



OLHARES

REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

ENTRE ENGENHOS E CIDADES MORTAS: infância e escola em cenas literárias (1919-1932)

ENTRE INGENIOS Y CIUDADES MUERTAS:
infancia y escuela en escenas literarias (1919-1932)

BETWEEN PLANTATIONS AND DEAD CITIES:
childhood and school in literary scenes (1919-1932)

Maurina Lima Silva
Universidade Federal de São Paulo - Unifesp
maurinalimasilva@gmail.com

Eudes Marciel Barros Guimarães
Universidade de São Paulo - Unifesp
eudesguimaraes70@gmail.com

Renata Marcílio Cândido
Universidade Federal de São Paulo - Unifesp
renata.candido@unifesp.br

Resumo: Neste artigo pretende-se refletir sobre aspectos da infância e da escola a partir de textos literários, mais especificamente dos contos reunidos em *Cidades mortas* (1919/1923), de Monteiro Lobato, e no romance *Menino de engenho* (1932), de José Lins do Rego. O objetivo central consiste fazer uma aproximação entre literatura e história para pensar aspectos da educação no Brasil republicano. Entende-se a literatura não apenas como fonte histórica, mas também como possibilidade de desvelar outros olhares e sensibilidades acerca da educação da infância no período que se estendeu após a abolição. Coloca-se em destaque, através dos textos literários selecionados, as relações de poder elaboradas no ambiente escolar desde a infância, bem como as perspectivas em torno da formação de diferentes camadas sociais. Além disso, questiona-se os modos como tais escritos literários acionam memórias e esquecimentos quando tangenciam as condições de inclusão, por meio da educação escolar, de crianças negras numa sociedade recém-saída da escravidão.

Palavras-chave: Literatura nacional. Educação escolar. Infância.

Resumen: Este trabajo pretende reflexionar sobre aspectos de la infancia y la escuela en textos literarios, más específicamente los cuentos reunidos en *Cidades Mortas* (1919/1923), de Monteiro Lobato, y en la novela *Menino de Engenho* (1932), de José Lins do Rego. El objetivo central consiste en hacer una aproximación entre la literatura y la historia para pensar aspectos de la educación en el Brasil republicano. Compreende-se la literatura no sólo como fuente histórica, sino también como posibilidad de desvelar otras perspectivas y sensibilidades sobre la educación de la infancia en el período posterior a la abolición. Los textos analizados destacan las relaciones de poder elaboradas en el ambiente escolar desde la infancia, así como las



perspectivas en torno a la formación de diferentes clases sociales. Además, se cuestionan los modos en que esas escrituras literarias desencadenan recuerdos y olvidos cuando son tangenciales a las condiciones de inclusión, mediante la educación escolar, de los niños negros en una sociedad recién salida de la esclavitud.

Palabras clave: Literatura nacional. Educación escolar. Infancia.

Abstract: This article aims to reflect on aspects of childhood and school from literary texts, more specifically the short stories collected in *Cidades Mortas* (1919/1923), by Monteiro Lobato, and in the novel *Menino de Engenho* (1932), by José Lins do Rego. The main objective is to bring literature and history together to think about aspects of education in Republican Brazil. Literature is understood not only as a historical source, but also as a possibility to unveil other views and sensibilities about childhood education in the period after the abolition. It is emphasized, through the analyzed texts, the power relations created in the school environment since childhood, as well as the perspectives around the formation of different social classes. Moreover, it is questioned the ways in which such literary writings trigger memories and forgetfulness when tangential to the conditions of inclusion, through school education, of black children in a society recently out of slavery.

Keywords: National literature. School education. Infancy.

Introdução

Em 1 de maio de 1899, os editores de *O Proletário*, órgão do Clube Democrático Internacional Filhos do Trabalho, de São José do Rio Pardo, fizeram publicar o seu programa com 21 medidas, assinado por ninguém menos que Euclides da Cunha. Na primeira delas, estabelecia a “proibição do trabalho das crianças de qualquer dos sexos até a idade de 14 ou 15 anos”; e, na segunda, reivindicava “escolas gratuitas, com o ensino leigo e obrigatório para todas as crianças, sem distinção de sexo, de cor e de nacionalidade, tendo as crianças pobres todo o necessário para frequentar as escolas: roupa, comida, cuidados médicos, farmácias, etc, etc.” (CUNHA, 1899, p. 1). O autor de *Os Sertões*, que dois anos antes havia sido profundamente marcado pela experiência na guerra levada a cabo pelo governo republicano contra Canudos, tocava, nesse programa, em um dos temas mais sensíveis que atravessou as primeiras décadas da República: a formação da infância.

Logo de saída, Euclides da Cunha direcionou o seu foco, de maneira pragmática e indiscriminada, para o problema da escola pública e das crianças desassistidas. Isso fazia parte de um escopo maior no seu projeto de escrita sobre o Brasil. Um ano antes, pontuou:

[...] Assim, não é uma forma de governo que se adota, é um resultado filosófico que se é obrigado a adotar: forma-se um democrata como se faz um geômetra, pela observação e pelo estudo; e, nessa luta acirrada dos partidos, por fim o republicano não vencerá – convencerá; e, tendo enfim dominado os adversários, não os enviará à guilhotina, mandá-los-á para a escola (CUNHA, 1888).

O escritor anunciava, assim, um projeto de república em que o adverso, em vez de ser reprimido, seria incluído por meio da educação escolar. A experiência republicana, porém, destoou bastante dessa visão inclusiva. Não houve investimento sistemático na educação



de crianças e jovens “sem distinção de sexo, de cor e de nacionalidade”, tampouco houve uma política efetiva de assistência às “crianças pobres” para que elas pudessem ter “todo o necessário para frequentar as escolas”. Crianças que, em sua maioria, descendiam de gerações que tinham acabado de sair da escravidão (WISSENBACH, 2018). Houve, na verdade, políticas estatais visando ao branqueamento da sociedade baseadas nas teorias raciais hegemônicas na época, além da marginalização acelerada da população negra desabrigada de fazendas e de centros urbanos.

Nestas primeiras linhas, Euclides da Cunha é evocado por duas razões. Em primeiro lugar, pela força das suas palavras em relação à conjuntura da nascente República brasileira, sobretudo nos momentos iniciais, quando se definiam os programas para direcionar os rumos do país. Em seu diagnóstico, o investimento na educação pública voltada para crianças e jovens de todos os gêneros, cores e categorias sociais seria fundamental para estabelecer uma República verdadeiramente democrática.

Em segundo lugar, evocamos o autor de *Os Sertões* em razão de sua crença na escrita como instrumento de transformação social (SEVCENKO, 1985). Ele apostou na escrita como forma de diagnosticar o passado/presente e imaginar o futuro, elaborando um estilo e uma estética que se encontram na tensão entre a ciência e a arte. Não escrevendo necessariamente ficção, Euclides usa elementos do ficcional para alcançar o íntimo dos leitores. E, nessa aposta, seus textos abrem possibilidades de compreensão sobre as contradições da sociedade brasileira na passagem do século XIX para o XX.

Além de Euclides da Cunha, outros escritores podem ser perscrutados quando procuramos elaborar sentidos para determinados temas da história da educação no Brasil. A relação entre infância e escola, por exemplo, pode ser encontrada, de forma sutil ou explícita, em páginas de contos e romances publicados ao longo das primeiras décadas republicanas. Neste artigo, selecionamos duas obras literárias em que a infância é abordada, em maior ou menor grau, em meio às transformações políticas e sociais pelas quais o país passava: *Cidades mortas*, coletânea de contos de Monteiro Lobato, publicado em 1919 e ampliado em edições sucessivas; e *Menino de engenho*, de José Lins do Rego, que saiu a público em 1932. Ambos os livros constroem paisagens do interior brasileiro visto especialmente sob o prisma da decadência. Tanto os engenhos de Lins do Rego quanto as cidades mortas de Lobato são povoados por meninos que revelam marcadores de diferenciações, entre os quais sobressai o estigma racial.

