

THIAGO BITTENCOURT DE QUEIROZ

A CONFORMAÇÃO DO ESPAÇO EM *O ATENEU* E *DOIDINHO*

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Estudos Literários, no Curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Dr. Paulo Astor Soethe

CURITIBA, PARANÁ
2014

Catálogo na publicação
Mariluci Zanela – CRB 9/1233
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Queiroz, Thiago Bittencourt de
A conformação do espaço em *O Ateneu e Doidinho* / Thiago Bittencourt de
Queiroz – Curitiba, 2014.
100 f.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Astor Soethe
Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da
Universidade Federal do Paraná.

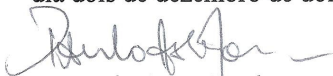
1. Estudos literários. 2. O Ateneu – Crítica e interpretação. 3. Doidinho –
Crítica e interpretação. 4. Internato - Romance. I. Título.

CDD 869.33



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ata seiscentésima sexagésima oitava, referente à sessão pública de defesa de dissertação para a obtenção de título de mestre a que se submeteu o mestrando THIAGO BITTENCOURT DE QUEIROZ. No dia dois de dezembro de dois mil e quatorze, às nove horas e trinta minutos, na sala 1013, 10.º andar, no Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos da Banca Examinadora, constituída pelos seguintes Professores Doutores: PAULO ASTOR SOETHE, Presidente, HENRIQUE EVALDO JANZEN e LUIS ALBERTO FERREIRA BRANDÃO SANTOS designados pelo Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Letras, para a sessão pública de defesa de dissertação intitulada: “A CONFORMAÇÃO DO ESPAÇO EM O ATENEU E DOIDINHO”, apresentada por THIAGO BITTENCOURT DE QUEIROZ. A sessão teve início com a apresentação oral do mestrando sobre o estudo desenvolvido. Logo após o senhor presidente dos trabalhos concedeu a palavra a cada um dos Examinadores para as suas arguições. Em seguida, o candidato apresentou sua defesa. Na sequência, o Professor PAULO ASTOR SOETHE retomou a palavra para as considerações finais. Na continuação, a Banca Examinadora, reunida sigilosamente, decidiu pela aprovação do candidato. Em seguida, o senhor Presidente declarou **APROVADO** o candidato, que recebeu o título de **Mestre em Letras**, área de concentração **Estudos Literários**. A versão final da dissertação deverá ser encaminhada à Coordenação em até 60 dias. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata, que vai assinado pela Banca Examinadora e pelo candidato. Feita em Curitiba, no dia dois de dezembro de dois mil e quatorze. xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx


Dr. Paulo Astor Soethe


Dr. Luis Alberto Ferreira Brandão Santos


Dr. Henrique Evaldo Janzen


Thiago Bittencourt de Queiroz



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS

PARECER

Defesa de dissertação de mestrado de THIAGO BITTENCOURT DE QUEIROZ para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Os abaixo assinados PAULO ASTOR SOETHE, HENRIQUE EVALDO JANZEN e LUIS ALBERTO FERREIRA BRANDÃO SANTOS arguíram, nesta data, o candidato, o qual apresentou a dissertação:

“A CONFORMAÇÃO DO ESPAÇO EM O ATENEU E DOIDINHO”

Procedida a arguição segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que o candidato está apto a título de **Mestre em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADO Não APROVADO
PAULO ASTOR SOETHE		APROVADO
LUIS ALBERTO F. BRANDÃO SANTOS		APROVADO
HENRIQUE EVALDO JANZEN		APROVADO

Curitiba, 02 de dezembro de 2014 .

Prof. Dr. Rodrigo Tadeu Gonçalves
Coordenador

*Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar...*

(Antonio Machado)

AGRADECIMENTOS

A minha mãe, irmã e pai (*in memoriam*), pelo incentivo desde sempre;

Ao orientador Dr. Paulo Astor Soethe, pela paciência e auxílio valioso em todo processo de conclusão da dissertação;

Ao Dr. Paulo Venturelli, pelas sugestões e leitura arguta do projeto da dissertação e durante a qualificação;

Aos Dr. Luis Alberto Brandão e Dr. Henrique Janzen, por aceitarem participar da banca de defesa, pelas inúmeras sugestões e leitura atenta e perspicaz do trabalho;

À Dra. Carina do Carmo Infante, da Universidade do Algarve, pela conversa e por me enviar o seu livro, que foi extremamente importante durante o desenvolvimento do trabalho;

Aos vários amigos que estiveram comigo durante todo esse percurso;

A Capes pela concessão da bolsa de estudos, imprescindível para a realização do trabalho.

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma análise da conformação do espaço literário em *O Ateneu*, de Raul Pompéia e *Doidinho*, de José Lins do Rego. Para tanto, propõe-se a noção rortyana de redescrição como base teórica para pensar em como esses dois textos tratam do espaço do internato. No processo de análise, e a partir de uma leitura comparativa entre os romances, busca-se elencar pontos em comum aos dois romances, como a questão do trânsito espacial, a formação da individualidade, o trauma da socialização e a crise da puberdade. Deste modo, pretende-se criar um conjunto de características que contribuam para o estudo do subgênero romance de internato.

Palavras-chave: espaço literário, *O Ateneu*, *Doidinho*, redescrição, romance de internato

ABSTRACT

This work presents an analysis of the conformation of literary space in *O Ateneu*, by Raul Pompeia and *Doidinho*, by José Lins do Rego. We propose to use Rorty's notion of redescription as a theoretical basis for thinking about how these two texts deal with space of boarding school. In the analysis process, and from a comparative reading of the novels, we seek to list common aspect from two novels, as the question of space transit, the formation of individuality, the trauma of socialization and the crisis of puberty. Thus, we intend to create a set of characteristics that contribute to the study of subgenre boarding school novel.

Keywords: literary space, *O Ateneu*, *Doidinho*, redescription, boarding school novel

SUMÁRIO

Introdução	06
1. Capítulo I – Considerações teóricas: O espaço literário como redescrição	15
1.1 Duas concepções de linguagem	15
1.2 A redescrição.....	17
1.3 A redescrição e o espaço literário.....	20
2. Capítulo II – O romance de internato e a tradição do Bildungsroman	29
2.1 Origem do conceito de Bildungsroman.....	29
2.2 Interpretações sobre o conceito.....	32
2.3 O romance de internato.....	38
3. Capítulo III – O trânsito espacial	44
3.1 Da casa para o mundo.....	44
3.2 A casa-mãe e a casa-liberdade.....	48
3.3 Os nomes e os lugares.....	51
4. Uma sociedade em dimensões liliputianas	54
4.1 O internato como instituição total.....	55
4.2 A repressão e o controle da idiorritmia.....	59
4.3 A pedagogia do autoritarismo.....	61
4.4 Como viver junto.....	69
4.5 A formação da subjetividade.....	77
Conclusão	88
Referências bibliográficas	95

Introdução

Há na literatura ocidental uma série de obras que tematizam ou têm como centro narrativo as experiências conflituosas do aluno, não raro o aluno interno, no âmbito do espaço escolar.

Talvez o primeiro romance de êxito sobre essa temática seja *Coração*, de Edmondo de Amicis (1846-1908). Publicado em 1886, o livro narra, em forma de diário, os episódios vividos por Enrico em sua trajetória escolar. Ainda que de maneira didática e com forte intuito moralista, *Coração* delinea, mesmo que de forma amena, certos aspectos do embate do adolescente no meio fechado da escola.

Anteriormente, o tema da escola já tinha ganhado destaque em diversos romances de Charles Dickens (1812-1870), mas sem se configurar como centro de suas narrativas.

No entanto, será na literatura alemã que o trauma cultural – esse embate do adolescente com o meio adverso da escola – aparecerá de forma mais contundente. E isso a ponto de o narrador da novela *O que vai ser desse rapaz?*, de Heinrich Böll (1917-1985), afirmar que “sofrer na escola e escrever sobre isso faz parte obrigatória das tarefas dos autores alemães”.

Em um romance como *Debaixo das rodas* (1906), de Herman Hesse (1877-1962), a experiência traumática da vida no internato escolar culminará no suicídio do protagonista Hans Giebenrath. No mesmo ano, Robert Musil (1880-1942), em *O jovem Törless* (1906), irá eleger o internato como microcosmo de uma sociedade cercada pelo ódio e irracionalismo em suas relações. Ainda como exemplos na literatura alemã, podemos citar *Jakob von Gunten* (1909), de Robert Walser (1878-1956) e *O pai de um assassino* (1980), de Alfred Andersch (1914-1980).

Também temos livros como *A cidade e os cachorros* (1961), de Mario Vargas Llosa (*1936), na literatura hispano-americana; *Manhã Submersa* (1954), de Vergílio Ferreira (1916-1996), e *Uma luz ao longe* (1948), de Aquilino Ribeiro (1885-1963), na literatura portuguesa.

Na tradição literária brasileira, podemos listar romances como: *A falange*

gloriosa (1917), de Godofredo Rangel (1864-1951); *Balão Cativo* (1973), parte do segundo volume das memórias de Pedro Nava (1903-1984); *Três Marias* (1939), de Rachel de Queiroz (1910-2003); *Informação ao crucificado* (1961), de Carlos Heitor Cony (*1926) e *Em nome do desejo* (1983), de João Silvério Trevisan (*1944).

Nossa escolha recai sobre dois outros romances: *O Ateneu* (1888), de Raul Pompéia (1863-1895) e *Doidinho* (1933), de José Lins do Rego (1901-1957). Mais do que o espaço escolar, esses dois romances redescrevem um local bastante específico: o internato. O conflituoso espaço escolar ao qual nos referimos ganha no internato contornos ainda mais complexos e surge nos romances dos dois escritores brasileiros como elemento de grande potencial significativo, também quanto aos processos de composição literária, em momentos que prenunciam e sucedem a consolidação de práticas culturais modernas no país. De modo sintomático, os romances encontram-se inclusive vinculados um ao outro, em razão da menção direta de *O Ateneu*, como obra lida pelo protagonista de *Doidinho*. Interessa-nos, assim, analisar aspectos que, nos dois romances, atentem à conformação *literária* do espaço e ao potencial de significação de ambos, em meio aos discursos sociais à época de sua publicação e até hoje.

O Ateneu, escrito por Raul Pompéia aos 25 anos de idade e que veio a lume em 1888, serve-nos como paradigma entre os romances sobre o internato. Publicado primeiramente em partes, no formato de folhetim, na *Gazeta de Notícias* e, depois – mas ainda no mesmo ano –, lançado em livro, o romance insere-se em um período fronteiro na política do Brasil: o fim do Império, em momento imediatamente anterior ao advento da República. Esse dado aparece no próprio texto de *O Ateneu*. Logo no começo do romance, o filho de Aristarco, o diretor do internato, se recusa a fazer parte da velha ordem política do Brasil Imperial:

Seu filho Jorge, na distribuição dos prêmios, recusara-se a beijar a mão da princesa, como faziam todos ao receber a medalha. Era republicano o pirralho! Tinha já aos quinze anos convicções ossificadas na espinha inflexível do caráter. (POMPEIA, 1981, p. 43).

A pequena passagem do romance mostra a preocupação política de Raul Pompéia, ele próprio um defensor da República.¹ Lido como um livro de memórias,

¹ As ideias republicanas de Raul Pompeia presentes, sobretudo, em seus ensaios e crônicas são discutidas em ALONSO, 2009.

O *Ateneu* foi apontado por diversos críticos como romance autobiográfico, em que Sérgio seria a projeção literária do próprio autor.

Por exemplo, o famoso texto de Mario de Andrade (1893-1945) em *Aspectos da literatura brasileira*, já em seu início, nos coloca diante de uma tentativa de entender a obra pela biografia do autor.

Raul Pompéia foi um revoltado e isso lhe ditou a vida penosa e a obra irregular. Mas no meio desta eleva-se um marco do romance brasileiro e legítima obra-prima, *O Ateneu*. Não é possível negar, as provas são fortes, que neste livro de ficção o escritor vazou a sua vingança contra o seu internamento no colégio Abílio (ANDRADE, 1975, p. 179).

O autor de *Macunaíma* vê em *O Ateneu* um reflexo da vida de Raul Pompéia, uma vingança concretizada na ficção. A psicologia do autor, inferida através de sua biografia, serve como modelo de análise para compor o sentido da obra. Algumas páginas a seguir, Mario de Andrade seguirá com essa relação em seu ensaio crítico para afirmar que Raul Pompéia tinha uma insensibilidade diante da adolescência, que provinha da inexistência, para ele, do sentido de amizade. O retrato cruel das relações pessoais em *O Ateneu* é, segundo essa abordagem, o resultado da vida solitária de seu autor. O inusitado da abordagem de Mario de Andrade é que ele vê uma coerência entre vida e obra do autor, mas não vê nexos entre as obras desse mesmo autor: “*O Ateneu* é [em relação à obra de Raul Pompéia] outro mundo expressivo, outro estilo” (ANDRADE, 1975, p. 181).

De certa forma, essa maneira de ler o romance ainda ecoa em boa parte da fortuna crítica sobre *O Ateneu*, bem como a preocupação com a classificação do romance dentro de uma escola literária. Apontado por alguns críticos como exemplo de um romance realista e por outros como naturalista, não há um consenso dentro da historiografia literária para enquadrá-lo em uma escola. A verdade é que a difícil classificação dentro da periodização literária consiste na originalidade do romance para época em que foi publicado. Nas palavras de Silviano Santiago (2000, p. 96): “*O Ateneu* conserva uma modernidade surpreendente, pois é a única obra do século XIX, dentre as que conhecemos, que traz em si uma discussão da própria obra, sua

justificação.”

