios formativos legados ao seu ofício de educador do século XIX: “Dar a primeira forma (entenderam?), dar a primeira forma ao espírito do cidadão...” (ASSIS, 1955b, p. 273).

O excerto de Pitada enquadra-se no princípio aristotélico de formação, cuja metáfora utilizada para representar o processo formativo do sujeito faz alusão a um “bloco de pedra sobre o qual o escultor trabalha”, a matéria bruta, tornando-a primorosa escultura (ROCHA, 2006, p. 269). Tal qual o escultor, mestre Pitada também procura moldar a matéria – as crianças –, pedras brutas, que a partir de sua ação tornar-se-ão os futuros cidadãos.

Aliás, formar para a sociedade parece ser um dos primeiros e principais atributos da educação desde que ela migrou do espaço familiar para o de uma instituição especializada. É o que estuda Lílían do Valle, no artigo “Ainda sobre a formação do cidadão: é possível ensinar a ética?”.

[...] a *formação ética dos futuros cidadãos* foi o primeiro, e foi também o mais constante sentido atribuído à ação educativa – ao

² O entremez, de origem espanhola, gênero específico do teatro, era uma pequena peça de caráter caricato, intercalada nos entreatos de peças maiores, e que geralmente terminava com um gênero musical cantado; o bailado, uma apresentação de dança previamente coreografada e exibida em espetáculos.

menos desde que esta deixou de ser uma prática privada, exercida de forma espontânea e dispersa no cotidiano social, dando origem a instituições sociais específicas e a fazeres especializados. Em outras palavras, ao ser inaugurado, o longo debate sobre os fins e sobre os procedimentos da educação, que atravessa a história das sociedades, tecendo os sentidos que para essa atividade puderam ser produzidos, era essencialmente movido por interrogações em que ética e política encontravam-se fortemente entrelaçadas. Tornada atividade social explícita e refletida, a educação se faz instrumento de construção de uma nova *polis* – de realização da obra política, pela formação ética dos futuros cidadãos (VALLE, 2001, p. 177-176, grifos da autora).

Veja-se que a fala de mestre Pitada aparentemente não se encontra embasada em nenhum conteúdo escolar convencional. Poderíamos supor tratar-se de uma aula que tomaria a ética por objeto, no entanto, a aula constitui-se muito mais em um conselho, cujo próprio mestre é o exemplo; o educador instrui os alunos acerca dos pontos necessários para se alcançar uma bela posição social. De acordo com as teorias de Foucault sobre as configurações discursivas, o discurso de mestre Pitada seria na verdade um discurso que se volta para a inserção do sujeito em um sistema socialmente aceito; o mestre estaria legando aos discípulos a “verdade”, concebida em termos de organização da sociedade. “A ideia de uma posição de classe, de efeito de partido, o pertencimento a um grupo, a uma escola, a iniciação, a formação do sujeito, para o acesso à verdade, pensadas porém em termos sociais, em termos de organização” (FOUCAULT, 2006, p. 40).

Imiscuindo-se no discurso do mestre, surge a voz do narrador a interpretar ideias e sentimentos da personagem, de modo a mostrar a vaidade que o tomava: “Calou-se o mestre alguns minutos, repetindo consigo essa última frase, que lhe pareceu engenhosa e galante” (ASSIS, 1955b, p. 274). Não somente nesse fragmento, mas em todo o contexto narrativo, a apreciação do narrador fornece o acabamento para a leitura. Assim, o que se apresenta ao leitor do conto machadiano, a exemplo do que diz Bakhtin, é uma “força organizadora, é a categoria de valores do outro”, [...] uma relação com o outro enriquecida do excedente de valores inerentes à visão exotópica que tenho do outro e que permite assegurar-lhe o acabamento (BAKHTIN, 1997, p. 203).

A construção das personagens, Pitada e Romualdo, é extremamente irônica. Segundo Linda Hutcheon (1985, p. 73), “a função pragmática da ironia é, pois, a de

sinalizar uma avaliação, muito frequentemente de natureza pejorativa”. Em expressões laudatórias “empregues para implicar um julgamento negativo”, caso do autoelogio feito por Pitada, a narração do conto machadiano é formada de um constante construir/desconstruir: o narrador apresenta as ações e intenções das personagens para em seguida desconstruí-las por meio de um discurso reverso, que, ao destacar os elogios que as personagens dirigem a si próprias, visam a ocultar a sua censura, de fato escarnecedora (HUTCHEON, 1985, p. 73).

Para o narrador, mestre Pitada regozija-se com o próprio discurso, vemo-lo vaidoso, orgulhoso, egocêntrico, figura caricata, grotesca, soberba e ridícula, que respirava “com estrépito, com ondulações na camisa”. Essa imagem é também compartilhada pelos alunos, que se recreavam interiormente com as expressões do professor: “Um destes, o mais travesso, chegou ao desvario de imitar a respiração grossa do mestre”, atitude transgressora que assustou os demais alunos, uma vez que as regras da escola eram rígidas e impunham punição severa para ações consideradas impróprias. Romualdo, na verdade, era o único aluno que dava ouvidos à explanação do mestre: “estudos, relações, viagens, casamento, escola; todas as fases da minha vida foram assim previstas, descritas e formuladas com antecedência...” (ASSIS, 1955b, p. 275).

Planejar um casamento vantajoso, restringir-se a um determinado ciclo social, dedicar-se a uma determinada profissão – aspirações que foram compondo o planejamento de futuro de Romualdo – são um comportamento não exclusivo da elite, mas próprio dela, de suas regras, impostas e estabelecidas pela cultura.

Condicionante da visão humana de mundo, a cultura é uma perspectiva fora do sujeito, que com ela coaduna. [...] Por isso relativa e por isso capaz de engendrar visões díspares das coisas, porque cria no sujeito um filtro, através do qual o mundo se apresenta como fenômeno localizado (SILVA, 2003, p. 46).

Contudo, o magistério, com que sonhara mestre Pitada, não era uma carreira à qual se dedicavam os membros da elite no Brasil da segunda metade do século XIX. Notório no período moderno em sociedades “nas quais o ‘ser mestre’ é tratado com respeito e estima, igualando-se à profissão de cavaleiro” (CHAMON, 2005, p. 11), com o passar do tempo, mesmo nessas sociedades,

com o capitalismo industrial iniciado no século XVIII, a realidade foi bem outra. Altera-se radicalmente o perfil das famílias. Aumenta-se,

cada vez mais, a necessidade de mão de obra para o mercado de trabalho. Refaz-se a hierarquia das profissões, agregando-se valor naquelas mais condizentes com as novas exigências do mundo industrializado. Nesse contexto, o magistério sofre abalos significativos. Deixa de ter o prestígio de outrora e, de forma visível, vai mudando paulatinamente de sexo (CHAMON, 2005, p. 11).

No Brasil, no período imperial, reproduzia-se uma organização de trabalho cujas características enquadravam-se em modelo pré-capitalista; nesse contexto, a instrução elementar, a carreira do magistério não recebia maiores atenções por parte do governo.

Apesar das qualidades e habilidades de que os mestres eram possuidores e que demonstravam no exercício de seu ofício de ensinar – como profissionais autônomos que eram –, para o governo e seus inspetores, eles não passavam de profissionais leigos, desqualificados para o trabalho de ensinar. A trajetória do profissional da escola pública elementar sempre foi marcada pela desvalorização e pelos baixos salários por parte do governo – seu novo patrão (CHAMON, 2005, p. 11).

Magda Chamon, no livro *Trajetória de feminização do magistério: ambiguidades e conflitos*, destaca a instituição do professor como funcionário público na segunda metade do século XIX:

O mestre – antes trabalhador autônomo – passa a vender seu trabalho ao governo, e a escola que era do mestre passa a ser do governo. Apesar das várias tentativas, o Estado não consegue manter seu funcionário com a mesma dedicação à causa do ensino. As relações de trabalho tinham sido redefinidas em uma nova organização do processo de trabalho (CHAMON, 2005, p. 45).

Incorporada ao Estado, a profissão docente sofreu uma série de redefinições e, entre as consequências, o mestre passou a ser depreciado pela sociedade por meio de baixos salários, rebaixamento de titulação com a contratação de professores leigos. O descaso do Estado somado às questões próprias da época destacada, como o aceleramento do crescimento urbano e com ele o surgimento de novas e rentáveis profissões, agravou a situação do mestre.

Nessa fase da história do magistério, devido aos baixos salários, os homens começam a abandonar a profissão, uma vez que com a desqualificação salarial veio também o desprestígio social. Assim, o homem que optava pela carreira corria o risco de ser associado a um fracassado. No conto em análise, a profissão ainda é ocupada pelo homem, um mestre cuja voz é autoritária que “designa verdades,

como se fossem universais e que expressam um sentido de conquista” (BRANDÃO; OLIVEIRA, 2011, p. 93). Diante da real situação da profissão que ocupava, o seu discurso causa uma impressão dúbia ou uma ironia do narrador. O tema da aula daquela manhã, um discurso que visava incutir preceitos morais, era apenas mais um dos muitos proferidos pelo mestre em seu cotidiano na escola.

De fato, “o mestre fazia isso algumas vezes; retinha os discípulos mais velhos para ingerir-lhes uma reflexão moral ou uma narrativa ligeira e sã” (ASSIS, 1955b, p. 275). Neste fragmento, a ironia é expressa ao qualificar primeiramente a narrativa de mestre Pitada como sendo ligeira. Ora, ocorre uma desconstrução dessa característica atribuída à fala do mestre, no parágrafo anterior, em que diz o narrador: “Os meninos saíram pulando, alegres, esquecidos até da fome que os devorava, pela ideia de ficar livres de um discurso que podia ir muito mais longe” (ASSIS, 1955b, p. 275). Ou neste outro: “Em certas ocasiões só dava por si muito depois da hora do jantar” (ASSIS, 1955b, p. 275). Assim como os alunos, tampouco o narrador acreditava no “programa”; ao contrário, mostra desprezo para com a fala do mestre, deixando subentendido, por meio das expressões eloquentes, que a considera ridícula.

A duplicidade de intenções na escrita é uma característica inerente às construções machadianas, destaca Nádia Battella Gotlib em *Teoria do conto*.

O modo pelo qual o contista Machado representa a realidade traz consigo a sutileza em relação ao não dito, que abre para as ambiguidades, em que vários sentidos dialogam entre si. Portanto, nos seus contos, paralelamente ao que *acontece*, há sempre o que parece *estar acontecendo* (GOTLIB, 1988, p. 78, grifos da autora).

No não explícito, o narrador mais uma vez expressa seu sarcasmo desqualificando o discurso do mestre, enfatizando a sua vaidade, preocupado apenas em se escutar: “só parou quando o relógio bateu meio-dia” (ASSIS, 1955b, p. 275).

Pitada bem se enquadraria na denominação de professor-profeta utilizada por Sílvio Gallo no artigo “Em torno de uma educação menor”. De acordo com Gallo, o professor-profeta é aquele que “do alto de sua sabedoria diz aos outros o que deve ser feito [...]”. O professor-profeta é alguém que anuncia as possibilidades, alguém que mostra um mundo novo” (GALLO, 2002, p. 170-171). Pitada projeta os alunos para o devir, como que dizendo-lhes: é preciso lutar por um lugar ao sol social, e

para tanto, planejar é preciso. “Talvez o profeta seja mais aquele que anuncia do ponto de vista individual” (GALLO, 2002, p. 171).

Nesse aspecto, a personagem do mestre-escola do conto “O programa” aproxima-se da função assumida pelo pai de Janjão no conto “Teoria do medalhão”. Publicado na *Gazeta de Notícias* no ano de 1881, o conto narra um suposto diálogo entre pai e filho na noite do aniversário de sua maioridade – na “verdade um monólogo”, já que o pai fala e o filho ouve. O tom da fala do pai de Janjão, um conselho autoritário, como o de mestre Pitada, “expõe as armas para se atingir o poder” (BRANDÃO; OLIVEIRA, 2011, p. 94).

Supomos que podemos comparar os dois contos, pois trata-se de pressupostos semelhantes, uma vez que o poder está intimamente associado às profissões e cargos de renome e prestígio social. A fala do pai de Janjão desconsidera totalmente os desejos e aspirações do filho, tal qual a do mestre, mas justifica-se pela busca do sucesso social a qualquer preço; no caso de Janjão, o preço a ser pago seria o silêncio, já que o pai o percebe como “desprovido de inteligência”.

Entre o tom solene do pai e o vazio das ideias que parece defender, já que aconselha o filho a não pensar, a usar palavras ocas, provérbios conhecidos, enfim, nada que espante, tudo dentro do senso comum, da doxa (BRANDÃO; OLIVEIRA, 2011, p. 94).

Na verdade, o que faz tanto o mestre como o pai de Janjão é propagar a seus ouvintes as regras impostas pelo convívio social. O homem da sociedade brasileira do século XIX é impelido de dizer segundo regras e princípios sociais que dizem o que se deve silenciar, “em um mundo de subjetividades surdas e que lhes parece surdo” (BIROLI, 2006, p. 122). O que se percebe são os procedimentos de controle, restrições ao que se diz, “mas também de enunciados que devem ser ditos e repetidos em certas circunstâncias” (BIROLI, 2006, p. 122).

Esses procedimentos teriam como efeito a rarefação dos discursos (das possibilidades do dizer), mas também formas de positivação, que produziriam o verdadeiro, o sensato, e, de modo mais geral, o que é dizível em circunstâncias específicas (BIROLI, 2006, p. 123).

Seriam indefinidas as possibilidades do dizer, “desde que se diga aquilo que já foi dito”, assim a repetição é estabelecida “como forma adequada para o dizer” (BIROLI, 2006, p. 123).

A fantasia de Romualdo

Discípulo é aquele que segue as ideias e as doutrinas de outrem, diz uma das acepções do *Dicionário Aurélio*. Foi justamente o que se tornou Romualdo – discípulo do “programa” de mestre Pitada. Romualdo incorporou o discurso de seu mestre, que repete para os alunos uma verdade particular que vê como universal, que se funda “na universalidade daquilo que se pretende transmitir – a verdade, a moral, o conhecimento” (ROCHA, 2006, p. 267). Mestre Pitada ambicionou ser professor, Romualdo almejava ser ministro de Estado. Sem consciência do terreno gigantesco que separava a meta do “programa” do mestre – tornar-se professor – da sua, equiparou os projetos. Seu principal referencial eram os sinais de ostentação: a residência de um ministro, a casa de uma família abastada vizinha à sua, onde às vezes, do lado de fora, observava em noites de festa “as salas alumiadas, com os seus grandes lustres de cristal”, os pares a bailar, sentindo-se ele próprio o anfitrião. Também os romances o influenciaram e lhe incutiram “tão excelsas esperanças”; neles aprendia “a retórica do amor, a alma sublime das coisas, desde o beijo materno até o último graveto do mato, que eram para ele, irmãmente, a mesma produção divina da natureza” (ASSIS, 1955b, p. 277).

Temos, pois, que os esplendores sociais, as imaginações literárias, e, finalmente, a própria natureza, persuadiram o jovem Romualdo a cumprir a lição do mestre. Um programa! Como é possível atravessar a vida, uma longa vida, sem programa? (ASSIS, 1955b, p. 277).

Se o “programa” de mestre Pitada tinha como fonte a estrutura das artes, Romualdo enxertava o seu com os conteúdos do melodrama romântico, onde tudo dá certo. Não percebeu que a realidade almejada era de outra natureza e extremamente distante da sua. Para expressar a enorme distância entre a realidade e os sonhos da personagem, o narrador constrói a narrativa em tom de exacerbada ironia e escárnio. “A ironia pode simultaneamente incluir e excluir”, diz Hutcheon; “sugere tanto cumplicidade como distância” (HUTCHEON, 1985, p. 87). No texto de Machado de Assis, a ironia materializada na linguagem carregada de adjetivos, de metáforas hiperbólicas tais como: “graveto do mato, divina natureza”, remetem a um procedimento paródico, repetindo um tipo de linguagem idealizada, que torna mais contundente a ironia. Destilada por intermédio do narrador, a ironia funciona “intratextualmente: ecoa para marcar mais diferença que semelhança” (HUTCHEON,

1985, p. 84). “É esta ambivalência paradoxal” da ironia que permite ao autor, entendido à maneira de Bakhtin enquanto “elemento constitutivo da obra”, manifestar sua reação na estrutura do texto por intermédio das vozes de suas personagens. É o que Wayne Booth denomina de autor implícito, “uma imagem do autor real criada pela escrita” (apud LEITE, 1985, p. 18), e que comanda as ações do narrador.

Manejador de disfarces, o autor, camuflado, é encoberto pela ficção, não consegue fazer submergir somente uma sua característica – sem dúvida a mais expressiva – a apreciação. Para além da obra, na própria escolha do título, ele se trai, e mesmo no interior dela, a complexa eleição dos signos, a preferência por esta personagem, a distribuição de matéria e dos capítulos, a própria pontuação, denunciam a sua marca e a sua avaliação (BOOTH apud LEITE, 1995, p. 18).

Nesse sentido, a apreensão irônica da personagem feita pelo narrador e a crítica empreendida por meio desses elementos remetem à presença do autor, entendido enquanto elemento estético, presente na obra, de forma camuflada. O narrador, ao desconstruir o “programa”, desconstrói na verdade comportamentos similares encontrados na vida social da época. A avaliação, as convicções do narrador a propósito dos desejos de Romualdo – intenção inferida pelo texto – convergem para uma caracterização delirante da imaginação da personagem.

Gustave Flaubert, no romance *Madame Bovary*, apresenta na figura de Emma Bovary uma série de estados de espírito de que a psicanálise veio se ocupar e que se referem ao comportamento da alma humana. O romance, publicado em 1857, deu início a uma série de estudos na área, dos quais interessa-nos o termo forjado para explicar o comportamento, ou melhor, o *mal* de que foi acometida a personagem Emma Bovary. Bovarismo³, termo proposto por Jules de Gaultier, no ensaio intitulado “Le bovarisme, la psychologie dans l’oeuvre de Flaubert”, alude ao sujeito que se imagina diferente do que de fato é.

Emma personificou essa doença original da alma humana, para a qual seu nome pode servir de rótulo, se entendermos por “bovarismo” a faculdade que faz o ser humano conceber a si mesmo de outro modo que não aquele que é na verdade (GAULTIER apud DIEGUEZ, 2010).

³ As informações acerca do bovarismo se baseiam na leitura do artigo de Sebastian Dieguez intitulado “Emma Bovary e a realidade paralela”, publicado na revista *Mente Cérebro*, edição de 21 de outubro de 2010. Disponível em: <www2.uol.com.br>. Acesso em: 20 maio 2012.

Retomamos para nossa análise algumas características do bovarismo, pois entendemos que em muitos aspectos a personalidade do protagonista Romualdo assemelha-se a esses sintomas apresentados por Emma Bovary. Se considerarmos que o bovarismo consiste “em um desdobramento da vida consciente, entre imaginário e realidade” (DIEGUEZ, 2010), acharemos Romualdo imerso ora no mundo real, ora entregando-se completamente às suas fantasias. Entre os sintomas do bovarismo encontram-se “o falseamento exagerado da concepção de si e a ausência de senso crítico em relação a um erro cometido” (DIEGUEZ, 2010). De acordo com o criador de *Madame Bovary*, Flaubert, “o bovarismo patológico não passa da falta de capacidade de se adaptar à realidade” (FLAUBERT apud DIEGUEZ, 2010). As metas do “programa” de Romualdo parecem absurdas e delirantes se vistas pelos entraves à ascensão social da época e pelas suas estratégias, inadequadas e ingênuas: as pessoas que cruzam o seu caminho são ignoradas, ele não se interessa de fato por seus anseios, as vê apenas como instrumentos. Perde a pretendida numa rasteira que parece ser mais um maquiavelismo do narrador. Ao contrário de Emma Bovary, que ao ver cada uma de suas esperanças fenecer acometia-se de uma nova e estranha enfermidade, Romualdo não desanimava, fazia alterações de percurso, não realizando de fato substanciais modificações, o que acentuava o maquiavelismo com que era apreendido.

Não tinha dúvidas de que, como o sol “que ele imaginava ter sido criado unicamente com o fim de o alumiar” (ASSIS, 1955b, p. 279), também ele reluziria nos salões da sociedade carioca, alcançaria a realização de seus objetivos, não cogitava sequer em pensamentos a possibilidade da derrota, afinal era jovem e talentoso. Outras características do bovarismo são a superestimação de si mesmo, erro de julgamento, a capacidade de imaginar a si mesmo melhor do que se é (e não apenas diferente) (DIEGUEZ, 2010).

O abismo entre a realidade e a fantasia

Entre as altas expectativas e as parcas iniciativas de Romualdo, o texto machadiano mescla ficção e realidade e apresenta elementos verídicos da vida literária brasileira daquele oitocentos.

Em 1858, data da estreia literária, existia ainda uma folha, que veio a morrer antes de 1870, o *Correio Mercantil*. Foi por aí que o nosso Romualdo declarou ao mundo que o século era enorme, que as barreiras todas estavam por terra, que, enfim, era preciso dar ao homem a coroa imortal que lhe competia (ASSIS, 1955b, p. 280).

O *Correio Mercantil* foi um dos mais importantes veículos de comunicação da cidade do Rio de Janeiro do século XIX. Nelson Werneck Sodré, em *História da imprensa no Brasil*, destaca essa importância:

Num ambiente assim, numa fase assim, surgiria e se desenvolveria, na Corte, o *Correio Mercantil*. Diferenciava-se do *Jornal do Comércio*, além da singularidade deste quanto ao tempo de vida, o fato de adotar uma posição política, no sentido partidário. Mas era, por isso mesmo, muito mais vibrante, movimentado, atraente, e logo se tornou o órgão mais difundido (SODRÉ, 1999, p. 190).

O *Correio Mercantil* contava com importantes colaboradores, os mais destacados homens de letras daquele tempo. Crônicas, novelas, críticas literárias e políticas, em seus folhetins circularam textos hoje consagrados pela história da literatura.

[...] distinguindo-se logo Manuel Antônio de Almeida, que se educara com dificuldade, fazia traduções e divertiu-se publicando em folhetins, ali, entre 27 junho de 1852 e 31 de julho de 1853, um romance de costumes, as *Memórias de um Sargento de Milícias*, sem nenhuma pretensão literária e ocultando-se sob o pseudônimo de Um Brasileiro (SODRÉ, 1999, p. 190).

Conhecia Romualdo o renome do *Correio Mercantil*, sabia que a publicação de uma obra sua nas páginas do jornal o projetaria nas rodas literárias. Tinha expectativas grandiosas, vislumbradas tanto nas qualificações hiperbólicas, sarcásticas, do narrador, como na forma do poema – trinta e quatro versos, “feitos com ímpeto, broslados de adjetivos” –, e na expectativa da publicação que fizera o rapaz perder o sono, dormir mal, desfrutar à exaustão das palavras impressas, lendo-as seis vezes. “Tudo muda com o impresso”, dizia a si mesmo o jovem poeta. Reaparece aqui um dos temas caros a Machado de Assis, o da aparência, pois o texto no jornal, dado a público, visto e lido pelos outros, estava longe de significar um verdadeiro pendor poético, mas sim o uso do poético para projetar o homem no social.

Machado acaba roendo a substância do *eu* e do fato moral considerados em si mesmos; mas deixa viva e em pé, como verdade fundante, a relação de dependência do mundo interior em face da

conveniência mais forte. É dessa relação que se ocupa enquanto narrador (BOSI, 2003, p. 85).

Decidido a alcançar reconhecimento social como homem de letras e a “vencer na vida – mola universal – só satisfeita pela união ostensiva do sujeito com a Aparência dominante” (BOSI, 2003, p. 92), Romualdo dedicou-se com afinco, sendo o caminho escolhido a escrita literária; para isso fundou um periódico literário e passou a investir na prosa. Entretanto, sonhava mais alto ainda:

A ideia secreta de Romualdo era criar alguma coisa semelhante à *Revista dos Dois Mundos*, que ele via em casa do advogado, de quem era amanuense. Não lia nunca a Revista, mas ouvira dizer que era uma das mais importantes da Europa, e entendeu fazer coisa igual na América (ASSIS, 1955b, p. 281-282).

Nessa passagem, o conto machadiano traz novos elementos verídicos da imprensa da época e aponta para outro importante veículo da crítica literária do século XIX, a *Revista dos Dois Mundos*, periódico português editado na cidade do Porto. Sonia Valente Rodrigues, em artigo intitulado “A escrita fragmentária da *Revista dos Dois Mundos*, de Camilo Castelo Branco: da crônica à polémica”, ressalta as características desse periódico literário de 1850 e descreve-o como “uma espécie de revista da semana, em que se fazia a crítica, com mais ou menos arte, com mais ou menos espírito, dos acontecimentos, das pessoas e dos costumes” (RODRIGUES, 2005, p. 532-533). Segundo a autora, as crônicas publicadas na revista, em sua maioria de autoria de Camilo Castelo Branco, noticiavam, além das obras e do cotidiano dos poetas, o comportamento da sociedade portuguesa na moda, teatro e política⁴. Entretanto, os planos fantasiosos em relação à revista que Romualdo jamais havia lido são efêmeros e fenecem no mês de maio de 1859, quando então, em dezembro, é publicado o primeiro tomo das *Verdades e quimeras*, seu livro de poemas. Em seus devaneios, Romualdo já via a publicação multiplicar-se em outros tantos tomos. Aspira ao reconhecimento literário, tenta escapar de sua

⁴ “Os fragmentos que compõem as críticas da ‘Revista dos Dois Mundos’ organizam-se em dois campos temáticos: há os que incidem sobre os factos da vida social e cultural portuense (o vestuário da época, teatro lírico no Real Teatro de S. João, o baile da Assembleia Portuense, o outeiro do convento de Santa Clara, entre outros) e há os que têm por objetivo os textos quer de poetas (por exemplo, o livro *As minhas poesias*, de J.d’ A. Rangel), quer de autores de artigos em jornais como *O Eco Popular*, *A Pátria*, *Periódico dos Pobres no Porto*. Efectivamente, as crônicas da ‘Revista dos Dois Mundos’ (como aliás, muitas outras deste escritor), são feitas da matéria lida, contendo impressões de leitura do seu autor” (RODRIGUES, 2005, p. 533).

real condição, e para seu júbilo a obra teve boa aceitação. Contudo, os exemplares seguintes foram apenas frutos de sua farta imaginação e da generosidade de poucos amigos, de dois, na verdade, que disseram mesmo que ele (Romualdo) era o Gonzaga do Romantismo (ASSIS, 1955b, p. 283). Mais uma vez, a personagem regozija-se com a obra impressa, como no primeiro poema publicado, dizendo-se autor impresso. Os sonhos de Romualdo relacionavam-se, pois, com projeção social, com aparência e não com mérito. A personagem não tem consciência de que a mobilidade dentro da estrutura rígida daquela sociedade era possível em poucas situações.