Por conseguinte, a aproximação entre história e literatura constitui o pano de fundo deste artigo. Partimos, assim, da ideia de que aspectos da infância e da escola podem ser



perscrutados na ficção literária. Para tanto, nossa discussão está dividida em três partes: na primeira, tecemos algumas considerações metodológicas acerca dos usos da literatura na historiografia, abrindo possibilidades de interpretação que ensaiamos ao longo do artigo. Na segunda parte, discutimos as formas como a infância figura nos contos e romance em tela, o que nos leva a notar uma sinuosa construção das relações de poder já em tenra idade no espaço escolar. Já na terceira parte, tocamos na questão racial em torno da educação, na medida em que os escritos em análise nos possibilitam perceber como a literatura constrói imagens que veiculam linguagens de memórias e esquecimentos.

Algumas considerações sobre a abordagem metodológica

Com as renovações historiográficas ocorridas na segunda metade do século XX, cuja ênfase recaiu sobre a dimensão cultural da sociedade, outros horizontes de pesquisa se abriram ao campo da história, que, desde então, tem se valido de fontes, métodos e reflexões de outras áreas do saber (CHARTIER, 2002; CERTEAU, 2017). A exemplo do que diz Burke (2020, p. 31) ao se propor realizar uma história cultural do polímata, tais possibilidades desafiam o historiador a “estar preparado para andar onde não dá pé”. Nessa abertura, a ficção literária tornou-se terreno frequentemente percorrido por historiadores em busca de compreender permanências e transformações sociais e/ou elaborar sentidos para além de esquemas interpretativos e dos indícios encontrados nas tradicionais fontes de arquivo.

Em livro recente, Bentivoglio e Andrade (2023, p. 111) colocam em revista a relação entre história e literatura, sublinhando que “a reflexão sobre a narrativa histórica permitiu à História contemplar sua própria ficcionalidade. E promoveu seu reencontro com a Literatura. Isso fez com que se tornasse mais comum o uso de fontes literárias em pesquisas históricas”. Ao abordarem a literatura como fonte, os autores ressaltam um conjunto de estudos que valorizam o caráter testemunhal do texto literário como forma de revelar determinada conjuntura histórica. Nessa linha, os estudos feitos por Chalhoub servem como exemplo. Em *Machado de Assis, historiador*, ele afirma que boa parte do seu livro consiste numa “análise do paternalismo a partir da interpretação daquilo que um romance de Machado, analisado como *testemunho histórico*, pode nos revelar a respeito de uma sociedade em que tal ideologia assume caráter hegemônico”. (CHALHOUB, 2003, p. 37). Essa perspectiva ganhou vários adeptos que privilegiam a literatura enquanto fonte à serviço do fazer historiográfico.



Também recentemente, um texto de Catani (2023) sinaliza outros caminhos metodológicos possíveis. Ao tratar dos escritos de Annie Ernaux e suas relações com a educação, Catani (2023, p. 17) coloca “em cena os problemas relativos à natureza do conhecimento do social presente na literatura”, de modo a “pensar questões educacionais em conexão com os escritos literários”. Há, nessa perspectiva, uma aproximação de saberes, em que sensibilidades, temporalidades e espacialidades inventadas na e pela escrita literária são articuladas à interpretação sociológica e, poderíamos acrescentar, à historiografia. A literatura, nesse sentido, não é vista apenas como um manancial de informações ao qual recorre o historiador para reconstituir o passado de uma sociedade, pois ela não se reduz a certos parâmetros historiográficos, tendo um movimento próprio nas práticas e representações sociais (CHARTIER, 2002).

Quando a literatura é transformada em documento, é necessário dessacralizá-la da sua condição de monumento (LE GOFF, 2013), mas também é preciso compreender aspectos da natureza literária que já há algum tempo têm sido objeto de teóricos. Para este artigo, recorremos a Iser (2013), que, do ponto de vista da antropologia literária, afirma que a narrativa ganha sentido quando a ficção se encontra na fluidez e na tensão entre o “real” e o “imaginário”. Em outras palavras, se, na perspectiva antropológica, é inerente ao humano a necessidade de imaginar-se e ficcionalizar-se, logo podemos dizer que o ficcional participa do real, enquanto que o real também é ativado no ficcional.

Não faz sentido, portanto, tratar realidade e ficção como polos opostos, uma vez que são intercambiáveis: o fictício, enquanto condição constitutiva do texto literário, “se qualifica como uma forma específica de ‘objeto transicional’, que se move entre o real e o imaginário, com a finalidade de provocar sua mútua complementariedade” (ISER, 2013, p. 51). Assim, se a literatura é uma das formas antropológicas de ficcionalização e imaginação fundamentais na constituição de experiências humanas, deixar tais aspectos de fora da operação historiográfica seria incorrer no risco de descuidar da dimensão antropológica que constitui o humano.

Na perspectiva adotada neste artigo, história e literatura são abordadas mais como uma aproximação do que como submissão de uma à outra, ou seja, não pretendemos circunscrever a literatura tão-somente como um testemunho do passado.¹ Trata-se, com efeito, de uma tentativa de “privilegiar o contato com narrativas que podem constituir exemplos

1 Camilotti e Naxara (2009, p. 28), ao abordarem essa questão, identificam na historiografia brasileira recente dois modos operatórios de lidar com o texto literário: um que considera “o literato como substrato de inquirição pelo historiador, tendo em vista a reconstituição do que é identificado pelo nome de História, como algo que o antecede”; e outro em que “o literário é tomado como substrato para o escrutínio de percepções, representações, figurações, por meio das quais se busca os movimentos de instituição de imaginários e da própria temporalidade enquanto tal.”



de casos que integram ou integraram o mundo como materialidades ou potencialidades, ou como os dois modos de existência em simultâneo” (CATANI, 2023, p. 19). Dessa maneira, o texto literário funciona como uma “escritura”, nos termos de Barthes (1988), que institui processos de simbolização.

[...] ao invés da “decifração”, a ação objetivada é a do “deslindamento”, ou seja, a exploração das múltiplas perspectivas que podem se abrir ao historiador pelos escritos literários que, invariavelmente, os colocam em relação a outros discursos (literários ou não) que lhe são contemporâneos ou que se atualizam no próprio ato de escritura, tornando-se deles contemporâneos. Ao se compreender a obra enquanto escritura e esta enquanto múltiplos polos da cultura, a inquirição se define como averiguação das muitas alteridades que nelas se podem presentificar (CAMILOTTI; NAXARA, 2009, p. 43).

A literatura, nesse sentido, não deve ser tomada como se nela houvesse elementos para “decifrar” uma época, tampouco como um “manancial de informações a serem extraídas pelo pesquisador metuculoso, mas como lugar de boas perguntas acerca de um problema, como lugar de fecundação do pensamento” (GUIMARÃES, 2007, p. 17). Ela é uma forma de enunciação, entre outras tantas enunciações, do período em que foi produzida, ao passo que também participa e institui outras temporalidades, estimulando a nossa imaginação sobre determinado período em relação à nossa própria contemporaneidade.

Historiadores da educação tem recorrido à literatura para elucidar suas questões. Entre elas, a infância tem sido objeto de variadas abordagens (KUHLMANN JR.; ALCUBIERRE, 2021). Nos limites deste artigo, buscamos aproximar textos de Monteiro Lobato (1882-1948) e José Lins do Rego (1901-1957) a certos aspectos materiais e simbólicos que circunscrevem a condição da infância na história do Brasil republicano. Cada um à sua maneira, esses autores conceberam suas obras no limiar de uma sociedade pós-abolição e recém-republicana,² cujos significados para os excluídos da cidadania têm passado por redimensionamentos (VEIGA; GOMES, 2023).