Para nosso trabalho, interessa pouco a discussão sobre a que escola literária poderia pertencer o romance. No entanto, o que há de moderno em *O Ateneu* é a discussão ética e estética que traz em seu bojo e que será de suma importância dentro do nosso estudo.

Já *Doidinho*, publicado em 1933 é, de certa maneira, um romance atípico dentro da obra de José Lins do Rego, pois é o único cujo espaço central é o mundo urbano. Ainda que não se trate da cidade em si, o espaço do internato e da escola é associado ao mundo urbano no início do século XX e até mais de sua metade no Brasil. Contudo, a dialética entre rural e urbano presente na obra de José Lins do Rego ganha um contorno maior em *Doidinho*. Situado em um momento de modernização do Brasil, o romance evidencia a distância entre os universos urbano e rural. Mais conhecido por romances que, situados principalmente no espaço rural, exploram o aspecto social e humano em meio a decadência dos engenhos de açúcar como pano de fundo, José Lins do Rego foi um dos grandes autores, tanto em qualidade como em quantidade das obras publicadas, do chamado romance de 30. Todavia, seu romance mais conhecido (enquadrado pela afinidade temática como um romance de 30) é *Fogo morto*, que foi publicado em 1943.

Doidinho é o segundo volume do chamado ciclo da cana-de-açúcar, composto por cinco romances: *Menino de engenho*, *Doidinho*, *Banguê*, *Usina* e *Moleque Ricardo*. Os três primeiros estão interligados pela personagem principal: Carlos de Melo. Visto em conjunto, os três romances poderiam ser lidos como um “Bildungsroman”. Proporemos aqui uma leitura de perto apenas de *Doidinho*, mas sem esquecer do diálogo que os outros dois romances estabelecem com ele. Iremos nos deter em parte da *Bildung* e em parte do universo ficcional ligado a Carlos de Melo, ou seja, apenas na formação do herói dentro do espaço fechado do internato.

A escolha dos romances *O Ateneu* (1888) e *Doidinho* (1933) se dá principalmente pela questão espacial: em ambos predomina a conformação do espaço do internato. No entanto, outras semelhanças importantes nos levam a aproximar essas duas narrativas.

O primeiro motivo, como dissemos, é a alusão explícita ao romance *O Ateneu* nas últimas linhas de *Menino de engenho*, as quais prenunciam a saída de Carlos de

Melo para o internato, que ocorrerá em *Doidinho*. Há uma imbricação de discursos, um livro dentro do outro, que explicita um débito com a tradição anterior, mas também um rompimento. O Carlos de Melo de *Doidinho* passa pela mesma experiência de Sérgio, mas são personagens bastante opostas:

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 Pompéia, 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 (DO REGO, 2010, p. 191).

O Ateneu é o precursor dos romances sobre internato na literatura brasileira, o que o transforma em espécie de paradigma para esse subgênero. Isso facilita nossa abordagem comparativa e histórico-literária, à medida que nos possibilita – a partir do romance de Raul Pompéia – estabelecer e elencar aspectos comuns, mas que podem aparecer de diferentes maneiras em *Doidinho* ou em outros romances de internato.

Um outro motivo, para nos limitarmos a apenas dois nesta introdução, é a forma semelhante como se iniciam os dois romances, com os protagonistas prestes a entrar nos portões do internato, acompanhados por um familiar. É bem verdade que *O Ateneu* inicia a partir de uma lembrança. É “a memória adulta de uma experiência infantil vista por dentro” (SCHWARZ, 1965, p. 16). Abrem-se dois planos: o do Sérgio adulto e o Sérgio menino.

Embora narrador e personagem central sejam a mesma pessoa (Sérgio adulto e menino), a distância temporal a separá-los faz que seja objetivada a meninice pela maturidade. Ainda que o romance apresente uma carga forte de subjetivismo, e mesmo havendo contraponto entre a atualidade do narrador e o passado da narração, a estrutura dos fatos não é rompida em momento algum (SCHWARZ, 1996, p. 14).

Diferente de *Doidinho*, em que o tempo da narração dos acontecimentos coincide com o tempo da matéria narrada, em *O Ateneu* há a opção por um narrador adulto que rememora e pode comentar o seu passado, o que não impede que os tempos vividos no internato pelo Sérgio menino sejam narrados de forma linear. Como salienta Schwarz, em *O Ateneu* a estrutura dos fatos não é rompida, pois o narrador apenas suspende a ação para comentar, em retrospecto, alguns poucos

momentos da narrativa. O subjetivismo do narrador não se expande para além do que é narrado, pois trata-se da sua própria experiência. Essa diferença temporal em relação à matéria narrada, mais do que problema para a abordagem comparativa, nos dá um contraponto para pensarmos como *Doidinho* se aproxima de seu paradigma narrativo, mas também se afasta dele em alguns momentos – revelando-se não como uma releitura de *O Ateneu*, mas um discurso novo e esteticamente válido sobre o internato e a psicologia dos internos.

Passando para questões de ordem teórica e tendo em vista que nosso trabalho estuda a conformação do espaço, duas questões devem ser colocadas de antemão: primeiro, com que tipo de espaço nos confrontamos teoricamente e, segundo, como ele é apresentado nos textos com os quais estamos trabalhando.

A primeira pergunta nos leva a indagar sobre a categoria *espaço* na narrativa, enquanto a segunda nos remete a noção de *mimesis* ou representação.

Evitamos partir de um conceito de representação do espaço para nossa análise, pois o termo “representação” – sem uma discussão prévia – pode nos levar a pensar o espaço literário como espelho da realidade ou imitação dela. No entanto, buscamos um caminho diferente, queremos assinalar que o espaço não é dado ou descoberto pelas personagens, mas sim criado pela linguagem, ou seja, o espaço se constrói e é apresentado no texto a partir de um ponto de vista discursivo. Assim, a percepção e manifestação linguística do espaço depende de sujeitos que o percebam e da inserção desses mesmos sujeitos em um discurso, entendido aqui como dinâmica de participação linguística em uma comunidade de comunicação. Nosso acesso a qualquer realidade é dado por meio da linguagem, e o mesmo acontece na literatura: nosso acesso à categoria espacial nesses romances é textual, isto é, há uma linguagem que redescreve experiências, ou que mesmo cria experiências no âmbito da linguagem, a partir de descrições.

Para isso será de suma importância para nossa fundamentação teórica o pensamento de Richard Rorty (1931-2007). Nosso contato com suas ideias não se resumirá a escolher uma filosofia e aplicá-la à análise de textos literários, mas uma tentativa de superar a ideia de representação para pensarmos o espaço como redescritão. Ademais, trazer para o diálogo alguém como Rorty é buscar uma sustentação filosófica que tem relação bastante estreita com a literatura.

A trajetória de Richard Rorty começa dentro dos estudos da filosofia analítica, mas, logo cedo, muda para uma crítica aos filósofos analíticos. Já em seu primeiro livro *A filosofia e o espelho da natureza*, de 1979, Rorty tenta dissolver a pretensão da filosofia analítica de “produzir resultados não controversos a respeito das questões de preocupação última” (RORTY, 1991, p. 75). Seu livro propõe um abandono da imagem da filosofia tradicional em que a mente é como um grande espelho que possui diversas representações. Para o pensador norte-americano, a metáfora da mente como espelho cria a noção de que o conhecimento é uma representação exata sobre um objeto. Essa noção cartesiana de conhecimento – e que a filosofia analítica tradicional sustenta – engendra a ideia de fundação absoluta contra a qual ele faz duras críticas.

Em resposta a essa filosofia de forte apelo à lógica, Rorty propõe um apelo à narrativa. Com base em uma leitura da história da filosofia, principalmente do pragmatismo norte-americano, o filósofo propõe a ideia de redescrição como alternativa ao fundacionalismo. Essa ideia, que detalharemos no primeiro capítulo da dissertação, assume que toda a filosofia é uma disputa entre diferentes vocabulários. Uma disputa entre um vocabulário que se tornou problemático ou já não serve em determinado contexto e um novo vocabulário que promete maneiras novas de ver as coisas. Por isso, a obra de Rorty está em diálogo constante com a história da filosofia e seus temas para propor releituras da tradição e novas redescrições.

Mas o diálogo de Rorty não fica estrito somente à filosofia, há também uma grande preocupação com a literatura em sua obra.² Vale notar que Rorty foi, de 1997 até o fim de sua vida, professor emérito de literatura comparada na Universidade de Stanford. Em muitos de seus livros e ensaios, após a publicação de *A filosofia e o espelho da natureza*, o filósofo pragmatista vai gradualmente se voltando para a importância da literatura relacionada com as questões de prática social.

Em *Consequências do pragmatismo*, livro de ensaios publicado em 1982, é possível encontrar ensaios sobre hermenêutica literária, como “O idealismo do século

² Para um ótimo estudo sobre Rorty e a literatura ver LOPES, 2013.

XIX e o textualismo do século XX” e “Há algum problema com o discurso ficcional?”, ensaio que delinea a ideia rortyana de cultura literária. Ideia essa desenvolvida com mais especificidade em “O declínio da verdade redentora e a ascensão da cultura literária”, publicado originalmente em 2000.

Para Rorty, a literatura tem se mostrado um substituto para a verdade redentora, “algo que seja a realidade por trás das aparências, a única descrição verdadeira do que está acontecendo, o segredo final” (RORTY, 2006, p. 77). A busca por essa verdade última seria uma necessidade que a filosofia e a religião tentam satisfazer, mas não a assim chamada cultura literária. Com cultura literária, Rorty não quer dizer intelectuais ou pessoas que leem narrativas ou poemas. Para ele, “a palavra ‘literatura’ abarca hoje praticamente qualquer tipo de livro que se possa imaginar que tenha relevância moral – o que se possa imaginar que altere o sentido do que é possível e importante” (RORTY, 2004, p. 147). Nesse sentido, muitas obras escritas no âmbito da religião e da filosofia também podem ser consideradas produtos de uma cultura literária. E a única redenção que a literatura oferece é “por meio da feitura do conhecimento de tão grande variedade de seres humanos quanto possível” (RORTY, 2006, p. 78). A principal função da literatura em uma cultura literária é a de propor uma redenção que já não é mais “uma relação não cognitiva e não humana, nem uma relação cognitiva com proposições” (RORTY, 2006, p. 81), como é o caso na religião e na filosofia tradicional, mas sim criar e estabelecer relações mediadas por artefatos humanos.

Portanto, a escolha da filosofia de Richard Rorty como parte importante da fundamentação teórica de nosso trabalho não é fazer uma filosofia de segunda mão, mas conjugar literatura à filosofia sem que se subordine um ao outro. Já que isso se dá no interior do próprio pensamento de Rorty.

Quanto à organização e estrutura da dissertação, optamos por dividir o trabalho em quatro capítulos.

No primeiro capítulo tratamos das considerações teóricas para análise dos textos. Discutimos a noção de representação como um tipo de concepção de linguagem da qual nos afastamos, para então propor a ideia de redescrição. Para nós a linguagem não é um modo de representação, mas um conjunto de práticas sociais. A ideia rortyana de redescrição será aliada ao espaço literário para que

cheguemos à noção de espaço literário como redescrição.

No segundo capítulo, propomos a nomenclatura “romance de internato” para o tipo de romances que estamos estudando aqui. Fazemos um contraponto com a tradição do *Bildungsroman* para concluirmos que tanto *O Ateneu* como *Doidinho* possuem características comuns ao gênero, mas não se configuram *stricto sensu* como *Bildungsromane*.

Já no terceiro capítulo, passamos efetivamente para análise dos romances. O capítulo trata do trânsito espacial nos dois romances. Destacamos que existem dois espaços predominantes em *O Ateneu* e *Doidinho*, a saber: a casa e o internato. São dois polos opostos e essa oposição possibilita figurar nas personagens o que chamamos de trauma da socialização. A casa aparece como meio protetor e de liberdade, enquanto o internato se configura como um espaço de opressão e clausura.

No último e mais extenso capítulo, tratamos das relações sociais que ocorrem no espaço do internato. Visto como um microcosmo social, o colégio interno se torna palco de uma série de aspectos da vida em comunidade tal como na sociedade maior da qual faz parte. Nesse capítulo, nos valem da ideia de instituição total, desenvolvida por Erving Goffman e da noção de idiorritmia proposta por Roland Barthes, para expor a problemática do saber conviver. Apresentamos também uma série de pontos que contribuem para socialização dos alunos dentro do internato.

Por fim, nossa abordagem comparativa se dá por meio de idas e voltas que exemplificam como a conformação do espaço se assemelha nesses dois romances. Em vez de separarmos a análise em dois momentos dedicados cada um a um romance, preferimos exemplificar cada tópico da análise como exemplos, ora de um, ora de outro romance. Com isso, mais do que ressaltar diferenças, que obviamente existem, o trabalho procura demonstrar como são grandes as semelhanças no que diz respeito a conformação espacial em *O Ateneu* e *Doidinho*. Deste modo, podemos elencar uma série de pontos comuns ao chamado “romance de internato”, que podem servir de apoio para estudos de outros romances desse subgênero.