O desmoronamento do “programa”

Como as ambições literárias não renderam frutos, passou Romualdo para os estudos, como aconselhara mestre Pitada, “entendeu que sempre era tempo de ganhar um diploma. Foi para São Paulo, entregou-se aos estudos com afinco, dizendo consigo e a ninguém mais que ele seria citado algum dia entre os Nabucos, os Zacarias, os Teixeiras de Freitas, etc. Jurisconsulto!” (ASSIS, 1955b, p. 284).

Mais uma vez, o texto machadiano interpreta a realidade. De fato, a partir de 1827 criaram-se dois cursos de Direito na cidade de São Paulo, que passariam a funcionar efetivamente no ano de 1828. Outro curso iniciou-se em Olinda, mas logo foi transferido para Recife. Os matriculados provinham de famílias abastadas e buscavam no diploma de bacharel o passaporte de entrada para a vida pública.

De modo geral, os alunos das escolas de direito provinham de famílias de recursos. As duas escolas cobravam taxas de matrícula (que no primeiro ano de funcionamento foi de \$ 200 réis). Além disso, os alunos que não eram de São Paulo ou de Recife tinham que se deslocar para essas cidades e manter-se lá por 5 anos (CARVALHO, 1980, p. 60).

José Murilo de Carvalho, em *A construção da ordem*, relata que os exames admissionais exigiam cursos preparatórios e “eram obstáculos sérios para alunos pobres, embora alguns deles conseguissem passar pelo peneiramento” (CARVALHO, 1980, p. 60). Além de estudantes pobres nos cursos paulistas, José Murilo de Carvalho cita a presença de alunos “de cor já nos primeiros anos da Escola de São Paulo, aos quais, por sinal, um dos professores se recusava a

cumprimentar alegando que negro não podia ser doutor” (CARVALHO, 1980, p. 60). Dessa forma, os estudantes pobres constituíam uma minoria nos cursos de Direito, frequentados em sua maioria pelos filhos da elite.

Quer dizer então que Romualdo era um desses estudantes que conseguiram passar pelo difícil crivo de uma das faculdades paulistas; trabalhava muito para custear seu curso e enquanto estudava, “metia-se pelo direito dentro”. Passava para o segundo tópico da lista sugerida pelo mestre, as relações, as quais vieram com um colega do terceiro ano de Direito, Josino M., sobrinho de um rico fazendeiro residente em Guaratinguetá. As viagens viriam após o terceiro item da lista – o casamento. O terceiro item “era uma moça de quinze anos”, filha do fazendeiro. “A moça gostava dele: era o primeiro amor dos seus quinze anos” (ASSIS, 1955b, p. 284). Lucinda era aos olhos de Romualdo uma “rosa bela” e aos poucos ele se apaixonava de verdade por ela, mas ainda assim esse sentimento é mesclado pelo interesse; via na moça a solução de sua pobreza e um importante degrau para o seu interesse maior, ser ministro de Estado. Contudo, com o andar da carruagem, o casamento gorou, notícia trazida pelo amigo Josino – Lucinda caíra de amores por um promotor. Romualdo indignou-se e culpou a perfídia de Lucinda, seguro de ter dado tudo de si para o sucesso da empreitada. Pelo modo como a notícia é dada, parece que a escolha da moça pelo promotor também teve a ver com interesse.

A decepção do casamento abateu Romualdo, mas não o fez desistir. Pensava consigo que logo viria outra possibilidade e após algumas empreitadas malsucedidas, resolveu investir em um escritório de advocacia. “Simples pretexto. Afetação pura. Comédia” (ASSIS, 1955b, p. 284), assim o narrador descreve a ação da personagem, já avaliando-a diretamente, sem proximidade com sua interioridade. De fato, Romualdo não se empenhou no trabalho, o espaço era apenas um pretexto para as suas reais intenções, quais sejam um casamento vantajoso e a farda de ministro: “O escritório era um ponto no globo, onde ele podia, tranquilamente, fumar um charuto e prometer ao Fernandes uma viagem ou uma inspetoria de alfândega, se não preferisse seguir a política” (ASSIS, 1955b, p. 291).

Seguiu-o no projeto do escritório o velho e leal amigo Fernandes, que de fato também era movido pelo interesse e acreditava no sucesso das aspirações do outro, crente de que ele próprio era desprovido do mesmo talento e jamais seria nada na vida. Há nisso tudo uma tentativa de Machado – freudiano *avant la lettre* – de entender a alma humana, as motivações dos indivíduos que delas não são

conscientes. Fernandes, naquele momento, não obstante as evidências do fracasso do amigo, ainda busca neste a competência que não encontra em si.

Machado criou um estilo de literatura em que a observação das pessoas de seu tempo apresentava a possibilidade da interpretação. Fazia, sem o saber, uma análise dos processos inconscientes que assolam o ser humano no seu dia a dia. Das pequenas coisas, das passagens, a princípio inocentes, postulava uma outra interpretação, um outro lado da história, que permanecia subjacente ao discurso imediato, mas que, muitas vezes, aludia à presença insidiosa do inconsciente (FREITAS, 2001, p. 5).

A crença no futuro certo, na pasta de ministro, enchia as horas do escritório, sem serviço efetivo, cujo único cliente pegou-os literalmente desprevenidos. Nota-se que o texto desenvolve uma severa crítica à ociosidade elegante dos bem-nascidos, aspirada pelo pobre ambicioso. “Enriquecer, na obra machadiana, significa, normalmente, pôr-se ao abrigo do trabalho, ganhar o emprego suave de não fazer nada, nas serenas funções de capitalista” (FAORO, 2001, p. 28).

Dessa forma, não é o trabalho o responsável por esse salto, o trabalho de todos os dias, suado e fatigante, com a poupança de “moeda a moeda”. A chave da existência dourada é a especulação afortunada, o faro astuto, que se exercita nas crises comerciais que abalaram o Segundo Reinado (FAORO, 2001, p. 28). Compreenderia essas circunstâncias o Romualdo? “Trata bem da causa, e verás que é uma procissão delas pela escada acima”, repetia o Fernandes com empolgação, ao referir-se à causa do único cliente do escritório. Enquanto os clientes e embargos multiplicavam-se somente em seu imaginário, no mundo real, mas não menos fantástico, estava uma jovem, bela e rica viúva, dona de um “cobrinho bom”. Uma noite tentava Romualdo frequentar os salões da elite e igualar-se aos pretendentes afortunados que possivelmente rondavam a jovem viúva. “A viúva recebeu-o com certa frieza; estava de enxaqueca. Romualdo saiu de lá exaltadíssimo; pareceu-lhe (e era verdade) que ela não rejeitara dois ou três olhares dele” (ASSIS, 1955b, p. 297).

Romualdo, contudo, não quer se aperceber do menosprezo da viúva, interpretando a situação de modo totalmente diverso, e em seu íntimo logo os olhares se transformaram na mais sólida declaração de amor. Embalado por esses sonhos, perdeu o único cliente do escritório, que desmoronou de vez.

“Que importa? A viúva era tudo. Trezentos contos!” (ASSIS, 1955b, p. 297), repetia Romualdo. No entanto, não perdera somente a demanda, mas também as suas pretensões com a viúva, que “dali a dois meses casava com um capitão de fragata” (ASSIS, 1955b, p. 298). Assim como Lucinda, a informação sobre o cargo, superior, do marido da viúva revela mais uma vez o casamento de interesse.

O triunfo do signo público. Dá-se a coroa à forma convencionada, cobrem-se de louros as cabeças bem penteadas pela moda. Todas as vibrações interiores calam-se, degradam-se à veleidade ou rearmonizam-se para entrar em acorde com a convenção soberana. Fora dessa adequação só há tolice, imprudência ou loucura (BOSI, 2003, p. 86).

Diante do fracasso com a viúva, Romualdo volta-se inteiramente para a política. Acreditava que a pobreza não o impediria de nela ingressar, uma vez que esta não exigia “muitos cabedais para ocupar um lugar na Câmara, ou no Senado, ou no ministério” (ASSIS, 1955b, p. 300). “Entregara-se com alma ao jornal, frequentava as influências parlamentares, os chefes das deputações” (ASSIS, 1955b, p. 300-301 “Vieram as eleições; e o Romualdo apresentou-se candidato pela corte”, pedindo dinheiro emprestado para as despesas da campanha. Previsivelmente para o leitor, mais um fracasso no “programa” de Romualdo, “a verdade é que o pão eleitoral passou à boca do adversário” (ASSIS, 1955b, p. 303).

De bacharel a político, era a meta de Romualdo, e não era equivocada, a grande maioria dos políticos do Império seguiram o mesmo percurso, é o que informa José Murilo de Carvalho:

A turma de 1866 da escola de São Paulo incluía Castro Alves, o poeta abolicionista e de tendências republicanas; Joaquim Nabuco, futuro deputado, líder abolicionista e monarquista convicto; Afonso Pena, futuro ministro no Império e Presidente da República; Rui Barbosa, futuro deputado no Império, líder liberal e ministro republicano; Rodrigues Alves, futuro deputado no Império e depois Presidente da República; e Bias Fortes, futuro presidente e um dos principais políticos de Minas Gerais na República (CARVALHO, 1980, p. 67).

Procurando seguir o mesmo trajeto dos filhos da elite, Romualdo não percebeu que seus obstáculos seriam maiores, dada a sua condição social, a falta de relações dentro dessa classe privilegiada. Para aqueles bem-nascidos, a situação já não era simples, pois após a independência brasileira houve uma separação de

gerações de políticos, “uma formada em Portugal (Coimbra), a outra formada no Brasil (São Paulo e Olinda/Recife)” (CARVALHO, 1980, p. 65-66).

A primeira dominou os dois primeiros períodos e ainda era importante no terceiro, mas desapareceu totalmente, após 1885, isto é, a geração de Coimbra predominou exatamente durante a fase de consolidação política do sistema imperial (CARVALHO, 1980, p. 65-66).

De forma semelhante e igualmente difícil era ocupar um cargo no Senado, somando-se mais dificuldades, entre elas a “vida mais longa da geração de Coimbra, que no terceiro período representava ainda 62% do total de 9% no quarto período” (CARVALHO, 1980, p. 65-66). Além disso, o cargo de senador era vitalício e exigia a idade mínima de 40 anos. Assim,

a geração que começou a sair das escolas brasileiras no início da década de 1800 só teve acesso ao Senado a partir da metade dos anos 40, depois de já dominar os postos ministeriais onde alguns chegaram com menos de 30 anos (CARVALHO, 1980, p. 65-66).

Além de amargar mais esse fracasso, na disputa pelo cargo, alguns meses depois Fernandes “meteu-se em não sei que empresa, e retirou-se para Curitiba” (ASSIS, 1955b, p. 304), de onde retorna, anos mais tarde, enriquecido. O empreendimento lucrativo ao qual teria se dedicado a personagem não nos é revelado. É provável que o leitor contemporâneo à escrita do conto supusesse do que se tratava, já que Machado de Assis valia-se de assuntos e temas sociais do horizonte da época como matéria de seus textos.

Ao que tudo leva a crer, foi com a “especulação afortunada”, com “o faro astuto”, ou mesmo com o trabalho, que se havia enriquecido o amigo de infância de Romualdo, provavelmente em meados de 1870.

O historiador Marco Aurélio Monteiro Pereira, no artigo intitulado “A cidade de Curitiba no discurso de viajantes e cronistas do século XIX e início do século XX”, relata que a visão de cronistas e viajantes acerca da Curitiba oitocentista e da virada do século é de “progresso, desenvolvimento e civilização”⁵. Fernandes poderia ter se

⁵ “Neste momento, a “velha vila enfezada” já é uma cidade de porte médio, com as complexidades peculiares a este tipo de urbe. A cidade cresce, em área e população, de maneira quase vertiginosa. Romário Martins aponta uma população de 11.730 habitantes para Curitiba em 1872, no Primeiro Recenseamento do Império; 24.553 habitantes em 1890, no Primeiro Recenseamento da República; 50.124, em 1900, no Segundo Recenseamento da República; e, em 1920, no Terceiro

dedicado ao comércio, à indústria nascente, ou qualquer outra atividade lucrativa, pois como relatam os cronistas de então, Curitiba era uma excelente cidade para se investir.

[...] surge, no discurso dos cronistas e historiadores oficiais, como uma urbe cosmopolita, de hábitos europeus (= civilizados), com uma estrutura física, urbana, econômica e cultural para seu destino já determinado de metrópole do Paraná. Esta “europeização” concede foros de civilização, acima da média brasileira, a Curitiba (PEREIRA, 1996, p. 21).

Progridiu Fernandes, mas não com os tópicos do “programa” do mestre, e sim com sua intuição⁶. Embora suspeitemos de que tal progresso econômico tenha ocorrido por meio de um empreendimento que talvez se relacionasse de alguma forma com o trabalho, este, como se sabe, não era apreciado na sociedade brasileira oitocentista; ocupações, principalmente as braçais, igualavam o indivíduo (branco) à mesma situação do escravo. É o que ressalta Alfredo Bosi, em “O enigma do olhar”, acerca dos padrões sociais da época, pelos quais é mais fácil compreender o conselho de mestre Pitada dado à turma de Romualdo naquela fatídica aula de 1850.

A sociedade levantou um muro entre as classes, mas esse muro tem as suas fendas. É possível às vezes passar de um lado para o outro, não precisamente pelo trabalho, mas cultivando e explorando as relações “naturais” (BOSI, 2003, p. 83).

Roberto Schwarz, em *Ao vencedor as batatas*, problematiza a organização da sociedade brasileira do século XIX, pautada sobretudo na política do *favor* ou, nas palavras do mestre Pitada, nas “relações”, relações estas que permeiam toda a obra de Machado de Assis.

Esquematizando, pode-se dizer que a colonização produziu, com base no monopólio da terra, três classes de população: o latifundiário, o escravo e o homem livre, na verdade dependente. Entre os primeiros dois a relação é clara, é a multidão dos terceiros

Recenseamento da República, Curitiba possuía uma população de 78.986 habitantes, sendo 67.374 brasileiros e 11.612 estrangeiros” (PEREIRA, 1996, p. 15).

⁶ Embora o enriquecimento pelo trabalho não seja uma constante nas obras machadianas, foi com o trabalho que se fez rico o tanoeiro e lavrador “um certo Damião Cubas”, raiz não reconhecida da árvore dos Cubas, de onde nasceria Brás Cubas, do romance *Memórias póstumas de Brás Cubas*. “Fez-se lavrador, plantou, colheu, permutou o seu produto por boas e honradas patacas, até que morreu” (ASSIS, 1997, p. 4). No caso dos Cubas, a família realmente descendia, não do rico lavrador, mas de seu filho, este sim um “nobre legítimo”, havia estudado Direito em Coimbra, “primou no Estado, e foi um dos amigos particulares do vice-rei Conde da Cunha” (ASSIS, 1997, p. 5).

que nos interessa. Nem proprietários nem proletários, seu acesso à vida social e a seus bens depende materialmente do *favor*, indireto ou direto, de um grande (SCHWARZ, 2000, p. 15-16, grifo do autor).

“O favor é, portanto, o mecanismo através do qual se reproduz uma das grandes classes da sociedade, envolvendo também outra, a dos que têm” (SCHWARZ, 2000, p. 16). Homem branco, livre e pobre, e como tal dependente das relações, ou do favor para o “exercício da profissão”, tal como o pequeno proprietário “dependente dele para a segurança de sua propriedade e o funcionário para o seu posto” (SCHWARZ, 2000, p. 16), na ausência de tal mediação, endividado e cheio de inimigos políticos, Romualdo fecha seu escritório e abandona o Rio de Janeiro em direção à roça, acreditando que lá a realização de seus sonhos se faria possível. Não se tornou renomado escritor e não se casou com mulher de classe. “Entretanto, casou; a senhora não era opulenta, como ele inserira no programa, mas era fecunda; ao cabo de cinco anos, tinha o Romualdo seis filhos” (ASSIS, 1955b, p. 304). “Aos cinquenta e três anos, possuía um escritório de advocacia modesto e de poucas causas.” Nessa fase da vida, Romualdo começa a abandonar o mundo dos sonhos e encarar a realidade, apercebe-se de que suas pretensões eram enormes e o “espetáculo das lutas locais acanhou-lhe os horizontes”, sobretudo para ele, rapaz pobre e sem relações de grandes amigos e, portanto, desprovido de seus favores. “— Onde os meus sonhos? Onde o meu programa? dizia ele consigo, às vezes” (ASSIS, 1955b, p. 304).

Se Emma Bovary foi totalmente capturada pelo mundo da fantasia e não conseguiu dele sair, terminando por sucumbir no mundo real, Romualdo, ao contrário, e de forma lenta na sua trajetória da vida, com a realidade lhe batendo à porta, ganha consciência da quimera de seu “programa”. Muitos anos mais tarde, encontra na capital o amigo Fernandes, com ares de bem-sucedido. Havia alcançado o lugar desejado pelo amigo.

O diamante cobiçado por Romualdo reluzia agora no peito de Fernandes. “— No entanto, ele não fez programa, dizia amargamente. E depois: — Foi talvez o programa que me fez mal; se não pretendesse tanto... (ASSIS, 1955b, p. 307).

Enquanto Fernandes lançava-se ao desconhecido e vencía, Romualdo, calcado na ficção, procurou fazer de sua vida um roteiro prévio, e fracassa. Enquanto Romualdo permanece no campo das estratégias, Fernandes busca as empreitadas e, dentro dos padrões sociais, foi bem-sucedido — possuía bens e

passou a ocupar uma posição confortável na sociedade, meta almejada por Romualdo e jamais alcançada. No encontro com o amigo é que a personagem olha para si criticamente, finalmente enxerga sua má aventura, mas imputa-a ao “programa” do mestre, ou seja, incapaz de olhar de verdade para si próprio, “culpa” o outro, externo a ele.

Voltando à epígrafe

Mas achou os filhos à porta da casa; viu-os correr a abraçá-lo e à mãe, sentiu os olhos úmidos, e contentou-se com o que lhe coubera. E, então, comparando ainda uma vez os sonhos e a realidade, lembrou-lhe Schiller, que lera vinte e cinco anos antes, e repetiu com ele: “Também eu nasci na Arcádia...” A mulher, não entendendo a frase, perguntou-lhe se queria alguma coisa. Ele respondeu-lhe: – A tua alegria e uma xícara de café (ASSIS, 1955b, p. 308).

Ao findar do conto, o poema de Schiller *Resignation. Eine Phantasie*, de 1786, é retomado. Ao lado de Goethe, Schiller foi um dos maiores nomes da literatura alemã, figura na narrativa como veículo para elaboração da crítica final. A trajetória de vida de Romualdo, toda ela, pode ser revisitada nestes versos do poeta alemão:

*Resignação.
Uma fantasia.*⁷

Também eu nasci na Arcádia,
Também a mim a Natureza
Alegria em meu berço jurou,
Também eu nasci na Arcádia
Somente lágrima, porém, a breve primavera me ofertou.

O Maio da vida floresce uma única vez e não mais,
A mim ele murchou.
O Deus silencioso – oh, chorem, meus irmãos –
Já estou sobre tua ponte tenebrosa,
Venerável mãe dos espectros – Eternidade.
Receba minha procuração para a felicidade,
Trago-a de volta a ti inviolada,
Minha jornada acabou. Não conheço bem-aventurança alguma.

⁷ Este poema de Schiller está publicado no endereço <<http://www.zeno.or/literatur/M/Schiller>>. Esta tradução, de Amanda do Prado Ribeiro, encontra-se em sua dissertação de mestrado *A representação da formação do indivíduo na literatura: uma análise dos discursos sobre o aprendizado nos contos de Machado de Assis* (RIBEIRO, 2008, p. 50). Disponível em: <http://repositorio.uff.br/jspui/bitstream/1/347/1/Amanda_do_Prado_Ribeiro_Dissertacao_.PDF>. Acesso em: 15 maio 2012.

Diante de teu trono levanto meu lamento,
 Oculta Juíza,
 Naquela estrela propagou-se uma ditosa lenda,
 Que tu reinas aqui com a balança do juízo
 E te chamas Vingadora.
 O Deus silencioso está apagando minha chama,
 E a aparência já não é mais a mesma. [...]

“Também eu nasci na Arcádia”, o primeiro verso do poema, é evocado na epígrafe que abre o conto e é citado pela personagem Romualdo ao final. Arcádia, nome atribuído a uma localidade fictícia, criação de diversos poetas e artistas desde a Antiguidade, serve de fonte de inspiração tanto na literatura como na pintura e escultura. Sobre o verso no poema de Schiller, diz João de Castro Rocha, no artigo “Et in Arcadia ego – Por uma crítica da melancolia chique”:

A força do verso reside no deslocamento que domina a história da expressão “*Et in Arcadia ego*”. Reviravolta semântica iniciada por Poussin, na pintura, e trazida por Diderot para a literatura. O poeta alemão não se contentou em *também estar na Arcádia*, ele aí *também nasceu*; ou seja, se apropriou de tal forma da lição clássica que é como se fosse um grego autêntico – ou pelo menos assim desejasse (ROCHA, 2014, grifos do autor).

Encontra-se no poema de Schiller uma profunda melancolia. Diante da aproximação da morte, o poeta lamenta o passado que se foi, retomando o famoso verso que remete à Arcádia, que, especialmente durante o Renascimento e o Romantismo, remetia à vida simples e bucólica, onde o homem encontraria paz e felicidade.

Também para Romualdo o “programa” significou uma possibilidade que, desfeita, lança-o num presente melancólico, no outono da vida, com resignação e condescendência.

A escola e a vida

O destino de Romualdo revela a ele pequena conscientização de sua própria história e, para o leitor do conto, uma segunda narrativa. Ricardo Piglia, em *Formas breves*, teoriza sobre a duplicidade do conto, cuja construção é feita de modo a revelar “artificialmente algo que estava oculto” (PIGLIA, 2004, p. 93). Por trás da

melancolia, resultado dos sonhos nunca realizados de Romualdo e fruto de todas as escolhas e experiências da longa trajetória de vida, apresenta-se a segunda história. A “verdade secreta”, aparentemente desconhecida, narrada em segredo ao mesmo tempo que se conta a história da vida de Romualdo. É uma história de formação do indivíduo, é esta a nossa hipótese, a de uma crítica à formação ali veiculada, construída pela voz autoral, por meio da personagem Fernandes.

Se nos detivermos na história de superfície, a número um, encontramos um amigo fiel, devotado, movido também por interesse, crente que permanecendo ao lado de Romualdo também colherá os frutos da vitória. Essa é a sua função na primeira história, na verdade uma função de pouca importância. Mas, se pensarmos no lugar da personagem na segunda história, a subterrânea, veremos que Fernandes é imprescindível para a armação da história. O autor constrói um paralelo entre as personalidades de Romualdo e de Fernandes, cujas características, opostas, resumimos nas seguintes: ficção e realidade, ação e inércia. Romualdo é o fruto de uma educação evocada pela escola do conto, em que o percurso, a trajetória de aprendizagem não é importante, mas sim o resultado. A crítica desvelada na segunda história revela que os resultados da concepção não se mostram profícuos. O sujeito é considerado de início ao fim imutável, mas aperfeiçoável por meio da educação que potencializa essências preexistentes em estado latente.

E a essência de Romualdo permanece quase a mesma do início ao fim do conto, mesmo tendo vivido várias experiências. Quando jovem, se acreditava pronto para tudo o que almejava, é ele, segundo o seu olhar, a própria “escultura” do homem perfeito, apto por natureza para assumir uma multidão de posições sociais, todas, é claro, de grande destaque. E, já adentrando a velhice e diante do desmoronamento de seu “programa”, síntese de seus sonhos nunca realizados. Não por acaso, a figura de Romualdo é quase estática diante da dura realidade imposta pelas adversidades da vida, pois representa o sujeito que não muda, durante o processo. Assim a personagem teima em não enxergar os obstáculos que se apresentam e nada faz para transformar a sua realidade. Talvez uma representação crítica da ineficácia de um processo formativo que só vislumbra metas para se inserir numa sociedade sem intenção de mudá-la. Silvia Rocha discute dois modelos de formação do indivíduo – um aristotélico, que acredita numa essência do sujeito que não muda ao longo da vida, e outro que ela identifica em Nietzsche, o qual acredita

que não há sujeito preexistente às circunstâncias da vida. A educação sempre se pautou pelo princípio aristotélico, como se vê em “O programa”: “As virtudes, saberes ou habilidades que alguém venha a desenvolver são acidentais, e embora capazes de imprimir uma transformação no sujeito, são, no entanto, incapazes de agir sobre sua natureza essencial” (ROCHA, 2006, p. 268).

A falta de reflexão, de empirismo diante da realidade da vida, e a real falta de empenho foram as causas do fracasso de Romualdo. Mas é preciso não esquecer que o disparador de todo o processo foi o discurso proferido pelo mestre-escola. Ora, ocultava-se no espírito do menino Romualdo a ambição e o seu objeto de desejo tornou-se realizável a partir das palavras do mestre, discurso apreendido por ele como verdadeiro. O mestre era um representante da escola, possivelmente valorizada, rapaz humilde, talvez o primeiro membro de sua família a se sentar em um banco escolar. E assim como as palavras românticas dos livros lidos por Emma a fascinaram e a persuadiram a tal ponto de dominá-la, também o discurso do mestre adentrou o espírito sedento e ilusório de Romualdo, incitando-o a segui-lo. Se os livros constituíram a válvula de escape da realidade para Emma, as palavras de mestre Pitada tiveram efeito parecido em Romualdo, convertendo-se em veículo para a saída de sua condição de homem do povo. Tem-se, no caso das duas personagens (Emma e Romualdo), o poder do desejo e o da palavra. Essa suposição encontra amparo na teoria do discurso de Foucault, para quem o discurso é uma prática de construção de sentidos; estes, produzidos por meio dos enunciados e nas relações, é um elemento longe de ser “transparente e neutro”, aparentemente simples e desprovido de valor, porém “as interdições que atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder” (FOUCAULT, 1996, p. 10). Além de constituir a tradução das lutas e de sistemas de dominação, o discurso é sobretudo “aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual queremos nos apropriar” (FOUCAULT, 1996, p. 10).