Sem fazer usos de reverências e sem a pretensão de abarcar as diferentes dimensões da obra de ambos os autores, procuramos estabelecer interpretações possíveis das

2 Na segunda metade do século XIX, o cenário cultural brasileiro foi marcado pela presença de obras que impactaram decisivamente a imaginação do país, fosse por meio da crítica às conjunturas e relações sociais urbanas ou nas representações do território interiorano enquanto sertão e seus múltiplos significados (CANDIDO, 2000). O final do Oitocentos ainda se viu marcado por dois eventos cujas promessas foram sentidas em diferentes formas de sensibilidades e intensidades: o fim da escravidão e o início da República. Se o primeiro sinalizou, no horizonte de expectativas, os auspícios da liberdade finalmente ampliada a todos, o segundo renunciou a igualdade em relação à cidadania, não fosse os próprios limites da constituição republicana que proibiu analfabetos, mulheres e indígenas de participação plena. Com efeito, a exigência de alfabetização restringiu a participação de ex-escravizados, que raramente tinham acesso ao letramento. Liberdade e igualdade, então, eram só para os homens iniciados na leitura e na escrita. (CARVALHO, 2002; MESQUITA, 2022).



passagens em que aparecem a infância e a escola.³ Por conseguinte, tomamos seus textos como “espaço onde se constroem e se validam representações do mundo social”, mas também como “um dos terrenos em que são reproduzidas e perpetuadas *determinadas* representações sociais, camufladas, muitas vezes, no pretenso ‘realismo’ da obra” (DALCASTAGNÈ, 2017, p. 234-235). Assim, entendemos que, no emaranhado de indícios, enunciados e imagens sobre a infância e a escola no limiar republicano, a literatura não apenas figura experiências, como também as constitui e as institui; ela não apenas guarda uma memória, mas faz uso da própria memória para estabelecer um processo de elaboração de esquecimentos.

Figurações literárias da escola: infância e relações de poder

Há muitos gestos e enunciações que distanciam e aproximam os escritos de Monteiro Lobato e José Lins do Rego. No entanto, nos limites deste artigo, interessa-nos propriamente a tensão que neles deve ser inscrita para a perscrutação do problema ora abordado: aspectos da infância e da escola enunciados na literatura que colocam em cena questões da história do Brasil nas primeiras décadas republicanas. Nesse sentido, é válido circunscrever algumas leituras dos dois textos em tela.

“Cidades mortas” é originalmente título de um conto datado de 1906, que depois passou a fazer parte do livro de mesmo nome, publicado pela primeira vez em 1919, seguido de reedições em que foram acrescentados outros contos. Como já dissemos, este artigo focaliza contos que aparecem reunidos em *Cidades mortas* nas edições feitas até os anos 1930.⁴ No de 1906, o título justifica-se na seguinte passagem: “Umas tantas cidades moribundas arrastam um viver decrépito, gasto em chorar na mesquinhez de hoje as saudosas grandezas de dantes” (LOBATO, 1986, p. 3). É a região paulista do Vale do Paraíba que desponta atravessada pelo pretérito, aparecendo na escrita sob “um olhar fortemente decadentista e trágico”, o

3 Esclarecemos, assim que, em termos metodológicos, o trabalho foi realizado através de uma pesquisa qualitativa, isto é, por meio de um processo contínuo de diferentes olhares: “Isso demanda esforço, leitura e experiência e implica incorporar referências teórico-metodológicas de tal maneira que se tornem lentes a dirigir o olhar, ferramentas invisíveis a captar sinais, recolher indícios, descrever práticas, atribuir sentido a gestos e palavras, entrelaçando fontes teóricas e materiais empíricos como quem tece uma teia de diferentes matizes”. (DUARTE, 2002, p.152).

4 “As quatro primeiras edições – 1919, 1920, 1921 e 1923 – estiveram sob a responsabilidade do editor Monteiro Lobato e, apesar de relativamente próximas no tempo, guardam consideráveis diferenças entre si. Em 1935 a Companhia Editora Nacional, da qual Lobato já não era proprietário, organizou o volume *Contos leves* que, além de *Cidades mortas*, enfeixou material proveniente de outros livros. Nova edição desse volume, alterado sobretudo (ainda que não exclusivamente) no que diz respeito à distribuição interna do conteúdo, ocorreu em 1941. Dois anos depois, em comemoração do jubileu de *Urupês*, surgiu a chamada Edição Ônibus, reunião de grande parte da produção ficcional do escritor, aí incluídas as *Cidades mortas*. Por fim em 1946, já sob os auspícios da Brasiliense, a versão definitiva do livro tornou-se o segundo volume das *Obras Completas* [...]” (LUCA, 2007, p. 47).



que “revela uma característica típica da elite agrária brasileira que se julgava eterna” (SILVA, 2012, p. 295). Na arquitetura voltada para o passado, que se abandona no presente e estimula sentimentos de nostalgia mórbida e percepções de estagnação, temos a seguinte imagem:

As fazendas são Escoriais de soberbo aspecto vistas de longe, entristecedoras quando se lhes chega ao pé. Ladeando a Casa-Grande, senzalas vazias e terreiros de pedra com viçosas guaxumas nos interstícios. O dono está ausente. Mora no Rio, em São Paulo, na Europa. Cafezais extintos. Agregados dispersos. Subsistem unicamente, como lagartixas na pedra, um pugilo de caboclos opilados, de esclerótica biliosa, inermes, incapazes de fecundar a terra, incapazes de abandonar a querência, verdadeiros vegetais de carne que não florescem nem frutificam – a fauna cadavérica de última fase a roer os derradeiros capões de café escondidos nos grãos. (LOBATO, 1986, p. 5).

“Cidades mortas”, enquanto metáfora, não diz respeito apenas a esse conto. Não por acaso foi esse o título escolhido para o livro, mesmo que os outros contos não necessariamente façam referência a elas. Lobato, “ao se referir às *cidades mortas* [...] sempre recorre a nomes imaginários, Oblivion (que remete a oblvio, ou seja, esquecimento) e Itaoca (do tupi, casa de pedra, lugar retirado e esquisito)” (LUCA, 2007, p. 51). Essa metáfora é, no fundo, uma crítica mais alargada aos modos como se organizou a sociedade brasileira nas primeiras décadas do século XX. Logo, não é somente o Vale do Paraíba que está em perspectiva: “pode-se atribuir sentido simbólico ao Vale e supor que Lobato estava menos interessado na área em si do que em fazer dela metáfora para o país” (LUCA, 2007, p. 51).

Menino de engenho saiu a público em 1932. Foi o romance de estreia de José Lins do Rego e causou repercussão muito positiva na crítica literária. Aproxima-se, em certa medida, da perspectiva de Lobato quando destaca uma paisagem decadentista; neste caso, dos engenhos, fincados no chão no período áureo do açúcar e da escravidão. Mas, contrariamente às cidades mortas de Lobato, os engenhos de Lins do Rego são atravessados por um saudosismo açucarado, como se constituíssem uma espécie de paraíso perdido. Alinha-se ao que Bueno (2015, p. 134) chama de “romance de engenho”, pois “nele se dá a projeção sobre a velha propriedade rural nordestina de algum tipo de esperança ou de expectativa”. A história acontece em torno da infância de Carlos de Melo, o Carlinhos, e suas relações com a paisagem, com as dimensões socioculturais e com as demais crianças do engenho. Em termos de composição narrativa, Bueno (2015, p. 23-24) fez a seguinte leitura do romance:

Uma leitura atenta de *Menino de Engenho* pode detectar que o modelo de narrador de Carlos de Melo, um assumido alter-ego do autor, é, por um lado, o próprio avô mas, por outro, uma contadora de histórias analfabeta, a velha Totonha. É claro que essa aproximação tem um lado muito problemático, soando como concessão de um universo culto a um universo popular, numa identificação artificial, de resto corroborada pela atitude de complacência e falsa valorização de Carlos de Melo diante dos moleques que viviam no engenho de seu avô.



De fato, essa pretensão narrativa é bastante problemática e há vários desdobramentos da “concessão” e “identificação artificial” ao longo do texto. Mas, como já dissemos, as intenções do autor não são necessariamente guias de leitura, por isso nosso foco incide sobre o texto em si, de modo que tomamos o narrador não por aquilo que ele pretende ser, mas por aquilo que nos é mostrado.