Capítulo I

Considerações teóricas: O espaço literário como redescoberta

A palavra é o próprio homem. Somos feitos de palavras. Elas são a nossa única realidade ou, pelo menos, o único testemunho de nossa realidade. Não há pensamento sem linguagem, nem tampouco objeto de conhecimento...

(Octavio Paz, *in: O arco e a lira*)

Às vezes uso o processo de esvaziar as palavras. Sabe como é? Pegando uma palavra fundamental. Palavras fundamentais, curioso... Pegando numa palavra fundamental: Amor, Doença, Medo, Morte, Metamorfose. Digo-a baixo vinte vezes. Já nada significa.

(Herberto Helder *in: Os passos em Volta*)

1.1 Duas concepções de linguagem

Encarar a questão do espaço literário é antes de tudo enfrentar o problema da linguagem. A partir de uma dada concepção de linguagem é que podemos assumir uma postura diante do fato literário e de como lidar com a categoria espacial na literatura.

De maneira esquemática, a filosofia da linguagem no século XX e, em linhas gerais, até os dias de hoje, pode ser dividida, como assinala Robert Brandom (1979), em dois tipos. Uma tendência representacionista, em que a “principal característica da linguagem é representar as coisas como são” (BRANDOM, 1979, p.173) e uma tendência cuja concepção de linguagem é dada como um conjunto de práticas sociais.

A primeira tendência é representada por pensadores como Gottlob Frege (1848-1925) ou Bertrand Russell (1872-1970), que estão preocupados em saber como a linguagem representa verdadeiramente um fato ou a realidade. A segunda tendência, representada, por exemplo, pelo Wittgenstein das *Investigações filosóficas* (1953) e o pragmatismo norte-americano não dão importância à busca pela verdade, pois apaga a noção de “representações mais verdadeiras”. A linguagem para esta última tendência é um conjunto de ferramentas, cuja eficácia

deve-se ao seu uso.

Outras posições, como por exemplo o da filosofia transcendental-pragmática, de Karl-Otto Apel (1999), desenvolvida concomitantemente às considerações de Rorty, nos anos 1970, e a partir dali, parecem se ligar, mais, ou menos, a um dos dois extremos – e não a algo radicalmente diverso. A ideia de linguagem como *medium* da comunidade argumentativa é, como entendemos, uma visão pragmatista do sentido e, portanto, tem a ver com a segunda tendência, pois apoia-se nos usos que os falantes fazem da linguagem dentro de uma comunidade linguística.³

Também nos Estudos Literários há reflexos da divisão desses dois grupos. E, ainda que de modo tácito, a tendência representacionista parece ser predominante. Nessa abordagem, a linguagem funciona como espelho do real e sempre se compara o texto literário em relação a como ele consegue representar determinadas práticas sociais ou um processo histórico. O espaço é tratado como “representação” sem uma discussão maior sobre o termo. Essa tradição se baseia numa série de dualismos como realidade *versus* aparência e linguagem *versus* fato; o que nos coloca numa distinção entre o intrínseco do texto e a realidade extrínseca, sendo esta última inferida como mais importante porque “verdadeira”. O principal problema é que o extrínseco se torna “as coisas como são”. Mas como nos diz o poema de Wallace Stevens – “as coisas como são se modificam sobre o violão”. As “coisas como são” não têm uma natureza intrínseca, pois são mediadas pela linguagem e só com ela podemos dizer algo sobre o eu ou o mundo. O extrínseco ou a realidade não nos é dada diretamente, pois, no dizer de Richard Rorty, que, como dissemos, terá papel central nas considerações do presente trabalho, “nunca seremos capazes de sair da linguagem, nunca seremos capazes de apreender a realidade não mediada por uma descrição linguística” (RORTY, 2000, p. 48). Poderíamos dizer mais: as “coisas como são” não existem em si mesmas, e dessa forma optamos por abandonar a distinção entre extrínseco e intrínseco em favor da noção rortyana de redescritção, pois o fato, para nós, também é sempre uma entidade linguística.

Segundo a visão antiessencialista que assumimos aqui, “o modo como uma

³ Para uma síntese sobre os conceitos de *medium* e comunidade argumentativa em Apel, a partir dos Estudos Literários, ver SOETHE; PEREZ, 2007. Ver também AMARAL, 1994 e OLIVEIRA, 1996.

coisa é em si própria não existe, sob qualquer descrição, para além de qualquer uso que o ser humano lhe queira dar” (RORTY, 2007, p. 19-20). Ou seja, não queremos comparar o quanto o discurso literário imita ou representa a realidade, pois seu acesso inexistente sem o uso de uma linguagem.

Chamamos essa visão de antiessencialista, porque evita encarar a realidade como portadora de uma essência a ser descoberta. Essa essência é também o que o senso comum, e mesmo determinadas correntes filosóficas, chamariam de verdade. Mas do ponto de vista que assumimos a verdade é criada e não encontrada.⁴ Esse modo de encarar as coisas não se confunde com um idealismo imaterial, no entanto. Não dizemos que as coisas não existem ou que não há impressões sensíveis, como dor, medo ou prazer; mas que o mundo ou essas impressões sensíveis não contam como crença. Elas são estímulos que só adquirem expressão e justificação dentro da linguagem.

Embora a formação de uma crença possa ser devida a algo pré ou não proposicional, sua expressão (que permite que ela seja comunicada a outros ou a si mesmo num *self* futuro) e a justificação dessa crença expressada acontecem completamente dentro da linguagem (DE WAAL, 2007, p. 209).

A realidade física e todo e qualquer estímulo são formulados no interior de uma certa descrição. A verdade sobre as “coisas como são” é uma questão de aceitabilidade dentro de práticas sociais. E, assim sendo, o mundo ou quaisquer pressões causais não são fundações neutras que possuem uma essência, pois são descritas de diferentes maneiras em diferentes épocas dentro de diferentes comunidades de falantes e para diferentes propósitos.

1.2 A redescrição

A ideia de redescrição tem a ver com a crítica que Richard Rorty faz à teoria do conhecimento e à filosofia fundacionalista. Ideia que perpassa os escritos do pensador norte-americano desde o livro *A filosofia e o espelho da natureza*, a

⁴ Para um apanhado geral sobre teorias da verdade na filosofia, ver KIRKHAM, 2003.

redescrição funciona como substituto à busca da filosofia por argumentos apropriados ou à verdade:

A filosofia interessante raras vezes é o exame de prós e contras de uma tese. Usualmente, ela é, implícita ou explicitamente, uma disputa entre um vocabulário arraigado, que se transformou num incômodo, e um novo vocabulário, parcialmente formado, que traz a vaga promessa de coisas grandiosas (RORTY, 2007, p. 34).

Para Rorty, a história da filosofia é uma sucessão de vocabulários e redescrições em competição⁵. Assim, há um progresso ao se apresentar novos vocabulários e novas descrições. O rigor científico e a lógica são substituídos pelo apelo à narrativa, uma atividade sem exigências e critérios rígidos. A redescrição não tem como objetivo representar um objeto, pois esse objeto não possui uma essência que precede a linguagem:

O mundo não fala. Só nós o fazemos. O mundo, depois de o programarmos com uma linguagem, pode fazer-nos sustentar convicções, mas não pode propor uma linguagem para falarmos. Somente outros seres humanos são capazes de fazê-lo. (RORTY, 2007, p.30).

Portanto, a redescrição se opõe ao dualismo platônico da aparência *versus* realidade. Em vez de descobrir “a essência das coisas”, podemos decidir entre redescrições do mundo mais, ou menos, úteis.

Ainda para ilustrar a questão, podemos recorrer ao exemplo que Rorty nos oferece no livro *Contingência, ironia e solidariedade* (2007), quando comenta a ideia de redescrição. Para o filósofo norte-americano, mesmo uma revolução científica não é decidida somente com base em observações e experimentos, mas é aceita e divulgada a partir de uma mudança cultural que faz com que tomemos por certo um novo modo de falar sobre o mundo. Para ele, a Europa decidiu menos com base em observações telescópicas que a Terra não era o centro do universo, mas aos poucos as pessoas abandonaram uma redescrição ptolomaica em favor da copernicana.

No entanto, podemos objetar que, desse modo, nós decidimos qual a órbita da Terra. Na verdade, o que decidimos é qual *vocabulário* iremos aceitar. Com esse

⁵ Rorty usa o termo “vocabulary”, que abrange tanto um discurso como a escolha de determinadas palavras e metáforas por um falante ou uma comunidade linguística.

exemplo, abandona-se a ideia de que para aceitarmos uma redescrição é preciso que ela seja totalmente regulada por algo externo à linguagem. A aceitabilidade de uma redescrição, por mais estranha que ela possa ser, é regida – graças a dinâmicas internas da linguagem – por comunidades interpretativas que compartilham semelhantes interesses e propósitos.

Isso remonta à ideia de aceitabilidade de uma interpretação, de Stanley Fish (1982). Em sua coletânea de ensaios intitulada *There is a text in this class?*, Fish apresenta o conceito de comunidades interpretativas. Essas comunidades são criadas através de um sistema (que pode ser institucional ou não) ou contextos criados. E elas são responsáveis pela aceitabilidade de uma interpretação. Podemos pensar esses sistemas como comunidades que compartilham interesses e propósitos semelhantes como, por exemplo, um grupo de estudiosos de orientação marxista ou feminista. Até mesmo um grupo de adeptos da quiromancia ou nefelomancia, que compartilhariam a crença de que os traços da mão ou as nuvens no céu não estão dispostos acidentalmente. Já em relação aos contextos compartilhados, eles podem ser grandes ou restritos. Fish (1980) dá o exemplo da interpretação que seus alunos tinham da expressão *Is there a text in this class?*. Aos que frequentavam os cursos de Fish, *text* não significava apenas “text” ou “text book”, mas sim uma entidade instável e que não possui conteúdos predeterminados. Portanto, devido ao contexto tínhamos pelo menos dois significados para a expressão:

[...] nunca será possível atribuir-lhes uma classificação imutável e definitiva, uma classificação que seja independente da sua utilização ou não-utilização em situações concretas (porque é somente em tais situações que esses enunciados serão ou não utilizados) (FISH, 1992, p. 195).

O contexto pragmático faz que o texto seja algo instável e não tenha uma verdade dentro de si. Para Fish, a estabilidade de um texto é algo que não pode ser sempre justificado e o mesmo podemos dizer e estender para as “coisas como são”, já que elas são sempre linguisticamente mediadas quando partilhadas nas dinâmicas sociais.

Na perspectiva que adotamos, devemos dizer que as comunidades interpretativas não orientam o significado, mas sim a aceitabilidade de uma

redescrição, a ponto de ela se tornar um discurso normal ou uma “verdade”. Essa aceitabilidade, assim como o objeto, não é estável, já que os interesses e propósitos das comunidades interpretativas são constantemente renegociados.

Em suma, definimos redescrição como a prática de colocar as ideias em novos contextos e apresentar novos vocabulários para se lidar com o mundo. A redescrição não nos leva à “natureza das coisas” ou a uma única redescrição final. Ao contrário, ela abre espaço para uma pluralidade de formulações em diferentes vocabulários, um repertório de redescrções alternativas, que nos levam a ver determinados campos de investigação de diversas formas.

1.3 A redescrição e o espaço literário

Partindo da ideia rortyana de redescrição, queremos aliar seu conceito aos estudos literários e a uma abordagem do espaço literário. Primeiro é preciso apontar algumas linhas de forças no estudo da categoria espacial dentro dos estudos literários.

Luis Alberto Brandão (2013) faz um apanhado dos principais modos de abordagem do espaço na literatura, em especial nos estudos literários do século XX. Brandão conclui que existem quatro tipos de abordagens dominantes, segundo o aspecto que priorizam: a representação do espaço; o espaço como forma de estruturação textual; o espaço como focalização; e o espaço da linguagem. Ainda que as quatro abordagens sejam importantes para nosso estudo, nossa atenção se voltará para a representação do espaço e o espaço como focalização. Se pensarmos nos estudos literários brasileiros, esses dois tipos são os predominantes em relação à abordagem do espaço na literatura. Para ficarmos com apenas três nomes importantes da crítica literária brasileira (sugeridos por Brandão em seu livro), podemos pensar – de maneira bastante resumida – como a categoria espacial é abordada por Antonio Candido, Osman Lins e Luis Costa Lima.

Ainda que não tenha se dedicado sistematicamente ao estudo do espaço na literatura, em alguns textos de Antonio Candido a categoria espacial é de suma importância. São os casos, por exemplo, dos ensaios: *Degradação do espaço* (1993)

e *Entre campo e cidade* (2006). Nos dois exemplos temos a predominância da abordagem da representação do espaço. No primeiro ensaio, Candido busca compreender a função do espaço no romance *L'assomoir*, de Zola. O foco principal da abordagem é uma possível dialética entre espaço ficcional e espaço real: “O espaço do livro é definido por esse sistema topológico, articulado tanto no plano da sonoridade quanto no plano do significado, que transpõe e organiza espaços reais da cidade, correlacionando-os à vida do pobre” (CANDIDO, 1993, p. 60). É interessante notar que apesar da abordagem representacionista da linguagem, Candido não esquece em nenhum momento da dimensão estética do texto e também trabalha com as funções que a sonoridade das palavras e as metáforas espaciais têm no romance.