Há uma diferenciação que estabelece a importância dos discursos para os sujeitos. Existem “os discursos que se dizem” no dia a dia, nas trocas entre as pessoas, discursos comumente pronunciados, e existem aqueles que “indefinidamente, para além de sua formulação, são ditos, permanecem ditos e estão ainda por dizer” (FOUCAULT, 1996, p. 22). Estes últimos são por nós conhecidos como produtos de nossa cultura, tais como: os textos sagrados e as obras literárias.

Supomos que o conto “O programa” seja uma dessas obras, um desses discursos que permanecem ditos e por dizer. A enunciação do mestre, aparentemente “um discurso que se diz”, é incorporado por Romualdo como sendo permanente, transformando sua vida.

Tem-se aqui uma construção de oposição entre a escola e a vida, cuja representação são os destinos de Romualdo e de Fernandes. Se na primeira história Fernandes é construído como um homem com baixa autoestima, na segunda é aberto às experiências suscitadas pela escola da vida; na primeira narrativa mostrou-se até mesmo ingênuo e perdido, mas ao desvelar da segunda história, o que se apresenta ao leitor é um homem empreendedor que reavaliou as suas decisões e escolhas, modificando-as e aprendendo com elas. Um homem de seu tempo, “intempestivo”. “O contemporâneo é o intempestivo”, diz Nietzsche em frase retomada por Giorgio Agamben no livro *O que é o contemporâneo?*, em que o autor destaca:

Pertence verdadeiramente ao seu tempo, é verdadeiramente contemporâneo, aquele que não coincide perfeitamente com este nem está adequado às suas pretensões e é, portanto, nesse sentido, inatual; mas, exatamente por isso, exatamente através desse deslocamento e desse anacronismo, ele é capaz, mais que os outros, de perceber e apreender o seu tempo (AGAMBEN, 2009, p. 58-59).

O espírito de Fernandes opõe-se ao de Romualdo também no que concerne às estratégias. Enquanto Romualdo optou pelo convencional, Fernandes conseguiu realizar os desejos aspirados por Romualdo de forma singular; não foi com o “programa”, mas possivelmente nas possibilidades postas pela vida, possibilidades que soube ver e agarrar. Embora os objetivos de Romualdo fossem mirabolantes, soberbos e ilusórios, as fases do “programa” introduzido por mestre Pitada, em alguns aspectos, condiziam de fato com um roteiro de uma carreira de sucesso para a realidade do Brasil do século XIX – as relações, o diploma de bacharel, que, como apontamos, era para muitos o passaporte para a vida pública tão almejada por Romualdo. Quanto ao princípio formativo que decorre da crítica do texto machadiano, valoriza o aprendizado contínuo, que não cessa, que continua por toda uma vida. O contínuo “é a garantia de que tudo que lhe escapou poderá ser devolvido, a certeza de que o tempo nada dispersará sem reconstituí-lo em uma unidade recomposta” (FOUCAULT, 2008, p. 14). Essa unidade é um novo “eu”, um

novo sujeito, constantemente renovado pelo choque das experiências que vêm ao seu encontro com seus percalços, com suas conquistas:

[...] a promessa de que o sujeito poderá, um dia sob a forma de consciência histórica, se apropriar novamente, de todas essas coisas mantidas a distância, pela diferença, restaurar seu domínio sobre elas e encontrar o que se pode chamar sua morada (FOUCAULT, 2008, p. 14).

Silvia Rocha, no artigo “Tornar-se quem se é: educação como formação, como transformação”, procura, ao ler Nietzsche, compreender o que seria uma concepção imanente de educação em um ponto de vista que recusa o conceito de sujeito preexistente, como o do autor alemão. Rocha percebe na frase de Nietzsche “tornar-se quem se é” a capacidade humana de “ser a cada momento aquele que nos tornamos” (ROCHA, 2006, p. 267).

Isso significa que o homem se constitui no tempo, pelo encontro com outros efeitos, pela ação das circunstâncias que vêm ao seu encontro. Mas o verbo constituir é aqui excessivo: porque justamente ele não está jamais constituído. Ele não é causa (necessária, idêntica, permanente), mas efeito (sempre contingente, mutável, provisório) (ROCHA, 2006, p. 269).

A formação do homem nessa perspectiva não cessa, é contínua, o devir, é justamente esse contínuo, esse “estar sendo” e o “deixar de ser”, ele é parte do percurso, donde se vislumbra “a impossibilidade de distinguir o eu daquilo que lhe acontece, e isolar um sujeito por trás de suas experiências, seus saberes, suas habilidades” (ROCHA, 2006, p. 269).

Contudo, “o percurso se desdobra incessantemente sobre si mesmo, dando a cada vez suas próprias regras e seus próprios critérios” (ROCHA, 2006, p. 269), o que equivale a dizer que as experiências que vêm ao encontro do sujeito são tudo o que ele pode viver, e são precisamente essas experiências que corroboram para a sua constante reelaboração a partir da interação com o outro e consigo mesmo e do que se torna a cada confronto com um novo “eu”. “Longe de conduzir a uma identidade, esse processo se abre para a diferenciação: tornar-se quem se é sinônimo de transformar-se (inventar-se, diferir de si mesmo, reinventar-se)” (ROCHA, 2006, p. 270).

O percurso que conduz alguém a tornar-se quem é não remete a uma busca interior, mas a uma abertura em direção ao exterior. Não

é da ordem da introspecção, mas dos agenciamentos: tornarmo-nos quem somos não por manifestar uma essência dada desde sempre, mas pelo encontro com a alteridade, pela forma como assimilamos as experiências, como assimilamos a diferença, como nos transformamos no embate com as circunstâncias (ROCHA, 2006, p. 270).

Se nos transformamos no encontro com as situações postas pelas relações que estabelecemos conosco mesmos e com os outros, a formação desencadeada pela escola possui um limite, uma vez que “um tal processo ultrapassa a dimensão pedagógica e ganha uma dimensão ética ou existencial – ele ‘é idêntico à tarefa de uma vida’” (ROCHA, 2006, p. 271). Eis aí a crítica proposta pelo conto “O programa”, um aluno que tenta pôr em prática, na vida, as lições ensinadas pela escola e fracassa. Enquanto Fernandes, que construiu por si próprio o seu caminho, que se lançou ao desconhecido, mudou de localidade, mudou de atividade, experimentou novos saberes, reinventou-se, foi bem-sucedido. “A transformação remete a uma mudança de lugar, ao deslocamento dos pontos de vista: cada nova perspectiva instaura, por sua vez, uma nova ‘verdade’” (ROCHA, 2006, p. 271). A educação da vida é um percurso singular “que se abre a cada momento para o novo, dando a cada vez suas próprias regras e sua própria medida” (ROCHA, 2006, p. 271).

As marcas impressas pela escola acompanharam Romualdo por toda a vida, mostrando-se insuficientes uma vez que não foram elas que o despertaram para a consciência, que, de fato, aparece de maneira tímida já no fim da vida pelo choque do encontro com Fernandes. A personagem é levada pelas circunstâncias que vieram a seu encontro ou, na esteira de Foucault, pelas imposições que são exteriores ao indivíduo, pelas relações intersubjetivas. “É impossível que alguém viva sabendo-se concluído”, diz Bakhtin, “para viver, é necessário ser inconcluso, aberto a suas possibilidades” (BAKHTIN apud MACHADO, 1995, p. 151). É preciso atenção, no entanto, para o “aberto às possibilidades”, é preciso saber ler o mundo e, sobretudo, agir sobre ele, é o que sugere o autor do conto, camuflado na figura do narrador, que diz: “O destino é obra do homem” (ASSIS, 1955b, p. 278), experiência que encerra a história secreta do conto.

CAPÍTULO 5

Conto de escola

Tinha amarguras esse tempo; tinha os ralhos, os castigos, as lições árduas e longas, e pouco mais, muito pouco e muito leve. Só era pesada, a palmatória, e ainda assim... Ó palmatória, terror dos meus dias pueris, tu que foste o *compelle intrare* com que um velho mestre, ossudo e calvo, me incutiu no cérebro o alfabeto, a prosódia, a sintaxe, e o mais que ele sabia, benta palmatória, tão praguejada dos modernos, quem me dera ter ficado sob o teu jugo, com a minha alma imberbe, as minhas ignorâncias, e o meu espadim, aquele espadim de 1814, tão superior à espada de Napoleão!

Machado de Assis¹

Publicado originalmente na *Gazeta de Notícias* em 1884 e, posteriormente, na coletânea *Várias histórias* em 1896, a história é ambientada na cidade do Rio de Janeiro da primeira metade do século XIX e narra as desventuras do narrador e protagonista, Pilar, que rememora a infância. Narrando de um ponto preciso, em um espaço temporal diferente, possui certos privilégios em detrimento das outras personagens, é de seu ponto de vista que a história é construída.

Pilar é um narrador, a exemplo do que diz Bakhtin, “individualizado”, que “substitui o autor propriamente dito”, com um discurso marcado pela ausência de autoritarismo, de posição fluida, valendo-se da linguagem das personagens que narra, “a palavra ele a recebe da voz de outro”, que por sua vez está repleta de outras vozes. Seu próprio pensamento não está isento de variadas vozes. “Assim, o contexto narrativo é decomposto por esta posição de individualismo relativista”, uma vez que os discursos das demais personagens encontram-se no discurso narrado por Pilar. “Manifesta-se assim, nas formas de transmissão do discurso de outrem, uma relação ativa de uma enunciação a outra” (BAKHTIN, 2006, p. 151), onde todos os acontecimentos advêm da mente das personagens, mas filtrados pelo olhar do outro, e é como se o seu discurso, o de Pilar, “reunisse, absorvesse as réplicas do outro, reelaborando-as intensamente” (BAKHTIN, 1981, p. 171). A narrativa da personagem é voltada para seu passado, ou seja, para si mesmo e “é inseparável da atitude do outro em relação a ele” (BAKHTIN, 1981, p. 180), toda ela constrói-se sob a influência das palavras e ações das outras personagens, nele suscitadas. “Conto de escola” é, então, esse entrecruzar de vozes, palavras do outro, mas não só. Encenam-se também seus sentimentos, estilos e opiniões, “são sujeitos

¹ ASSIS, Machado de. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Ática, 1997. p. 38.

plenivalentes daquilo que enunciam porque são, sobretudo, ideias em confronto, são pontos de vista em constante interação” (MACHADO, 1995, p. 93). Quatro são as vozes de “Conto de escola”: a do narrador Pilar, a dos colegas de classe Raimundo e Curvelo e a do mestre-escola Policarpo.

Na “Rua do Costa”, onde se localizava a escola, em uma segunda-feira do mês de maio do ano de 1840, um fato inusitado mudaria a rotina escolar do menino (Pilar) e tornaria aquele dia extraordinário, rendendo-lhe um importante aprendizado. Enquanto ele rememora o acontecimento, são reveladas informações preciosas da escola da época.

A reflexão acerca de um fato, intenção do discurso de Pilar em sua rememoração, de um tempo passado, determina “a dialogia interna da linguagem” em que as características textuais dependem simultaneamente “do modo de dizer um processo reflexivo e também da consciência que elabora o discurso” (MACHADO, 1995, p. 146). O rememorar do protagonista procura “captar – encenando – as suas próprias impressões, reações, pensamentos e sentimentos na época em que os fatos se passaram, seguindo a ordem de suas descobertas...” (LEITE, 1985, p. 45). Foi a conscientização de uma experiência determinante, ocorrida no passado e então mais bem compreendida pela personagem no presente narrativo, que desencadeou o processo de reflexão, em que elabora uma série discursiva – um diálogo interior do narrador Pilar consigo mesmo e com seus interlocutores: Raimundo, Curvelo e mestre Policarpo.

Segundo Bakhtin,

O autor não só vê e sabe tudo quanto vê e sabe o herói em particular e todos os heróis em conjunto, mas também vê e sabe mais do que eles, vendo e sabendo até o que é por princípio inacessível aos heróis; é precisamente esse *excedente*, sempre determinado e constante de que se beneficia a visão e o saber do autor, em comparação com cada um dos heróis, que fornece O princípio de acabamento de um todo — o dos heróis e o do acontecimento da existência deles, isto é, o todo da obra (BAKHTIN, 1997, p. 32-33).

“O excedente de visão do autor é algo que completa o outro”, a personagem. Nessa narrativa o homem que narra não é completo, acabado, mas a constituir-se, também não o são as demais personagens. A dimensão subjetiva do homem – que narra a si próprio – “torna-se objeto de experiência e de representação” (MACHADO, 1995, p. 140). Assim começa o narrador:

A ESCOLA era na Rua do Costa, um sobradinho de grade de pau. O ano era de 1840. Naquele dia – uma segunda-feira, do mês de maio – deixei-me estar alguns instantes na Rua da Princesa a ver onde iria brincar a manhã. Hesitava entre o morro de S. Diogo e o Campo de Sant’Ana, que não era então esse parque atual, construção de *gentleman*, mas um espaço rústico, mais ou menos infinito, alastrado de lavadeiras, capim e burros soltos. Morro ou campo? Tal era o problema. De repente disse comigo que o melhor era a escola. E guiei para a escola (ASSIS, 2004, p. 97).

Nesse início de narrativa, além das informações acerca da localização de onde os fatos narrados ocorreram, Pilar informa algo a mais, informa as transformações ocorridas ao longo do tempo no espaço predileto para as brincadeiras, o morro de S. Diogo e o campo de Sant’Ana, que outrora, em sua época de menino, era um espaço com características rurais, mas que então se tornara não somente um espaço urbanizado, mas bairro de elite. Essa transformação do espaço físico destacada pelo narrador revela a distância que separa o tempo narrado do tempo vivido e dá a dimensão histórica à narrativa. Sugere que o homem é um ser em constante transformação, a constituir-se no tempo, e a História “se apresenta como instrumento e condição de liberação” (HAIDAR, 1972, p. 13). Pilar, analisando as transformações e permanências, produz um conhecimento histórico, conscientiza-se de seu passado, até então incompreendido, integra-o de forma consciente em sua vida; nessa transposição, liberta-se dele, passando a olhar para o futuro. Esta é nossa hipótese de leitura de “Conto de escola”. Ao assenhorar-se de seu passado, Pilar compreende as proporções daquele aprendizado.

Pilar, sem falsa modéstia, descreve-se como “dos mais adiantados da escola; e dos mais inteligentes. Não era “pálido nem mofino: tinha boas cores e músculos de ferro” (ASSIS, 2004, p. 98). Nas atividades escolares tinha sempre bom desempenho. Na lição de escrita, por exemplo, acabava sempre antes de todos, mas deixava-se estar “a recortar narizes no papel ou na tábua, ocupação sem nobreza nem espiritualidade, mas em todo caso ingênua” (ASSIS, 2004, p. 98).

Entediado com o ambiente e também com as atividades da rotina escolar, que acabava sempre antes dos demais alunos, Pilar buscava distrair-se caricaturando a imagem de mestre Policarpo em várias expressões. No dia rememorado não foi diferente, conta o narrador que passou a reproduzir na tábua cinco, talvez seis

feições, a interrogativa, a admirativa etc. Enquanto se divertia, os outros alunos foram terminando a lição, e ele não teve outra opção senão entregar a sua também.

Era menino inteligente, mas não gostava da escola, com suas paredes fechadas e árduas lições. Segundo Veiga (2009, p. 90-91), “diferentes fatores concorriam para a predominância de uma pedagogia rude, caracterizada pela violência dos adultos contra as crianças”. Essa característica reforçava a negação da escola e de seus ensinamentos por parte das crianças, sentimento que também era o de Pilar, que arrependido pela escolha da escola e se sentido aprisionado, lamenta-se, rememorando os espaços de liberdade e das brincadeiras infantis – os morros, os campos, a praia. O menino via por entre as vidraças da escola, “no claro azul do céu, por cima do Morro do Livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava no ar, uma coisa soberba” (ASSIS, 2004, p. 98). E ele, na escola, obrigado a permanecer sentado, desconfortável e agarrado ao livro de leitura.

Ao dissertar acerca da disciplinarização dos corpos e da “microfísica do poder”, Foucault revela técnicas minuciosas de controle até mesmo do corpo do indivíduo, esclarecendo que o poder não é algo apenas pertencente às instituições de comando, aos governos, ou algo imposto de cima para baixo. Ao contrário, está presente nas relações humanas como um todo, materializando-se e se constituindo no interior de cada instituição da sociedade. A organização escolar, instaurada a partir do século XVIII e que ganha força em meados do XIX, serve a propósitos nítidos e bem definidos. “Nessa grande tradição da eminência do detalhe viriam se localizar, sem dificuldade, todas as meticulosidades da educação cristã, da pedagogia escolar ou militar, de todas as formas, finalmente, de treinamento” (FOUCAULT, 2004, p. 119).

Pouco a pouco – mas principalmente depois de 1762 – o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar (FOUCAULT, 2004, p. 125).

A forma de disciplinar a disposição das carteiras servia também para vigiar: o mestre, ao centro e em local mais elevado, conseguia ver todos os alunos presentes na escola, controlar seus atos, a realização das lições. A disciplina é um instrumento de organização e de exercício do poder; na escola intentava formar cidadãos que

aceitassem e que também funcionassem como reprodutores de tal estrutura. “As disciplinas fabricam indivíduos” (FOUCAULT, 2004, p. 126), produzindo-lhes diferentes identidades e lugares, deixando-os mais atingíveis à ação do poder.

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (FOUCAULT, 2004, p. 125).

Pilar é interrompido pelo colega Raimundo, terceira voz da narrativa. Criança com grande dificuldade com os conteúdos escolares, e sem conseguir resolver um difícil ponto da lição de sintaxe, incita Pilar a aceitar um negócio.

Em seguida propôs-me um negócio, uma troca de serviços; ele me daria a moeda, eu lhe explicaria um ponto da lição de sintaxe. Não conseguira reter nada do livro, e estava com medo do pai. E concluí a proposta esfregando a pratinha nos joelhos... (ASSIS, 2004, p. 100).

O conto machadiano apresenta as formas de controle de que fala Foucault, representando com realismo como se processavam naquele século XIX as relações escolares. As fileiras elencadas por ordem de aprendizagem, graus de dificuldade, por idade: “lugares determinados se definem para satisfazer não só a necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil” (FOUCAULT, 2004, p. 125). Curvelo, personagem de extrema importância para a crítica elaborada pelo conto, olhava para Raimundo desconfiado; era mais velho que os demais e provavelmente sentava-se no final da fileira, atrás de Pilar e de Raimundo, portanto em um ponto estratégico para vigiar os colegas. “De repente, olhei para o Curvelo e estremeci; tinha os olhos em nós”, informa Pilar, e continua: “mas daí a pouco, voltando-me outra vez para ele, achei-o do mesmo modo, com o mesmo ar, acrescentando que entrava a remexer-se no banco, impaciente” (ASSIS, 2004, p. 101). No método Lancaster, implantado nas escolas europeias no início do século XIX e que se difundiria por toda a América, funcionava um mecanismo que se tornou cada vez mais complexo, segundo Foucault (2004, p. 138-139):

Confiaram-se primeiro aos alunos mais velhos tarefas de simples fiscalização, depois de controle do trabalho, em seguida, de ensino; e então, no fim das contas, todo o tempo de todos os alunos estava ocupado seja ensinando seja aprendendo. A escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino.

Os fatos narrados em “Conto de escola” passaram-se na primeira metade do século XIX, no ano de 1840; Curvelo bem poderia ocupar a tarefa de fiscalizar, a mando do mestre, os demais colegas. Isso explicaria o medo que os outros alunos sentiam dele dentro do ambiente da escola, além de ser para ele que se voltaram os olhares de Raimundo e Pilar nos instantes que antecederam o acordo entre eles estabelecido. O domínio do espaço e a disciplinarização dos corpos – na disposição dos alunos em fileiras perante os olhos do mestre e no controle do tempo mediante o relógio (o signo presente em duas das narrativas em estudo nesta tese), são também outro instrumento de controle que regulava as atividades desenvolvidas e que, para os alunos, tornava a escola enfadonha. “A divisão do tempo torna-se cada vez mais esmiuçante; as atividades são cercadas o mais possível por ordens a que se tem que responder imediatamente” (FOUCAULT, 2004, p. 126).

Além dos olhares de Curvelo, as crianças tinham medo de mestre Policarpo, que agora também fitava os dois meninos, ação corriqueira, pois como era tanto mais severo com o filho Raimundo do que com os outros alunos, o mestre “buscava-o muitas vezes com os olhos, para trazê-lo mais aperreado”. A resposta de Pilar foi momentaneamente interrompida, pois como ele próprio relata, os dois (ele e Raimundo) eram finos e, disfarçando, voltaram-se ambos para o livro de leitura. Enfim, cansou o mestre de vigiar as crianças e retornou às folhas de seu jornal, lendo-as “devagar, mastigando as ideias e as paixões” (ASSIS, 2004, p. 99). A cautela dos alunos devia-se ao medo dos castigos aplicados àqueles flagrados em ações consideradas impróprias. Para eles, o pior que o mestre Policarpo podia ter era a palmatória: “E essa lá estava, pendurada do portal da janela, à direita, com os seus cinco olhos do diabo. Era só levantar a mão, despendurá-la e brandi-la, com a força do costume, que não era pouca” (ASSIS, 2004, p. 99).

A fala de Pilar indica que ele já havia experimentado em outra ocasião os doloridos efeitos de um tal castigo, talvez por isso tenha sentido uma “sensação esquisita”, tanto a troca de lição por dinheiro lhe pareceu imprópria, contudo, foi seduzido pelo reluzir da bela pratinha, ele, menino pobre, que quase sempre não

trazia nada no bolso. A personagem Pilar, uma criança da classe popular, representa, de fato, as crianças pobres que começavam a frequentar a escola, como parte de um projeto de instrução pública que percebia na educação elementar das classes populares uma maneira de civilização e de construção da nação. É o que destaca Cynthia Greive Veiga no artigo intitulado “Tensões entre violência e pacificação nas relações de alunos e professores na institucionalização da escola pública elementar. Brasil, século XIX”:

No período imperial e mesmo com a república a difusão da instrução pública elementar se apresenta como condição mesma de realização de uma nação. Portanto, a instrução elementar gratuita foi estabelecida como direito do cidadão, tal qual rege a Constituição de 1824, e como dever dos pais ou responsáveis em fornecê-la para seus filhos (VEIGA, 2009, p. 90).

O desejo de ter a reluzente moeda e a insistência de Raimundo fizeram que Pilar aceitasse a proposta.

Não queria recebê-la, e custava-me recusá-la. Olhei para o mestre, que continuava a ler, com tal interesse, que lhe pingava o rapé do nariz. – Ande, tome, dizia-me baixinho o filho. E a pratinha fuzilava-lhe entre os dedos, como se fora diamante... Em verdade, se o mestre não visse nada, que mal havia? (ASSIS, 2004, p. 101).

Não queria recebê-la e ao mesmo tempo custava a recusá-la. O impasse vivido pela personagem exemplifica bem a dualidade do período em que as relações capitalistas dividiam espaço com a tradição fundada no nascimento nobre e a política do *favor* para uma sociedade em que os privilégios advinham do poder do dinheiro. A dualidade da época transferia-se também aos comportamentos e aos preceitos morais: se não aceitasse o acordo, de que outra forma poderia Pilar possuir a reluzente moeda?

Pilar vivia em uma sociedade em transição onde alguns valores enraizavam-se, enquanto outros perdiam importância ou conviviam de forma híbrida – permitidos ou execrados, dependendo da forma e da ocasião, como exemplo o interesse pelo dinheiro. Existia “um critério ético rigoroso, que rejeitava toda venalidade e toda entrega ao luxo cintilante das joias”, mas, conforme as circunstâncias e se elas assim o exigissem, “o brilho das pedras raras pode, afinal, casar-se bem com a beleza da mulher...” (BOSI, 2008, p. 13). O interesse existia, mas era socialmente aceito de forma mascarada.

É uma sociedade que não conseguia ser nem completamente hipócrita, nem completamente cínica. Se ela fosse completamente hipócrita, sempre e de todas as maneiras encobriria os interesses do vil metal. Isso não ocorre. Se ela fosse completamente cínica, jamais encobriria os seus interesses e mostraria com todo despudor quais eram. Entre a hipocrisia e o cinismo há um largo caminho, e Machado sabe percorrê-lo com perfeição (BOSI, 2004, p. 383).

Pilar bem poderia ser caracterizado como uma personagem cujo caráter (em formação) representa a sociedade em transição, um menino que convivia com valores de um passado social ainda presente e também com as mudanças de cunho capitalista que cada vez mais marcavam presença naquele meio social ou, nas palavras de Raymundo Faoro, na “confluência de duas épocas, que projeta, no ponto de vista da encruzilhada, o encontro de dois mundos, o mundo que se despede e o mundo que chega” (FAORO, 2001, p. 13).

O impasse termina com o aceite de Pilar. Mestre Policarpo, que até então não parecia atentar para o que ocorria em sua sala, exceto nas vezes em que procurava o filho, pois que lia as folhas dos jornais página por página, é inteirado do fato por Curvelo, cuja delação não é dramatizada, apenas suposta por Pilar. Ao não dar voz própria para aquele que delata, há a representação da delação feita por subterfúgio, às escondidas, o que no conto aparece moralmente reprovável. As duas crianças são punidas com doze golpes da terrível palmatória: “Estendi-lhe a mão direita, depois a esquerda, e fui recebendo os bolos uns por cima dos outros, até completar doze, que me deixaram as palmas vermelhas e inchadas” (ASSIS, 2004, p. 102).

Cynthia Veiga observa que embora os castigos físicos fossem práticas da época, prescritos pelo método de Lancaster, orientados pela lei imperial de 15 de outubro de 1827 – que regulamentava a criação de escolas nas províncias do Império –, havia um limite para o uso e aplicação dos instrumentos, entre eles a palmatória. Esta devia ser “utilizada apenas pelo mestre e para bater ‘somente’ na palma da mão esquerda com dois ou três golpes no máximo” (VEIGA, 2009, p. 87). Não é o que informa Pilar, que levava juntamente com o colega Raimundo doze golpes e em ambas as mãos, o que torna a cena ainda mais impressionante, humilhante e vexatória para os dois meninos, como também para os que assistiram ao castigo, até mesmo o delator Curvelo. Além da punição física, houve a punição moral, pois que a cena foi acompanhada de mais um sermão do mestre, na verdade uma série de insultos.