Uma questão fundamental em que o texto se inscreve consiste no fato de ambos os livros terem sido erigidos sobre os restos das fazendas e cidades sustentadas por escravizados e ex-escravizados. Os destinos dessas gentes podem ser questionados ao longo das páginas. E eles aparecem, pelo menos sua descendência em gerações de crianças nas idas e vindas de ruas e estradas, e se encontram, dentre outros locais, na escola. Desse modo, os engenhos de José Lins do Rego e as cidades de Monteiro Lobato são repletos de meninos. Mas ao colorido da infância sobressai a miséria. Em Lobato isso é mais explícito, como na cena por ele intitulada “Pé no chão”, que faz parte do texto “Vidinha ociosa” (1908):

Fica no extremo da rua o Grupo Escolar, de modo que a meninada passa e repassa à frente da minha janela. Notei que muitas crianças sofriam dos pés, pois traziam um no chão e outro calçado. Perguntei a uma delas:
– Que doença de pés é essa? Bicho arruinado?
O pequeno baixou a cabeça com acanhamento; depois confessou:
– É “inconomia”.
Compreendi. Como nos Grupos não se admitem crianças de pé no chão, inventaram as mães pobres aquela pia fraude. Um pé vai calçado; o outro, doente de imaginário mal crônico, vai descalço. Um par de botinas dura assim por dois. Quando o pé de botina em uso fica estragado, transfere-se a doença de um pé para outro, e o pé de botina de reserva entra em funções. Destarte, guardadas as conveniências, fica o dispêndio cortado pelo meio. Acata-se a lei e guarda-se o cobre.
Benditas sejam as mães engenhosas! (LOBATO, 1986, p. 14-15).

Em José Lins do Rego, a miséria explícita cede a um choque de classes, em que fica nítido o privilégio de um e a quase absoluta escassez dos demais. Se para o protagonista a escola é um meio de ilustração, para os demais é a pulsação do desejo de livrar-se da precariedade a que foram relegados. Na cena seguinte, esse contraste fica patente:

Depois mandaram-me para a aula dum outro professor, com outros meninos, todos de gente pobre. Havia para mim um regime de exceção. Não brigavam comigo. Existia um copo separado para eu beber água, e um tamborete de palhinha para “o neto do coronel Zé Paulino”. Os outros meninos sentavam-se em caixões de gás. Lia-se a lição em voz alta. A tabuada era cantada em coro, com os pés balançando, num ritmo que ainda hoje tenho nos ouvidos. Nas sabatinas nunca levei um bolo, mas quando acertava, mandavam que desse nos meus competidores. Eu me sentia bem com todo esse regime de miséria. Os meninos não tinham raiva de mim. Muitos deles eram de moradores do engenho. Parece que ainda os vejo, com seus bauzinhos de flandres, voltando a pé para casa, a olharem para mim, de bolsa a tiracolo, na garupa do cavalo branco que me levava e trazia da escola (REGO, 2016, p. 55).



É notável como os narradores de ambos os textos se encontram numa posição de poder sobre o outro. O narrador de “Vidinha ociosa” observa uma cena que lhe desperta curiosidade. Para poderem frequentar a escola, crianças alternam nos pés o calçado que é regra de acesso à educação pública. Mas há uma barreira que impede o narrador de participar ativamente da cena: é a parede designada pela janela em que se encontra – o signo de poder que o posiciona no aconchego privado e o separa da miséria da rua, cuja janela se projeta como uma tela para o seu entretenimento. Um desvio narrativo o livra do horror diante da pobreza e do espanto diante de regra tão absurda: a engenhosidade das mães que, para fazerem com que a escola aceite seus filhos, burlam a regra num gesto de desespero que soa cômico para o observador da janela. É mais uma descoberta corriqueira que acontece na sua “vidinha ociosa”.

Já na escola na qual Carlinhos passa a estudar, a relação de poder é predeterminada por uma posição familiar que antecede a própria existência do personagem, atravessando o seu estar no mundo e projetando-o para um futuro inteiramente diferente dos seus colegas de classe. Tanto que a sua situação ali é provisória. “Parece que ainda os vejo com seus bauzinhos de flandres [...] a olharem para mim” (REGO, 2016, p. 55), diz o narrador ao acionar um recurso de memória. Não há nomes, não há individualidades, há fantasmagorias carregando os signos da miséria inscritos no próprio ato de carregar. Há apenas um coletivo de “gente pobre” cujo destino estava anunciado, que ia e voltava para casa a pé enquanto o outro era levado e trazido por um cavalo branco. O contraste da diferença, nesse trecho, não é só explícito; é, principalmente, simbólico.

Meninos de pés descalços deixaram seus rastros nas fazendas dos engenhos e em Oblivion, a cidade do esquecimento. Ao ser perguntada sobre que doença lhe acometia, “bicho arruinado?”, a criança “baixou a cabeça com acanhamento; depois confessou: É ‘in-conomia’” (LOBATO, 1986, p. 14). A brutalidade dessa cena é tão chocante quanto a inércia do homem que não apenas pergunta, como também humilha, na medida em que a questão provocadora é em si mesma um ato de humilhação. Cenas como essa remetem às relações senhoriais de um país recém-saído da escravidão, em que muitas pessoas ainda lidavam com a memória do cativo.

Em outra parte desse mesmo conto, ao caracterizar o domingo na “cidade-aldeia” Oblivion, o narrador assim relata: “Caras novas de gente extramuros dão ares de sua graça. Há mercado cedo, missas até as onze; depois, pelo resto da tarde, continuam a assinalar o Dia do Senhor caboclos e negros encachaçados, aglomerados pelas vendas” (LOBATO, 1986, p. 12). Logo imaginamos de quem eram filhas e quais as cores das crianças pobres, pelo menos de um bom número delas, que frequentavam o grupo escolar do final da rua.



Essa cena representada no conto de Monteiro Lobato faz lembrar um “coco” recolhido por Mello Moraes Filho (1999) que remete à linguagem cifrada utilizada nos folguedos de escravizados no século XIX. Nele há os seguintes versos:

Este João é um?
– Será ou não?
Tatu no mato
Com seu gibão
Um pé calçado,
Outro no chão.

Ao interpretá-los, Amaral (2012, p. 90) enfatiza a referência à liberdade e os seus múltiplos significados simbólicos e na vida prática: “Lembremos que o uso de sapatos era permitido aos indivíduos livres e libertos, como forma de distinção social”. Ou seja, se o “pé calçado” indica a condição de liberdade, o “pé no chão” indica a condição de escravidão. Nesse “coco”, ainda segundo Amaral, “os dois primeiros versos apontam para o entrelaçamento da religiosidade africana com a católica. A pergunta que fica no ar é se o escravo foi convertido ao catolicismo – se foi, o João é um”. Assim se revelam variados sentidos de liberdade: “Pergunta e resposta são referentes à liberdade efetiva, fosse ela religiosa ou de ir e vir”. Liberdade que poderia ser conquistada por alforria ou também por fuga. Nesse último caso, “o escravo fugido, obrigado a viver escondido – ‘tatu no mato’ – desfrutava de um espaço de liberdade efêmero, daí ‘um pé calçado, outro no chão’” (AMARAL, 2012, p. 90-91).

Nas passagens acima citadas dos textos de Lobato e Lins do Rego, para as gentes pobres, especialmente para aquelas cujos familiares eram atravessados pela memória e experiência do cativo, a escola era uma forma de conquista da liberdade efetiva. Mas, assim como João, que vivia como “tatu no mato” para não ter o desgosto de voltar ao cativo, uma vez que ainda vigorava a escravidão no seu tempo, as crianças de Oblivion, mesmo após a Lei Áurea, também tinham um pé no chão e outro calçado, o que revela a insistente exclusão dessas pessoas na sociedade brasileira pós-abolição.

Enfatizamos, então, que, ao considerar as profundas diferenças de classes numa sociedade de estrutura oligárquica, como era nas primeiras décadas republicanas, a escola figurava de diferentes maneiras para os herdeiros dos senhores de engenho e para os descendentes de cativos e despossuídos. Em *Menino de engenho*, a representação dessa diferença é acentuada com sutileza nas linhas finais do romance:



Os bois levantavam a cabeça da rama gostosa para ver também o trem correndo. Com pouco mais apitou na rampa do Caboclo. Lá estava o Santa Rosa com o bueiro branco e a casa-grande rodeada de pilares. Os moleques estavam na beira da linha para me ver passar.

– Adeus, adeus, adeus! – com as mãos para mim.

E eu com o lenço, sacudindo. Os olhos se encheram de lágrimas. Cortava-me a alma a saudade do meu engenho [...].

Todo esse movimento me vencia a saudade dos meus campos, dos meus pastos. Queriam me endireitar, fazer de mim um homem instruído. Quando saí de casa, o velho José Paulino me disse:

– Não vá perder o seu tempo. Estude, que não se arrepende.