Já no segundo ensaio, o crítico aponta para a dialética entre campo e cidade em alguns romances de Eça de Queirós. Nesse momento, Candido procura demonstrar como Eça consegue representar dentro dos seus romances dinâmicas da realidade social do espaço urbano e rural. Essa escolha metodológica é bastante coerente para a perspectiva da crítica sociológica tão difundida por Antonio Candido.

Passando para outro caso, O livro *Lima Barreto e o espaço romanesco*, de Osman Lins incorpora a tendência do espaço como focalização, criando uma tipologia para diferenciar espaço de ambientação. A abordagem de Osman Lins – nos moldes do estruturalismo – propõem uma tipologia para a categoria da ambientação. Na visão do autor de *Avalovara*, a ambientação, diferentemente do espaço, requer “um certo conhecimento da arte narrativa” (LINS, 1976, p. 71). A ambientação seria a fusão dos espaços conhecidos pela nossa experiência mais o reconhecimento de técnicas próprias da narrativa. Partindo de exemplos da literatura brasileira, Osman Lins propõe três tipos de ambientação: franca, reflexa e oblíqua. Esses três tipos tomam como base o ponto de vista narrativo ou da personagem, como o espaço apresentado pelo narrador ou personagens cria determinado tipo de ambientação.

A contribuição de Luiz Costa Lima é a de repensar o conceito de *mimesis*. Seus estudos dão uma nova dimensão à ideia de representação do espaço. Para Lima (2012) a questão da representação não é uma correspondência entre algo produzido e seu suposto referente, mas a de “apreender o código cultural que motiva

o que se considera semelhante ao que se representa e, a partir daí, verificar como a obra se impõe diante do que a motiva” (LIMA, 2012, p. 99).

Desta forma, coloca-se em evidência a obra literária e sua linguagem não em relação ao tipo de “representação” que faz de um objeto e sua aparência física e material, mas em como uma semelhança culturalmente partilhada pode motivar determinada “representação”.

Os três exemplos nos colocam aspectos cruciais para o conceito que queremos apresentar: o do espaço como redescrição. Para o nosso trabalho, é imprescindível pensar no espaço como focalização. Quem, no texto, faz as observações sobre o espaço que nos é apresentado pelas narrativas e de onde faz essas observações são questões que nos ajudam a perceber como a figuração do espaço se constrói. Em nenhum momento da análise dos romances que iremos trabalhar nos distanciaremos sobre a questão do foco narrativo para afiguração do espaço. Já para questão da representação do espaço, preferimos não seguir o caminho apontado pelo texto de Antonio Candido, pois nossa concepção de linguagem se opõe à ideia de representação. Assim, optamos por rediscutir essa ideia à luz da noção de redescrição para, por fim, ver nos textos a que nos dedicaremos não uma dialética entre espaço ficcional e espaço real, mas uma rede textual na qual diferentes discursos competem e coabitam.

Com redescrição queremos assinalar que o espaço não é dado de antemão ou descoberto pelas personagens, mas sim criado pela linguagem, ou seja, o espaço se constrói e é apresentado no texto a partir de um ponto de vista linguístico e, portanto, depende do sujeito que o percebe, de seu vocabulário e das práticas de linguagem desse sujeito. Assim, entendemos esse sujeito como participante do jogo de linguagem que abarca uma prática social. Ou seja, se existe alguém que percebe e redescrive um espaço, ele está inserido em uma comunidade linguística e leva em conta os usos e discursos sobre esse espaço.

Essa escolha metodológica evita que pensemos o espaço literário como espelho da realidade ou imitação dela e faz com que coloquemos os sujeitos e a linguagem em primeiro plano. Nosso acesso a qualquer realidade é dado por meio da linguagem. Na literatura em particular, esse processo é radicalizado e o acesso à realidade, a realidade mesma, é exclusivamente linguístico. Assim, o acesso à

categoria espacial nos romances é exclusivamente textual, isto é, há tão-somente uma linguagem que redescreve a experiência perceptiva. Portanto a dicção literária revela de modo especial essa dimensão e dinâmica da constituição do espaço humano. Note-se que a ideia de experiência perceptiva não deve negar o ato criador dentro da ficção. O que se nega aqui é que a literatura crie outros mundos, como pode afirmar o senso comum. Pois nesse gesto de encenação e evidenciação dos processos linguísticos, ela mesma acontece e se constitui sempre inserida dentro de nossos jogos de linguagem.

Outro problema que, desta forma, buscamos evitar é o de privilegiar um discurso ou uma das linguagem com que descrevemos o mundo ou a nós mesmos. Supor que existem discursos que estão mais ajustados ao mundo ou em um contato mais próximo a ele é voltar a buscar uma essência. É achar que o nosso ou qualquer vocabulário pode abarcar uma totalidade que represente as coisas como elas realmente são, pois “só podemos comparar linguagens ou metáforas umas com as outras, e não com algo além da linguagem, chamado *fato*” (RORTY, 2007, p. 52.). Nunca estamos fora da linguagem, ou para falar com um célebre textualista: “não há nada fora do texto”.⁶ Isso não quer dizer que voltamos a imanência da obra, mas, sim que fora do texto há mais textos e textos, e não um fato sem sua interpretação. Não existe um critério de escolha objetivo que nos faça dizer que uma linguagem realmente representa melhor ou corretamente um dado objeto. Se isso de fato ocorresse, deveríamos estender a noção de “representar o mundo” a todos os domínios da cultura. Logo, “se um discurso tem a faculdade de representar o mundo, então todos os discursos têm essa faculdade” (ENGEL & RORTY, 2008, p. 57). Então, cairíamos em uma aporia e não poderíamos optar por qual discurso nos é mais útil para determinado fim.

Desta forma, o tratamento que propomos em relação ao espaço literário não nos faz inferir que o discurso histórico ou da sociologia seja uma representação melhor do mundo (porque se baseia em “fatos”). Para nós, os “fatos” são também interpretações e os discursos são instrumentos para lidarmos com o mundo visando determinados propósitos e fins. Portanto, o discurso literário não tenta imitar ou funcionar como espelho do real, mas também parte e se utiliza – talvez com maior

⁶ A célebre frase “Il n'y a pas de hors texte”, de Jacques Derrida, presente no livro *Gramatologia*.

liberdade e consciência – das redescritões do mundo que temos ao nosso dispor, como as da história, sociologia, psicologia, física etc.). O que está em jogo é que o espaço que o texto literário redescrive não precisa ser comparado em termos de representação, pois ele não emula ou imita um fato verdadeiro, pois “só as redescritões do mundo podem ser verdadeiras ou falsas. O mundo em si – sem o auxílio das atividades descritivas dos seres humanos – não pode sê-lo.” (RORTY, 2007, p. 28).

Isso nos leva a inferir que nunca poderemos afirmar indubitavelmente que um discurso é realmente verdadeiro, já que o mundo é indiferente a nossas redescritões e não nos oferece um critério para isso. Somente podemos aceitar determinada redescritão em acordo com nossos propósitos e interesses. Com isso, não negamos a existência do mundo ou dos objetos, mas refutamos a noção de um possível caráter de imutabilidade e de essência das coisas. O que se impõe nas nossas redescritões sobre o mundo são semelhanças culturalmente partilhadas – a partir da linguagem – mais do que seu aspecto físico e material.

... é sem sentido perguntar se a realidade é independente do nossos modos de falar sobre ela. Dado que há condições para se falar de montanhas, como certamente há, uma das verdades óbvias sobre montanhas é que elas estavam aqui antes de falarmos delas. Se você não acredita nisto, provavelmente você não sabe como jogar os jogos de linguagens habituais que empregam a palavra “montanha”. Porém, a utilidade desses jogos de linguagem não tem nada a fazer com a questão de se a realidade em si mesma, à parte do modo que é conveniente para os seres humanos descrevê-la, possui montanhas (RORTY, apud GHIRALDELLI Jr, 1998, p.85-7).

Não dizemos que o mundo ou os estímulos sensoriais inexistam, mas que não temos como falar de fatos sem interpretá-los, ou seja, não fazemos a distinção entre linguagem e fato.

Em resumo, buscamos entender o espaço literário não como representação, pois como observa Luiz Costa Lima (2012, p. 101): “em seu emprego usual, representação supõe a preexistência de um real demarcado e anterior ao próprio ato de convertê-lo em uma figuração”. No nosso entendimento, o fato ou lugar do objeto representado inexistem como essência imutável e fora das redescritões que fazemos dele. Iremos comparar o espaço dos romances *O Ateneu* e *Doidinho* em relação a outras redescritões ou outros textos, sejam eles procedentes da sociologia,

psicologia ou quaisquer outros. A conformação do espaço nesses romances tem relação com outros discursos sobre o internato, mas não representa um fato ou um objeto. Pois, mesmo quando vemos uma “*realidade* como uma árvore, a possibilidade dessa percepção é dependente de um esquema conceitual global, em uma linguagem em vigor” (PUTNAM, s/d, p. 103).

Logo, a redescrição nos textos que iremos trabalhar é uma cadeia intertextual e composta a partir de muitos discursos, mas não algo para além da linguagem e sem que haja “representações” mais acuradas ou mais verdadeiras que outras.

Tentamos dissolver o problema das representações mais verdadeiras quando afirmamos que nenhuma linguagem realmente representa o objeto e que o discurso literário se vale de outros discursos em sua composição. Dessa forma, não dizemos que romances como *O Ateneu* ou *Doidinho* representam uma instituição chamada internato. Mas que redescrivem esse espaço a partir de *novas metáforas* e sob o uso crítico, e portanto transformador ou ratificador, das *antigas metáforas*.

Ao evocarmos a noção de novas e antigas metáforas, estamos pensando em como certas metáforas entram nos diferentes jogos de linguagem. Os discursos da ciência ou da história, por exemplo, se valem também de metáforas em suas redescrições. O átomo de Demócrito, a física newtoniana ou a psicanálise e suas formulações são metáforas. A diferença é que elas entraram no jogo de linguagem e, com seu vasto uso, tornaram-se metáforas mortas (no sentido em que Nietzsche [1974] emprega). Em oposição, a metáfora nova ou metáfora viva – pela própria evidenciação do caráter metafórico da formulação linguística inusitada, na dinâmica discursiva em que ela se apresenta – é uma característica importante do discurso literário (mas não determina sua especificidade).

[...] não existe um vocabulário constante para descrever os valores a serem definidos ou os objetos a serem imitados, ou as emoções a serem expressas, ou seja, o que for, em ensaios ou poemas ou romances (RORTY, s.d., p. 210).

No texto literário, a metáfora não se torna morta, ou como queria Adorno, a linguagem não é reificada. Ou ainda, no sentido de sua interpretação, a metáfora viva é, segundo Donald Davidson (1992) – de quem Rorty empresta a noção – entendida usualmente não como uma asserção, mas como um valor de falsidade, ou

seja, não é válida como justificativa para um argumento. Dessa forma, dificilmente torna-se paradigma, pois não é aceita como verdade por uma comunidade linguística. Todavia, isso não torna o discurso literário algo estável e específico, pois qualquer metáfora viva pode se tornar morta, assim como o discurso literário não se compõe somente de metáforas novas: pois entendemos a metáfora no sentido davidsoniano, segundo o qual seu uso “depende inteiramente dos significados comuns daquelas palavras e, por conseguinte, dos significados comuns das sentenças que eles abrangem” (DAVIDSON, 1992, p. 32).

Diferente de teorias da metáfora, como a de BLACK (1992) que busca pensar em um “sentido metafórico” (um significado novo ou ampliado em relação ao significado denotativo que ela possui), Davidson não vê outro sentido para metáfora que não seja o literal. A teoria de Davidson nos permite ver a metáfora como o modelo de acontecimentos não familiares dentro do mundo natural. Segundo Rorty, que segue a teoria da metáfora de Davidson, ela é mais/antes “uma causa de mudanças nas crenças e desejos do que uma representação de mundos desconhecidos, que são mais “simbólicos” do que “naturais” (RORTY, 1987, 266).⁷ A metáfora pertence ao domínio do uso, portanto ela não cria novos mundos, mas opera dentro das possibilidades dos nossos jogos de linguagem.

Como observamos anteriormente, outros discursos compõem o texto literário e ele não é uma linguagem totalmente metafórica.

As metáforas são usos pouco conhecidos de velhas palavras, mas tais usos só são possíveis tendo por fundo outras velhas palavras, usadas de velhas maneiras conhecidas. Uma linguagem que fosse toda metáfora seria uma linguagem sem serventia, e, portanto, não seria uma linguagem, mas apenas balbúcio (RORTY, 2007, p. 85).

Aliadas a outras formulações contidas no texto literário, as metáforas adquirem também um conteúdo cognitivo: “as metáforas frequentemente nos fazem notar aspectos das coisas que não havíamos notado antes, sem dúvida, trazem à nossa atenção analogias e similaridades surpreendentes” (DAVIDSON, 1992, p. 49).

No entanto, podemos dizer que a linguagem literária dificilmente se torna um paradigma e transforma-se em instrumento cotidiano. Apesar de não ser um meio de

⁷ Nesse mesmo ensaio, intitulado “Unfamiliar noises: Hesse and Davidson on metaphor”, Rorty revela sua dívida para com a teoria da linguagem e da metáfora de Davidson.

representação, contudo, ela continua a ser, potencialmente, meio de comunicação. Em outros termos, a linguagem literária não é um discurso normal (nos termos da ciência normal, de Thomas Kuhn [2003]), nem um discurso explicativo⁸. As metáforas do discurso literário, na maioria das vezes, não formam um discurso normal, com o qual a cultura está de acordo nos padrões e normas relevantes. E também não é um discurso explicativo – como muitas vezes é a ciência natural ou a filosofia –, em que há um desacordo irresolúvel e é necessário que se estabeleça uma ligação espaço-paradigma para sua aceitabilidade.