Acabou, pregou-nos outro sermão. Chamou-nos sem-vergonhas, desaforados, e jurou que se repetíssemos o negócio apanharíamos tal castigo que nos havia de lembrar para todo o sempre. E exclamava: Porcalhões! tratantes! faltos de brio! (ASSIS, 2004, p. 103).

Indignação ou sadismo do mestre? Recolhendo-se a seu banco aos soluços “fustigado pelos impropérios” de mestre Policarpo, envergonhado, cabisbaixo, o menino não encarava os demais alunos, mas sentia os seus olhares enfatizando que o medo reinava em meio a todos, mesmo em Curvelo. Note-se que Pilar declara ter ficado “fustigado” não com o castigo físico, mas como os “impropérios” do mestre. O tom agressivo das palavras feriu mais do que os doze bolos da palmatória. A palavra também tem um forte poder coercitivo nesse conto e é usada pelo mestre para inculcar preceitos morais.

Nas regras lassalistas a correção era tida como um meio pedagógico valioso, sendo possíveis punições através de palavras e de penitências e pelo uso de instrumentos como a fêrula, o chicote ou a disciplina, mas também por penitências (VEIGA, 2009, p. 87).

Mestre Policarpo, em seu papel de educador, formador de cidadãos, pune os alunos com a terrível palmatória no intuito de lhes inculcar um preceito moral, fazer que os meninos reproduzissem condutas socialmente aceitas. Para tanto, além do castigo físico, o mestre utilizou-se de um sermão, com palavras duras, severas, descabidas para um educador da atualidade, mas condizentes com a realidade imposta pelas tradições culturais do Brasil do século XIX. A vergonha, o vexame, a exposição perante os demais colegas, tudo era considerado método pedagógico para o ensino do que parecia mais importante – a moral. O método era considerado eficaz porque punia os transgressores e servia de exemplo aos demais alunos, supostamente evitando reincidências.

Mesmo numa situação em que uma parte inflige uma forte punição à outra, pode acontecer que esteja em funcionamento o poder disciplinar, isso é, por mais forte que seja a punição, ela ainda pode ser não violenta. Assim, uma punição operada microfísica e capilarmente e que tenha como efeito “a produção de ideias, de saber e de moral” [...], por mais intensa e saturante que seja, será ainda uma punição não violenta (VEIGA-NETO, 2006, p. 29).

Embora muitos considerassem mais uma medida educativa do que violenta, existiam aqueles que se posicionavam contra a aplicação de castigos físicos,

considerando-os violentos e nocivos à educação da criança. De acordo com André Paulo Castanha, no artigo “Prática dos castigos e prêmios na escola primária do século XIX: do legal ao real”, nas discussões educacionais do período, muitos defendiam a abolição dos castigos, como, por exemplo, Antônio de Almeida Oliveira² em sua obra intitulada *O ensino público*, publicada em 1873 em São Luís do Maranhão. Ao tratar do tema, Oliveira reivindicava ainda a punição aos infratores, ou seja, aqueles professores que continuavam a prática da punição física, justificando que o método dos castigos corporais era prejudicial ao ensino e, sobretudo, à criança.

“Pôr-se o menino, em plena aula, de joelhos, com os braços abertos, no chão ou sobre uma mesa, pregar-se à sua roupa um letreiro ou um emblema irrisório, colocar-se-lhe uma cabeça de burro, ou fazer-se qualquer outro castigo semelhante, não é só como parece entregar a criança à risota dos companheiros. É desmoralizá-la, tirá-lhe todo brio, abater-lhe o amor-próprio, o sentimento de dignidade, e torná-la desconfiada de si mesma pela consciência da sua nenhuma valia” (OLIVEIRA apud CASTANHA, 2009, p. 250).

Castanha informa ainda que o uso da palmatória era legalmente regulamentado apenas na província de São Paulo, sendo sugerida como punição tão-só para casos extremos, devendo os professores optarem pelos castigos morais³, o que, na prática, não ocorria. Nas demais províncias do Império, os castigos físicos eram concebidos como prática escolar legítima⁴. Entretanto, naquele ano, a Comissão das Escolas Públicas da Corte, de 1873, em visita às escolas públicas do Império, informava que o uso da palmatória era prática recorrente entre os professores do ensino primário:

A comissão sente acanhamento e pesar em dizer a verdade... mas a quase generalidade do professorado primário julga insuficientes as

² OLIVEIRA, A. de Almeida. **O ensino público**. Brasília: Senado Federal, 2003.

³ “A legalidade do uso da palmatória estava explícita apenas no regulamento de 25 de setembro de 1846, da Província de São Paulo, que normatizou o trabalho da comissão de inspeção criada pela lei n. 34, de 16 de março de 1846. De acordo com o artigo 9º, os professores deveriam dar ‘sempre preferência aos castigos morais, como os mais próprios para a educação dos homens livres. [...]’ (CASTANHA, 2009, p. 248).

⁴ A prática dos castigos físicos como método para educar não restringiu-se ao século XIX. No início do século XX existem relatos, inclusive na literatura, de seu uso, tanto por parte dos pais com no ambiente escolar. Neide Luzia de Rezende, no artigo intitulado “Une brèche pour la lecture dans l’adversité”, ao ler a obra *Infância* de Graciliano Ramos, destaca essa prática. Diz a autora: “O castigo corporal, assim como as repreensões em brados, pelos membros responsáveis no âmbito alargado das famílias, se disseminavam também na escola, mediante sobretudo a palmatória, como forma de educar” (em Comunicação feita nos 15^{es} Rencontres des Chercheurs en Didactique de la Littérature – Les temps et les lieux de la lecture, em 8/05/2014, na Université de Sherbrooke, Québec).

punições permitidas pelo regulamento, e emprega o castigo da palmatória (condenado e abolido por lei) a maior parte com autorização e a pedido dos próprios pais (MUNICÍPIO da Corte. Escolas Públicas da Corte, 1873, p. 56 apud CASTANHA, 2009, p. 251).

Além do vexame, Pilar perdeu a pratinha, que o mestre no auge de sua raiva arremessou pela janela. Enraivecido, Pilar jura “quebrar a cara” do delator Curvelo, que escapa por uma rua vizinha à da escola. Na manhã seguinte, ao rumar para a escola, com a intenção de recuperar a pratinha, o menino é surpreendido pelo batalhão de fuzileiros navais. “Eu senti uma comichão nos pés”, diz o narrador, “e tive ímpeto de ir atrás deles. Já lhes disse: o dia estava lindo, e depois o tambor...” (ASSIS, 2004, p. 104).

Pilar não foi à escola, acompanhou os fuzileiros passando a manhã a brincar, na praia da Gamboa. Contudo, ao findar da história o narrador informa o aprendizado adquirido no dia anterior: “E contudo a pratinha era bonita e foram eles, Raimundo e Curvelo, que me deram o primeiro conhecimento, um da corrupção, outro da delação; mas o diabo do tambor...” (ASSIS, 2004, p. 104).

Aprendera a personagem, nas relações estabelecidas no espaço escolar, a delação e a corrupção. “Conto de escola” é uma história de iniciação da criança no mundo adulto e na vida em sociedade, portanto, uma história de formação. No início da trama, Pilar nos informa que seguiria para a escola graças à recordação da última sova de vara de marmeleiro que havia recebido do pai por ter faltado às aulas. Informa ainda o narrador sobre a visão do pai acerca da função da escola e sua importância para a formação do filho: “Sonhava para mim uma grande posição comercial, e tinha ânsia de me ver com os elementos mercantis, ler, escrever e contar, para me meter de caixeiro. Citava-me nomes de capitalistas que tinham começado ao balcão” (ASSIS, 2004, p. 97).

A visão do velho empregado do Arsenal de Guerra, pai de Pilar, era de que a escola propiciaria os elementos necessários para que o menino pudesse alcançar uma carreira considerada lucrativa na sociedade. Assim, as expectativas eram de ascensão social, tal como a princípio era para Romualdo do conto “O programa”, para quem os conselhos do mestre eram mais úteis do que o latim que então lhe ensinavam. Contudo, as pretensões do pai de Pilar eram mais sólidas, pois ler, escrever e contar eram requisitos necessários para o trabalho, um dos meios de ascensão para aqueles que provinham do povo. A esse respeito, o da ascensão do

homem do povo, Antonio Candido, em *Um funcionário na monarquia: ensaio sobre o segundo escalão*, privilegia em sua análise a ascensão por meio do emprego público. A obra discorre sobre a biografia de Antônio Nicolau Tolentino, de nascimento humilde, mas que por seus próprios méritos, entre eles o estudo, foi reconhecido por seus talentos administrativos, casou-se com uma filha da elite, figurou entre os grandes políticos de seu tempo e galgou altos postos no Brasil Império. A análise de Candido inova ao apontar para uma possibilidade de ascensão que não só aquela comumente destacada, a dos bem-nascidos, com privilégios de estamento e elevados pela política do *favor*, características de fato predominantes no Brasil Imperial. Embora reconheça essa predominância, o autor destacou indivíduos que constituíam uma exceção nessa organização social, como é o exemplo de sua personagem, concluindo que

“o comportamento burguês no Brasil Moderno” configurou-se também “a partir do recrutamento de pessoas das camadas modestas que à medida que iam recebendo as vantagens da ascensão, assimilavam os interesses, o ideário e o modo de viver das camadas dominantes, perdendo qualquer veleidade potencial (estruturalmente viável) de se tornarem antagônicas a elas” (CANDIDO⁵, 2002, p. 14 apud ROSA, 2003, p. 448).

Podemos dizer que Antônio Nicolau Tolentino é um exemplo real e de sucesso, uma materialização dos sonhos jamais realizados pela personagem Romualdo do conto “O programa”. A diferença entre a personagem da ficção e a da vida real é que o segundo, Tolentino, tem consciência de suas reais qualidades bem como da fragilidade de sua condição, de homem que, “tendo conquistado dificilmente a respeitabilidade burguesa, guardava no íntimo a insegurança das origens sociais humildes” (CANDIDO, 2002, p. 100 apud ROSA, 2003, p. 449).

A ascensão social, a melhoria de condição de vida, sonho do pai de Pilar, esperava encontrar na escola o seu veículo. Tem-se aqui as expectativas da família em relação à formação escolar, e elas passam longe da valorização do conhecimento, estão intimamente relacionadas à necessidade de sobrevivência social, apresentando-se a instrução como algo necessário para essa realidade. Contudo, as aspirações do pai de Pilar não condiziam com as expectativas de boa parte da população do país, já que o Brasil do século XIX contava com imensa

⁵ CANDIDO, Antonio. **Um funcionário da monarquia: ensaio sobre o segundo escalão**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2002. 312 p.

massa de analfabetos e a escola nascia de forma tímida, existindo em poucas localidades. Na intenção de modificar esse quadro, mobilizaram-se intelectuais, homens de letras, políticos, cujo resultado foi o surgimento de leis que incidiam sobre a obrigatoriedade do ensino elementar.

A busca da obrigatoriedade da escola foi assumida por algumas autoridades ao longo do século. Pretendiam elas forçar as famílias a enviar suas crianças para a escola, a exemplo do que se estipulou, no século XVIII, na Prússia de Frederico II, impondo multas aos pais omissos. Uma dessas autoridades foi o Inspetor Geral da Instrução Pública, que insistia no tema (1855): “A população é rural e dispersa. Ainda, fazendeiros de alguma fortuna deixam de enviar seus filhos às escolas, uns por lhes faltarem nas povoações relações de amizade que os resolva agregá-los, outros por não lhes convir a residência deles fora de suas vistas, e não encontrarem quem vá às suas fazendas instruí-los, e outros porque não compreendendo em todo o seu alcance a utilidade da educação, não dispõem aos sacrifícios que ela requer. Se tal é a sorte que pesa sobre famílias colocadas em situação favorável ao progresso de seus membros, imagina-se o que acontece na numerosa classe dos proletários e quanto na geração nascente abundam os jovens fadados ao analfabetismo [...]. Prevaleça-se a autoridade pública do seu direito de forçar aos cidadãos dos povoados a se instruírem” (MARCÍLIO, 2005, p. 49).

Veja-se que, segundo o inspetor da Instrução Pública, tanto entre as famílias da elite como nas das classes populares a educação não se fazia essencial. Para aquelas famílias que não se enquadravam nessa situação, a falta de escolas formais para a educação de suas crianças era resolvida, no caso da elite, pela educação familiar. É o que declarava o presidente da província de Santa Catarina em seu relatório encaminhado para a Assembleia Legislativa no ano de 1852: “Alguns meninos e meninas aprendem as primeiras letras com seus pais, ou mestres especiais, vizinhos ou agregados à casa de abastados lavradores, em dias e horas incertas”⁶ (MARCÍLIO, 2005, p. 54).

Para os filhos do povo, como a personagem Pilar, os que queriam ou podiam estudar e contavam com a escola pública em sua localidade, era nela que buscavam instrução. Contudo, já naquele tempo, meados do século XIX, a escola para o povo passava por problemas, como destaca Maria Luzia Marcílio em *História da escola em São Paulo e no Brasil*: “A situação de abandono da escola pública do período

⁶ Extraído do Relatório do Presidente da Província de Santa Catarina, 1852, p. 12.

imperial não encorajava muito a elite a nela colocar seus filhos, conforme testemunha na sua obra José Ricardo Pires de Almeida⁷ (MARCÍLIO, 2005, p. 57).

As crianças das classes razoavelmente abonadas não vão à escola pública porque seus pais têm, mais ou menos, o preconceito de cor ou porque temem, e com razão, pela moralidade de seus filhos, em contato com esta multidão de garotos cujos pais os enviam à escola apenas para se verem longe deles algumas horas. Deste modo, estas crianças aprendem melhor e mais depressa do que aqueles que frequentam a escola pública (ALMEIDA apud MARCÍLIO, 2005, p. 57).

Apreendida de maneira pejorativa e preconceituosa pelos membros das classes superiores e abandonada pelo governo, a escola “era um sobradinho de grade de pau”, sugerindo o narrador de “Conto de escola” que é precário o prédio onde a escola funcionava. No entanto, essa era a alternativa possível às crianças do povo e é uma escola do povo a retratada no texto machadiano.

Severo, rígido, o velho mestre não se preocupava de fato com a escola e com o aprendizado dos alunos, olhando-os de quando em quando e deixando-os a executar a tarefa (a lição de sintaxe) por conta própria. O próprio filho não ousava tirar dúvidas, que preferia resolvê-las ou comprá-las com o colega Pilar, como fizera no episódio em questão. O narrador informa que o mestre naquela manhã estava agarrado aos jornais, lendo com fogo, com indignação... (ASSIS, 2004, p. 101). E sugere algo a mais: “Não esqueçam que estávamos então no fim da Regência, e que era grande a agitação pública. Policarpo tinha decerto algum partido, mas nunca pude averiguar esse ponto” (ASSIS, 2004, p. 99).

A declaração de Pilar acerca de seu desconhecimento sobre as preferências políticas de Policarpo quebra a “naturalidade” narrativa, uma vez a interrupção do narrador vem lembrar o leitor sobre a distância temporal entre narrador e fato narrado, e chama a atenção para o adulto que narra e a dimensão histórica e informativa que adota. Essa sensação ocorre porque a completude, o acabamento da personagem é feito pelo autor, então no fragmento que destacamos ecoam e mesclam-se as vozes do narrador e do autor.

Na medida em que se intensifica a intencionalidade objetiva direta das palavras do herói diminui correspondentemente a sua

⁷ ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889)**: história e legislação. Tradução Antonio Chizzotti. São Paulo/Brasília: Educ/Inep/MEC, 1989.

objetividade. A interpelação do discurso do autor e do discurso da personagem começa a aproximar-se da relação de reciprocidade entre duas réplicas de um diálogo. A relação perspectiva entre elas atenua-se e eles podem aparecer num só plano (BAKHTIN, 1981, p. 163).

O autor é o “depositário” daquilo que transcende à consciência de sua personagem – as hipóteses sobre o partido preferido do mestre. De acordo com Bakhtin, a consciência do herói, sua perspectiva de mundo, sentimentos, desejos, enfim, sua personalidade, é moldada e presa pela “consciência que o autor tem do herói e do seu mundo cujo acabamento ele assegura (BAKHTIN, 1981, p. 33). Na concepção bakhtiniana, o autor é elemento constitutivo da obra e ocupa um campo de visão que “define o tom de seu discurso; a partir dele, outros discursos se definem estabelecendo contrastes e superposições, montando a rede dos excedentes de sua visão” (MACHADO, 1995, p. 92).

Assim, graças à intromissão do discurso do autor no da personagem, nos é possível presumir quais paixões políticas desconcertavam mestre Policarpo naquela manhã. Para John Gledson, no artigo “Conto de escola: uma lição de história”, “Conto de escola” descortina fatos históricos do país, que se ajustam à antecipação da maioria de D. Pedro. Em sua opinião, o conto “é uma obra de arte, simplesmente pelo realismo vívido e autêntico e por sua efetiva dramatização de uma moral explícita” (GLEDSON, 2006, p. 92). O crítico acredita que a intenção de Machado de Assis é uma “especulação contínua”, uma vontade extrema de compreender a “natureza da história e das instituições políticas do Brasil do século XIX” (GLEDSON, 2006, p. 92). “A Machado de Assis, como John Gledson já sugeriu, interessa desvendar o sentido do processo histórico referido, buscar as suas causas mais profundas, não necessariamente evidentes na observação da superfície dos acontecimentos” (CHALHOUB, 2003, p. 92). O período histórico brasileiro a que a personagem Pilar se refere é o da Regência, marcado por inúmeras revoltas sociais e pela reestruturação das forças políticas.

A referência a maio de 1840 é cuidadosamente escolhida. A Regência estava acabando, em um sentido muito específico: esse foi o mês em que uma seção do Partido Liberal propôs pela primeira vez a antecipação da Maioridade de d. Pedro II, que faria dezoito anos somente em 1843, mas que foi de fato proclamado maior de idade quando tinha catorze anos, em 2 de julho de 1840 (GLEDSON, 2006, p. 93).

Dois partidos passaram a disputar a arena social: o Partido Liberal, também chamado de Chimangos, defensores dos interesses dos grandes proprietários de terras e da monarquia moderada, e o Partido Exaltado ou Farroupilhas (ou Conservador), que representava os desejos das camadas urbanas e a substituição da Monarquia pela República. Como relatou o narrador, ele nunca pôde averiguar por qual partido mestre Policarpo demonstrava simpatia. Mas algumas pistas são deixadas no texto, que possibilitam algumas hipóteses. Naquela manhã, uma segunda-feira do mês de maio de 1840, mestre Policarpo não podia ver nada do que ocorria em sua sala de aula, pois que “estava agarrado aos jornais, lendo com fogo, com indignação...” (ASSIS, 2004, p. 101). Poderia mestre Policarpo encontrar-se acompanhando as notícias referentes ao partido oposto ao seu – “Como foram os liberais que decidiram tomar o poder, usando o artifício de propor a Maioridade, será que isso significa que ele era um conservador?” (GLEDSON, 2006, p. 94).

É possível, mas parece pouco provável, dada a sua condição social. O magistério não era uma ocupação lucrativa nem muito respeitada na época, como a figura de Ludgero Barata em *Memórias Póstumas de Brás Cubas*; embora de um período um pouco anterior, indica – e como indica a roupa empobrecida do mestre, descrita no início da história (GLEDSON, 2006, p. 95).

A moeda usada como pagamento do negócio firmado entre Pilar e Raimundo era “uma moeda do tempo do rei” – talvez a moeda seja no enredo um símbolo representativo da Monarquia –, a mesma moeda que, tomado pela ira, o mestre atira pela vidraça da escola: herança do sogro legada à sua esposa, que por sua vez a dera ao filho Raimundo. Esta passagem sugere que a esposa de Policarpo possuía, ou descendia de, uma família economicamente superior à dele, o que também sugere sua dependência financeira em relação a ela, situação nada convencional no século XIX brasileiro: “– Mamãe depois me arranja outra. Ela tem muitas que vovô lhe deixou, numa caixinha; algumas são de ouro” (ASSIS, 2004, p. 100).

Policarpo, supõe Gledson, “tem simpatia pelos republicanos, e sendo ele mesmo liberal ou não, está furioso com a facção do Partido Liberal que decidiu usar a monarquia para seus próprios objetivos” (GLEDSON, 2006, p. 95). Sendo Policarpo um Exaltado, defensor da República ou não, a história subterrânea ou a segunda história – a que desvela ao leitor a crítica construída em “Conto de escola” – também seria entretecida com fios da história do país e representativa daquele processo da antecipação da maioria de D. Pedro II. Mestre Policarpo é

representativo da formação propiciada à criança, por meio da escola, e também é o cidadão indignado com os rumos políticos do país, ou ainda é uma personagem representativa das lutas partidárias tão fortes naquele período. Hélio Guimarães, ao dissertar acerca do livro *Por um novo Machado de Assis*, do crítico John Gledson, revela que Machado de Assis, além do talento literário, valia-se muito de sua apurada intuição sobre as questões políticas, históricas e filosóficas do país que seriam formuladas posteriormente ao longo do século XX.

Assim, o intencionismo de John Gledson não supõe que Machado de Assis tivesse clarividência sobre o que era a sociedade brasileira do século XIX e o processo histórico nos quais estava de alguma maneira imerso. Para Gledson, a intenção engloba também a sensibilidade e a intuição poderosas do escritor sobre o tempo e o lugar em que vivia, e sua genialidade, ou pelo menos parte dela, está na capacidade de trazer para o romance questões da formação social brasileira que nem haviam sido sistematizadas por estudos de história e sociologia, que a rigor só apareceriam *a posteriori*, com as teorias explicativas do Brasil formuladas ao longo do século XX. Intencionismo também não implica a possibilidade de identificação de uma intenção unívoca, coerente de início ao fim, mas de um conjunto de intenções que podem ser reconstituídas a partir do conhecimento de como o escritor refrata em diferentes personagens visões sobre um mesmo fato histórico (GUIMARÃES, 2007, p. 269).

Valendo-se então dessa sensibilidade em captar as nuances da vida social da época em que viveu, Machado de Assis deu voz a diferentes personagens, dotadas também de diferentes mentalidades, como nos contos em análise, cuja temática é a educação, a formação do indivíduo, a história nacional. No episódio histórico da Regência brasileira, o escritor produziu três obras distintas, com diferentes personagens e visões opostas acerca do tema.

“Casa velha” a vê como uma reação à ameaça de desintegração nacional, “Conto de escola”, como uma questão de lutas e traições partidárias intestinas, *Dom Casmurro*, como um mito útil: essas são as perspectivas de 1839, maio de 1840 e 1857, respectivamente (e do Coronel Raimundo, Policarpo e Capitu) (GLEDSON, 2006, p. 96).

Se Policarpo era partidário de uma dessas concepções políticas, não é possível afirmar, mas o seu criador, Machado de Assis, era

patriota e nacionalista discreto, menos um ideólogo que um homem curioso pelo movimento da história, no fundo indiferente às denominações partidárias e aos regimes, dos quais lhe interessavam principalmente as raízes históricas e sociais (GUIMARÃES, 2007, p. 261).

Essa predileção do autor pelas raízes históricas e sociais do país é matéria de suas obras e substrato para a configuração da narrativa e da definição dos traços de suas personagens. Nesse conto, os acontecimentos sociais e históricos do Brasil Regência são o pano de fundo donde descortinam outras questões também de cunho político, histórico e social – a iniciação da criança na sociedade adulta e o papel da escola nessa iniciação, a formação do homem.

Toda a cena do castigo, seja ela alegórica, sobre as rivalidades partidárias da Regência, ou sobre a formação da criança ou ainda de ambas as temáticas, é marcada de incrível realismo, pois que, de fato, os castigos físicos, por meio da palmatória ou outros instrumentos, eram prática corriqueira na educação das crianças desde o período colonial brasileiro, iniciando-se no espaço do lar – no conto, o narrador se recorda da surra de vara de marmeleiro efetuada por seu pai – e posteriormente na escola pelo castigo aplicado pelo mestre. Como pontua Gilberto Freyre, em *Casa-grande & Senzala*.

“Nos antigos colégios, se houve por um lado, em alguns casos, lassidão – fazendo-se vista grossa a excessos, turbulências e perversidades dos meninos – por outro lado abusou-se criminosamente da fraqueza infantil. Houve verdadeira volúpia em humilhar a criança; em dar bolo em menino. Reflexo da tendência geral para o sadismo criado no Brasil pela escravidão e pelo abuso do negro. O mestre era um senhor todo-poderoso. Do alto de sua cadeira, que depois da independência tornou-se uma cadeira quase de rei, com a coroa imperial esculpida em relevo no espaldar, distribuía castigos com ar terrível de um senhor de engenho castigando negros fujões. Ao vadio punha de abraços abertos; ao que fosse surpreendido dando uma risada alta, humilhava com um chapéu de palhaço na cabeça para servir de mangação à escola inteira; a um terceiro, botava de joelhos sobre grãos de milho. Isso sem falarmos da palmatória e da vara – esta, muitas vezes com espinho ou um alfinete na ponta, permitindo ao professor furar de longe a barriga da perna do aluno” (FREYRE⁸, 1987, p. 419 apud GARCIA; SILVA, 1999, p. 43).

Se em “Conto de escola” é possível apreender uma lição de história, como destacou Gledson, é também possível conjecturar sobre uma severa crítica à construção do Estado nacional brasileiro, amparado sobretudo pelo uso da força, da violência, ações históricas, primeiramente dispensadas à exploração do trabalho escravo de índios e africanos (VEIGA, 2009, p. 91) e, depois, utilizada na educação das crianças. O texto machadiano mostra-se contrário aos castigos físicos

⁸ FREYRE, G. *Casa-grande & Senzala*. 25. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987.

dispensados à criança e a qualquer ser humano, isso se torna evidente na própria cena do castigo, com a terrível palmatória. Ao mesmo tempo que horroriza, a cena também se torna caricata ao leitor de hoje, uma vez que é demasiado um homem dispende tamanha violência contra duas crianças com o pretexto de educar ou em decorrência de sua irritabilidade com os rumos políticos do país.