Eu não sabia nada. Levava para o colégio um corpo sacudido pelas paixões de homem feito e uma alma mais velha do que o meu corpo. Aquele Sérgio, de Raul Pompeia, entrava no internato de cabelos grandes e com uma alma de anjo cheirando a virgindade. Eu não: era sabendo de tudo, era adiantado nos anos, que ia atravessar as portas do meu colégio.

Menino perdido, menino de engenho (REGO, 2016, p. 140-141).

Esse trecho está carregado de significados presentes na imaginação das fissuras e contradições que configuram a sociedade brasileira. Trata-se de um tema recorrente em letras, versos e músicas quando se aborda as relações senhoriais ao longo da história do país desde que este vem se constituindo enquanto “nação” independente – no sentido de comunidade narrada ou imaginada (ANDERSON, 2008). Exemplo posterior ao livro de Lins do Rego, que se aproxima da passagem acima, é a canção “Morro Velho”, de Milton Nascimento, listada no álbum *Travessia*, de 1967. Embora o compositor atribua sua inspiração a outra fonte,⁵ a história nela contada muito se assemelha especialmente aos parágrafos finais do romance de 1932. O músico canta a amizade entre duas crianças, “filho do branco e do preto”, que crescem juntos numa fazenda do interior de Minas Gerais. A infância dos dois, largada nas estradas e veredas da fazenda, passa uma impressão de igualdade, como se houvesse uma relação de poder horizontal entre ambos. Até que, com a juventude se aproximando, o “filho do senhor vai embora”, pois é “tempo de estudos na cidade grande”; e parte com “os olhos tristes” e uma promessa na voz: “Não esqueça, amigo, eu vou voltar”. Mas o tempo transcorre e com ele a relação horizontal de amizade se transforma numa relação vertical em que a hierarquia dos poderes estabelecidos prevalece: “Quando volta já é outro [...]. Já tem nome de doutor, e agora na fazenda é quem vai mandar. E seu velho camarada, já não brinca, mas trabalha” (NASCIMENTO, 1967).

Quanto a Carlos de Melo, não sabemos o que ocorre com a sua volta ao engenho, nem sequer se ele retorna. Mas imaginamos os destinos dos seus companheiros de infância que ficaram “na beira da linha” para vê-lo indo embora de trem rumo à cidade e a uma escola mais apropriada para a sua formação enquanto parte da oligarquia nordestina/brasileira.

5 Segundo o cantor, “‘Morro Velho’ é baseada em uma história real que aconteceu na fazenda de uma tia do Wagner Tiso.” Disponível em: <http://youtu.be/IBPLA2MHeGo>. Acesso em 09 abr. 2023.



E aos companheiros que ficaram, com o passar do tempo, já não tendo mais escola nem infância, restariam o trabalho e a obediência.

Música e romance carregam as temporalidades que remontam às vivências rurais no Brasil do século XIX e atravessam o século XX. Na literatura, Carlinhos parte para um internato para ser instruído. Mais que isso: antes de se tornar “homem instruído”, era preciso “endireitar”, ou seja, largar os hábitos, os gestos, os impulsos, a indisciplina dos “moleques” do engenho. Ilustrar-se e lustrar-se para, assim, perder qualquer característica que o associasse àquela gente com quem conviveu na infância. Era preciso, para usar os termos correntes à época, sanar-se, higienizar-se, eugenizar-se, já que a ausência de instrução – e, por conseguinte, a pobreza – estava situada no universo das doenças de acordo com o pensamento sanitarista do período (SCHUELER; MAGALDI, 2009, p. 46). Para os que mandavam, a escola cumpria a função de instruir, ilustrar, selecionar e diferenciar; para os que obedeciam, porém, o horizonte era mais restrito.

Outro personagem de Lins do Rego, o moleque Ricardo, que dá nome ao romance de 1935, também teve sua infância marcada pelas aventuras nos engenhos assim como Carlinhos; mas, diferentemente deste, a escola lhe serviu para as habilidades mais básicas: “Ricardo aprendera a ler, assinava o nome” – gentileza senhorial que talvez fosse motivada porque Ricardo era “negro fiel. Podia se fazer um mandado por ele sem susto. Fazia tudo depressa e com vontade” (REGO, 2012, p. 39).

Voltemos às linhas finais de *Menino de engenho*. O penúltimo parágrafo é revelador de outra dimensão da escola nas representações literárias da passagem do século XIX para o XX: ao resignar-se em viver os próximos anos de sua vida num internato, o narrador faz referência ao livro de Raul Pompeia, *O Ateneu* (1888). Chama a atenção, em primeiro lugar, o fato de que o *Ateneu* era a instituição que formava “a fina flor da mocidade brasileira”, isto é, os homens brancos, depositários dos rumos da nação e, principalmente, da permanência do domínio oligárquico no país: “Fiados n’esta selecção apuradora, que é commum o erro sensato de julgar melhores famílias as mais ricas, sucedia que muitos, indiferentes mesmo e sorrindo do estardalhaço da fama, lá mandavam os filhos” (POMPEIA, 1888, p. 9-10). Era para esse tipo de formação que Carlos de Melo estava destinado.

Tal referência chama atenção, em segundo lugar, para a diferenciação entre o menino que partia do engenho rumo ao internato e o protagonista do romance de Pompeia. Sérgio, na visão de Carlos, tinha “uma alma de anjo cheirando a virgindade” – ironia que o aproxima do gênero feminino, o que é corroborado pela ênfase nos “cabelos grandes” do personagem. O mesmo Sérgio que, ao chegar no *Ateneu*, tinha sido advertido pelo seu colega Rebelo para



ter cuidado com certos tipos de “gênios” ali existentes: “Os gênios fazem aqui dous sexos, como se fosse uma escola mixta. Os rapazes tímidos, ingênuos, sem sangue, são brandamente impellidos para o sexo da fraqueza; são dominados, festejados, pervertidos como meninas ao desamparo” (POMPEIA, 1888, p. 50). Carlos de Melo se coloca na posição avessa a esse tipo, porque aprendeu as malícias da vida e a virilidade da dominação na fazenda de seu avô. E a aprendizagem da dominação do microcosmo do engenho para o macrocosmo nacional, na flor da juventude, seria exercitada na escola para formação de homens de elite.

Nessas cenas literárias, notamos que, mesmo entre as camadas mais ricas, a escola funciona como um espaço de disputa de poder e diferenciações. Quando não se trata de poder econômico, pode incidir sobre normatividades estabelecidas e hierarquias individuais, terminando em estigmatização e marginalização do outro. Em *Cidades mortas* esse tipo de relação de poder ganha sentidos no conto “O romance do chupim”, datado de 1920, que aparece na segunda edição do livro. A história narrada também coloca em evidência a passagem da infância para a juventude no cotidiano escolar. Nesse processo, o narrador não tem pudores ao explicitar gestos perversos contra Eduardinho Tavares, descrito como “sem tara aparente, a não ser extrema dubiedade de caráter, uma timidez de menina do tempo em que a timidez nas meninas era moda” (LOBATO, 1986, p. 71). A evidência da brutalidade contra tais características de Eduardinho ocorre na escola, que aparece, então, não como um espaço apenas de aprendizagem, mas de imposição de hierarquias individuais por meio do estabelecimento de poder, dominação e humilhação:

Fomos colegas de escola, e lembro-me que um dia lá nos apareceu Eduardo com um papagaio de miçanga verde, obra sua. Eu, estouvado de marca, ri-me daquilo e escangalhei com a prenda, enquanto o maricas, abrindo uma bocarra de urutau, rompia num choro descompassado, como choram mulheres. Irritado, dei-lhe valentes cachações. Eduardo não reagiu; acovardou-se, humilhou-se, feito o meu carneirinho. Só procurava a mim dentre cem companheiros (LOBATO, 1986, p. 72).