Se buscarmos um exemplo em nossos textos, podemos ver como a metáfora no texto literário não se apresenta como discurso explicativo. Raul Pompéia, em *O Ateneu*, opera com diversas imagens expressionistas para evocar o espaço do internato e descrever as personagens que circulam nesse universo. Vejamos como é descrito um momento em que Sérgio, com a ajuda de Sanchez, se põe a estudar a gramática:

A seu turno a gramática abria-se como um cofre de confeitos pela Páscoa. Cetim cor de céu e açúcar. Eu escolhia a bel-prazer os adjetivos, como amêndoas adocicadas pelas circunstâncias adverbiais da mais agradável variedade; os amáveis substantivos!" (POMPEIA, 1981, p. 134).

De maneira bastante subjetiva, Sérgio, entusiasmado pela compreensão que começa a ter da lição estudada, aproxima as nomenclaturas da gramática a uma caixa de doces. Em vez de discorrer sobre a metalinguagem que classifica as categorias da gramática, Sérgio usa metáforas que, mais que explicar algum aspecto do seu conhecimento da matéria estudada, apontam para sua relação íntima com o estudo e também com a linguagem. Assim como se escolhe um doce pela sua aparência ou possível sabor, o herói seleciona as palavras que mais lhe apeteçam e as saboreia em forma de metáforas. Não há um caráter explicativo ou passível de parafraseamento das imagens criadas por Sérgio, no entanto, elas nos chamam a atenção para aspectos que seriam ignorados numa linguagem composta de formulações argumentativas.

Porém, aqui, mais do que tentar romper o cipoal sobre a questão da

⁸ Thomas Kuhn opõe a ciência normal à ciência extraordinária. A primeira é um paradigma compartilhado por muitas pessoas, enquanto o segundo é o período de criação de possíveis novos paradigmas.

linguagem literária e suas possíveis especificidades, queremos afirmar, com o jogo de metáforas, que nenhum vocabulário ou discurso representa corretamente o mundo ou é mais verdadeiro, já que, em síntese, “as linguagens são feitas e não descobertas e a verdade é uma propriedade de entidades linguísticas, de frases” (RORTY, 2007, p. 31).

Diante disso, nossa análise recai sempre em textos e mais textos. Mesmo quando evocamos o internato como instituição marcadamente social ou sobre a experiência traumática da vida como interno de um colégio, estamos nos referindo a discursos sobre aspectos da realidade social, mas sem nunca sair da linguagem: nossa única ferramenta para falar sobre o mundo.

Capítulo II

O romance de internato e a tradição do Bildungsroman

Pensar os romances *O Ateneu* e *Doidinho* como Bildungsromane é propor uma chave de leitura para essas duas obras, mais do que caracterizá-las. É inseri-las em uma comunidade de comunicação em que assumem o status de “redescrições” de questões relativas ao universo formativo e educacional no processo de modernização no Brasil e de “redescrições” de questões relativas aos debates internos quanto ao gênero literário a que podem ser associadas. Quanto a este último aspecto, precisamos justificar e analisar semelhanças e afinidades ao “gênero tipicamente alemão”⁹. O que pretendemos aqui não é ler nessa direção os dois romances, mas, ao estudá-los comparativamente, estabelecer uma nova classificação. Para facilitar nosso trabalho comparativo, propomos a nomenclatura “romance de internato” para exemplos como *O Ateneu* e *Doidinho*.

Ainda que não sejam Bildungsromane *stricto sensu*, os dois romances estudados guardam uma série de pontos de contato com esse gênero. Portanto, para conceituarmos o romance de internato, agruparemos semelhanças entre *O Ateneu* e *Doidinho* e seus débitos e desvios em relação à tradição do Bildungsroman.

Se por um lado, tomaremos como base a categoria espacial predominante para chegarmos à nomenclatura “romance de internato”, esse mesmo critério não se aplica de modo suficiente ao Bildungsroman. Gênero altamente historicizado, é preciso remontar a origem do termo para podermos entender melhor sua classificação.

2.1 Origem do conceito de Bildungsroman

Em 1810, o filólogo Karl Morgenstern criou o termo Bildungsroman para

⁹ Massaud Moises, no *Dicionário de termos literários*, coloca *O Ateneu* como exemplo de Bildungsroman dentro da tradição brasileira. Porém, ele assinala que o gênero é “uma modalidade de romance tipicamente alemã” (2004, p. 56).

classificar um tipo de romance que “representa a formação do protagonista em seu início e trajetória até alcançar um determinado grau de perfectibilidade” (MORGENSTERN, Apud MAAS, 2000, p. 19). O romance cobriria, então, uma faixa de tempo que acompanha o desenvolvimento e aperfeiçoamento das qualidades de uma formação ideal. A narrativa exemplar e paradigma do gênero – e que continuará sendo nas interpretações posteriores sobre o conceito – seria *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, de Goethe.

Essa ideia de formação como busca da “perfectibilidade” será endossada, ampliada e difundida pelo filósofo Wilhelm Dilthey (1833-1911), que verá na forma literária do romance de Goethe a caracterização do espírito nacional alemão. Para o filósofo, o Bildungsroman será um gênero tipicamente alemão, visto a impossibilidade de separar seu surgimento ao contexto social em que ele emerge.

O termo Bildungsroman nasce da junção de duas *palavras*: *Bildung* (que poderíamos traduzir como “formação”) e *Roman* (romance). Se quanto ao segundo termo não há controvérsias no que tange a sua tradução, o primeiro carece de explicações. A *Bildung* refere-se a um conceito abrangente de formação. Não se trata apenas da educação ou uma formação adquirida de fora, mas também é a autoformação. Ou seja, a *Bildung* não se restringe às instituições de ensino, pois essa formação inclui além do abandono do lar e a atuação de instituições escolares, a experiência no mundo do trabalho e o contato com a vida pública e política. No entanto, a experiência profissional não implica em uma educação voltada para uma futura atividade. O protagonista do romance de Goethe, Wilhelm Meister, se pergunta: “De que me serve fabricar um bom ferro, se o meu próprio interior está cheio de escórias? E de que me serve também colocar em ordem uma propriedade rural, se comigo mesmo me desavim?” (GOETHE, 2006, p. 284).

Além disso, o termo nos remete ao mundo burguês de seu tempo e vem atrelado aos fenômenos sociais e culturais do Iluminismo alemão do século XVIII:

[...] o Bildungsroman desvenda-se como instituição social, como um mecanismo de legitimação de uma burguesia incipiente, que quis ver refletidos seus ideais em um veículo literário (o romance) que apenas começara a se firmar. É assim que, na Alemanha, o Bildungsroman mostrou-se a contrapartida estética de acontecimentos que na França, se davam no plano político (MAAS, 2000, p. 17).

Portanto, a simples tradução do termo como romance de formação pode ocultar seu aspecto histórico, já que ele traduz “a formação do jovem de família burguesa, seu desejo de aperfeiçoamento como indivíduo, mas também como classe, coincidem historicamente com a ‘cidadania’ do gênero romance” (MAAS, 2000, p. 13). O gênero, por nascer em meio às transformações sociais alemãs, é um esforço para a consolidação e afirmação do caráter nacional da literatura alemã. Também vale lembrar que assim como a *Bildung* é parte da ideologia burguesa, o romance também é visto como um gênero burguês, ou, para falarmos com Lukács, é a “épica burguesa”. Épica de um mundo não mais regido por deuses, mas com o “homem comum” ao centro.

Desde de sua origem e nas interpretações posteriores sobre o termo, veremos que o processo social e o Bildungsroman estão imbricados e é difícil separá-los. Ou, mais adequado a nossa visão, o discurso literário não acontece sem se referir a discursos histórico-sociais e políticos de sua época. Ele é parte essencial da formação do novo discurso que surge a partir do próprio romance.

Um dos elementos desse novo discurso será a formação do protagonista sob a dialética entre o aprendizado privado burguês e o aprendizado público, em um meio social que abriga processos de modernização. As bases do Bildungsroman assentam-se

[...] primeiramente no conceito teleológico do desdobramento gradativo das potencialidades do indivíduo, no sentido de uma enteléquia, e, em segundo lugar, na teoria da socialização como interação necessária entre indivíduo e sociedade, “eu” e o mundo (MAZZARI, 1999, p. 69).

Em suma, a criação do termo e suas primeiras interpretações irão gravitar em torno da morfologia da palavra, com especial atenção à palavra *Bildung* e seus desdobramentos no contexto alemão. Com isso, a ênfase na formação do herói é dada não como uma sequência de aventuras e descobertas arbitrárias, mas sob a consciência da formação por parte do herói. Isso aparece explicitamente no romance paradigma do *Bildungsroman*, quando Wilhelm Meister anuncia:

Instruir-me a mim mesmo, tal como sou, tem sido obscuramente meu desejo e minha intenção, desde a infância. Ainda conservo essa disposição, com a diferença de que agora vislumbro com mais clareza os meios que me permitirão realizá-la (GOETHE, 2006, p. 284).

Tendo isso em vista, temos que pensar sobre os desdobramentos do termo na teoria da literatura. Partiremos de Bakhtin e do jovem Lukács, até chegarmos a estudos mais recentes, como os de Franco Moretti.

2.2 Interpretações sobre o conceito

Em síntese, o Bildungsroman vê na juventude, ou versões dela, a parte mais significativa da vida. Esse tipo de narrativa cobre o período de aprendizagem e socialização de um herói problemático. Esse herói é visto como um “aprendiz da sociedade em devir” (DO CARMO, 1998, p. 29) e ele mesmo também um sujeito em devir. No entanto, não é possível uma definição unívoca do termo, já que suas características acompanham as transformações históricas, ou seja, o gênero Bildungsroman modifica-se no tempo.

Portanto, faremos aqui a revisão de algumas interpretações sobre o conceito que nos servirão para chegarmos a uma definição do romance de internato com base em referências ao Bildungsroman.

Como aponta Franco Moretti (2000), o Bildungsroman ocupa um espaço central dentro dos estudos sobre o romance. Da *Teoria do Romance*, de Georg Lukács (1885-1971), passando por Mikhail Bakhtin (1895 -1975) e Erich Auerbach (1892-1957), o gênero recebeu grande interesse nos primeiros estudos de fôlego sobre o romance até a metade do século XX.

Bakhtin, no ensaio “O romance de educação e sua importância na história do realismo” (1992), elenca quatro modalidades do gênero romanesco que para ele seriam a gênese do chamado romance de educação. Para o pensador russo, romance de educação traduz os termos *Erziehungsroman* ou o próprio *Bildungsroman*.¹⁰ Aqui ainda não há uma rputra entre a *Bildung* e *Erziehung*, como veremos na interpretação de Moretti. Os quatro tipos, a saber: romance de viagens, romance de provação, romance biográfico e romance didático-pedagógico, diferem

¹⁰ O termo original, traduzido como “romance de educação” é *roman vospitanya*. A palavra “vospitanié”, é usada geralmente para indicar um tipo de educação que não se restringe apenas a instituições de ensino. Está presente em expressões como “shkola integral'nogo vospitanya” (escola de educação integral), mas também “vospitanié kharktera” (formação do caráter).

do romance de educação por apresentarem seus protagonistas como algo pronto e imutável. Enquanto nesses romances o espaço, o destino e outros elementos da vida eram variáveis, o herói permanecia como uma grandeza constante.

Para Bakhtin, o romance de educação se forma no século XVIII e o seu principal representante, assim como em Dilthey, é *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. Nele, o herói é uma unidade dinâmica e sua mudança ganha significado de enredo. O que importa é mostrar a personagem inacabada e que muda seu caráter e concepção de mundo. Há uma assimilação do tempo histórico na imagem do homem em formação no romance. Se no romance didático-pedagógico, como o *Emílio* (1762), de Jean-Jacques Rousseau, o mundo histórico era mais estável, com mudanças periféricas que não afetavam os fundamentos da obra romanesca, o romance de formação situa-se no limiar de uma época para outra. O tempo histórico está numa relação indissolúvel com a formação da personagem:

Em romances como *Garagântua e Pantagruel*, *Simplicissimus*, *Wilhelm Meister*, a formação do homem apresenta-se de modo diferente. Já não é um assunto particular. O homem se forma concomitantemente com o mundo, reflete em si mesmo a formação histórica do mundo. O homem já não se situa no interior de uma época mas na fronteira de duas épocas, no ponto de transição de uma época a outra (BAKHTIN, 2011, P. 222).

Os protagonistas desses romances são os representantes do novo homem e de um novo tempo. Ainda que os exemplos de Bakhtin ultrapassem os limites cronológicos do século XVIII e incluam romances anteriores, o Bildungsroman acompanha o processo de modernização da Europa e o apogeu do século das luzes.