Assim como a violência difere do poder pelas respectivas racionalidades, a ação punitiva violenta difere da ação punitiva poderosa não pelas suas intensidades relativas, mas sim pelas lógicas segundo as quais cada uma opera. Enquanto o poder disciplinar faz de uma punição uma ação cuja racionalidade é de outra ordem e que, não raro, beira a irracionalidade. Isso não significa que a violência não siga nenhuma racionalidade. Ela se pauta, certamente, por algumas lógicas; muitas vezes, ela consegue “dar razões para”. Mas diferentemente do poder – cuja racionalidade, como já referi, pode ser detectada para bem além da própria relação de dominação –, a eventual racionalidade envolvida numa relação violenta esgota-se na própria relação (VEIGA-NETO, 2006, p. 29).

Foi o castigo físico aplicado pelo pai que fez Pilar se dirigir para a escola naquela manhã de maio de 1840. Entretanto, esse tipo de violência não se fazia suficiente para reprimir de todo a espontaneidade dos pequenos. Pilar, ao final do conto, manda às favas a pratinha e a escola e prefere seguir os sons dos rufos e do tambor, instrumento que segundo ele foi legado ao homem pelo diabo, terminando o dia a brincar nos espaços de liberdade, a praia, os morros e campos, voltando para casa com as “calças enxovalhadas, sem a pratinha no bolso nem ressentimento na alma” (ASSIS, 2004, p. 104).

Já adulto, Pilar rememora e reelabora o primeiro aprendizado ocorrido no ambiente escolar pelas ações de Raimundo e de Curvelo – com o primeiro aprendera a corrupção e, com o segundo, a delação. O aprendizado adquirido – a corrupção e a delação – remete à ética vigente na escola oitocentista, pautada não somente nos conteúdos, mas, sobretudo, na educação moral que contribuiria para a formação de condutas socialmente desejáveis, é o que informa Franco Cambi em *História da pedagogia*:

A instrução deve, pois, valorizar a memória ao lado da inteligência e iniciar também a educação moral através da adaptação da conduta às “máximas” que devem tender para a formação do caráter, o qual se afirma como a “submissão a uma vontade reconhecida como racional e boa”. Esta consciência moral é preparada pela Educação através da valorização na criança de atitudes com a “vergonha”, a “sinceridade” e a “sociabilidade” (CAMBI, 1999, p. 364).

O substrato irônico do conto mostra que, embora se pregassem a moral e o caráter, as práticas sociais não eram de fato assim tão “virtuosas”. O que se necessitava aprender naqueles anos e que a Pilar fora ensinado com os doze bolos da terrível palmatória é o papel central das regras como meio de integração social e de formação moral. Pilar fugira às regras ao vender explicações ao colega Raimundo; vender o conhecimento era algo imoral, além de configurar um desrespeito à hierarquia, já que a função de explicar e ensinar era papel do mestre.

O que é possível entender em “Conto de escola”, talvez com maior precisão do que nos outros dois contos em análise nesta tese, é justamente a proximidade das relações sociais, que para Foucault eram intermediadas pelo poder e prerrogativa intrínseca à formação humana.

Quero dizer que, nas relações humanas, quaisquer que sejam elas – quer se trate de comunicar verbalmente, como fazemos agora, ou se trate de relações amorosas, institucionais ou econômicas –, o poder está sempre presente: quero dizer, a relação em que cada um procura dirigir a conduta do outro (FOUCAULT, 2010, p. 276).

Em “Conto de escola”, o sujeito se constitui criticamente a partir das experiências emersas do convívio com uma instituição normativa, naquilo que Foucault denominou de “práticas de si”. Essas práticas não são, entretanto, alguma coisa que o próprio indivíduo invente. São esquemas que ele encontra em sua cultura e que lhe são propostos, sugeridos, impostos por sua cultura, sua sociedade e seu grupo social (FOUCAULT, 2010, p. 276). São procedimentos que devem conduzir a determinados resultados, considerados em função dos princípios e das regras socialmente estabelecidas.

O Pilar da infância é descrito pelo adulto como “não sendo um menino de virtudes”. Era o que acreditava o garoto, possivelmente pautando-se no discurso normativo incorporado como um discurso verdadeiro. Ao dizer que não era um menino de “virtudes”, Pilar está reproduzindo o discurso de outrem – este é de origem social, historicamente construído, fabricando a criança “virtuosa” cujo primeiro dever é a de ser bom filho, o discurso da família. E, posteriormente, na escola, bom aluno – discurso da instituição, no conto representada por mestre Policarpo. Nessa perspectiva, “a substância do discurso do outro permanece palpável, como um todo autossuficiente” (BAKHTIN, 2006, p. 151), eclodindo todo o seu potencial formativo.

De fato, Pilar preferia a liberdade da vida infantil que acontecia no espaço dos morros e campos do Rio de Janeiro oitocentista do que as paredes fechadas e as árduas lições da escola, sua rigidez e castigos. Assim, o Pilar criança, para nós uma figura que pode ser pensada enquanto um sujeito com capacidade de recusa e resistência, de não ser governado, é então um sujeito passível de construção crítica. É o que sugere o final do conto em que Pilar opta mais uma vez pela vida e não vai à escola.

O que a voz autoral apresenta ao leitor de “Conto de escola” é a constante transformação do sujeito na vida e a importância de sua conscientização nesse processo, valorizando, para tanto, o tempo presente “indissociável da obstinação de imaginá-lo de um modo diferente do que ele é e em transformá-lo, captando-o naquilo que ele é. Essa atitude consiste na capacidade de elaborar sua própria subjetividade” (PORTOCARRERO, 2006, p. 282). Nesse percurso o passado é retomado, sugerindo a seguinte questão – proposta por Nietzsche, segundo Rocha (2006): como nos tornamos quem somos?

Como uma das possíveis respostas, o texto de Machado de Assis apresenta a relação do sujeito com as estruturas de poder, no caso em questão, o primeiro contato, depois da família, com uma instituição representativa dessa organização, a escola. Mesmo resistindo, Pilar, anos mais tarde e já adulto, informa que fora capturado por um primeiro e essencial conhecimento para a vida em sociedade – a corrupção e a delação. No ambiente escolar as normas estabelecidas são incutidas e a narrativa revela como elas contribuem na formação da subjetividade do indivíduo, ou seja, como este vem a constituir-se a partir das relações éticas e sociais desencadeadas naquele espaço.

CONCLUSÃO

Considerações finais

Em nosso trabalho procuramos mostrar um Machado de Assis que, além de suas conhecidas contribuições literárias, também colaborou para as reflexões da educação de seu tempo, acrescentando ideias inovadoras, expressas naquilo que ele fez de melhor, a literatura. Abordamos três de suas obras, “Um cão de lata ao rabo”, “O programa” e “Conto de escola”, e estabelecemos com elas um diálogo temporal, buscando reconstituir parte de sua história e da história que narram.

A seguir, apresentamos alguns elementos que aproximam as três narrativas, de modo a nos encaminhar para as nossas considerações finais.

Desde a primeira, de 1878, à de 1884, as três narrativas se desenvolvem, se assemelham e se completam no que se refere aos temas tratados, como a delação, os castigos, a caracterização dos mestres e alunos, enfim. Começamos pela descrição dos mestres. Em “Um cão de lata ao rabo” (1878), não há descrição da figura do mestre-escola, já em “O programa” (1882) há uma tímida e pequena descrição do professor: “um velho mestre de meninos da Gamboa” (ASSIS, 1955b, p. 273). Em “Conto de escola”, mestre Policarpo (1884), mais longamente desenvolvido, tinha perto de “cinquenta anos ou mais”, idade que para a época já se aproximava da velhice – andar manso, vestia naquele dia “chinelas de cordovão, com a jaqueta de brim lavada e desbotada, calça branca e tesa e grande colarinho caído”. Começou a aula como fazia cotidianamente: “extraíu da jaqueta a boceta de rapé e o lenço vermelho, pô-los na gaveta; depois relanceou os olhos pela sala” (ASSIS, 2004, p. 97). Essa mesma descrição, em que as roupas avelhantadas do mestre denunciam a sua posição social e também o tratamento dispensado ao magistério, Machado de Assis usaria na composição de mestre Ludgero Barata, do romance *Memórias póstumas de Brás Cubas*.

Quanto aos alunos, os contos machadianos os classificam em dois níveis. O primeiro deles é formado por alunos mais velhos, 10 e 11 anos, a exemplo de Curvelo em “Conto de escola” e de Romualdo de “O programa”. Estes são caracterizados como mais atentos às aulas e às regras da escola, não somente as obedecendo mas as reproduzindo, ou melhor, não se trata exatamente de obediência, mas de acato à autoridade do mestre, submetendo-se às regras de coerção social, ou ainda da necessidade das aulas para a progressão nos estudos, uma vez que esses alunos enquadram-se no nível de ensino secundário. Esse ensino era mantido no Brasil do século XIX nos mesmos moldes inaugurados pela educação jesuítica à época colonial. Funcionava em alguns poucos seminários, no

Colégio Pedro II (a partir de 1837), e era praticamente inexistente na educação pública. De acordo com Maria de Lourdes Mariotto Haidar (1972, p. 20),

fragmentado em aulas à moda das aulas régias, o ensino público secundário reduzia-se às vésperas do Ato Adicional, a um punhado de aulas de latim, retórica, filosofia, geometria, francês e comércio, espalhadas pelos quatro cantos do Império.

Os contos retratam essa realidade ao descrever salas de aulas mistas, divididas entre alunos de idades diferentes, em uma construção que pode simultaneamente apontar para alunos que não tiveram oportunidade de frequentar a escola em idade adequada, numa evidente crítica ao pequeno número de escolas, restritas às localidades mais povoadas. Pode ser também uma descrição das aulas avulsas de nível secundário, quase inexistentes no ensino público, então ministradas pelos mestres em caráter particular, mas agregadas à sala de aula convencional. No conto “O programa”, Romualdo é um bom aluno, atento às palavras e ao discurso moral e longo de mestre Pitada, e decerto um aluno do curso secundário, porque após os estudos com o mestre da Gamboa ingressou em uma universidade paulista, no curso de Direito.

O segundo nível é formado por alunos de primeiras letras, de “Conto de escola”, e estes retratam a escola como um lugar enfadonho, com as paredes fechadas, com árduas lições, rigidez e castigos. Trata-se da primeira experiência, do primeiro contato das crianças com uma instituição com estruturas de poder, depois da família. Incumbida de inculcar normas e regras para a boa conduta social, e nos moldes em que se estruturava a escola no Brasil oitocentista, de fato, não era atraente. Assim, Pilar preferia a liberdade dos campos e morros, cabulando aula; para alunos com tal conduta, a metáfora *flor*, ou, nas palavras de Pilar, “vadios”, representava um discurso proferido pela instituição, para punir por meio da desqualificação moral, pelo poder da palavra, os comportamentos considerados impróprios. Na verdade, Pilar e seus amigos constituem uma espécie de figuras de resistência às regras institucionais. O menino não burla as aulas, mas sim o sistema que quer moldá-lo para os padrões sociais. Entre as estratégias utilizadas pela escola para disciplinar as crianças e inculcar-lhes as normas e regras, como o silêncio na sala de aula e a compostura, encontravam-se os castigos físicos e seus diferentes instrumentos, entre eles a vara de marmeleiro e o mais temível pelos alunos e mais utilizado pelos mestres, a palmatória. Objeto de madeira marcado por

cinco furos em cruz – “ou os cinco olhos do diabo”, como a chamava Pilar –, utilizado por pais e professores para castigar os erros das crianças, destaca-se de forma mais intensa do segundo (“O programa”) ao último conto (“Conto de escola”). O castigo está presente nessas narrativas, nas primeiras de forma subentendida, na última com grande destaque. Em “O programa”, uma das máximas da escola era que, caso não se descobrisse o autor de um delito, fossem todos castigados (ASSIS, 1955b, p. 274). Não há menção direta à palmatória, talvez já não fosse usada para alunos mais velhos, para os quais a disciplina mental fosse mais apropriada. Em “Conto de escola”, a palmatória ficava pendurada à frente dos alunos, para discipliná-los e lembrá-los de que não deviam cometer faltas. O castigo aplicado aos dois garotos pelo mestre teve origem na delação, em uma cena não dramatizada, mas suposta por Pilar.

Corrupção e delação foram os dois conhecimentos aprendidos por Pilar no espaço da escola, que em “Conto de escola” era “um sobradinho de grade de pau” (ASSIS, 2004, p. 97); o sobradinho denota a precariedade e a simplicidade do prédio onde as aulas eram ministradas, insinuando o descaso para com a instituição que lentamente crescia no Brasil daquele tempo. Em “O programa” e “Um cão de lata ao rabo”, não há descrição do espaço onde a escola funcionava.

Nos elementos que comentamos: a descrição dos mestres em idade e posturas muito parecidas, os alunos quase sempre travessos, que não gostavam da escola, os objetos, a palmatória, o relógio, o papagaio, enfim, todo esse entrecruzar de signos, analisados, remetem a princípios educativos construídos pela escola da época e desvelam nos discursos, entremeados, de narrador e personagens a visão do autor Machado de Assis.

Assim, procurando evidenciar as nossas conclusões, retomamos a primeira pergunta norteadora da pesquisa – quais concepções formativas as escolas dos contos apresentam? E, a partir dela, o primeiro objetivo desta tese, o de, a partir da análise dos três contos de Machado de Assis, apreender como esses textos apresentam a educação de seu tempo, as ideias sobre a formação do cidadão e o papel da escola nesse processo.

Embora presente nas três narrativas, um princípio formativo evidencia-se com maior expressão no conto “O programa” e é dado pela voz do mestre-escola Pitada, que diz que sua função de educador é “dar a primeira forma ao cidadão”. Tal qual o escultor que imprime forma à matéria que talha, segundo a metáfora aristotélica, o

educador trabalha a sua matéria – o menino – para esculpir o homem. Como instrumentos desse princípio, identificamos o poder atribuído ao discurso, à palavra enquanto meio de coerção e distinção.

O mesmo poder da palavra destaca-se na estruturação da narrativa “Um cão de lata ao rabo”, uma construção paródica tanto dos preceitos de algumas escolas literárias, como das práticas de ensino da língua nas escolas da época. Muito mais do que um mero conteúdo escolar, o ensino da retórica constituía-se em estratégia de ação, propagação de conhecimentos e efetivação de determinados interesses da elite. Esses conhecimentos eram então difundidos pelos manuais de retórica cujo caráter formativo resumia-se no tripé: “deleitar, instruir e mover”, efeitos que o discurso retórico deveria alcançar. Tática da própria elite imposta aos seus filhos para que seguissem as profissões adequadas à sua posição na sociedade e também de controle dos discursos em enunciação dentro e fora de seu círculo.

Em “Conto de Escola”, temos uma crítica à construção do Estado e das instituições, entre elas a escola; por meio da força, o poder da palavra apresenta-se na forma de sermão impingido pelo professor aos alunos transgressores. As duras palavras proferidas pelo mestre feriram mais Pilar do que o castigo físico sofrido. Também aqui a função da punição tanto física como coercitiva visa ao preparo do indivíduo para aquilo que quer a sociedade, corrigir também é moldar. Ainda em “Conto de escola”, pelo enredo imaginamos a disposição das carteiras, em filas, a posição estratégica do mestre pronto para vigiar cada aluno, a delação feita pelo aluno Curvelo, escolhido pelo mestre para auxiliá-lo, o que explicaria o temor que despertava nos colegas no ambiente escolar. Acreditamos que o princípio de formação disseminado nas práticas dos professores é o aristotélico, segundo perspectiva de Silvia Rocha, mas o método utilizado é o proposto pela legislação a partir de 1827, permanecendo em outras subsequentes, o de Lancaster. No entanto, como ressalta Mariano Narodowski (2002), no ensaio “Os pedagogos lancasterianos e a infância”, o método lancasteriano, ou mútuo, amplamente difundido durante o século XIX em toda a América, não foi plenamente incorporado nas salas de aula brasileiras, ao menos não no que se refere às práticas dos castigos:

Para cada um destes atos o regulamento registra um valor determinado, valor numérico é claro, e se especificam quantidades correspondentes a castigos específicos. Se proíbe a aplicação de castigos físicos corporais e se recomenda que os alunos trabalhem

mais tempo na escola quando cometam uma transgressão (NARODOWSKI, 2002, p. 239).

O que de fato ocorreu foi “a continuidade na utilização do sistema disciplinar antigo” e também da prática dos castigos físicos, como mostra o conto machadiano.

Um dos intentos deste trabalho consistiu em entender como os textos narram a escola da época e qual era o seu papel. Apresenta-se então nas narrativas a percepção dos alunos e dos mestres. Como observamos, em todas as escolas a função do mestre parece ser a preparação social dos jovens, destacando-se a valorização de preceitos morais, mais perceptíveis em “O programa” e “Conto de escola”. O educador se percebe como aquele que deve preparar o indivíduo para a sociedade. No entanto, enquanto mestre Pitada se perde a admirar o próprio discurso, mestre Policarpo é tomado pela ira e movido por paixões particulares, o que sugere que ambos os educadores não estão de fato envolvidos com a formação dos seus alunos. E, se retornarmos ao anônimo mestre de “Um cão de lata ao rabo”, que propõe o concurso de redações, um recurso realmente utilizado pelo ensino, os discursos retóricos igualmente se encontram em consonância com a educação proposta, alvo crítico da narrativa. Já a visão da escola pelos alunos era quase sempre a de um lugar enfadonho, uma prisão, que se opunha à liberdade cujas representações são um papagaio a bojar no ar, ou os morros, campos e praias.

Quanto ao papel da educação propiciada pela escola na vida das personagens, o conto “O programa” a destaca com maior visibilidade, já que são os preceitos apreendidos a partir do discurso do mestre que embasaram as escolhas de vida de Romualdo. Se falamos da primeira história, a exemplo do que aprendemos com Ricardo Piglia, ou seja, a mensagem expressa pelo texto de superfície, este apresenta ao leitor a função da escola, a de incutir nos alunos preceitos morais. Mas, ao acompanharmos a trajetória da personagem, vimos que cada um de seus planos fracassa e que o programa sugerido pelo mestre acaba não lhe proporcionando, enfim, o sucesso na vida. A história número dois descortina a crítica, o que nos leva a retomar o nosso segundo objetivo – o de identificar os princípios formativos alternativos, implícitos nas críticas das três narrativas.

Dos contos analisados, emerge, como visão do autor, uma educação inovadora, primeiramente embasada na simplicidade e objetividade da linguagem, e é esta a crítica elaborada no conto “Um cão de lata ao rabo”.

No conto “O programa”, se apreende que os conselhos morais, conteúdos importantes da escola, embora tenham embasado toda a vida da personagem, foram insuficientes para o real conhecimento necessário para a vida. Foi por meio das experiências da vida que a personagem, ao findar do conto, ganha tímida consciência de seu lugar naquela sociedade, de seu funcionamento e de quão fantasiosos foram os seus sonhos, emergindo a denúncia de que a escola não preparava de fato o educando para vida, mas, poderia ampliar, fornecer subsídios para a criticidade da pessoa.

Já em “Conto de escola”, Pilar aprendeu no ambiente escolar, não com a moral ensinada mas com a interação com o outro, a delação e a corrupção, preceitos evocados pela narrativa em tom de reprovação. A narrativa sintetiza a temática educacional proposta nos outros dois contos, aglomerando grande parte dos princípios e signos anteriormente desenvolvidos, porém, em maior profundidade, em uma crítica à formação do Estado nacional brasileiro oitocentista e a suas instituições, entre elas, a escola. Em oposição à formação tradicional e opressiva apresentada pelas escolas dos contos, cujo objetivo era apresentar à sociedade um sujeito pronto, concluso, o sentido gerado pelos elementos analisados apresentam como *proposta* uma formação que leve em conta a subjetividade e as práticas sociais do indivíduo.

Em “Conto de escola”, o aprendizado é entrevisto na reflexão do adulto que rememora o acontecimento de quando menino, e é na trajetória da vida que Romualdo “torna-se quem é”, princípio de Nietzsche aqui trazido sob a luz das considerações de Silvia Rocha, em que o sujeito não existe em uma forma pronta e acabada, mas está a constituir-se. Ora, em nenhuma das narrativas aqui em estudo o sujeito está concluído, ao contrário, encontra-se em busca de sua identidade, ou em trajetória da vida, como na reflexão de Pilar.

Discursos e práticas atuais relativas à educação muito se assemelham às daquelas do Brasil da segunda metade do século XIX, bem como propostas educacionais importadas e destoantes da realidade. Ainda assim, os discursos machadianos propiciam reflexões originais acerca das permanências e transformações das práticas e discursos da educação.

Concluimos este trabalho, que buscou nas marcas do passado o seu caminho e que se apresenta como apenas uma das muitas visões que a temática e suas fontes podem originar, na expectativa de que outros pontos de vista venham complementar o nosso.

REFERÊNCIAS¹

¹ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT. NBR 6023.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo?** Chapecó: Argos, 2009.

ALMEIDA, Felipe dos Santos. **O augúrio no livro II da Eneida:** a destruição de Troia e o destino de Eneias. Dissertação (Mestrado em Letras, subárea Linguagens e Cultura) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

ARISTÓTELES. HORÁCIO. LONGINO. **A poética clássica.** Introdução Roberto de Oliveira Brandão. Tradução direta do grego e do latim por Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 1997.

ASSIS, Machado de. Um cão de lata ao rabo. In: _____. **Páginas recolhidas.** São Paulo: W. M. Jackson Editores, 1955a. Obras completas de Machado de Assis.

_____. O programa. In: _____. **Relíquias de casa velha.** São Paulo: W. M. Jackson Editores, 1955b. Obras completas de Machado de Assis.

_____. **Obras completas de Machado de Assis.** Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. V. I.

_____. **Memórias póstumas de Brás Cubas.** São Paulo: Ática, 1997.

_____. Conto de escola. In: _____. **Várias histórias.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004.

_____. Umas férias. In: _____. **Páginas recolhidas/Relíquias de casa velha.** Edição preparada por Marta de Senna. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

ATIK, Maria Luiza Guarnieri. O mestre e a providência. In: PERRONE-MOISÉS, Leila (Org.). **O Ateneu:** retórica e paixão. São Paulo: Brasiliense/Edusp, 1988.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

_____. O discurso de outrem. In: _____. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2006.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar:** a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia da Letras, 2007.

BIROLI, Flávia. História, discurso e poder em Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; NETO, Alfredo Veiga (Org.). **Figuras de Foucault.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BOSI, Alfredo. **Machado de Assis:** o enigma do olhar. São Paulo: Ática, 2003.

_____. O realismo na obra de Machado de Assis. In: _____. **Escolas literárias no Brasil**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2004.

_____. Um nó ideológico. Notas sobre o enlace de perspectivas em Machado de Assis. **Escritos – Revista da Fundação Casa Rui Barbosa**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 2, p. 7-37, 2008.

BRANDÃO, Roberto de Oliveira. Os manuais de retórica brasileiros do século XIX. In: PERRONE-MOISÉS, Leila (Org.). **O Ateneu: retórica e paixão**. São Paulo: Brasiliense/Edusp, 1988.

BRANDÃO, Ruth Silviano; OLIVEIRA, José Marcos Resende. **Machado de Assis leitor: uma viagem à roda de livros**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Matoso. **Ensaio machadiano**. Brasília: INL, 1977.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora Unesp (FEV), 1999.

CANDIDO, Antonio. Prefácio. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1968.

_____. O direito à literatura: o esquema de Machado de Assis. In: _____. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. **Textos de intervenção**. Seleção, apresentação e notas de Vinícius Dantas. São Paulo: Ed. 34/Duas Cidades, 2002. Coleção Espírito Crítico.

CARVALHO, José Murilo. **A construção da ordem: a elite política imperial**. Contribuições em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

CASTANHA, André Paulo. Prática dos castigos e prêmios na escola primária do século XIX: do legal ao real. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 4, n. 8, p. 245-259, jul./dez. 2009.

CHALHOUB, Sidney. **Machado de Assis, historiador**. São Paulo: Companhia da Letras, 2003.

CHAMON, Magda. **Trajetória de feminização do magistério: ambiguidades e conflitos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DIEGUEZ, Sebastian. Emma Bovary e a realidade paralela. **Mente Cérebro**, n. 213, out. 2010. Disponível em: http://www2.uol.com.br/vivermente/reportagens/emma_bovary_e_a_realidade_paralela.html. Acesso em: 22 jun. 2014.

FAORO, Raymundo. **Machado de Assis: a pirâmide e o trapézio**. São Paulo: Globo, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FREITAS, Luiz Alberto Pinheiro de. **Freud e Machado de Assis: uma interseção entre psicanálise e literatura**. Rio de Janeiro: Mauad, 2001.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-178, 2002.

GARCIA, Silvia Craveiro Gusmão; SILVA, Antônio Manuel dos Santos. Violência nas primeiras letras: a escola num conto de Machado de Assis. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 3, n. 5, 1999.

GLEDSON, John. **Machado de Assis: impostura e realismo. Uma reinterpretação de Dom Casmurro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. **Por um novo Machado de Assis: ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GOTLIB, Nádia Battella. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 1988.

GUIMARÃES, Hélio de Seixas. **Os leitores de Machado de Assis**. O romance e o público de literatura no século 19. São Paulo: Nankin/Edusp, 2004.

_____. Machado terra-a-terra de John Gledson. **Novos Estudos – CEBRAP**, São Paulo, n. 77, p. 263-271, 2007.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo: Edusp, 1972.

HISDORF, Maria Lúcia Spedo. **O aparecimento da escola moderna: uma história ilustrada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1968.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da paródia**: ensinamentos das formas de arte do século XX. Tradução Tereza Louro Pérez. Lisboa: Edições 70, 1985.

LEITE, Lúgia Chiappini Moraes. **O foco narrativo**. São Paulo: Ática, 1985.

LUCAS, Fábio. **O núcleo e a periferia de Machado de Assis**. Barueri: Manole, 2009.

MACHADO, Irene A. **O romance e a voz**: a prosaica dialógica de M. Bakhtin. Rio de Janeiro/São Paulo: Imago/Fapesp, 1995.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da escola em São e no Brasil**. São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o Império**: subsídios para a história da educação no Brasil 1850–1887. São Paulo: Brasiliense, 1937.

NARODOWSKI, Mariano. Os pedagogos lancasterianos e a infância. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN Jr., Moysés (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. A imprensa periódica como uma empresa educativa no século XIX. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, p. 144-161, jul. 1998. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/168.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2012.