Nessas passagens literárias, notamos várias escalas de poder estabelecidas a partir da escola, que sintetizam a conjuntura histórica do período abordado. Começa pela distinção econômica na vida prática retroalimentada por símbolos de diferenciação: quem andava calçado e quem andava descalço, quem sentava no “tamborete de palhinha” e quem sentava em “caixões de gás”, quem batia e quem apanhava etc. Passa pelos horizontes que a escola oferecia às diferentes classes: lugar de conquista e efetivação de liberdade ou lugar de ilustração e afirmação de domínio político. E termina numa seleção interna às elites que privilegiava determinados comportamentos normativos: os que cheiravam a “virgindade” e os que estavam “adiantados nos anos”, os que eram aptos a dominar e os que eram inaptos a exercer a dominação. Nessa sucessão de escalas, excluem-se negros, mulheres e os ho-



mens que não se encaixam em determinados padrões de virilidade. Formavam-se homens brancos, ricos, letrados e viris, cujo destino consistia em dirigir a nação amparados por uma produção simbólica que legitimava seus instrumentos de controle e dominação (BOURDIEU, 1989, p. 10). A literatura exerceu uma função importante nessa produção simbólica ao elaborar ou corroborar imaginários, ao instituir ou escamotear conflitos, ao aportar linguagens da memória e do esquecimento que se entrelaçam na imaginação e nas experiências sociais.

Da ausência ao rastro: entre memórias e esquecimentos da infância negra

Tanto *Cidades mortas* quanto *Menino de engenho* foram escritos sob o signo da memória. “A minha memória ainda guarda detalhes bem vivos que o tempo não conseguiu destruir” (REGO, 1995, p. 5), afirma Carlinhos. “E assim escorregam-se para o Nirvana os dias, os meses, os anos, como lesmas de Cronos, deixando nas memórias um rastilho dúbio que rapidamente se extingue”, escreve o narrador de “Júri na roça” (LOBATO, 1986, p. 47). Lemos, ainda, numa nota de Lobato: “Entra neste livro um punhado de coisas antigas, impressões d’uma mocidade que vegetou no ambiente marasmático das cidades mortas. Oblivion, Itaoca... Quantas saudades!...” (LOBATO, 1986, p. 1).

No entanto, escrever sob o signo da memória não significa que o texto deva ser tomado como uma narrativa exclusiva ao gênero memorialístico, caracterizado pela pretensão à veracidade – nesse caso, muito mais vivencial do que documental (historiográfico) levando-se em conta o processo de “reconstituição das lembranças que restaram do fluxo e refluxo dos dias” (MOISÉS, 2004, p. 289). Embora haja reflexões importantes acerca da fluidez das fronteiras entre gêneros literários estabelecidos na modernidade, insistimos, para efeitos de análise, que *Cidades mortas* e *Menino de engenho* pertencem, respectivamente, aos tradicionais gêneros conto e romance, tendo a ficção, conforme propõe Iser (2013), como sua condição constitutiva e que os coloca entre o real e o imaginário. Escrever sob o signo da memória significa, com efeito, ativar instâncias de memórias no texto ficcional, reivindicando o que deve ser lembrado e como deve ser lembrado. E, ao propor tal reivindicação, o texto literário acaba por estabelecer também o que deve ser esquecido.

Ao ativar signos de memória nesses escritos literários, os autores/narradores buscam certa autorização de veracidade para além do fictício, pois recuperam vivências próprias que autorizam a si mesmos como testemunhas, como aqueles que viram e viveram o que agora é narrado, embora o fictício seja a instância predominante na narrativa. Quanto à memória, é preciso dizer que ela



não é jamais como aparece superficialmente, ou seja, como uma retrospectiva, um resgate passivo e seletivo de fatias do passado que vêm, como um decalque, compor e ilustrar esse presente; seu movimento, ao contrário, é antes de mais nada o de prolongar o passado no presente. A memória não é regressiva (algo que parte do presente fixando-se no passado); ela é prospectiva e, mais do que isso, é projetiva, lançando-se em direção ao futuro (SEIXAS, 2002, p.45).

Tal é a compreensão de memória que consideramos fundamental para o nosso escopo de perscrutar passagens que colocam em cena a infância e a escola nos escritos de Lobato e Lins do Rego. Lembremo-nos que está em jogo uma sociedade recém-saída do regime escravista, cuja memória do cativo consistia numa questão sensível em âmagos individuais e em partilhas coletivas. Elaborar essa memória na esfera do escrito foi privilégio de homens letrados com os pés mais nas casas-grandes do que nas senzalas, de modo que, ao elaborá-la na forma escrita, também elaboraram o esquecimento, que não é o oposto, mas sim constitutivo da própria memória.

É claro que o domínio do escrito não estava apenas nas mãos de homens privilegiados, mas só recentemente a historiografia tem jogado luzes sobre escritores marginalizados ou mesmo sobre escritores canonizados em busca de uma outra memória da escravidão e do pós-abolição. Chalhoub (2018, p.304), ao tratar do século XIX, aponta para a necessidade de relativizar a percepção de que a literatura desse período “pouco se ocupava do tema da escravidão”, e afirma ainda que “parte do problema é a fixação em autores e obras canônicas, sem atenção devida ao que ficou legado ao esquecimento ou à periferia do processo de canonização literária”. Para além da busca por essa literatura esquecida, a releitura dos próprios cânones possibilita notar linguagens de memórias e de esquecimentos acerca da escravidão e suas reverberações na sociedade brasileira em determinados períodos. Seixas (2015, p. 162), que tem se dedicado às relações entre história, memória e esquecimento, coloca em destaque “os dispositivos e efeitos de uma possível política do esquecimento em ação na cultura brasileira tomada em sua longa duração”, concluindo que, assim como a memória, o esquecimento também possui suas linguagens.

[...] se o esquecimento como linguagem tece uma paisagem feita de brumas, é mister que aprendamos a olhar em seu interior e a enxergar as formas que as compõem e conferem, enfim, sentido e visibilidade. Trata-se de linguagem feita de imagens sobreinvestidas afetivamente, ou de um circuito de imagens, pois nenhum ato de rememoração ou de esquecimento (individual ou coletivo) refere-se frontalmente a coisas e pessoas, fatos e experiências vividos, mas sempre a suas imagens que vêm, com os atributos que lhes são próprios, povoar os “vastos palácios da memória”, metáfora emblemática de Agostinho, lugar dos “tesouros de inumeráveis imagens veiculadas por toda a espécie de coisas que se sentiram” (SEIXAS, 2015, p. 162).



Com esse olhar tanto para a memória quanto para o esquecimento, voltemos ao engenho do romance de Lins do Rego. Na altura do capítulo 32 notamos uma cena que constitui a condensação de múltiplas temporalidades em que se sobressai a memória da escravidão. Começa com um observador posicionado na casa-grande, de onde se vê o trabalho na “limpa do partido da várzea”, no “eito bem pertinho do engenho”. É importante notar a paisagem arquitetural construída na cena, uma vez que é do ponto de vista do observador da casa-grande – símbolo do poder senhorial – que a memória se projeta: “Da calçada da casa-grande viam-se no meio do canavial aquelas cabeças de chapéu de palha velho subindo e descendo, no ritmo do manejo da enxada: uns oitenta homens comandados pelo feitor José Felismino, de cacete na mão, reparando no serviço deles”. Homens que começavam a trabalhar “com o sol das seis, até a boca da noite.” (REGO, 2016, p.105) Entre os lombos encharcados de suor ressaltam-se duas figuras, um homem experiente e um “moleque”:

Manuel Riachão puxava o eito na frente, como um baliza. Era o mais ligeiro. De cabeça enterrada, a enxada nas suas mãos raspava como uma máquina a terra que aparecesse na frente. Sempre na dianteira, deixando na bagagem os companheiros. O moleque Zé Passarinho remanchando, o último do eito. Não havia grito que animasse aquele preguiça alcoolizada. Também, ganhava dois cruzados, davam-lhe a mesma diária das mulheres na apanha do algodão.

— Tira a peia da canela, moleque safado! O diabo não anda!

E ele atrás, na maciota, com os pés roliços de bicho e o corpo rebentando em moléstias do mundo (REGO, 2016, p.105-106).

Nessa passagem, as duas figuras são colocadas em oposição uma à outra: Manuel Riachão muito provavelmente trata-se de homem adulto, experiente na lida com a enxada, ligado, na lembrança e no hábito, à eficiência do trabalho escravo. Já o moleque Zé Passarinho tem sua faixa etária evidenciada pela palavra classificatória que precede o seu próprio nome. De acordo com Leite (1997, p. 34), a palavra moleque, embora possa ter sido compreendida de diferentes formas, significava, em geral, “negrinho”, e passou também a significar “indivíduo sem palavra ou gravidade, canalha, patife, velhaco, ou apenas menino de pouca idade, ou ainda escravo jovem recém-chegado da África”.