Outra questão que Bakhtin levanta é que a formação que acompanhamos no Bildungsroman surge da inadequação do personagem ao seu destino ou situação, o que seria típico e característico também do romance como um todo. Nesse sentido, as ideias do pensador russo estão muito próximas a de Georg Lukács, a saber: se para Bakhtin, no romance “o homem ou é superior ao seu destino ou é inferior à sua humanidade” (BAKHTIN, 1998, p. 425), em Lukács, vemos que a inadequação do herói pode ser de dois tipos: “a alma é mais estreita ou mais ampla que o mundo exterior que lhe é dado como palco e substrato de seus atos” (LUKÁCS, 2007, p.

99).

Para Lukács, no entanto, essa inadequação se encerra como uma síntese entre interioridade e mundo ao final do Bildungsroman. O autor de *A teoria do romance* faz uma distinção entre romance de desilusão e Bildungsroman para concluir que o último seria uma síntese entre indivíduo e mundo. Para ele, no romance de desilusão “a incongruência entre interioridade e mundo convencional tem de conduzir a uma negação completa desse último” (LUKÁCS, 2007, p. 145), enquanto que o Bildungsroman é “a reconciliação do indivíduo problemático, guiado pelo ideal vivenciado, com a realidade social concreta” (LUKÁCS, 2007, p. 138). O exemplo máximo e paradigma dessa síntese é o *Wilhelm Meister*, de Goethe. O tema desse romance, para Lukács, seria a busca penosa e árdua do indivíduo para integrar-se no mundo social. Ao término do Bildungsroman existe

a adaptação à sociedade na resignada aceitação de suas formas de vida e o encerrar-se em si e guardar-se para si da interioridade apenas realizável na alma. O gesto desse advento exprime o estado presente do mundo, mas não é nem um protesto contra ele nem sua afirmação, é somente uma experiência compreensiva – uma experiência que se esforça por ser justa com ambos o e vislumbra, na incapacidade da alma em atuar sobre o mundo, não só a falta de essência deste, mas também a fraqueza intrínseca daquela (LUKÁCS, 2007, p. 143).

A individualidade é conciliada com o mundo social. O que Lukács propõe, portanto, é uma explicação dialética do conceito, em que tese e antítese apontam para uma síntese final. Ele contrapõe alma *versus* mundo para apresentar o Bildungsroman como uma experiência-síntese entre esses dois elementos. Contudo, essa síntese não acontece de forma amena. O enredo do Bildungsroman ou – para usarmos uma palavra mais justa para o ensaio de Lukács – a forma é a problematização entre a subjetividade do herói e a sua socialização. Ou ainda, a contemplação diante do mundo e uma efetiva ação.

Ao fim e ao cabo, a formação do herói passa por saber como agir e se adaptar ao mundo exterior. Para o filósofo húngaro, o autodesenvolvimento é uma tarefa que acontece através da socialização da personagem mais do que na contemplação interior.

Franco Moretti (2000), assim como e partindo de Lukács, vê no Bildungsroman um vínculo inseparável do processo social. O crítico italiano vê esse

gênero romanesco como forma simbólica da modernidade. Preocupado especialmente com o que ele chama de Bildungsroman clássico, isto é, o paradigma goethiano do *Wilhelm Meister*, chegando até romances do século XIX; Moretti traça dialeticamente aspectos do Bildungsroman para chegar a sua tese de que o gênero se configura como forma simbólica do processo de modernização.

O crítico italiano nota que a juventude é o período crucial e mais significativo para o Bildungsroman. Ela é a primeira dádiva que Mefistófeles oferece a Fausto. E é ela que vários autores do século XIX, assim como Goethe no século XVIII, escolheram como parte da vida do herói que o leitor irá acompanhar. David Copperfield, Evgueni Oneguín, Julien Sorel, Rastignac, encontramos todos como jovens e aprendizes nas linhas de algumas das principais narrativas do século XIX.

Mas o que é ser jovem? Qual a noção de juventude que apreendemos do Bildungsroman? Para Moretti (2000) o conceito moderno de juventude é problematizado justamente com a formação do Bildungsroman. Se até então ser jovem era o mesmo que não ser adulto ainda, as mudanças sociais e do mundo do trabalho tornam essa noção algo implausível. O período de juventude e formação não é mais visto como uma parte insignificante da vida que serve apenas para preparar para a vida adulta e um “progresso em direção ao trabalho do pai” (Moretti, 2000, p. 04). A aprendizagem da juventude não é mais a profissionalização, mas “uma exploração incerta do espaço social, que o século XIX – através das viagens e aventuras, do vagar e se perder, “bohême” e “parvenir” – irá sublinhar inúmeras vezes” (Moretti, 2000, p. 04). O herói experimenta uma mobilidade desconhecida e necessária a sua socialização. No entanto, essa mobilidade acontece em meio a um dilema interior, uma autodeterminação que, a princípio, se opõe às normas sociais. Em termos freudianos, Moretti aponta que “o Bildungsroman é uma tentativa de construir o Ego e fazer dele o centro inquestionável de sua estrutura” (2000, p. 11). E é, talvez, na juventude o período mais fértil para se pensar a construção do Ego.

Nesse período da vida, ao se deparar uma série de normas sociais e com um amplo espectro humano, o indivíduo caminha para além do princípio de prazer e também desenvolve uma série de mecanismos de defesa para lidar com o mundo e as normas sociais que o reprimem. Mantendo o diálogo que Moretti faz com Freud, poderíamos dizer que o Bildungsroman é a narrativa sobre a maturação do Ego, é

uma superação do princípio de prazer.

A insistência e a centralidade na juventude faz com que Moretti afirme que o Bildungsroman é a forma por excelência da modernidade. Tanto os romances do gênero como a modernidade buscam “seu significado no futuro, mais do que no passado” (2000, p. 10). Os discursos sobre a modernidade, no auge do chamado Bildungsroman clássico, ressoam a ideia de permanente revolução. É uma modernidade, como alude Moretti, cheia de “grandes esperanças” e “ilusões perdidas”.¹¹ Além de conjugar os discursos sobre o seu tempo, os romances do gênero também retratam a socialização moderna e tematizam conceitos ideológicos da modernidade.

A ideia de normalidade, por exemplo, é central para a ideia de formação e socialização do herói. O *Bildungsroman* clássico nos acostumou a ver a normalidade como algo interiorizado e não uma série de regras cujo significado é encontrado fora do ser. Ela “produziu uma fenomenologia que faz a normalidade interessante e significativa como normalidade” (MORETTI, 2000, p. 11) e não como um conceito negativo e de exclusão. Diferente do sentido que assume no século XX, de Freud a Foucault, a normalidade não é definida em oposição a patologia ou marginalidade. O término de um Bildungsroman aponta para uma maturidade e integração social do herói, sintetizando o dilema do ideal de autodeterminação *versus* a demanda de socialização. Desse modo, esses dois opostos assumem trajetórias convergentes. A normalidade social não exclui a individualidade da personagem ao final do Bildungsroman, mas, sim, configura-se como uma “harmoniosa solução” (MORETTI, 2000, p. 15) para o dilema da interioridade *versus* socialização.

Além disso, e para completar sua tese, Moretti mostra através de alguns romances do século XVIII e XIX que o herói do Bildungsroman clássico se encontra na fronteira entre duas classes sociais. Seguindo a sugestão de Bakhtin de que o herói desses romances está no limite entre duas épocas, Moretti vê o Bildungsroman situado em um ponto de transição entre a burguesia e a aristocracia:

É a história do jovem comerciante Wilhelm Meister, adotado por um pequeno grupo de proprietários esclarecidos, e da viagem de Elizabeth Bennet de Cheapside para Pemberley, de Julien, de Stendhal (dos

¹¹ Moretti faz uma brincadeira, de forma muito perspicaz, com os títulos dos romances de Dickens e Balzac respectivamente.

provincianos ilustres para o Marquês de La Mole) e Lucien, de Balzac (Lucien Chardon ou Lucien de Rubempré?), de Jane Eyre (a governanta e a proprietária), e de uma forma um pouco mais oblíqua de vários personagens de Dickens e Eliot. (MORETTI, 2000, p. 08).

Portanto, mais uma vez esse gênero romanesco acompanha o processo de modernidade, ao retratar as duas classes dominantes do período do apogeu do Bildungsroman clássico: tem-se aqui um reforço a mais para a tese de Moretti sobre o Bildungsroman como forma simbólica da modernidade. Porém, o problema dessa tese é ver o romance como forma característica apenas de seu contexto histórico. Ele se torna uma “representação” privilegiada dos fenômenos sociais em curso. Na nossa visão, essa dialética entre discurso ficcional e contexto social se dá por meio da apropriação de discursos própria do romance. Mais do que simplesmente ser uma forma simbólica da modernidade, e estar subjugado a representar a sociedade de seu tempo, a dicção literária traz para sua narrativa interpretações sobre determinados contextos históricos-sociais e as faz coexistir. Dessa forma, o romance pode revelar complexidades das dinâmicas sociais em seu caráter propriamente linguístico e reflexivo, como figuração e exercício de uma renovação da linguagem e capaz de redescrever os debates que perpassam a condição do indivíduo em uma sociedade complexa.

Apesar de várias tentativas de definição, não existe um conjunto de características que defina de forma acurada o Bildungsroman. Gênero altamente historicizado pela crítica, suas características oscilam e podem se modificar ao longo do tempo, por isso a permanência do gênero para além de seu contexto temporal e geograficamente específico:

O Bildungsroman mostra-se, portanto, paradoxalmente, como um conceito facilmente identificável em razão dos pressupostos extremamente datados que permeiam sua gênese, e ao mesmo tempo como um conceito de difícil apreensão, em virtude do processo de vinculação aos diferentes núcleos discursivos que dele se apropriam (MAAS, 2000, p. 263).

Sendo um gênero cuja classificação baseia-se também na sua apropriação de discursos sociais e políticos, fica claro que algumas mudanças irão acontecer em relação ao tratamento dado à formação do protagonista. A resolução do dilema da individualidade e da socialização, por exemplo, tende a tomar um rumo diverso ao

que apontara o paradigma goethiano.

À medida que o desenvolvimento da sociedade burguesa foi tornando cada vez mais precária a possibilidade de uma integração harmônica entre indivíduo e meio social (por conseguinte, a formação e o desenvolvimento de sua personalidade sob as condições históricas vigentes), os escritores foram também, gradativamente, assumindo um posicionamento cada vez mais crítico em relação ao clássico goethiano (MAZZARI, 1999, p.68).

Portanto, devemos ter em mente a dimensão histórica do conceito para podermos analisar os pontos de contato e diferenças entre o Bildungsroman e o subgênero que chamaremos de romance de internato.

2.3 O romance de internato

Nesse panorama sobre o conceito de Bildungsroman, reunimos pensadores avessos à discussão que realizamos anteriormente. Seja para Bakhtin, Lukács ou Moretti, em maior ou menor grau a ideia de realismo e representação é algo essencial para se pensar o Bildungsroman como reflexo de um processo histórico. Segundo nossa abordagem, porém, relacionaremos o gênero com outros discursos e não com o mundo em si. O quanto o Bildungsroman se aproxima ou reflete a própria história em uma relação de verossimilhança ou de realismo, para nós, tem a ver com o uso de diferentes discursos e redescritões.

Como nota João Adolfo Hansen em um artigo sobre o conto “O imortal”, de Machado de Assis: “a verossimilhança é uma relação de semelhança entre discursos. Ou seja: a verossimilhança decorre da relação do texto de ficção não com a realidade empírica da sociedade do autor, mas da sua relação com outros discursos da sua cultura” (HANSEN, 2006, p. 71). Portanto, interessa-nos de que maneira os discursos históricos e políticos afetam o modo como o espaço se apresenta nos romances que iremos analisar, mas não se os romances representam tal espaço ou refletem a história.

Como dissemos anteriormente, é possível propor uma chave de *leitura* em que *O Ateneu* e *Doidinho* sejam pensados como Bildungsromane. Porém, queremos ressaltar algumas divergências entre esses romances e o Bildungsroman clássico,

para propormos uma nova nomenclatura que favoreça a especificidade de romances centrados no espaço do internato.

Insistimos em que a diferença entre o Bildungsroman e o romance de internato é sobretudo de escopo. Romances como *O Ateneu* e *Doidinho* cobrem apenas parte da formação que discutimos anteriormente. O Bildungsroman centra-se no processo de formação e socialização não somente a partir de um processo objetivo, como a formação escolar. Não se trata da antiga ideia de formação prática ou funcional voltada para uma profissão, como aparece no romance *Jakob von Gunten*, de Robert Walser. Outra diferença marcante é o período de vida do herói que a narrativa acompanha. Se o romance de formação gira em torno do herói em sua juventude, no romance de internato acompanhamos a infância ou a adolescência do protagonista.

Ao levantarmos a bibliografia sobre o Bildungsroman e os romances estudados aqui, pudemos localizar o termo “romance de internato” em duas ocasiões. Ele é empregado somente de passagem, sem uma explicação mais detida, por Antonio Carlos Villaça, em sua introdução a trigésima quinta edição do romance *Doidinho*:

Doidinho ousa mais do que *Menino de engenho* como criação. É um romance de internato. E nos lembra *O Ateneu* de Raul Pompéia. Agripino Grieco contestou que *Doidinho* se filiasse a *O Ateneu*. Sem dúvida, não há uma filiação. Mas há pontos de contato (VILLAÇA, 1995, p. xiv).