PEREIRA, Marco Aurélio Monteiro. A cidade de Curitiba no discurso de viajantes e cronistas do século XIX e início do século XX. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 9-40, 1996.

PIGLIA, Ricardo. **Formas breves**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

PORTOCARRERO, Vera. Práticas sociais de divisão e constituição do sujeito. In: RAGO, Margareth; NETO, Alfredo Veiga (Org.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PROENÇA FILHO, Domício. Construtor genial de personagens. **Na Ponta do Lápis**, n. 8, p. 4, 2008.

REZENDE, Neide Luzia de. **Percursos da narrativa de Oswald de Andrade**: estudos dos romances e das memórias. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

RIBEIRO, Amanda do Prado. **A representação da formação do indivíduo na literatura**: uma análise dos discursos sobre aprendizado nos contos de Machado de

Assis. Dissertação (Mestrado em Letras, subárea de Literatura Brasileira e Teorias da Literatura) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

ROCHA, João C. de Castro. Et in Arcadia ego – Por uma crítica da melancolia chique. **Rascunho**. Disponível em: <<http://rascunho.gazetadopovo.com.br/et-in-arcadia-ego-por-uma-critica-da-melancolia-chique/>>. Acesso em: 21 jul. 2014.

ROCHA, Silvia P. V. Tonar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação. In: MARTINS, A. M. M. et al. **Nietzsche e os gregos: arte, memória e educação**. Rio de Janeiro/Brasília: DP&A; FAPERJ/Capes, 2006. p. 267-278.

RODRIGUES, Sonia Valente. A escrita fragmentária da “Revista dos Dois Mundos”, de Camilo Castelo Branco: da crônica à polémica. **Revista da Faculdade de Letras – Línguas e Literaturas**, Porto, II Série, v. XXII, p. 527-547, 2005. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4743.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

ROSA, Marcelo Carvalho. Por uma sociologia do segundo escalão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 5, n. 10, p. 444-451, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/5438/3087>>. Acesso em: 29 jun. 2014.

SCHWARZ, Roberto. **Ao vencedor as batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro**. São Paulo: Duas Cidades/Ed. 34, 2000.

SILVA, Jorge Anthonio. **O fragmento e a síntese: a educação estética do homem**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

SOARES, Magda Becker. Português na escola, história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2004.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da imprensa no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.

VALLE, Lílían do. Ainda sobre a formação do cidadão: é possível ensinar a ética? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 76, p. 175-196, out. 2001.

VASCONCELOS, Beatriz Avila. **Ciência do dizer bem: a concepção de retórica de Quintiliano em Institutio oratória**, II, II-21. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005.

VEIGA, Cynthia Greive. Tensões entre violência e pacificação nas relações de alunos e professores na institucionalização da escola pública elementar. Brasil, século XIX. In: JONES, Davi Goettert; MAGDA, Sarat (Org.). **Tempos e espaços civilizadores: diálogos com Norbert Elias**. Dourados: Editora da UFGD, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ANEXOS

ANEXO 1 – UM CÃO DE LATA AO RABO

Obra de referência

ASSIS, Machado de. Um cão de lata ao rabo. In: _____. **Páginas recolhidas**. São Paulo: W. M. Jackson Editores, 1955. p. 173-184. Obras completas de Machado de Assis.

Era uma vez um mestre-escola, residente em Chapéu d’Uvas, que se lembrou de abrir entre os alunos um torneio de composição e de estilo; ideia útil, que não somente afiou e desafiou as mais diversas ambições literárias, como produziu páginas de verdadeiro e raro merecimento.

– Meus rapazes disse ele. Chegou a ocasião de brilhar e mostrar que podem fazer alguma coisa. Abro o concurso e dou quinze dias aos concorrentes. No fim dos quinze dias, quero ter em minha mão os trabalhos de todos; escolherei um júri para os examinar, comparar e premiar.

– Mas o assunto? perguntaram os rapazes batendo palmas de alegria.

– Podia dar-lhes um assunto histórico; mas seria fácil, e eu quero experimentar a aptidão de cada um. Dou-lhes um assunto simples, aparentemente vulgar, mas profundamente filosófico.

– Diga, diga.

– O assunto é este: – UM CÃO DE LATA AO RABO. Quero vê-los brilhar com opulências de linguagem e atrevimentos de ideia. Rapazes, à obra! Claro é que cada um pode apreciá-lo conforme o entender.

O mestre-escola nomeou um júri, de que eu fiz parte. Sete escritos foram submetidos ao nosso exame. Eram geralmente bons; mas três, sobretudo, mereceram a palma e encheram de pasmo o júri e o mestre, tais eram – neste o arrojo do pensamento e a novidade do estilo, – naquele a pureza da linguagem e a solenidade acadêmica – naquele outro a erudição rebuscada e técnica, – tudo novidade, ao menos em Chapéu d’Uvas. Nós os classificamos pela ordem do mérito e do estilo. Assim, temos:

1º Estilo antitético e asmático.

2º Estilo ab ovo.

3º Estilo largo e clássico.

Para que o leitor fluminense julgue por si mesmo de tais méritos, vou dar adiante os referidos trabalhos, até agora inéditos, mas já agora sujeitos ao apreço público.

I: Estilo Antiético e asmático

O cão atirou-se com ímpeto. Fisicamente, o cão tem pés, quatro; moralmente, tem asas, duas. Pés: ligeireza na linha reta. Asas: ligeireza na linha ascensional. Duas forças, duas funções. Espádua de anjo no dorso de uma locomotiva.

Um menino atara a lata ao rabo do cão. Que é rabo? Um prolongamento e um deslumbramento. Esse apêndice, que é carne, é também um clarão. Di-lo a filosofia? Não; di-lo a etimologia. Rabo, rabino: duas ideias e uma só raiz.

A etimologia é a chave do passado, como a filosofia é a chave do futuro.

O cão ia pela rua fora, a dar com a lata nas pedras. A pedra faiscava, a lata retinia, o cão voava. Ia como o raio, como o vento, como a ideias. Era a revolução, que transtorna, o temporal que derruba, o incêndio que devora. O cão devorava. Que devorava o cão? O espaço. O espaço é comida. O céu pôs esse transparente manjar ao alcance dos impetuosos. Quando uns jantam e outros jejuam; quando, em oposição às toalhas da casa nobre, há os andrajos da casa do pobre; quando em cima as garrafas choram lacrima-christi, e embaixo os olhos choram lágrimas de sangue, Deus inventou um banquete para a alma. Chamou-lhe espaço. Esse imenso azul, que está entre a criatura e o criador, é o caldeirão dos grandes famintos. Caldeirão azul: antinomia, unidade.

O cão ia. A lata saltava como os guizos do arlequim. De caminho envolveu-se nas pernas de um homem. O homem parou; o cão parou: pararam diante um do outro. Contemplação única! *Homo, canis*. Um parecia dizer: – Liberta-me! O outro parecia dizer: – Afasta-te! Após alguns instantes, recuaram ambos; o quadrúpede deslaçou-se do bípede. *Canis* levou a sua lata; *homo* levou a sua vergonha. Divisão equitativa. A vergonha é a lata ao rabo do caráter.

Então, ao longe, muito longe, troou alguma coisa funesta e misteriosa. Era o vento, era o furacão que sacudia as algemas do infinito e rugia como uma imensa pantera. Após o rugido, o movimento, o ímpeto, a vertigem. O furacão vibrou, uivou, grunhiu. O mar calou o seu tumulto, a terra calou a sua orquestra. O furacão vinha

retorcendo as árvores, essas torres da natureza, vinha abatendo as torres, essas árvores da arte; e rolava tudo, e aturdiu tudo, e ensurdecia tudo. A natureza parecia atônita de si mesma. O condor, que é o colibri dos Andes, tremia de terror, como o colibri, que é o condor das rosas. O furacão igualava o píncaro e a base. Diante dele o máximo e o mínimo eram uma só coisa: nada. Alçou o dedo e apagou o sol. A poeira cercava-o todo; trazia poeira adiante, atrás, à esquerda, à direita; poeira em cima, poeira embaixo. Era o redemoinho, a convulsão, o arrasamento.

O cão, ao sentir o furacão, estacou. O pequeno parecia desafiar o grande. O finito encarava o infinito, não com pasmo, não com medo; – com desdém. Essa espera do cão tinha alguma coisa de sublime. Há no cão que espera uma expressão semelhante à tranquilidade do leão ou à fixidez do deserto. Parando o cão, parou a lata. O furacão viu de longe esse inimigo quieto; achou-o sublime e desprezível. Quem era ele para o afrontar? A um quilômetro de distância, o cão investiu para o adversário. Um e outro entraram a devorar o espaço, o tempo, a luz. O cão levava a lata, o furacão trazia a poeira. Entre eles, e em redor deles, a natureza ficaria extática, absorta, atônita.

Súbito grudaram-se. A poeira redemoinhou, a lata retiniu com o fragor das armas de Aquiles. Cão e furacão envolveram-se um no outro; era a raiva, a ambição, a loucura, o desvario; eram todas as forças, todas as doenças; era o azul, que dizia ao pó: és baixo; era o pó, que dizia ao azul: és orgulhoso. Ouvia-se o rugir, o latir, o retinir; e por cima de tudo isso, uma testemunha impassível, o Destino; e por baixo de tudo, uma testemunha risível, o Homem.

As horas voavam como folhas num temporal. O duelo prosseguia sem misericórdia nem interrupção. Tinha a continuidade das grandes cóleras. Tinha a persistência das pequenas vaidades. Quando o furacão abria as largas asas, o cão arreganhava os dentes agudos. Arma por arma; afronta por afronta; morte por morte. Um dente vale uma asa. A asa buscava o pulmão para sufocá-lo; o dente buscava a asa para destruí-la. Cada uma dessas duas espadas implacáveis trazia a morte na ponta.

De repente, ouviu-se um estouro, um gemido, um grito de triunfo. A poeira subiu, o ar clareou, e o terreno do duelo apareceu aos olhos do homem estupefato. O cão devorara o furacão. O pó vencera o azul. O mínimo derrubara o máximo. Na frente do vencedor havia uma aurora; na do vencido negrejava uma sombra. Entre ambas jazia, inútil, uma coisa: a lata.

II: Estilo Ab Ovo

Um cão saiu de lata ao rabo. Vejamos primeiramente o que é o cão, o barbante e a lata; e vejamos se é possível saber a origem do uso de pôr uma lata ao rabo do cão.

O cão nasceu no sexto dia. Com efeito, achamos no Gênese, cap. I, v. 24 e 25, que, tendo criado na véspera os peixes e as aves, Deus criou naqueles dias as bestas da terra e os animais domésticos, entre os quais figura o de que ora trato.

Não se pode dizer com acerto a data do barbante e da lata. Sobre o primeiro, encontramos no Êxodo, cap. XXVII, v. 1, estas palavras de Jeová: “Farás dez cortinas de linho retorcido”, de onde se pode inferir que já se torcia o linho, e por conseguinte se usava o cordel. Da lata as induções são mais vagas. No mesmo livro do Êxodo, cap. XXVII, v. 3, fala o profeta em caldeiras; mas logo adiante recomenda que sejam de cobre. O que não é o nosso caso.

Seja como for, temos a existência do cão, provada pelo Gênese, e a do barbante citada com verossimilhança no Êxodo. Não havendo prova cabal da lata, podemos crer, sem absurdo, que existe, visto o uso que dela fazemos.

Agora: – de onde vem o uso de atar uma lata ao rabo do cão? Sobre este ponto a história dos povos semíticos é tão obscura como a dos povos arianos. O que se pode afiançar é que os Hebreus não o tiveram. Quando Davi (Reis, cap. V, v. 16) entrou na cidade a bailar defronte da arca, Micol, a filha de Saul, que o viu, ficou fazendo má ideia dele, por motivo dessa expansão coreográfica. Concluo que era um povo triste. Dos Babilônios suponho a mesma coisa, e a mesma dos Cananeus, dos Jabuseus, dos Amorreus, dos Filisteus, dos Fariseus, dos Heteus e dos Heveus.

Nem admira que esses povos desconhecessem o uso de que se trata. As guerras que traziam não davam lugar à criação do município, que é de data relativamente moderna; e o uso de atar a lata ao cão, há fundamento para crer que é contemporâneo do município, porquanto nada menos é que a primeira das liberdades municipais.

O município é o verdadeiro alicerce da sociedade, do mesmo modo que a família o é do município. Sobre este ponto estão de acordo os mestres da ciência. Daí vem que as sociedades remotíssimas, se bem tivessem o elemento da família e o uso do cão, não tinham nem podiam ter o de atar a lata ao rabo desse digno

companheiro do homem, por isso que lhe faltava o município e as liberdades correlatas.

Na Ilíada não há episódio algum que mostre o uso da lata atada ao cão. O mesmo direi dos Vedas, do Popol-Vuh e dos livros de Confúcio. Num hino a Varuna (Rig-Veda, cap. I v. 2), fala-se em um “cordel atado embaixo”. Mas não sendo as palavras postas na boca do cão, e sim na do homem, é absolutamente impossível ligar esse texto ao uso moderno.

Que os meninos antigos brincavam, e de modo vário, é ponto incontroverso, em presença dos autores. Varrão, Cícero, Aquiles, Aulo Gélio, Suetônio, Higino, Propércio, Marcila falam de diferentes objetos com que as crianças se entretinham, ou fossem bonecos, ou espadas de pau, ou bolas, ou análogos artifícios. Nenhum deles, entretanto, diz uma só palavra do cão de lata ao rabo. Será crível que, se tal gênero de divertimento houvera entre romanos e gregos, nenhum autor nos desse dele alguma notícia, quando o fator de haver Alcibíades cortado a cauda de um cão seu é citado solenemente livro de Plutarco?

Assim explorada a origem do uso, entrarei no exame do assunto que... (Não houvera tempo para concluir).

III: Estilo Largo e Clássico

Larga messe de louros se oferece às inteligências altíloquas, que, no prélio agora encetado, têm de terçar armas temperadas e finais, ante o ilustre mestre e guia de nossos trabalhos; e porquanto os apoucamentos do meu espírito me não permitem justar com glória, e quiçá me condenam a pronto desbaratamento, contento-me em seguir de longe a trilha dos vencedores, dando-lhes as palmas da admiração.

Manha foi sempre puerícia atar uma lata ao apêndice posterior do cão: e essa manha, não por certo louvável, é quase certo que a tiveram os párvulos de Atenas, não obstante ser a abelha-mestra da antiguidade, cujo mel ainda hoje gosta o paladar dos sabedores.

Tinham alguns infantes, por brinco e gala, atado uma lata a um cão, dando assim folga a aborrecimentos e enfados de suas tarefas escolares. Sentindo a mortificação do barbante, que lhe prendia a lata, e assustado com o soar da lata nos

seixos do caminho, o cão ia tão cego e desvairado, que a nenhuma coisa ou pessoa parecia atender.

Movidos da curiosidade, acudiam os vizinhos às portas de suas vivendas, e, longe de sentirem a compaixão natural do homem quando vê padecer outra criatura, dobravam os agastamentos do cão com surriadas e vaias. O cão perlustrou as ruas, saiu aos campos, aos andurriais, até entestar com uma montanha, em cujos alcantilados píncaros desmaiava o sol, e ao pé de cuja base um mancebo apascoava o seu gado.

Quis o Supremo Opífice que este mancebo fosse mais compassivo que os da cidade, e fizesse acabar o suplício do cão. Gentil era ele de olhos brandos e não somenos em graça aos da mais formosa donzela. Com o cajado ao ombro, e sentado num pedaço de rochedo, manuseava um tomo de Virgílio, seguindo com o pensamento a trilha daquele caudal engenho. Apropinquando-se o cão do mancebo, este lhe lançou as mãos e o deteve. O mancebo varreu logo da memória o poeta e o gado, tratou de desvincular a lata do cão e o fez em poucos minutos, com mor destreza e paciência.

O cão, aliás vultoso, parecia haver desmedrado fortemente, depois que a malícia dos meninos o pusera em tão apertadas andanças. Livre da lata, lambeu as mãos do mancebo, que o tomou para si, dizendo: – De ora avante, me acompanharás ao pasto.

Folgareis certamente com o caso que deixo narrado, embora não possa o apoucado e rude estilo do vosso condiscípulo dar ao quadro os adequados toques. Feracíssimo é o campo para engenhos de mais alto quilate; e, embora abastado de urzes, e porventura coberto de trevas, a imaginação dará o fio de Ariadne com que sói vencer os mais complicados labirintos.

Entranhado anelo me enche de antecipado gosto, por ler os produtos de vossas inteligências, que serão em tudo dignos do nosso digno mestre, e que desafiarão a foice da morte colhendo vasta seara de louros imarcescíveis com que engrinaldareis as fontes imortais.

Tais são os três escritos; dando-os ao prelo, fico tranquilo com a minha consciência; revelei três escritores.

ANEXO 2 – O PROGRAMA

Obra de referência

ASSIS, Machado de. O programa. In: _____. **Relíquias de casa velha**. São Paulo: W. M. Jackson Editores, 1955. p. 273-308. Obras completas de Machado de Assis.

Também eu nasci na Arcádia
SCHILLER

CAPÍTULO I / LIÇÃO DE MESTRE-ESCOLA

– RAPAZES, também eu fui rapaz, disse o mestre, o Pitada, um velho mestre de meninos da Gamboa, no ano de 1850; fui rapaz, mas rapaz de muito juízo, muito juízo... Entenderam?

– Sim, senhor.

– Não entrei no mundo como um desmiolado, dando por paus e por pedras, mas com um programa na mão... Sabem o que é um programa?

– Não, senhor.

– Programa é o rol das coisas que se hão de fazer em certa ocasião; por exemplo, nos espetáculos, é a lista do drama, do entremez, do bailado, se há bailado, um passo a dois, ou coisa assim... É isso que se chama programa. Pois eu entrei no mundo com um programa na mão; não entrei assim à toa, como um preto fugido, ou pedreiro sem obra, que não sabe aonde vai. Meu propósito era ser mestre de meninos, ensinar alguma coisa pouca do que soubesse, dar a primeira forma ao espírito do cidadão... Dar a primeira forma (entenderam?), dar a primeira forma ao espírito do cidadão...

Calou-se o mestre alguns minutos, repetindo consigo essa última frase, que lhe pareceu engenhosa e galante. Os meninos que o escutavam (eram cinco e dos mais velhos, dez e onze anos), não ousavam mexer com o corpo nem ainda com os olhos; esperavam o resto. O mestre, enquanto virava e revirava a frase, respirando com estrépito, ia dando ao peito da camisa umas ondulações que, em falta de outra distração, recreavam interiormente os discípulos. Um destes, o mais travesso, chegou ao desvario de imitar a respiração grossa do mestre, com grande susto dos

outros, pois uma das máximas da escola era que, no caso de se não descobrir o autor de um delito, fossem todos castigados; com este sistema, dizia o mestre, anima-se a delação, que deve ser sempre uma das mais sólidas bases do Estado bem constituído. Felizmente, ele nada viu, nem o gesto do temerário, um pirralho de dez anos, que não entendia nada do que ele estava dizendo, nem o beliscão de outro pequeno, o mais velho da roda, um certo Romualdo, que contava onze anos e três dias; o beliscão, note-se, era uma advertência para chamá-lo à circunspecção.

– Ora, que fiz eu para vir a esta profissão? Continuou o Pitada. Fiz isto: desde os meus quinze ou dezesseis anos, organizei o programa da vida: estudos, relações, viagens, casamento, escola; todas as fases da minha vida foram assim previstas, descritas e formuladas com antecedência...

Daqui em diante, o mestre continuou a exprimir-se em tal estilo, que os meninos deixaram de entendê-lo. Ocupado em escutar-se, não deu pelo ar estúpido dos discípulos, e só parou quando o relógio bateu meio-dia. Era tempo de mandar embora esse resto da escola, que tinha de jantar para voltar às duas horas. Os meninos saíram pulando, alegres, esquecidos até da fome que os devorava, pela ideia de ficar livres de um discurso que podia ir muito mais longe. Com efeito, o mestre fazia isso algumas vezes; retinha os discípulos mais velhos para ingerir-lhes uma reflexão moral ou uma narrativa ligeira e sã. Em certas ocasiões só dava por si muito depois da hora do jantar. Desta vez não a excedera, e ainda bem.

CAPÍTULO II / DE COMO ROMUALDO ENGENDROU UM PROGRAMA

A ideia do programa fixou-se no espírito do Romualdo. Três ou quatro anos depois, repetia ele as próprias palavras do mestre; aos dezessete, ajuntava-lhes alguns reparos e observações. Tinha para si que era a melhor lição que se podia dar aos rapazes, muito mais útil do que o latim que lhe ensinavam então.

Uma circunstância local incitou o jovem Romualdo a formular também o seu programa, resoluto a cumpri-lo: refiro-me à residência de um ministro, na mesma rua. A vista do ministro, das ordenanças, do cupê, da farda, acordou no Romualdo uma ambição. Por que não seria ele ministro? Outra circunstância. Morava defronte uma família abastada, em cuja casa eram frequentes os bailes e recepções. De cada vez que o Romualdo assistia, de fora, a uma dessas festas solenes, à chegada dos carros, à descida das damas, ricamente vestidas, com brilhantes no colo e nas

orelhas, algumas no toucado, dando o braço a homens encasacados e aprumados, subindo depois a escadaria, onde o tapete amortecia o rumor dos pés, até irem para as salas alumiadas, com os seus grandes lustres de cristal, que ele via de fora, como via os espelhos, os pares que iam de um a outro lado, etc.; de cada vez que um tal espetáculo lhe namorava os olhos, Romualdo sentia em si a massa de um anfitrião, como esse que dava o baile, ou do marido de algumas daquelas damas titulares. Por que não seria uma coisa ou outra?

As novelas não serviam menos a incutir no ânimo do Romualdo tão excelsas esperanças. Ele aprendia nelas a retórica do amor, a alma sublime das coisas, desde o beijo materno até o último graveto do mato, que eram para ele, irmãmente, a mesma produção divina da natureza. Além das novelas, havia os olhos das rapariguinhas da mesma idade, que eram todos bonitos, e, coisa singular, da mesma cor, como se fossem um convite para o mesmo banquete, escrito com a mesma tinta. Outra coisa que também influiu muito na ambição do Romualdo foi o sol, que ele imaginava ter sido criado unicamente com o fim de o alumiar, não alumando aos outros homens, senão porque era impossível deixar de fazê-lo, como acontece a uma banda musical que, tocando por obséquio a uma porta, é ouvida em todo o quartoirão.

Temos, pois, que os esplendores sociais, as imaginações literárias, e, finalmente, a própria natureza, persuadiram ao jovem Romualdo a cumprir a lição do mestre. Um programa! Como é possível atravessar a vida, uma longa vida, sem programa? Viaja-se mal sem itinerário; o imprevisto tem coisas boas que não compensam as más; o itinerário, reduzindo as vantagens do casual e do desconhecido, diminui os seus inconvenientes, que são em maior número e insuportáveis. Era o que sentia Romualdo aos dezoito anos, não por essa forma precisa, mas outra, que não se traduz bem senão assim. Os antigos, que ele começava a ver através das lunetas de Plutarco, pareciam-lhe não ter começado a vida sem programa. Outra indução que tirava de Plutarco é que todos os homens de outrora foram nada menos do que aqueles mesmos heróis biografados. Obscuros, se os houve, não passaram de uma ridícula minoria.

– Vá um programa, disse ele; obedeçamos ao conselho do mestre.

E formulou um programa. Estava então entre dezoito e dezenove anos. Era um guapo rapaz, ardente, resoluto, filho de pais modestíssimos, mas cheio de alma

e ambição. O programa foi escrito no coração, o melhor papel, e com a vontade, a melhor das penas; era uma página arrancada ao livro do destino. O destino é obra do homem. Napoleão fez com a espada uma coroa, dez coroas. Ele, Romualdo, não só seria esposo de alguma daquelas formosas damas, que vira subir para os bailes, mas possuiria também o carro que costumava trazê-las. Literatura, ciência, política, nenhum desses ramos deixou de ter uma linha especial. Romualdo sentia-se bastante apto para uma multidão de funções e aplicações, e achava-se mesquinho concentrar-se numa coisa particular. Era muito governar os homens ou escrever *Hamlet*; mas por que não reuniria a alma dele ambas as glórias, por que não seria um Pitt e um Shakespeare, obedecido e admirado? Romualdo ideava por outras palavras a mesma coisa. Com o olhar fito no ar, e uma certa ruga na testa, antevia todas essas vitórias, desde a primeira décima poética até o carro do ministro de Estado. Era belo, forte, moço, resoluto, apto, ambicioso, e vinha dizer ao mundo, com a energia moral dos que são fortes: lugar para mim! lugar para mim, e dos melhores!

CAPÍTULO III / AGORA TU, CALÍOPE, ME ENSINA...

Não se pode saber com certeza, – com a certeza necessária a uma afirmação que tem de correr mundo, – se a primeira estrofe do Romualdo foi anterior ao primeiro amor, ou se este precedeu a poesia. Suponhamos que foram contemporâneos. Não é inverossímil, porque se a primeira paixão foi uma pessoa vulgar e sem graça, a primeira composição poética era um lugar-comum.

Em 1858, data da estreia literária, existia ainda uma folha, que veio a morrer antes de 1870, o *Correio Mercantil*. Foi por aí que o nosso Romualdo declarou ao mundo que o século era enorme, que as barreiras todas estavam por terra, que, enfim, era preciso dar ao homem a coroa imortal que lhe competia. Eram trinta ou quarenta versos, feitos com ímpeto, broslados de adjetivos e imprecacões, muitos sóis, basto condor, inúmeras coisas robustas e esplêndidas. Romualdo dormiu mal a noite; apesar disso, acordou cedo, vestiu-se, saiu; foi comprar o *Correio Mercantil*. Leu a poesia à porta mesmo da tipografia, à Rua da Quitanda; depois dobrou cautelosamente o jornal, e foi tomar café. No trajeto da tipografia ao botequim não fez mais do que recitar mentalmente os versos; só assim se explicam dois ou três encontrões que deu em outras pessoas.