A imagem que se constrói de Zé Passarinho é de denegação sobre denegação,⁶ que começa na ausência de habilidade no trabalho e termina na doença que resultou dos prazeres mundanos – nesses traços sucessivos, a sua própria condição de existência já está fadada ao fracasso. Era o último do eito porque não se adaptara à eficiência dos afazeres

6 Com foco no ensaio *Brasil, país do futuro* (1941), de Stefan Zweig, Seixas (2015, p. 167) assinala que: “Importa considerar os efeitos éticos e políticos da denegação do tempo presente – a ocultação reiterada dos conflitos aí atuantes – nas estruturas de subjetividade (individuais e coletivas) em articulação na imagem *Brasil, país do futuro*”. É esse o sentido de denegação a que recorreremos: em *Menino de engenho*, nota-se a marca da escravidão no personagem Zé Passarinho, mas não se reconhece os seus efeitos subjetivos e os conflitos sociais do presente que reverberam nas condições de existência do personagem enquanto sujeito.



rurais tal como os seus companheiros. Era o último do eito porque preferiu entregar-se à preguiça. Era o último do eito porque vivia embriagado. Era o último do eito pois estava castigado pela sífilis como muitos outros “moleques” que também muito cedo iniciaram a vida sexual. E porque era o último do eito cabia-lhe o mesmo pagamento que era dado às mulheres, constrangendo-o na sua condição masculina em um universo patriarcal. Álcool, preguiça e doença venérea são as características que constituem o personagem ainda “moleque”; logo, recai sobre ele, como se se tratasse de uma questão de escolha, a responsabilidade sobre a própria ruína.

Mais que a condição de vida de um personagem, essa imagem veicula o esquecimento das mazelas da escravidão e suas consequências nos destinos de gerações marcadas por ela. A descrição de sua existência arruinada, inapta a tudo, sugere a negação de sua própria existência e esconde as conjunturas históricas e sociais que o levaram a ser o último do eito. Da casa-grande se via toda a cena que o narrador reelabora em sua memória: os bons e os maus trabalhadores, os homens e as mulheres, os meninos, os moleques. E, quando está para encerrar a cena rememorada, ele mesmo confessa:

O costume de ver todo dia esta gente na sua degradação me habituava com a sua desgraça. Nunca, menino, tive pena deles. Achava muito natural que vivessem dormindo em chiqueiros, comendo um nada, trabalhando como burros de carga. A minha compreensão da vida fazia-se ver nisto uma obra de Deus. Eles nasceram assim porque Deus quisera, e porque Deus quisera nós éramos brancos e mandávamos neles. Mandávamos também nos bois, nos burros, matos (REGO, 2016, p. 108).

Mandavam também na forma como eles deveriam ser vistos e lembrados. Para que a memória não se convertesse em culpa, era preciso fazer esquecer os seus traços de humanidade, fazer lembrar deles por imagens de denegação: como “moleques”, como “preguiça alcoolizada”, como “pés roliços de bicho” e como “corpo rebentando em moléstias”. Sendo moleques deixavam de ser meninos, pois só os meninos poderiam ir para os ateneus.

Ao demarcar essa imagem de crianças e jovens negros, também se desestimulava, de maneira velada, a aposta numa educação escolar que não fosse uma concessão de senhores, mas um projeto de Estado mais duradouro, de modo a abrir a eles outras possibilidades para além da “frente do eito”. Na cena “Pé no chão”, em “Vidinha ociosa”, de Monteiro Lobato, como vimos anteriormente, o narrador desvia o foco do problema do acesso à escola, cuja regra impunha o uso de calçados para poder frequentar as aulas, e nesse desvio o problema central acaba se perdendo em função de um efeito cômico e naturalizado da constante exclusão a que são relegadas as crianças negras da cidade. Se essa cidade está sob o signo do esquecimento – Oblivion, cidade morta... –, também os



seus moradores vão sendo soterrados, junto com ela, pelo tempo implacável, pela ausência de modernidade e pela própria negação da cidadania. Nesse sentido, o Grupo Escolar no final da rua é a metáfora de uma tentativa de inclusão à cidadania republicana que sequer chegou a prosperar, uma vez que estava restrita a regras de classificação social e encontrava-se em uma cidade cujo destino era o esquecimento.

No entanto, à revelia do esquecimento, as crianças negras na escola deixaram seus rastros. Rastros são os vestígios de uma presença no tempo e no espaço, presença que se tornou ausente. Conforme lembra Carlo Ginzburg (2007, p. 7), “dos rastros que Teseu deixou ao vagar pelo labirinto, o mito não fala”. Contudo, partir desses rastros talvez seja possível contar uma história. Tomemos o rastro, antes de tudo, no seu sentido mais literal: pensemos nos meninos “que sofriam dos pés” nas cidades mortas e nos meninos “voltando a pé para casa” nas fazendas de engenho. Pensemos, principalmente, o lugar central nessas idas e vindas: a escola.

Maria Cristina Wissenbach (2018, p. 297), ao tratar de letramento e escola relacionados à história da escravidão no Brasil, afirma que:

Desde as últimas décadas do mundo da escravidão brasileira, entre as falas dos abolicionistas e as pautas das associações negras dos inícios da República, a instrução era entendida como meio de afirmação social e de acesso à cidadania pelos setores negros da sociedade. Nos ditos e nas trovas populares, a ida dos recém-libertados à escola era uma das grandes regalias obtidas com a emancipação de 1888. Já entre os movimentos sociais do século XX, da Frente Negra Brasileira aos jornais da imprensa negra, a inclusão dos negros na escola pública e o acesso à educação em todos os seus níveis eram reivindicações feitas ao Estado republicano, e apareciam igualmente como conselhos dirigidos às famílias negras que pretendiam se afirmar numa sociedade recém-egressa da escravidão. Além disso, apostavam na centralidade da formação intelectual para o processo de reversão da posição de inferioridade atribuída aos negros pelas ideologias que dominaram grande parte do pensamento social brasileiro e justificaram os séculos da escravização.

Ou seja, houve um esforço enorme de famílias negras para colocarem seus filhos na escola. E, mesmo sem o apoio estatal efetivo, a Frente Negra Brasileira promovia ações ligadas à instrução pública, pois sabia que se tratava de um caminho de inclusão mais afetivo e de longo prazo. A historiografia e a sociologia da escravidão e do pós-abolição têm mostrado que esse esforço não era pequeno. No início do século XX, especialmente nas décadas de 1920 e 1930, matérias foram publicadas em jornais paulistas “que incentivam o estudo, salientam a importância de instrumentar-se para o trabalho, divulgam escolas ligadas a entidades negras, dando-se destaque àquelas mantidas por professores negros”. Nesses jornais, é possível ler “mensagens contendo exortações aos pais para que encaminhem seus filhos à escola e aos adultos para que completem ou iniciem cursos, sobretudo os de alfabetização” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 140). O que esses dados evidenciam



pode ser cruzado com os esforços das “mães engenhosas” descritas por Lobato, que tinham consciência de que a escola era a condição “para ascensão social, ou seja, para encontrar uma situação econômica estável, e, ainda, para ler e interpretar leis e assim poder fazer valer seus direitos.” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 140).

No entanto, na maioria dos casos, por mais que houvesse vontade e esforços, não era possível a uma criança negra frequentar a escola. Tomemos um relato de José Correia Leite a propósito de sua infância. Nascido em 1900, ele faz lembrar que:

minha mãe foi uma negra, doméstica, muito lutadora, mas não podia me manter. Ela tinha de me deixar na casa dos outros para poder trabalhar [...] eu sempre vivi maltratado [...] tive uma irmã que veio mais tarde e viveu a mesma circunstância que a minha [...] com ajuda de minha mãe fui trabalhar como entregador de marmitas, menino de recados e ajudante de carpinteiro” (CUTI & CORREIA LEITE, 1992, p. 23).