A classificação que o crítico propõe serve apenas para acentuar a temática do romance, mais do que propor um gênero ou subgênero. Mais adiante no ensaio, Villaça irá chamar *Doidinho* de romance de formação “como *Los rios profundos*, do peruano José Maria Arguedas, ou o *Jovem Törless*, de Robert Musil” (VILLAÇA, 1995, p. xvii).

Mas é no estudo *Adolescer em clausura*, da pesquisadora portuguesa Carina Infante do Carmo, que o termo receberá uma atenção maior e será central para a discussão que a autora propõe. O próprio subtítulo do livro já traz a nomenclatura: “olhares de Aquilino Ribeiro, Régio e Vergílio Ferreira sobre o romance de internato”. Nele, Do Carmo (1999) analisa as figurações romanescas do adolescente e como a interiorização de princípios pedagógicos antiquados atuam na psicologia dos heróis.

Para tanto, ela parte de três romances portugueses: *Uma luz ao longe*, de Aquilino Ribeiro; *Manhã submersa*, de Vergílio Ferreira; e *Uma gota de sangue*, de José Régio. Como esses romances têm como espaço predominante o internato, interessa a autora como a vivência no internato afeta e modifica o desenvolvimento das figuras adolescentes nessas três narrativas. Preocupada em analisar a psicologia dos protagonistas de cada romance, Do Carmo sugere a classificação romance de internato através dos fatores da aprendizagem e do espaço social:

Através da figura oprimida e inquieta do adolescente, o vector semântico da aprendizagem intersecciona o lugar da educação e confluem, naturalmente, os dois subgêneros deles resultantes: o romance de aprendizado e o romance de internato (DO CARMO, 1999, p. 45).

Mais adiante, a pesquisadora sintetizará a definição de romance de internato como as narrativas que “juntam a retrospectiva adulta ao olhar e ao protagonismo de figuras adolescentes e masculinas” (DO CARMO, 1999, p. 53). O estudo de *Carina Infante* do Carmo centra-se predominantemente na análise psicológica dos narradores-personagens sem se deter, entretanto, na questão espacial, da qual deriva a nomenclatura que a pesquisadora propõe. Ela não dissocia o romance de internato do Bildungsroman, para ela esse tipo de romance seria uma das formas da tradição do romance de formação. Apenas uma “invariante formal daquele subgênero” (DO CARMO, 1999, p. 48).

Inversamente ao trabalho de Do Carmo, queremos ver o romance de internato como forma da impossibilidade de completar totalmente a Bildung do romance de formação como o vimos até aqui. Já que o romance de internato a rigor não se enquadra nessa tradição, propomos uma leitura que privilegie suas diferenças mais do que o levantamento de um conjunto de exceções ao Bildungsroman.

Ainda que a formação no romance de internato não se restrinja somente à educação institucional, ela traduz apenas parte da *Bildung* do romance de formação. Se no Bildungsroman tínhamos uma formação que não era obtida somente pela educação, pois exigia uma independência e liberdade que favorecessem o autodesenvolvimento, nos romances de internato a liberdade é amputada e o cultivo da subjetividade se dá de forma clandestina. O espaço fechado da instituição serve como um aprendizado à socialização, mas ao mesmo tempo funciona como entrave

para a ideia de uma *Bildung* em sentido completo. Para Bosi, comentando sobre *O Ateneu*, “a escola desvia o olhar que desejaria conhecer o mundo, talvez amá-lo” (BOSI, 2003, p. 61). Os limites da instituição diminuem o alcance da formação, “desviam o olhar” para a totalidade do mundo.

O trânsito espacial, no romance de internato, é menor. A exploração do espaço social, diferentemente do Bildungsroman, restringe-se a apenas um local. O convívio com um variado matiz de pessoas dentro do internato amplia o sentido de formação para além do sentido puramente pedagógico, entretanto, a diferença entre os dois tipos de romance existe e é uma diferença de escopo.

O término de um Bildungsroman aponta para uma maturidade e a síntese entre individualidade e socialização. Já no romance de internato isso não acontece, os personagens desses romances nunca vão se sentir à vontade no mundo e completar totalmente a socialização, pois ela lhes é infligida através da coerção e do castigo. O aprendizado social não é um autodescobrimento, mas é assimilado por imposições de valores e normas. Ao fim de *O Ateneu* e de *Doidinho* fica o sentimento de que a verdadeira vida e o verdadeiro aprendizado jaz fora dos portões do internato.

A escola dos romances de internato não é vista por seus protagonistas como o lugar que ensina a virtude e o amor a pátria, como no *Coração*, de Amicis. “E como era diferente a escola de lá da do professor Maciel! Distribuía prêmios, os professores falavam manso, não existiam palmatórias. O nosso colégio não se parecia com as escolas da Itália” (DO REGO, 1999, p. 28). A norma social é ensinada a força nos romances de internato, fazendo com que seja comum a prática da “pedagogia do bolo” através da temida palmatória.

Outro dado que separa o romance de internato do paradigma goethiano é o período da vida do protagonista que a narrativa segue. No lugar da juventude temos, no romance de internato, a infância ou a adolescência. O segundo termo parece estranho aos dois romances que estamos analisando, já que o próprio conceito de infância é visto de forma problemática. Há um hiato entre a criança e o adulto com que esses romances tentam lidar. Os discursos sobre a infância que aparecem na fala dos pais, diretores e mestres sugerem um período de preparação para a vida adulta. A criança é um adulto em miniatura apenas.

Porém, a caracterização dos internos e seus próprios discursos caminham para uma ideia mais complexa. A ideia de infância, sendo ela uma construção histórica e cultural, não tem uma definição estável e se torna um conceito em devir. As construções históricas sobre o conceito de infância, a princípio, baseavam-se na ideia – a que já nos referimos – de um período de preparação para a vida adulta. Tendo a vida adulta como horizonte a ser alcançado, a criança era vista como um adulto em miniatura, mas ainda sem função social definida. Mas como vimos com Moretti, ao tratar da mudança da concepção de infância como algo que coincide com a ascensão do Bildungsroman, podemos dizer que o sentimento de infância é resultado das transformações do mundo burguês, pois “a burguesia faz surgir um novo sentido de família, apresentando o modelo nuclear como hegemônico e trazendo também um novo ‘sentimento de infância’, colocando a criança numa condição diferente do adulto” (ANDRADE, 2010, p. 50).

É no século XVIII que a noção de infância é rediscutida. Rousseau, por exemplo, será um dos primeiros a pensar em uma divisão entre infância e vida adulta. Para ele, a infância seria o período da inocência e bondade. Embebida de valores positivos, a noção rousseauiana de infância rompe com o pensamento cartesiano que via na infância um período negativo, pois desprovido da razão e do pensamento crítico do adulto.

Vemos então que a noção de infância é algo que se constrói historicamente a partir das transformações ocorridas na sociedade e em uma diferenciação entre a criança e o adulto. Philiipe Ariès (1914-1984), que se dedicou a rastrear uma história da família e da infância, trata a noção de infância “como algo que vai sendo montado, criado a partir das novas formas de falar e sentir dos adultos em relação ao que fazer com as crianças” (GHIRALDELLI, 2001, p. 26). Portanto, a infância não é um dado natural ou biológico, mas sim um conceito em devir. Conceito esse que se modifica e se entrelaça a história da instituição escolar, já que

Apenas com a institucionalização da escola é que o conceito de infância começa lentamente a ser alterado, através da escolarização das crianças. Podemos então, a partir do desenvolvimento de uma pedagogia para as crianças, falar em uma construção social da infância (CORSARO, 2003, p. 30).

Dessa forma, ao tratarmos de *O Ateneu* e *Doidinho*, estamos em um

momento em que a noção de infância começa a ser amplamente discutida e alterada. Pois é esse o momento em que a instituição escola começa a se firmar na sociedade brasileira, sociedade essa ainda em desenvolvimento, já que pouquíssimos cidadãos tinham acesso à escola. No entanto, impõe-se, com isso, uma nova maneira de se lidar com as crianças e os adolescentes.

Assim, interessa neste estudo ver como os discursos sobre a infância aparecem e dialogam com outros discursos dentro dos dois romances, pois é pensando também nas figurações sobre a infância que aparecem nesses dois textos que podemos reconhecer as características atribuídas ao universo do internato e, por conseguinte, apontar as peculiaridades do tratamento literário dado a esse período da vida. Quando nos voltarmos para a análise do espaço do internato em *O Ateneu* e *Doidinho*, iremos nos deter nas confrontações sobre o conceito de infância que os romances nos propõem.

Capítulo III

O trânsito espacial

3.1 Da casa para o mundo

Assim como nos romances de formação, o romance de internato inicia-se com o herói partindo ou chegando a um espaço desconhecido. No nosso caso, o trânsito espacial não é variado e se reserva unicamente ao deslocamento da casa para o internato. Esse dado é comum aos romances de internato.¹² Por exemplo, *Manhã submersa*, datada de 1953, uma obra temporalmente distante de *O Ateneu* e proveniente de outra tradição literária, a portuguesa, inicia como a seguir:

Tomei o comboio na estação de Castanheira, depois que o Calhau deixou de me abraçar. Foi ele que me trouxe no carro de bois de D. Estefânia, em cuja casa, como se sabe, me talharam o destino. Minha mãe veio ainda à igreja, pela madrugada, ver-me partir; mas sentindo-me tão distante como se eu fosse preso, como se eu já pertencesse a um mundo que não era o seu – mal me falou (FERREIRA, 2004, p. 11).

Por esse excerto podemos notar o abismo entre o espaço da casa e o do internato. O trânsito espacial é o rito de passagem pelo qual deve passar a criança para se tornar um outro, para não mais pertencer ao mundo da proteção materna. O mundo do lar e o internato se tornam lugares que já não se comunicam. A mãe mal fala com o filho que se vê como um prisioneiro. É interessante notar que o próprio título do romance – *Manhã submersa* – é ele também uma metáfora para a situação de prisioneiro que o menino irá vivenciar dentro dos portões do internato.

A saída do herói anuncia o trauma da socialização que será um dos principais temas do romance de internato e que se desdobrará em uma ruptura e separação não somente entre espaços diversos, mas também de linguagens que se entrecruzam. O trânsito espacial é um aspecto fundamental dentro do romance de internato.

Basicamente, temos dois espaços predominantes: o espaço protetor do lar e o espaço opressor do internato. Ao colocarmos esses adjetivos não queremos dizer

¹² É o caso, por exemplo, dos romances *O Jovem Törless*, de Robert Musil e *Cadetes*, de Aleksandr Kuprin.

que o espaço do lar é sempre protetor e livre de qualquer opressão, ou que o internato seja uma espécie de Purgatório por onde devem passar os adolescentes. Trata-se da percepção dos personagens Sérgio e Carlos de Melo sobre esses dois espaços, articulada no texto. O espaço não existe per se; ele é sentido, percebido. Tentaremos sempre ver o espaço não como simples pano de fundo do enredo, apresentado em passagens descritivas, mas como um elemento que só pode ser analisado quando o aliamos à reflexão sobre o ponto de vista narrativo e seu vocabulário. Como já assinalamos anteriormente, o espaço em textos de prosa literária é construído pela linguagem, por redescritões de estados de coisas em situações no âmbito da narrativa. Nessas redescritões conjugam-se diferentes discursos que compõem o romance. Portanto, não temos um elemento isolado e objetivo no qual se baseia o espaço, mas sim a conjunção de vários fatores para que se possa apreender a questão espacial nos romances.

O deslocamento espacial, a passagem do lar para o internato se configura como uma experiência traumática para os heróis Sérgio (*O Ateneu*) e Carlos de Melo (*Doidinho*). Mas de que maneira se dá esse trauma? Como o internato se torna um meio adverso e fechado para o neófito que adentra seus portões?

As primeiras páginas, tanto de *O Ateneu* como de *Doidinho*, marcam o deslocamento ou o trânsito do herói da sua casa para uma nova realidade, que rapidamente se tornará opressora em contraposição ao aconchego do lar. Em *O Ateneu*, o narrador Sérgio usará imagens como “estufa de carinho” e “conchego placentário” para descrever a vida sob a proteção do lar. Muitas vezes essa proteção é atribuída como materna – principalmente no romance de Raul Pompéia. No romance de José Lins do Rego, temos Carlos de Melo como menino órfão criado pelo avô e as empregadas, ou seja, sem a proteção da figura de sua mãe. Mais do que o conforto materno, o que se está em jogo é toda a proteção do espaço da casa ou lar e de seus integrantes.

A casa tem um valor positivo, é sinônimo de proteção. Entretanto, nos romances ora analisados, e como característica dos romances de internato como os definimos aqui, essa proteção é perturbada assim que o herói é efetivamente “jogado no mundo” e conhece a violência opressora do espaço desconhecido,

representado aqui pelo internato escolar.

Esse contato com o desconhecido é traumático, porque retira o jovem do bem estar inicial para jogá-lo de súbito em um lugar que, como o representa Carlos de Melo – narrador de *Doidinho* –, é uma prisão. Nela, os alunos são os presos que olham através das grades (DO REGO, 1915, p. 128). No interior dessas grades articula-se uma nova dinâmica na percepção dos personagens. A partir do famoso “vais encontrar o mundo” dito pelo pai de Sérgio diante das portas d’ *O Ateneu*, inicia-se o trauma da passagem para uma nova fase na vida do herói, ou, para falar com Bosi, se dá o “trauma da socialização que representa a entrada de uma criança para o mundo fechado da escola” (BOSI, 2003, p. 51).