Em todo caso, no botequim, uma vez sentado, desdobrou a folha e releu os versos, lentamente, umas quatro vezes seguidas; com uma que leu depois de pagar a xícara de café, e a que já lera à porta da tipografia, foram nada menos de seis leituras, no curto espaço de meia hora; fato tanto mais de espantar quanto que ele tinha a poesia de cor. Mas o espanto desaparece desde que se adverte na diferença que vai do manuscrito ou decorado ao impresso. Romualdo lera, é certo, a poesia manuscrita; e, à força de a ler, tinha-a “impressa na alma”, para falar a linguagem dele mesmo. Mas o manuscrito é vago, derramado; e o decorado assemelha-se a histórias velhas, sem data, nem autor, ouvidas em criança; não há por onde se lhe pegue, nem mesmo a túnica flutuante e cambiante do manuscrito. Tudo muda com o impresso. O impresso fixa. Aos olhos de Romualdo era como um edifício levantado para desafiar os tempos; a igualdade das letras, a reprodução dos mesmos contornos, davam aos versos um aspecto definitivo e acabado. Ele mesmo descobriu-lhes belezas não premeditadas; em compensação, deu com uma vírgula mal posta, que o desconsolou.

No fim daquele ano tinha o Romualdo escrito e publicado algumas vinte composições diversas sobre os mais variados assuntos. Congregou alguns amigos – da mesma idade –, persuadiu a um tipógrafo, distribuiu listas de assinaturas, recolheu algumas, e fundou um periódico literário, o *Mosaico*, em que fez as suas primeiras armas da prosa. A ideia secreta do Romualdo era criar alguma coisa semelhante à *Revista dos Dois Mundos*, que ele via em casa do advogado, de quem era amanuense. Não lia nunca a Revista, mas ouvira dizer que era uma das mais importantes da Europa, e entendeu fazer coisa igual na América.

Posto que esse brilhante sonho fenecesse com o mês de maio de 1859, não acabaram com ele as labutações literárias. O mesmo ano de 1859 viu o primeiro tomo das *Verdades e Quimeras*. Digo o primeiro tomo, porque tais eram a indicação tipográfica, e o plano do Romualdo. Que é a poesia, dizia ele, senão uma mistura de quimera e verdade? O Goethe chamando às suas memórias *Verdade e Poesia*, cometeu um pleonasmo ridículo: o segundo vocábulo bastava a exprimir os dois sentidos do autor. Portanto, quaisquer que tivessem de ser as fases do seu espírito, era certo que a poesia traria em todos os tempos os mesmos caracteres essenciais: logo podia intitular Verdades e quimeras as futuras obras poéticas. Daí a indicação de primeiro tomo dada ao volume de versos com que o Romualdo brindou as letras no mês de dezembro de 1859. Esse mês foi para ele ainda mais brilhante e delicioso

que o da estreia no *Correio Mercantil*. – Sou autor impresso, dizia rindo, quando recebeu os primeiros exemplares da obra. E abria um e outro, folheava de diante para trás e de trás para diante, corria os olhos pelo índice, lia três, quatro vezes o prólogo, etc. *Verdades e Quimeras*! Via esse título nos periódicos, nos catálogos, nas citações, nos florilégios de poesia nacional; enfim, clássico. Via citados também os outros tomos, com a designação numérica de cada um, em caracteres romanos, t. II, t. III, t. IV, t. IX. Que podiam escrever um dia as folhas públicas senão um estribilho? “Cada ano que passa pode-se dizer que este distinto e infatigável poeta nos dá um volume das suas admiráveis Verdades e Quimeras; foi em 1859 que encetou essa coleção, e o efeito não podia ser mais lisonjeiro para um estreante, que etc., etc.”

Lisonjeiro, na verdade. Toda a imprensa saudou com benevolência o primeiro livro de Romualdo; dois amigos disseram mesmo que ele era o Gonzaga do Romantismo. Em suma, um sucesso.

CAPÍTULO IV / QUINZE ANOS, BONITA E RICA

A “pessoa vulgar e sem graça” que foi o primeiro amor de Romualdo passou naturalmente como a chama de um fósforo. O segundo amor veio no tempo em que ele se preparava para ir estudar em S. Paulo, e não pôde ir adiante.

Tinha preparatórios o Romualdo; e, havendo adquirido com o advogado certo gosto ao ofício, entendeu que sempre era tempo de ganhar um diploma. Foi para S. Paulo, entregou-se aos estudos com afinco, dizendo consigo e a ninguém mais, que ele seria citado algum dia entre os Nabucos, os Zacarias, os Teixeiras de Freitas, etc. Jurisconsulto! E soletrava esta palavra com amor, com paciência, com delícia, achando-lhe a expressão profunda e larga. Jurisconsulto! Os Zacarias, os Nabucos, os Romualdos! E estudava, metia-se pelo direito dentro, impetuoso.

Não esqueçamos duas coisas: que ele era rapaz, e tinha a vocação das letras. Rapaz, amou algumas moças, páginas acadêmicas, machucadas de mãos estudiosas. Durante os dois primeiros anos nada há que apurar que mereça a pena e a honra de uma transcrição. No terceiro ano... O terceiro ano oferece-nos uma lauda primorosa. Era uma moça de quinze anos, filha de um fazendeiro de Guaratinguetá, que tinha ido à capital da província. Romualdo, de escassa bolsa, trabalhando muito para ganhar o diploma, compreendeu que o casamento era uma

solução. O fazendeiro era rico. A moça gostava dele: era o primeiro amor dos seus quinze anos.

– Há de ser minha! jurou Romualdo a si mesmo.

As relações entre eles vieram por um sobrinho do fazendeiro, Josino M..., colega de ano do Romualdo, e, como ele, cultor das letras. O fazendeiro retirou-se para Guaratinguetá; era obsequiador, exigiu do Romualdo a promessa de que, nas férias, iria vê-lo. O estudante prometeu que sim; e nunca o tempo lhe correu mais devagar. Não eram dias, eram séculos. O que lhe valia é que, ao menos, davam para construir e reconstruir os seus admiráveis planos de vida. A escolha entre o casar imediatamente ou depois de formado não foi coisa que se fizesse do pé para a mão: comeu-lhe algumas boas semanas. Afinal, assentou que era melhor o casamento imediato. Outra questão que lhe tomou tempo, foi a de saber se concluiria os estudos no Brasil ou na Europa. O patriotismo venceu; ficaria no Brasil. Mas, uma vez formado, seguiria para Europa, onde estaria dois anos, observando de perto as coisas políticas e sociais, adquirindo a experiência necessária a quem viria ser ministro de Estado. Eis o que por esse tempo escreveu a um amigo do Rio de Janeiro:

“...Prepara-te, pois, meu bom Fernandes, para irmos daqui a algum tempo viajar; não te dispenso, nem aceito desculpa. Não nos faltarão meios, graças a Deus, e meios de viajar à larga... Que felicidade! Eu, Lucinda, o bom Fernandes...”

Bentas férias! Ei-las que chegam; ei-las que tomam do Romualdo e do Josino, e os levam à fazenda² da namorada. Agora não os solto mais, disse o fazendeiro.

Lucinda apareceu aos olhos do nosso herói com todos os esplendores de uma madrugada. Foi assim que ele definiu esse momento, em uns versos publicados daí a dias no Eco de Guaratinguetá. Ela era bela, na verdade, viva e graciosa, rosada e fresca, todas as qualidades amáveis de uma menina. A comparação da madrugada, por mais cediça que fosse, era a melhor de todas.

Se as férias gastaram tempo em chegar, uma vez chegadas, voaram depressa. Tinham asas os dias, asas de pluma angélica, das quais, se alguma coisa lhe ficou ao nosso Romualdo, não passou de ser um certo aroma delicioso e fresco. Lucinda, em casa, pareceu-lhe ainda mais bela do que a vira na capital da província. E note-se que a boa impressão que ele lhe fizera a princípio cresceu também, e extraordinariamente, depois da convivência de algumas semanas. Em resumo, e para poupar estilo, os dois amavam-se. Os olhos de ambos, incapazes de guardar o

segredo dos respectivos corações, contaram tudo uns aos outros, e com tal estrépito, que os olhos de um terceiro ouviram também. Esse terceiro foi o primo de Lucinda, o colega de ano de Romualdo.

– Vou dar-te uma notícia agradável, disse o Josino ao Romualdo, uma noite, no quarto em que dormiam. Adivinha o que é.

– Não posso.

– Vamos ter um casamento daqui a meses...

– Quem?

– O juiz municipal.

– Com quem casa?

– Com a prima Lucinda.

Romualdo deu um salto, pálido, fremente; depois conteve-se, e começou a disfarçar. Josino, que trazia o plano de cor, confiou ao colega um romance em que o juiz municipal fazia o menos judiciário dos papéis, e a prima aparecia como a mais louca das namoradas. Concluiu dizendo que a demora do casamento era porque o tio, profundo católico, mandara pedir ao papa a fineza de vir casar a filha em Guaratinguetá. O papa chegaria em maio ou junho. Romualdo, entre pasmado e incrédulo, não tirava os olhos do colega; este soltou, enfim, uma risada. Romualdo compreendeu tudo e contou-lhe tudo.

Cinco dias depois, veio ele à corte, lacerado de saudades e coroadado de esperanças. Na corte, começou a escrever um livro, que era nada menos que o próprio caso de Guaratinguetá: um poeta de grande talento, futuro ministro, futuro homem de Estado, coração puro, caráter elevado e nobre, que amava uma moça de quinze anos, um anjo, bela como a aurora, santa como a Virgem, alma digna de emparelhar com a dele, filha de um fazendeiro, etc. Era só pôr os pontos nos is. Este romance, à medida que ele o ia escrevendo, lia-o ao amigo Fernandes, o mesmo a quem confiara o projeto do casamento e da viagem à Europa, como se viu daquele trecho de uma carta. “Não nos faltarão meios, graças a Deus, e meios de viajar à larga... Que felicidade! Eu, Lucinda, o bom Fernandes...” Era esse.

– Então, pronto? palavra? Vais conosco? dizia-lhe na côrte o Romualdo.

– Pronto.

– Pois é coisa feita. Este ano, em chegando as férias, vou a Guaratinguetá, e peço-a... Eu podia pedi-la antes, mas não me convém. Então é que hás de pôr o caiporismo na rua...

- Ele volta depois, suspirava o Fernandes.
- Não volta; digo-te que não volta; fecho-lhe a porta com chave de ouro.

E toca a escrever o livro, a contar a união das duas almas, perante Deus e os homens, com muito luar claro e transparente, muita citação poética, algumas em latim. O romance foi acabado em S. Paulo, e mandado para o *Eco de Guaratinguetá*, que começou logo a publicá-lo, recordando que o autor era o mesmo dos versos dados por ele no ano anterior.

Romualdo consolou-se do vagar dos meses, da tirania dos professores e do fastio dos livros, carteando-se com o Fernandes e falando ao Josino, só e unicamente a respeito da gentil paulista. Josino contou-lhe muita reminiscência caseira, episódios da infância de Lucinda, que o Romualdo escutava cheio de um sentimento religioso, mesclado de um certo desvanecimento de marido. E tudo era mandado depois ao Fernandes, em cartas que não acabavam mais, de cinco em cinco dias, pela mala daquele tempo. Eis o que dizia a última das cartas, escrita ao entrar das férias: “Vou agora a Guaratinguetá. Conto pedi-la daqui a pouco; e, em breve, estarei casado na corte; e daqui a algum tempo mar em fora. Prepara as malas, patife; anda, tratante, prepara as malas. Velhaco! É com o fim de viajar que me animaste no namoro? Pois agora aguenta-te...”

E três laudas mais dessas ironias graciosas, meigas indignações de amigo, que o outro leu, e a que respondeu com estas palavras: “Pronto para o que der e vier!”

Não, não ficou pronto para o que desse e viesse; não ficou pronto, por exemplo, para a cara triste, abatida, com que dois meses depois lhe entrou em casa, à Rua da Misericórdia, o nosso Romualdo. Nem para a cara triste, nem para o gesto indignado com que atirou o chapéu ao chão. Lucinda traíra-o! Lucinda amava o promotor! E contou-lhe como o promotor, mancebo de vinte e seis anos, nomeado poucos meses antes, tratara logo de cortejar a moça, e tão tenazmente que ela em pouco tempo estava caída.

- E tu?
- Que havia de fazer?
- Teimar, lutar, vencer.
- Pensas que não? Teimeij; fiz o que era possível, mas... Ah! se tu soubesses que as mulheres... Quinze anos! Dezesseis anos, quando muito! Pérfida desde o

berço... Teimei... Pois não havia de teimar? E tinha por mim o Josino, que lhe disse as últimas. Mas que queres? O tal promotor das dúzias... Enfim, vão casar.

– Casar?

– Casar, sim! berrou o Romualdo, irritado.

E roía as unhas, calado ou dando umas risadinhas concentradas, de raiva; depois, passava as mãos pelos cabelos, dava socos, deitava-se na rede, a fumar cinco, dez, quinze cigarros...

CAPÍTULO V / NO ESCRITÓRIO

De ordinário, o estudo é também um recurso para os que têm alguma coisa que esquecer na vida. Isto pensou o nosso Romualdo, isto praticou imediatamente, recolhendo-se a S. Paulo, onde continuou até acabar o curso jurídico. E, realmente, não foram precisos muitos meses para convalescer da triste paixão de Guaratinguetá. É certo que, ao ver a moça, dois anos depois do desastre, não evitou uma tal ou qual comoção; mas, o principal estava feito.

– Virá outra, pensava ele consigo.

E, com os olhos no casamento e na farda de ministro, fez as suas primeiras armas políticas no último ano acadêmico. Havia então na capital da província uma folha puramente comercial; Romualdo persuadiu o editor a dar uma parte política, e encetou uma série de artigos que agradaram. Tomado o grau, deu-se uma eleição provincial; ele apresentou-se candidato a um lugar na Assembleia, mas, não estando ligado a nenhum partido, recolheu pouco mais de dez votos, talvez quinze. Não se pense que a derrota o abateu; ele recebeu-a como um fato natural, e alguma coisa o consolou: a inscrição do seu nome entre os votados. Embora poucos, os votos eram votos; eram pedaços da soberania popular que o vestiam a ele, como digno da escolha.

Quantos foram os cristãos no dia do Calvário? Quantos eram naquele ano de 1864? Tudo estava sujeito à lei do tempo.

Romualdo veio pouco depois para a corte, e abriu escritório de advocacia. Simples pretexto. Afetação pura. Comédia. O escritório era um ponto no globo, onde ele podia, tranquilamente, fumar um charuto e prometer ao Fernandes uma viagem ou uma inspetoria de alfândega, se não preferisse seguir a política. O Fernandes estava por tudo; tinha um lugar no foro, lugar ínfimo, de poucas rendas e sem futuro.

O vasto programa do amigo, companheiro de infância, um programa em que os diamantes de uma senhora reluziam ao pé da farda de um ministro, no fundo de um cupê, com ordenanças atrás, era dos que arrastam consigo todas as ambições adjacentes. O Fernandes fez esse raciocínio: – “Eu, por mim, nunca hei de ser nada; o Romualdo não esquecerá que fomos meninos”. E toca a andar para o escritório do Romualdo. Às vezes, achava-o a escrever um artigo político, ouvia-o ler, copiava-o se era necessário, e no dia seguinte servia-lhe de trombeta: um artigo magnífico, uma obra-prima, não dizia só como erudição, mas como estilo, principalmente como estilo, coisa muito superior ao Otaviano, ao Rocha, ao Paranhos, ao Firmino, etc. – Não há dúvida, concluía ele; é o nosso Paul-Louis Courier.

Um dia, o Romualdo recebeu-o com esta notícia:

– Fernandes, creio que a espingarda que me há de matar está fundida.

– Como? não entendo.

– Vi-a ontem...

– A espingarda?

– A espingarda, o obus, a pistola, o que tu quiseses; uma arma deliciosa.

– Ah!... alguma pequena? disse vivamente o Fernandes.

– Qual pequena! Grande, uma mulher alta, muito alta. Coisa de truz. Viúva e fresca: vinte e seis anos. Conheceste o B...? é a viúva.

– A viúva do B...? Mas é realmente um primor! Também eu a vi, ontem, no Largo de São Francisco de Paula; ia entrar no carro... Sabes que é um cobrinho bem bom? Dizem que duzentos...

– Duzentos? Põe-lhe mais cem.

– Trezentos, hein? Sim, senhor; é papa-fina!

E enquanto ele dizia isto, e outras coisas, com o fim, talvez, de animar o Romualdo, este ouvia-o calado, torcendo a corrente do relógio, e olhando para o chão, com um ar de riso complacente à flor dos lábios...

– Tlin, tlin, tlin, bateu o relógio de repente.

– Três horas! exclamou Romualdo levantando-se. Vamos!

Mirou-se a um espelho, calçou as luvas, pôs o chapéu na cabeça, e saíram.

No dia seguinte e nos outros, a viúva foi o assunto, não principal, mas único, da conversa dos dois amigos, no escritório, entre onze horas e três. O Fernandes cuidava de manter o fogo sagrado, falando da viúva ao Romualdo, dando-lhe notícias dela, quando casualmente a encontrava na rua. Mas não era preciso tanto,

porque o outro não pensava em coisa diferente; ia aos teatros, a ver se a achava, à Rua do Ouvidor, a alguns saraus, fez-se sócio do Cassino. No teatro, porém, só a viu algumas vezes, e no Cassino, dez minutos, sem ter tempo de lhe ser apresentado ou trocar um olhar com ela; dez minutos depois da chegada dele, retirava-se a viúva, acometida de uma enxaqueca.

– Realmente, é caiporismo! dizia ele no dia seguinte, contando o caso ao Fernandes.

– Não desanimes por isso, redarguia este. Quem desanima, não faz nada. Uma enxaqueca não é a coisa mais natural do mundo?

– Lá isso é.

– Pois então?

Romualdo apertou a mão ao Fernandes, cheio de reconhecimento, e o sonho continuou entre os dois, cintilante, vibrante, um sonho que valia por duas mãos cheias de realidade. Trezentos contos! O futuro certo, a pasta de ministro, o Fernandes inspetor de alfândega, e, mais tarde, *bispo do tesouro*, dizia familiarmente o Romualdo. Era assim que eles enchiam as horas do escritório; digo que enchiam as horas do escritório, porque o Fernandes para ligar de uma vez a sua fortuna à de César, deixou o emprego ínfimo que tinha no foro e aceitou o lugar de escrevente que o Romualdo lhe ofereceu, com o ordenado de oitenta mil-réis. Não há ordenado pequeno ou grande, senão comparado com a soma de trabalho que impõe. Oitenta mil-réis, em relação às necessidades do Fernandes, podia ser uma retribuição escassa, mas cotejado com o serviço efetivo eram os presentes de Artaxerxes. O Fernandes tinha fé em todos os raios da estrela do Romualdo: – o conjugal, o forense, o político. Enquanto a estrela guardava os raios por baixo de uma nuvem grossa, ele, que sabia que a nuvem era passageira, deitava-se no sofá, dormitando e sonhando de parceria com o amigo.

Nisto apareceu um cliente ao Romualdo. Nem este, nem o Fernandes estavam preparados para um tal fenômeno, verdadeira fantasia do destino. Romualdo chegou ao extremo de crer que era um emissário da viúva, e esteve a ponto de piscar o olho ao Fernandes, que se retirasse, para dar mais liberdade ao homem. Este, porém, cortou de uma tesourada essa ilusão; vinha “propor uma causa ao senhor doutor”. Era outro sonho, e se não tão belo, ainda belo. Fernandes apressou-se em dar cadeira ao homem, tirar-lhe o chapéu e o guarda-chuva, perguntar se lhe fazia mal o ar nas costas, enquanto o Romualdo, com uma intuição

mais verdadeira das coisas, recebia-o e ouvia-o com um ar cheio de clientes, uma fisionomia de quem não faz outra coisa desde manhã até à noite, senão arrazoar libelos e apelações. O cliente, lisonjeado com as maneiras do Fernandes, ficou atado e medroso diante do Romualdo; mas ao mesmo tempo deu graças ao céu por ter vindo a um escritório onde o advogado era tão procurado e o escrevente tão atencioso. Expôs o caso, que era um embargo de obra nova, ou coisa equivalente. Romualdo acentuava cada vez mais o fastio da fisionomia, levantando o lábio, abrindo as narinas, ou coçando o queixo com a faca de marfim; ao despedir o cliente, deu-lhe a ponta dos dedos; o Fernandes levou-o até o patamar da escada.

– Recomende muito o meu negócio ao senhor doutor, disse-lhe o cliente.

– Deixe estar.

– Não se esqueça; ele pode esquecer no meio de tanta coisa, e o patife... Quero mostrar àquele patife, que me não há de embolar... não; não esqueça, e creia que... não me esquecerei também...

– Deixe estar.

O Fernandes esperou que ele descesse; ele desceu, fez-lhe de baixo uma profunda zumbaia, e enfiou pelo corredor fora, contentíssimo com a boa inspiração que tivera em subir àquele escritório.

Quando o Fernandes voltou à sala, já o Romualdo folheava um formulário para redigir a petição inicial. O cliente ficara de lhe trazer daí a pouco a procuração; trouxe-a; o Romualdo recebeu-a glacialmente; o Fernandes tirou daquela presteza as mais vivas esperanças.

– Então? dizia ele ao Romualdo, com as mãos na cintura; que me dizes tu a este começo? Trata bem da causa, e verás que é uma procissão delas pela escada acima.

Romualdo estava realmente satisfeito. Todas as ordenações do Reino, toda a legislação nacional bailavam no cérebro dele, com a sua numeração árabe e romana, os seus parágrafos, abreviaturas, coisas que, por secundárias que fossem, eram aos olhos dele como as fitas dos toucados, que não trazem beleza às mulheres feias, mas dão realce às bonitas. Sobre esta simples causa edificou o Romualdo um castelo de vitórias jurídicas. O cliente foi visto multiplicar-se em clientes, os embargos em embargos; os libelos vinham repletos de outros libelos, uma torrente de demandas.

Entretanto, o Romualdo conseguiu ser apresentado à viúva, uma noite, em casa de um colega. A viúva recebeu-o com certa frieza; estava de enxaqueca. Romualdo saiu de lá exaltadíssimo; pareceu-lhe (e era verdade) que ela não rejeitara dois ou três olhares dele. No dia seguinte, contou tudo ao Fernandes, que não ficou menos contente.

– Bravo! exclamou ele. Eu não te disse? É ter paciência; tem paciência. Ela ofereceu-te a casa?

– Não; estava de enxaqueca.

– Outra enxaqueca! Parece que não padece de mais nada? Não faz mal; é moléstia de moça bonita.

Vieram buscar um artigo para a folha política; Romualdo, que o não escrevera, mal pôde alinhar, à pressa, alguns conceitos chochos, a que a folha adversa respondeu com muita superioridade. O Fernandes, logo depois, lembrou-lhe que lhe findava certo prazo no embargo da obra nova; ele arrazoou nos autos, também às pressas, tão às pressas que veio a perder a demanda. Que importa? A viúva era tudo. Trezentos contos! Daí a dias, era o Romualdo convidado para um baile, em casa dela. Não se descreve a alma com que ele saiu para essa festa, que devia ser o início da bem-aventurança. Chegou; vinte minutos depois soube que era o primeiro e último baile da viúva, que dali a dois meses casava com um capitão-de-fragata.

CAPÍTULO VI / TROCA DE ARTIGOS

A segunda queda amorosa do Romualdo fê-lo desviar os olhos do capítulo feminino. As mulheres sabem que elas são como o melhor vinho de Chipre, e que os protestos de namorados não diferem dos que fazem os bêbados. Acresce que o Romualdo era levado também, e principalmente, da ambição, e que a ambição permanecia nele, como alicerce de casa derrubada. Acresce mais que o Fernandes, que pusera no Romualdo um mundo de esperanças, forcejava por levantá-lo e animá-lo a outra aventura.

– Que tem? dizia-lhe. Pois uma mulher que se casa deve agora fazer com que um homem não se case mais? Isso até nem se diz; você não deve contar a ninguém que teve semelhante ideia...

– Conto... Se conto!

– Ora essa!

– Conto, confesso, digo, proclamo, replicava o Romualdo, tirando as mãos das algibeiras das calças, e agitando-as no ar.

Depois tornou a guardar as mãos, e continuou a passear de um lado para outro.

O Fernandes acendeu um cigarro, tirou duas fumaças e prosseguiu no discurso anterior. Mostrou-lhe que, afinal de contas, a culpa era do acaso; ele viu-a tarde; já ela estava de namoro com o capitão-de-fragata. Se aparece mais cedo, a vitória era dele. Não havia duvidar, que seria dele a vitória. E agora, falando franco, agora é que ele devia casar com outra, para mostrar que não lhe faltam noivas.

– Não, acrescentou o Fernandes; esse gostinho de ficar solteiro é que eu não lhe dava. Você não conhece as mulheres, Romualdo.

– Seja o que for.

Não insistiu o Fernandes; contou decerto, que a ambição do amigo, as circunstâncias e o acaso trabalhariam melhor do que todos os seus raciocínios.

– Está bom, não falemos mais nisso, concluiu ele.

Tinha um cálculo o Romualdo: trocar os artigos do programa. Em vez de ir do casamento para o Parlamento, e de marido a ministro de Estado, resolveu proceder inversamente: primeiro seria deputado e ministro, depois casaria rico. Entre nós, dizia ele consigo, a política não exige riqueza; não é preciso muitos cabedais para ocupar um lugar na Câmara ou no Senado, ou no ministério. E, ao contrário, um ministro candidato à mão de uma viúva é provável que vença qualquer outro candidato, embora forte, embora capitão-de-fragata. Não acrescentou que no caso de um capitão-de-fragata, a vitória era matematicamente certa se ele fosse ministro da Marinha, porque uma tal reflexão exigiria espírito jovial e repousado, e o Romualdo estava deveras abatido.

Decorreram alguns meses. Em vão o Fernandes chamava a atenção do Romualdo para cem rostos de mulheres, falava-lhe de herdeiras ricas, fazendeiras viúvas; nada parecia impressionar o jovem advogado, que só cuidava agora de política. Entregara-se com alma ao jornal, frequentava as influências parlamentares, os chefes das deputações. As esperanças políticas começaram a viçar na alma dele, com uma exuberância descomunal, e passavam à alma do Fernandes, que afinal entrara no raciocínio do amigo, e concordava em que ele casasse depois de ministro. O Romualdo vivia deslumbrado; os chefes davam-lhe sorrisos prenhes de

votos, de lugares, de pastas; batiam-lhe no ombro; apertavam-lhe a mão com certo mistério.