Embora a educação tenha sido a ele negada quando criança, Correia Leite acabou se tornando, décadas mais tarde, uma das vozes mais importantes da imprensa negra ao longo do século XX. Entre memórias e esquecimentos, prevalecem os rastros a partir dos quais o historiador pode falar. Eles estão presentes em documentos salvaguardados nos arquivos, mas também estão marcados em textos literários à revelia dos esquecimentos sinuosos da narrativa, basta olhá-los com outros olhos para notá-los.

Considerações finais

As reflexões elaboradas neste artigo tiveram como propósito pensar aspectos históricos da educação a partir de textos literários. Aproximamos duas narrativas consideradas seminais no nosso cânone – *Cidades mortas*, de Monteiro Lobato, e *Menino de engenho*, de José Lins do Rego. Essas obras já foram densamente exploradas por críticos literários e por historiadores (BUENO, 2015; LUCA, 2007), com o objetivo de compreender dimensões éticas, estéticas e históricas. Nosso escopo, todavia, foi circunstanciado à presença da infância nessas narrativas, buscando entender como tal infância é colocada em relação à escola, mas também como a escola aparece nas cenas construídas literariamente.

Embora a relação entre infância e escola não sejam os temas centrais das obras abordadas – aparecendo, por vezes, de maneira apenas tangencial – tentamos trazê-la para o centro de nossas preocupações, de modo a ressaltar nuances sociais estabelecidas, demarcadas e reinventadas pelos narradores e, por conseguinte, abrir caminhos para refletir sobre a educação no Brasil do limiar republicano. Nesse escopo, a partir das duas obras, procuramos perscrutar os sentidos elaborados para as relações de poder que, desde tenra



idade, eram estabelecidas na escola, além fazer notar os processos de exclusão material e simbólica de crianças, especialmente crianças negras, que se desdobraram com o fim da escravidão e a instauração da República.

Sabemos que ler um texto historiográfico e ler um ler um texto literário são experiências diferentes e cada uma guarda suas particularidades. Mas há um movimento de completude, de conexão, quando pensamos historicamente a partir da literatura ou quando lemos a literatura mediante a historiografia. Por conseguinte, se há uma busca por refletir sobre significados históricos e literários da infância e da escola nas primeiras décadas republicanas, como foi o nosso caso, o emprego de modelos esquemáticos presos a parâmetros estritamente historiográficos – que tomam a literatura tão-somente como fonte, como manancial de informações ou como “testemunho” do passado – incorreria no risco de reduzir as possibilidades de fruição interpretativa que narrativas literárias possibilitam.

Logo, quando se trata de deslindar os sentidos da educação no Brasil, a aproximação entre história e literatura possibilita alcançar certas nuances de experiências sociais traduzidas em ações de personagens. Tomemos como exemplo a engenhosidade das mães ao desejarem que os seus filhos estudassem no Grupo Escolar de uma cidade esquecida no interior paulista. Pensemos também na diferença de tratamento, em uma sala de aula improvisada, entre os “moleques” e o “menino” no engenho que era propriedade da família deste último, no interior nordestino. Ao abordar essas questões, esperamos ter mostrado que os escritos de Lins do Rego e Lobato estimulam a refletir historicamente sobre relações de poder e processos de exclusão na escola, colocam em perspectiva formas de lembrar e de esquecer experiências sociais, além de instigarem nossa imaginação sobre personagens, práticas e objetos da educação.

Referências

AMARAL, Sharyse Piroupo do. **Um pé calçado, outro no chão**: liberdade e escravidão em Sergipe (Cotinguiaba, 1860-1900). Salvador; Aracaju: EdUFBA; Diário Oficial, 2012.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre as origens e difusão do nacionalismo. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BARTHES, Roland. A morte do autor. In: **O rumor da língua**. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BENTIVOGLIO, Julio; ANDRADE, Kelly Alves. **História & Literatura**: o uso de obras literárias como fontes históricas. Vitória: Milfontes, 2023.



BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Difel, 1989.

BUENO, Luís. **Uma história do romance de 30**. São Paulo; Campinas: Edusp; Ed. da Unicamp, 2015.

BURKE, Peter. **O polímata**: uma história cultural de Leonardo da Vinci a Susan Sontag. Tradução de Renato Prelorentzou. São Paulo: Ed. Unesp, 2020.

CAMILOTTI, Virgínia Célia; NAXARA, Márcia Regina Capelari. História e Literatura – fontes literárias na produção historiográfica recente no Brasil. **História. Questões e Debates**, v. 50, p.15-49, 2009.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2000.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CATANI, Denice Barbara. Annie Ernaux e a educação: ficção, autobiografia e compreensão sociológica. **Revista USP**, n. 137, p. 15-30, 2023.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2017.

CHALHOUB, Sidney. Literatura e escravidão. In: SCHWARCZ, Lilia; GOMES, Flávio (orgs.). **Dicionário da escravidão e liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p.298-305.

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

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Lisboa: DIFEL, 2002.

CUNHA, Euclides da. **Os Sertões**. São Paulo: UBU, SESC, 2019.

CUNHA, Euclides da. Programa. **O Proletário**: órgão do Clube Democrático Internacional Filhos do Trabalho, 1 mai. 1899.

CUNHA, Euclides da. Questões sociais. **Província de São Paulo**, 29 dez. 1888.

DALCASTAGNÈ, Regina. Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea. In: DALCASTAGNÈ, Regina; EBLE, Laetícia Jensen (Orgs.). **Literatura e exclusão**. Porto Alegre: Zouk, 2017.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

ISER, Wolfgang. **O fictício e o imaginário**: perspectivas de uma antropologia literária. Tradução de Johannes Kretschmer. 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.



GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n.6, p.134-158, set.-dez. 2000.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros**. Tradução de Rosa Freire Aguiar e Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Prefácio. In: ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. **História: a arte de inventar o passado**. Bauru: Edusc, 2007, p.15-18.

KUHLMANN JR., Moysés; ALCUBIERRE, Beatriz. Historia de la educación y las infancias: problematizando temas y fuentes. **Espacio, Tiempo y Educación**, v. 8, n. 1, p. 1-8, jan.-jun. 2021.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Reinaldo Leitão. 7. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2013.

LEITE, José Correia; CUTI, Luiz Silva. **E disse o velho militante José Correia Leite**. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

LEITE, Miriam Moreira. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, Marcos Cesar de (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

LOBATO, Monteiro. **Cidades mortas**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

LUCA, Tania Regina de. Monteiro Lobato e a metáfora das *Cidades mortas*. **Remate de Males**, v. 27, n. 1, jan.-jun., p.41-60, 2007.

MESQUITA, Delma Lúcia de. Cidadania desde a infância e educação para a democracia: da negação da fala à perspectiva de fortalecimento da voz da criança. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p.1-22, 2022.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 2004.

MORAIS FILHO, Mello. **Festas e tradições populares do Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Itatiaia, 1999.

POMPEIA, Raul. **O Atheneu** (Chronica de saudades). Rio de Janeiro: Typ. da Gazeta de Notícias, 1888.

REGO, José Lins. **Menino de engenho**. 64. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1995.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo**, v. 13, n. 26, p. 32-55, 2009.

SEIXAS, Jacy Alves de. Brasil, país do futuro: políticas do esquecimento e imagens identitárias da denegação. **Impulso**, v. 25, p. 161-178, 2015.



SEIXAS, Jacy Alves de. Os tempos da memória: (des)continuidade e projeção. Uma reflexão (in)atual para a história? **Projeto História**, v. 24, p. 43-63, 2002.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão**: tensões sociais e criação cultural na Primeira República. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SILVA, Luciana Meire da. Cidades mortas: o declínio da “civilização cafeeira” no Vale do Paraíba segundo a elite agrária decadente. **Ideias**, n. 4, p.289-305, jan.-jun. 2012.

VEIGA, Cynthia Greive; GOMES, Maysa (Org.) **História das desigualdades escolares**: problematizando a divisão sociorracial da educação no Brasil e em Moçambique (séculos XIX-XX). Belo Horizonte: Fino Traço, 2023.

WISSENBAACH, Maria Cristina Cortez. Letramento e escolas. In: SCHWARCZ, Lilia; GOMES, Flávio (orgs.). **Dicionário da escravidão e liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p.292-297.

Recebido em: 24/06/2023

Aceito em: 26/10/2023