– Antes de dois anos, tudo isto muda, dizia ele confidencialmente ao Fernandes.

– Já está mudado, acudiu o outro

– Não achas?

– Muito mudado.

Com efeito, os políticos que frequentavam o escritório e a casa do Romualdo diziam a este que as eleições estavam perto e que o Romualdo devia vir para a Câmara. Era uma ingratidão do partido, se não viesse. Alguns repetiam-lhe frases benévolas dos chefes; outros aceitavam jantares, por conta dos que ele tinha de dar depois de eleito. Vieram as eleições; e o Romualdo apresentou-se candidato pela corte. Aqui nasceu, aqui era conhecido, aqui devia ter a vitória ou a derrota. Os amigos afirmavam-lhe que seria a vitória, custasse o que custasse.

A campanha, na verdade, foi rude. O Romualdo teve de vencer primeiramente os competidores, as intrigas, as desconfianças, etc. Não dispondo de dinheiro, cuidou de o pedir emprestado, para certas despesas preliminares, embora poucas; e, vencida essa segunda parte da luta, entrou na terceira, que foi a dos cabos eleitorais e arranjos de votos. O Fernandes deu então a medida do que vale um amigo sincero e dedicado, um agente convencido e resoluto; fazia tudo, artigos, cópias, leitura de provas, recados, pedidos, ia de um lado para outro, suave, bufava, comia mal, dormia mal, chegou ao extremo de brigar em plena rua com um agente do candidato adverso, que lhe fez uma contusão na face.

Veio o dia da eleição. Nos três dias anteriores, a luta assumira proporções hercúleas. Mil notícias nasciam e morriam dentro de uma hora. Eram capangas vendidos, cabos paroquiais suspeitos de traição, cédulas roubadas, ou extraviadas: era o diabo. A noite da véspera foi terrível de ansiedade. Nem o Romualdo nem o Fernandes puderam conciliar o sono antes das três horas da manhã; e, ainda assim, o Romualdo acordou três ou quatro vezes, no meio das peripécias de um sonho delicioso. Ele via-se eleito, orando na Câmara, propondo uma moção de desconfiança, triunfando, chamado pelo novo presidente do Conselho a ocupar a pasta da Marinha. Ministro, fez uma brilhante figura; muitos o louvavam, outros muitos o mordiam, complemento necessário à vida pública. Subitamente, apareceu-lhe uma viúva bela e rica, pretendida por um capitão-de-fragata; ele manda o

capitão-de-fragata para as Antilhas, dentro de vinte e quatro horas, e casa com a viúva. Nisto acordou; eram sete horas.

– Vamos à luta, disse ele ao Fernandes.

Saíram para a luta eleitoral. No meio do caminho, o Romualdo teve uma reminiscência de Bonaparte, e disse ao amigo: “Fernandes, é o sol de Austerlitz!” Pobre Romualdo, era o sol de Waterloo.

– Ladroeira! bradou o Fernandes. Houve ladroeira de votos! Eu vi o miolo de algumas cédulas.

– Mas por que não reclamaste na ocasião? disse Romualdo.

– Supus que era da nossa gente, confessou o Fernandes mudando de tom.

Com miolo ou sem miolo, a verdade é que o pão eleitoral passou à boca do adversário, que deixou o Romualdo em jejum. O desastre abateu-o muito; começava a ficar cansado da luta. Era um simples advogado sem causas. De todo o programa da adolescência, nenhum artigo se podia dizer cumprido, ou em caminho de o ser. Tudo lhe fugia, ou por culpa dele, ou por culpa das circunstâncias.

A tristeza do Romualdo foi complicada pelo desânimo do Fernandes, que começava a descrever da estrela de César, e a arrepender-se de ter trocado de emprego. Ele dizia muitas vezes ao amigo, que a moleza era má qualidade, e que o foro começava a aborrecê-lo; duas afirmações, à primeira vista, incoerentes, mas que se ajustavam neste pensamento implícito: – Você nunca há de ser coisa nenhuma, e eu não estou para aturá-lo.

Com efeito, daí a alguns meses, o Fernandes meteu-se em não sei que empresa, e retirou-se para Curitiba. O Romualdo ficou só. Tentou alguns casamentos que, por um ou outro motivo, falharam; e tornou à imprensa política, em que criou, com poucos meses, dívidas e inimigos. Deixou a imprensa, e foi para a roça. Disseram-lhe que aí podia fazer alguma coisa.

De fato, alguma coisa o procurou, e ele não foi malvisto; mas, meteu-se na política local, e perdeu-se. Gastou cinco anos inutilmente; pior do que inutilmente, com prejuízo. Mudou de localidade; e tendo a experiência da primeira, pôde viver algum tempo, e com certa mediania. Entretanto, casou; a senhora não era opulenta, como ele inserira no programa, mas era fecunda; ao cabo de cinco anos, tinha o Romualdo seis filhos. Seis filhos não se educam nem se sustentam com seis vinténs. As necessidades do Romualdo cresceram; os recursos, naturalmente, diminuíram. Os anos avizinhavam-se.

– Onde os meus sonhos? onde o meu programa? dizia ele consigo, às vezes.

As saudades vinham, principalmente, nas ocasiões de grandes crises políticas no país, ou quando chegavam as notícias parlamentares da corte. Era então que ele remontava até à adolescência, aos planos de Bonaparte rapaz, feitos por ele e não realizados nunca. Sim, criar na mente um império, e governar um escritório modesto de poucas causas... Mas isso mesmo foi amortecendo com os anos. Os anos, com o seu grande peso no espírito do Romualdo, cercearam-lhe a compreensão das ambições enormes; e o espetáculo das lutas locais acanhou-lhe o horizonte. Já não lutava, deixara a política: era simples advogado. Só o que fazia era votar com o governo, abstraindo do pessoal político dominante, e abraçando somente a ideia superior do poder. Não poupou alguns desgostos, é verdade, porque nem toda a vila chegava a entender a distinção; mas, enfim, não se deixou levar de paixões, e isso bastava a afugentar uma porção de males.

No meio de tudo, os filhos eram a melhor das compensações. Ele amava-os a todos igualmente com uma queda particular ao mais velho, menino esperto, e à última, menina graciosíssima. A mãe criara-os a todos e estava disposta a criar o que havia de vir, e contava cinco meses de gestação.

– Seja o que for, dizia o Romualdo à mulher; Deus nos há de ajudar.

Dois pequenos morreram-lhe de sarampão; o último nasceu morto.

Ficou reduzido a quatro filhos. Já então ia em quarenta e cinco anos, estava todo grisalho, fisionomia cansada; felizmente, gozava saúde, e ia trabalhando. Tinha dívidas, é verdade, mas pagava-as, restringindo certa ordem de necessidades. Aos cinquenta anos estava alquebrado; educava os filhos; ele mesmo ensinara-lhes as primeiras letras.

Vinha às vezes à corte e demorava-se pouco. Nos primeiros tempos, mirava-a com pesar, com saudades, com uma certa esperança de melhora. O programa reluzia-lhe aos olhos. Não podia passar pela frente da casa onde tivera escritório, sem apertar-se-lhe o coração e sentir uns ímpetos de mocidade. A Rua do Ouvidor, as lojas elegantes, tudo lhe dava ares do outro tempo, e emprestavam-lhe alguma energia, que ele levava para a roça. E então nos primeiros tempos, trabalhava com uma lamparina de esperança no coração. Mas o azeite era pouco, e a lamparina apagava-se depressa. Isso mesmo cessou com o tempo. Já vinha à corte, fazia o que tinha de fazer, e voltava, frio, indiferente, resignado.

Um dia, tinha ele cinquenta e três anos, os cabelos brancos, o rosto encarquilhado, vindo à corte com a mulher, encontrou na rua um homem que lhe pareceu o Fernandes. Estava avelhantado, é certo; mas a cara não podia ser de outro. O que menos se parecia com ele era o resto da pessoa, a sobrecasaca esmerada, o botim de verniz, a camisa dura com um botão de diamante ao peito.

– Querem ver? é o Romualdo! disse ele.

– Como estás, Fernandes?

– Bem; e tu, que andas fazendo?

– Moro fora; advogado da roça. Tu és naturalmente banqueiro...

Fernandes sorriu lisonjeado. Levou-o a jantar, e explicou-lhe que se metera em empresa lucrativa, e fora abençoado pela sorte. Estava bem. Morava fora, no Paraná. Veio à corte ver se podia arranjar uma comenda. Tinha um hábito; mas tanta gente lhe dava o título de comendador, que não havia remédio senão fazer do dito certo.

– Ora o Romualdo!

– Ora o Fernandes!

– Estamos velhos, meu caro.

– Culpa dos anos, respondeu tristemente o Romualdo.

Dias depois o Romualdo voltou à roça, oferecendo a casa ao velho amigo. Este ofereceu-lhe também os seus préstimos em Curitiba. De caminho, o Romualdo recordava, comparava e refletia.

– No entanto, ele não fez programa, dizia amargamente. E depois:

– Foi talvez o programa que me fez mal; se não pretendesse tanto...

Mas achou os filhos à porta da casa; viu-os correr a abraçá-lo e à mãe, sentiu os olhos úmidos, e contentou-se com o que lhe coubera. E, então, comparando ainda uma vez os sonhos e a realidade, lembrou-lhe Schiller, que lera vinte e cinco anos antes, e repetiu com ele: “Também eu nasci na Arcádia...” A mulher, não entendendo a frase, perguntou-lhe se queria alguma coisa. Ele respondeu-lhe: – A tua alegria e uma xícara de café.

ANEXO 3 – CONTO DE ESCOLA

Obra de referência

ASSIS, Machado de. **Várias histórias**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004. p. 97-104.

A ESCOLA era na Rua do Costa, um sobradinho de grade de pau. O ano era de 1840. Naquele dia – uma segunda-feira, do mês de maio – deixei-me estar alguns instantes na Rua da Princesa a ver onde iria brincar a manhã. Hesitava entre o morro de S. Diogo e o Campo de Sant'Ana, que não era então esse parque atual, construção de *gentleman*, mas um espaço rústico, mais ou menos infinito, alastrado de lavadeiras, capim e burros soltos. Morro ou campo? Tal era o problema. De repente disse comigo que o melhor era a escola. E guiei para a escola. Aqui vai a razão.

Na semana anterior tinha feito dois suetos, e, descoberto o caso, recebi o pagamento das mãos de meu pai, que me deu uma sova de vara de marmeleiro. As sovas de meu pai doíam por muito tempo. Era um velho empregado do Arsenal de Guerra, ríspido e intolerante. Sonhava para mim uma grande posição comercial, e tinha ânsia de me ver com os elementos mercantis, ler, escrever e contar, para me meter de caixeiro. Citava-me nomes de capitalistas que tinham começado ao balcão. Ora, foi a lembrança do último castigo que me levou naquela manhã para o colégio. Não era um menino de virtudes.

Subi a escada com cautela, para não ser ouvido do mestre, e cheguei a tempo; ele entrou na sala três ou quatro minutos depois. Entrou com o andar manso do costume, em chinelas de cordovão, com a jaqueta de brim lavada e desbotada, calça branca e tesa e grande colarinho caído. Chamava-se Policarpo e tinha perto de cinquenta anos ou mais. Uma vez sentado, extraiu da jaqueta a boceta de rapé e o lenço vermelho, pô-los na gaveta; depois relanceou os olhos pela sala. Os meninos, que se conservaram de pé durante a entrada dele, tornaram a sentar-se. Tudo estava em ordem; começaram os trabalhos.

– *Seu Pilar*, eu preciso falar com você, disse-me baixinho o filho do mestre.

Chamava-se Raimundo este pequeno, e era mole, aplicado, inteligência tarda. Raimundo gastava duas horas em reter aquilo que a outros levava apenas trinta ou cinquenta minutos; vencida com o tempo o que não podia fazer logo com o cérebro.

Reunia a isso um grande medo ao pai. Era uma criança fina, pálida, cara doente; raramente estava alegre. Entrava na escola depois do pai e retirava-se antes. O mestre era mais severo com ele do que conosco.

– O que é que você quer?

– Logo, respondeu ele com voz trêmula.

Começou a lição de escrita. Custa-me dizer que eu era dos mais adiantados da escola; mas era. Não digo também que era dos mais inteligentes, por um escrúpulo fácil de entender e de excelente efeito no estilo, mas não tenho outra convicção. Note-se que não era pálido nem mofino: tinha boas cores e músculos de ferro. Na lição de escrita, por exemplo, acabava sempre antes de todos, mas deixava-me estar a recortar narizes no papel ou na tábua, ocupação sem nobreza nem espiritualidade, mas em todo caso ingênua. Naquele dia foi a mesma coisa; tão depressa acabei, como entrei a reproduzir o nariz do mestre, dando-lhe cinco ou seis atitudes diferentes, das quais recorro a interrogativa, a admirativa, a dubitativa e a cogitativa. Não lhes punha esses nomes, pobre estudante de primeiras letras que era; mas, instintivamente, dava-lhes essas expressões. Os outros foram acabando; não tive remédio senão acabar também, entregar a escrita, e voltar para o meu lugar.

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

– Fui um bobo em vir, disse eu ao Raimundo.

– Não diga isso, murmurou ele.

Olhei para ele; estava mais pálido. Então lembrou-me outra vez que queria pedir-me alguma coisa, e perguntei-lhe o que era. Raimundo estremeceu de novo, e, rápido, disse-me que esperasse um pouco; era uma coisa particular.

– Seu Pilar... murmurou ele daí a alguns minutos.

– Que é?

– Você...

– Você quê?

Ele deitou os olhos ao pai, e depois a alguns outros meninos. Um destes, o Curvelo, olhava para ele, desconfiado, e o Raimundo, notando-me essa circunstância, pediu alguns minutos mais de espera. Confesso que começava a arder de curiosidade. Olhei para o Curvelo, e vi que parecia atento; podia ser uma simples curiosidade vaga, natural indiscrição; mas podia ser também alguma coisa entre eles. Esse Curvelo era um pouco levado do diabo. Tinha onze anos, era mais velho que nós.

Que me queria o Raimundo? Continuei inquieto, remexendo-me muito, falando-lhe baixo, com instância, que me dissesse o que era, que ninguém cuidava dele nem de mim. Ou então, de tarde...

– De tarde, não, interrompeu-me ele; não pode ser de tarde.

– Então agora...

– Papai está olhando.

Na verdade, o mestre fitava-nos. Como era mais severo para o filho, buscava-o muitas vezes com os olhos, para trazê-lo mais aperreado. Mas nós também éramos finos; metemos o nariz no livro, e continuamos a ler. Afinal cansou e tomou as folhas do dia, três ou quatro, que ele lia devagar, mastigando as ideias e as paixões. Não esqueçam que estávamos então no fim da Regência, e que era grande a agitação pública. Policarpo tinha decerto algum partido, mas nunca pude averiguar esse ponto. O pior que ele podia ter, para nós, era a palmatória. E essa lá estava, pendurada do portal da janela, à direita, com os seus cinco olhos do diabo. Era só levantar a mão, despendurá-la e brandi-la, com a força do costume, que não era pouca. E daí, pode ser que alguma vez as paixões políticas dominassem nele a ponto de poupar-nos uma ou outra correção. Naquele dia, ao menos, pareceu-me que lia as folhas com muito interesse; levantava os olhos de quando em quando, ou tomava uma pitada, mas tornava logo aos jornais, e lia a valer.

No fim de algum tempo – dez ou doze minutos – Raimundo meteu a mão no bolso das calças e olhou para mim.

– Sabe o que tenho aqui?

– Não.

– Uma pratinha que mamãe me deu.

– Hoje?

– Não, no outro dia, quando fiz anos...

– Pratinha de verdade?

– De verdade.

Tirou-a vagorosamente, e mostrou-me de longe. Era uma moeda do tempo do rei, cuido que doze vinténs ou dois tostões, não me lembra; mas era uma moeda, e tal moeda que me fez pular o sangue no coração. Raimundo revolveu em mim o olhar pálido; depois perguntou-me se a queria para mim. Respondi-lhe que estava caçoando, mas ele jurou que não.

– Mas então você fica sem ela?

– Mamãe depois me arranja outra. Ela tem muitas que vovô lhe deixou, numa caixinha; algumas são de ouro. Você quer esta?

Minha resposta foi estender-lhe a mão disfarçadamente, depois de olhar para a mesa do mestre. Raimundo recuou a mão dele e deu à boca um gesto amarelo, que queria sorrir. Em seguida propôs-me um negócio, uma troca de serviços; ele me daria a moeda, eu lhe explicaria um ponto da lição de sintaxe. Não conseguira reter nada do livro, e estava com medo do pai. E concluía a proposta esfregando a pratinha nos joelhos...

Tive uma sensação esquisita. Não é que eu possuísse da virtude uma ideia antes própria de homem; não é também que não fosse fácil em empregar uma ou outra mentira de criança. Sabíamos ambos enganar ao mestre. A novidade estava nos termos da proposta, na troca de lição e dinheiro, compra franca, positiva, toma lá, dá cá; tal foi a causa da sensação. Fiquei a olhar para ele, à toa, sem poder dizer nada.

Compreende-se que o ponto da lição era difícil, e que o Raimundo, não o tendo aprendido, recorria a um meio que lhe pareceu útil para escapar ao castigo do pai. Se me tem pedido a coisa por favor, alcançá-la-ia do mesmo modo, como de outras vezes, mas parece que era lembrança das outras vezes, o medo de achar a minha vontade frouxa ou cansada, e não aprender como queria, – e pode ser mesmo que em alguma ocasião lhe tivesse ensinado mal, – parece que tal foi a causa da proposta. O pobre-diabo contava com o favor, – mas queria assegurar-lhe a eficácia, e daí recorreu à moeda que a mãe lhe dera e que ele guardava como relíquia ou brinquedo; pegou dela e veio esfregá-la nos joelhos, à minha vista, como uma tentação... Realmente, era bonita, fina, branca, muito branca; e para mim, que só trazia cobre no bolso, quando trazia alguma coisa, um cobre feio, grosso, azinhavrado...

Não queria recebê-la, e custava-me recusá-la. Olhei para o mestre, que continuava a ler, com tal interesse, que lhe pingava o rapé do nariz. – Ande, tome, dizia-me baixinho o filho. E a pratinha fuzilava-lhe entre os dedos, como se fora diamante... Em verdade, se o mestre não visse nada, que mal havia? E ele não podia ver nada, estava agarrado aos jornais, lendo com fogo, com indignação...

– Tome, tome...

Relancei os olhos pela sala, e dei com os do Curvelo em nós; disse ao Raimundo que esperasse. Pareceu-me que o outro nos observava, então dissimulei; mas daí a pouco deitei-lhe outra vez o olho, e – tanto se ilude a vontade! – não lhe vi mais nada. Então cobreí ânimo.

– Dê cá... Raimundo deu-me a pratinha, sorrateiramente; eu meti-a na algibeira das calças, com um alvoroço que não posso definir. Cá estava ela comigo, pegadinha à perna. Restava prestar o serviço, ensinar a lição e não me demorei em fazê-lo, nem o fiz mal, ao menos conscientemente; passava-lhe a explicação em um retalho de papel que ele recebeu com cautela e cheio de atenção. Sentia-se que despendia um esforço cinco ou seis vezes maior para aprender um nada; mas contanto que ele escapasse ao castigo, tudo iria bem. De repente, olhei para o Curvelo e estremeci; tinha os olhos em nós, com um riso que me pareceu mau. Disfarcei; mas daí a pouco, voltando-me outra vez para ele, achei-o do mesmo modo, com o mesmo ar, crescendo que entrava a remexer-se no banco, impaciente. Sorri para ele e ele não sorriu; ao contrário, franziu a testa, o que lhe deu um aspecto ameaçador. O coração bateu-me muito.

– Precisamos muito cuidado, disse eu ao Raimundo.

– Diga-me isto só, murmurou ele.

Fiz-lhe sinal que se calasse; mas ele instava, e a moeda, cá no bolso, lembrava-me o contrato feito. Ensinei-lhe o que era, disfarçando muito; depois, tornei a olhar para o Curvelo, que me pareceu ainda mais inquieto, e o riso, dantes mau, estava agora pior. Não é preciso dizer que também eu ficara em brasas, ansioso que a aula acabasse; mas nem o relógio andava como das outras vezes, nem o mestre fazia caso da escola; este lia os jornais, artigo por artigo, pontuando-os com exclamações, com gestos de ombros, com uma ou duas pancadinhas na mesa. E lá fora, no céu azul, por cima do morro, o mesmo eterno papagaio, guinando a um lado e outro, como se me chamasse a ir ter com ele. Imaginei-me ali, com os livros e a pedra embaixo da mangueira, e a pratinha no bolso das calças, que eu não daria a

ninguém, nem que me serrassem; guardá-la-ia em casa, dizendo a mamãe que a tinha achado na rua. Para que me não fugisse, ia-a apalpando, roçando-lhe os dedos pelo cunho, quase lendo pelo tato a inscrição, com uma grande vontade de espiá-la.

– Oh! *seu* Pilar! bradou o mestre com voz de trovão.

Estremeci como se acordasse de um sonho, e levantei-me às pressas. Dei com o mestre, olhando para mim, cara fechada, jornais dispersos, e ao pé da mesa, em pé, o Curvelo. Pareceu-me adivinhar tudo.

– Venha cá! bradou o mestre.

Fui e parei diante dele. Ele enterrou-me pela consciência dentro um par de olhos pontudos; depois chamou o filho. Toda a escola tinha parado; ninguém mais lia, ninguém fazia um só movimento. Eu, conquanto não tirasse os olhos do mestre, sentia no ar a curiosidade e o pavor de todos.

– Então o senhor recebe dinheiro para ensinar as lições aos outros? disse-me o Policarpo.

– Eu...

– Dê cá a moeda que este seu colega lhe deu! clamou.

Não obedeci logo, mas não pude negar nada. Continuei a tremer muito. Policarpo bradou de novo que lhe desse a moeda, e eu não resisti mais, meti a mão no bolso, vagarosamente, saquei-a e entreguei-lha. Ele examinou-a de um e outro lado, bufando de raiva; depois estendeu o braço e atirou-a à rua. E então disse-nos uma porção de cousas duras, que tanto o filho como eu acabávamos de praticar uma ação feia, indigna, baixa, uma vilania, e para emenda e exemplo íamos ser castigados.

Aqui pegou da palmatória.

– Perdão, seu mestre... soluzei eu.

– Não há perdão! Dê cá a mão! Dê cá! Vamos! sem-vergonha! dê cá a mão!

– Mas, *seu* mestre...

– Olhe que é pior!

Estendi-lhe a mão direita, depois a esquerda, e fui recebendo os bolos uns por cima dos outros, até completar doze, que me deixaram as palmas vermelhas e inchadas. Chegou a vez do filho, e foi a mesma cousa; não lhe poupou nada, dois, quatro, oito, doze bolos. Acabou, pregou-nos outro sermão. Chamou-nos sem-vergonhas, desaforados, e jurou que se repetíssemos o negócio apanharíamos tal

castigo que nos havia de lembrar para todo o sempre. E exclamava: Porcalhões! tratantes! faltos de brio!

Eu, por mim, tinha a cara no chão. Não ousava fitar ninguém, sentia todos os olhos em nós.

Recolhi-me ao banco, soluçando, fustigado pelos impropérios do mestre. Na sala arquejava o terror; posso dizer que naquele dia ninguém faria igual negócio. Creio que o próprio Curvelo enfiara de medo. Não olhei logo para ele, cá dentro de mim jurava quebrar-lhe a cara, na rua, logo que saíssemos, tão certo como três e dois serem cinco.

Daí a algum tempo olhei para ele; ele também olhava para mim, mas desviou a cara, e penso que empalideceu. Compôs-se e entrou a ler em voz alta; estava com medo. Começou a variar de atitude, agitando-se à toa, coçando os joelhos, o nariz. Pode ser até que se arrependesse de nos ter denunciado; e na verdade, por que denunciar-nos? Em que é que lhe tirávamos alguma coisa?

"Tu me pagas! tão duro como osso!" dizia eu comigo.

Veio a hora de sair, e saímos; ele foi adiante, apressado, e eu não queria brigar ali mesmo, na Rua do Costa, perto do colégio; havia de ser na Rua larga São Joaquim. Quando, porém, cheguei à esquina, já o não vi; provavelmente escondera-se em algum corredor ou loja; entrei numa botica, espiei em outras casas, perguntei por ele a algumas pessoas, ninguém me deu notícia. De tarde faltou à escola.

Em casa não contei nada, é claro; mas para explicar as mãos inchadas, menti a minha mãe, disse-lhe que não tinha sabido a lição. Dormi nessa noite, mandando ao diabo os dois meninos, tanto o da denúncia como o da moeda. E sonhei com a moeda; sonhei que, ao tornar à escola, no dia seguinte, dera com ela na rua, e a apanhara, sem medo nem escrúpulos...

De manhã, acordei cedo. A ideia de ir procurar a moeda fez-me vestir depressa. O dia estava esplêndido, um dia de maio, sol magnífico, ar brando, sem contar as calças novas que minha mãe me deu, por sinal que eram amarelas. Tudo isso, e a pratinha... Saí de casa, como se fosse trepar ao trono de Jerusalém. Piquei o passo para que ninguém chegasse antes de mim à escola; ainda assim não andei tão depressa que amarrotasse as calças. Não, que elas eram bonitas! Mirava-as, fugia aos encontros, ao lixo da rua...

Na rua encontrei uma companhia do batalhão de fuzileiros, tambor à frente, rufando. Não podia ouvir isto quieto. Os soldados vinham batendo o pé rápido, igual,

direita, esquerda, ao som do rufo; vinham, passaram por mim, e foram andando. Eu senti uma comichão nos pés, e tive ímpeto de ir atrás deles. Já lhes disse: o dia estava lindo, e depois o tambor... Olhei para um e outro lado; afinal, não sei como foi, entrei a marchar também ao som do rufo, creio que cantarolando alguma coisa: *Rato na casaca...* Não fui à escola, acompanhei os fuzileiros, depois enfiei pela Saúde, e acabei a manhã na Praia da Gamboa. Voltei para casa com as calças enxovalhadas, sem pratinha no bolso nem ressentimento na alma. E contudo a pratinha era bonita e foram eles, Raimundo e Curvelo, que me deram o primeiro conhecimento, um da corrupção, outro da delação; mas o diabo do tambor...