O romance *Doidinho*, assim como *O Ateneu*, inicia-se em *media res* com o protagonista entrando no internato:

– Pode deixar o menino sem cuidados. Aqui eles endireitam, saem feitos gente – dizia um velho alto e magro para o meu tio Juca, que me levava para o colégio de Itabaiana.
Estávamos na sala de visitas. Eu, encolhido numa cadeira, todo enfiado para um canto, o meu tio Juca e o mestre (DO REGO, 1995, p. 03).

Carlos de Melo deixa para trás os tempos vividos no lar – o engenho de seu Avô Paulino. Esses tempos são retratados sobretudo no romance *Menino de Engenho*, mas serão rememorados nos momentos de crise ou vivenciados nas férias do internato.

O menino Carlos havia crescido entre os moleques do engenho. Não será no internato, portanto, que ele terá suas primeiras experiências de liberdade. A sua iniciação sexual, por exemplo, se dá entre os animais e as negras do engenho. O “eu não sabia nada” do trecho em *Doidinho* que o vincula diretamente a *O Ateneu*, já mencionado anteriormente, refere-se apenas a seu aprendizado escolar: “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 Pompéia, entrava no internato de cabelos grandes e com uma alma de anjo cheirando a virgindade.” (DO REGO, 2010, p. 191) Carlos de Melo chega aos doze anos e prestes a entrar para o internato sem saber ler e escrever, mas adiantado em relação aos “assuntos do mundo”.

Esses tempos no lar e no engenho são sempre contrapostos ao espaço adverso do internato. Em uma passagem logo no início do romance, temos o momento em que Carlos se dá conta do espaço antagônico ao lar em que se encontra:

Às nove horas nos recolhemos para dormir. Dormir com a cama preparada por mim, com lençóis que eu mesmo tirara da mala, fora do meu quarto do Santa Rosa! Na cama começavam a chegar meus pensamentos. Éramos seis no quarto pequeno de telha-vã. Ninguém podia trocar palavras. Falava-se aos cochichos, e para tudo lá vinha: é proibido. A liberdade licenciosa do engenho sofria ali amputações dolorosas. Preso como os canários nos meus alçapões (DO REGO, 1995, p. 07).

A liberdade do lar opõe-se as regras e o espaço fechado do internato. Toda proteção acaba. Não há ninguém para amparar o protagonista ou fazer a sua cama. Ele é definitivamente “jogado no mundo”. Um mundo em proporções liliputianas, representado pelo colégio interno. Desse trecho, também é possível notar o jogo de linguagem e discursos presentes no romance. Na fala do narrador-personagem aparece a voz coerciva que para tudo diz “é proibido” e tenta calar a voz do protagonista. Se o espaço do lar era sinônimo de liberdade, o internato reprime inclusive a linguagem dos internos, “falava-se aos cochichos”, “ninguém podia trocar palavras”. No entanto, sobram metáforas sobre a clausura, ao descrever-se a vida no internato. Carlos de Melo sente-se como um canário preso em alçapão ou em um trecho posterior, conforme indicamos há pouco, como um prisioneiro que olha pelas grades da prisão.¹³ Veremos no capítulo seguinte que a metáfora da prisão será importante dentro das redescições sobre o internato que os dois romances nos apresentam.

¹³ Veremos que essa dificuldade de se integrar ao mundo do internato, em oposição à proteção do lar, irá provocar até – e nas últimas consequências – a morte voluntária de internos: o abandonado Aurélio, em *O Ateneu*, e o doente Franco, em *Doidinho*. E não só nos romances aqui estudados, mas também em um romance como *Debaixo das rodas*, de Hermann Hesse. Nessa narrativa, o herói Hans Gibenrath – após viver sem conseguir se adaptar a vida opressora do internato – irá se jogar em um rio. Ou também, em um romance como *Manhã submersa*, de Vergílio Ferreira, em que o herói – em certo momento – busca o auto-aniquilamento como forma de escapar de seu retorno para o internato. É voltando atrás em seu intento e, ironicamente, perdendo apenas alguns dedos, Antonio Borralho consegue escapar de seu destino como interno.

3.2 A casa-mãe e a casa-liberdade

O espaço da casa em *O Ateneu* é o da proteção materna, um lugar que por isso mesmo torna a criança, ao inverso, ainda mais sensível às suas primeiras experiências fora da “estufa de carinho”, ou “poema dos cuidados maternos”. É um lugar de ampla proteção e seu primeiro contato com o mundo:

A casa mantém o homem através das tempestades do céu e das tempestades da vida. É corpo e é alma. É o primeiro mundo do ser humano. Antes de ser ‘jogado no mundo’, como o professam as metafísicas apreçadas [sic], o homem é colocado no berço da casa. (BACHELARD, 2008. p. 26)

Para Gaston Bachelard, o contato traumático com o mundo não acontece no nascimento, mas somente mais tarde. Primeiro a criança é protegida pelo espaço do lar e isso é um aspecto positivo. Pois, continua Bachelard (2008, p. 26) mais adiante: “a vida começa bem, começa fechada, protegida, agasalhada no regaço da casa” Todavia, tamanha proteção irá servir, nas obras, para tonar ainda maior o choque dos protagonistas com o mundo do internato. E esse dado traz uma ambivalência para o espaço do lar, já que sua proteção demasiada também o torna sufocante.

O aspecto sentimental e protetor do lar, identificado com o carinho da mãe, fará com que o trauma da chegada ao internato se torne ainda mais intenso. Isso fica evidenciado já na abertura do romance:

“Vais encontrar o mundo”, disse-me meu pai, à porta do Ateneu. “Coragem para a luta.”
Bastante experimentei depois a verdade deste aviso, que me despia, num gesto, das ilusões de criança educada exoticamente na estufa de carinho que é o regímen do amor doméstico, diferente do que se encontra fora, tão diferente, que parece o poema dos cuidados maternos um artifício sentimental, com a vantagem única de fazer mais sensível a criatura à impressão rude do primeiro ensinamento, têmpera brusca da vitalidade na influência de um novo clima rigoroso (POMPEIA, 1981, p. 29).

O comentário do narrador, já adulto, demonstra a oposição entre a proteção do lar *versus* o mundo mais vasto, mais tarde representado pelo internato. A casa, que é simbolizada como proteção materna, não é só positiva para o narrador já adulto. A seu ver, ela não prepara, sob hipótese alguma, para o lugar adverso que será o

internato; pelo contrário, a proteção demasiada torna ainda mais difícil o contato com um espaço de socialização mais ampla.

Os primeiros preparativos para a saída de Sérgio da estufa materna se haviam dado como externo de uma escola familiar. Eram aulas lecionadas por senhoras inglesas que criavam um ambiente em nada parecido com a opressão do internato. Outra diferença é que o narrador sempre volta ao lar no fim do dia. Assim, essa experiência não se compara com o trauma posterior do internato.

É no Ateneu que o narrador irá encontrar um mundo totalmente oposto ao do lar. Ainda que, na frente dos pais de Sérgio, Aristarco tente apaziguar o futuro interno, dizendo que “o meu colégio é apenas maior que o lar doméstico. O amor não é precisamente o mesmo, mas os cuidados de vigilância são mais ativos”. (POMPEIA, 1981, p. 48), logo nos primeiros dias como interno ele descobrirá o engodo de tais palavras.

A primeira coisa que Aristarco irá censurar no seu novo aluno, por exemplo, são os cabelos que são “um capricho amoroso de mãe”, pois “os meninos bonitos não provam bem no meu colégio” (POMPEIA, 1981, p. 47), explica o diretor. O corte dos cachos de cabelo será um rito de passagem do herói. A partir desse momento, o menino de onze anos, mas que parecia ter seis, não será mais o mesmo, como aponta D. Ema, esposa de Aristarco: “– Corte e ofereça a mamãe, aconselhou com uma carícia; é a infância que aí fica, nos cabelos louros... Depois, os filhos nada mais têm para as mães” (POMPEIA, 1981, p. 47).

Assim, os pensamentos do protagonista sempre se voltarão para o lar, a vontade de voltar a “estufa de carinho”.

Lembranças da família desviaram-me o curso às reflexões. Não havia mais a mão querida para acalantar-me o primeiro sono, nem a oração, tão longe nesse momento, que me protegia a noite como um dossel de amor: o abandono apenas das crianças sem lar que os asilos da miséria recolhem (POMPEIA, 1981, p. 69).

Já que não é possível voltar para a casa, Sérgio busca algum tipo de proteção dentro do meio hostil do internato. “Eu desejei um protetor, alguém que me valesse, naquele meio hostil e desconhecido, e um valimento direto mais forte do que palavras” (POMPEIA, 1981, p. 77). Mais tarde, Sérgio apoia-se em duas imagens

femininas para substituir a figura da mãe deixada no lar. A primeira, que é apenas evocada de passagem, é Rosália, a “boa priminha” que era “carinhosa e maternal” nas evocações do narrador. A outra é Ema, a mulher de Aristarco. Ela que é “tão boa, no seu carinho de enfermeira, de mãe” (POMPEIA, 1981, p. 145).

O narrador repetidas vezes busca algum refúgio nas memórias dos tempos da proteção maternal e familiar. O primeiro retorno ao lar é apresentado como uma ressurreição, uma volta a velha vida que se abre:

Durante a primeira quinzena de colégio, o pensamento de um regresso à família inebriou-me como a ansiedade de um ideal fabuloso. Quando tornei a ver os meus, foi como se os houvesse adquirido de uma ressurreição milagrosa. Entrei em casa desfeito, em pranto, dominado pela exuberância de uma alegria mortal (POMPEIA, 1981, p. 87).

Há uma dificuldade de se desvincular do berço materno, e ela se torna um entrave a formação do herói. Sua formação nunca se completará efetivamente com a experiência dentro do internato.

Em *Doidinho* as saudades do lar também preenchem muitos dos pensamentos do narrador. Contudo, já que Carlos é órfão, a casa evidentemente não será associada à proteção materna, mas a um sentido de amplidão e liberdade¹⁴. Parte das memórias da infância de Carlos de Melo são narradas em *Menino de Engenho* e são recuperadas a partir das lembranças do narrador em *Doidinho*.

Uma vez fora do engenho, Carlos verá sua liberdade amputada pelas regras e repressões do internato. As metáforas que ligam a instituição a uma prisão irão se multiplicar à medida que avançamos as páginas do romance, e a vida do herói irá se modificar, como anunciado já no início da narrativa:

O meu tio me chamou para o abraço. Parecia que me deixava de vez, porque foi com o coração partido que me cheguei para perto dele.
– Estude. Em junho venho lhe buscar.
Saí chorando. Era a primeira vez que me separava de minha gente, e uma coisa me dizia que a minha vida entrava em outra direção (DO REGO, 1995, p. 04).

¹⁴ O romance *Menino de Engenho* inicia-se com a narrativa sobre a morte dos pais de Carlos de Melo, que tinha então 10 anos de idade, ou seja, dois anos antes dos acontecimentos narrados em *Doidinho*. No entanto, o espaço predominante em *Menino de Engenho*, e que será remorado em *Doidinho*, é o engenho do avô Zé Paulino, onde o herói é criado.

O deslocamento, a mudança de espaço, se evidencia no uso da expressão “entrar em outra direção”, que será a do enclausuramento. O trauma aparece não somente sob a forma da perda da proteção do lar, mas também como privação da liberdade. A sensação é de estar preso, já que “é no espaço reservado da escola que a sociedade moderna encerra e tenta domesticar a idade crítica dos verdes anos. Espécie de raptó social à casa familiar, a escola regulariza ritmos, controla o ócio e vigia atos impuros” (DO CARMO, 1999, p. 40). Essa opressão associada à escola e ao internato ganha contornos ainda maiores quando opostas a proteção e liberdade conferida ao lar dos internos.

3.3 Os nomes e os lugares

A polaridade entre os dois espaços em *Doidinho* gera uma variedade de nomeações para o herói. Em casa era o Carlos ou Carlinhos, já no internato seu nome será o oficial Carlos de Melo e o apelido, Doidinho. A função dessa mudança tem a ver com a transformação que a saída do lar opera no protagonista:

– Seu Maciel quer falar com o Carlos de Melo.
Era a primeira vez que me chamavam assim, com o nome inteiro. Em casa, era Carlinhos, ou então Carlos, para os mais estranhos. Agora, Carlos de Melo. Parecia que era outra pessoa que eu criara de repente. Ficava um homem. Assinava o meu nome, mas aquele Carlos de Melo não tinha realidade. Era como eu me sentisse um estranho para mim mesmo. Foi uma coisa que me chocou esse primeiro contato com o mundo, esse dístico que o mundo me dava (DO REGO, 1995, p. 06)

O dístico Carlos de Melo é uma oposição ao Carlinhos protegido pelo espaço conhecido do lar e também o primeiro indício da sua consciência diante do novo espaço. No internato ele assumirá um novo papel social. Ele não é mais o neto de Zé Paulino, grande latifundiário. O Carlos de Melo não tem a mesma posição social nem os privilégios que tinha no engenho. O menino que assina o seu nome e que é chamado também pelo seu sobrenome é agora um homem ou pelo menos se sente assim. Sua iniciação à nova sociedade se dá nesse momento em que se sente um

estranho para si mesmo.

Por essa mudança de seu nome, Carlos percebe as máscaras sociais que deve usar e a formação de sua personalidade.

A gente, quando se sente fora dos limites de casa paterna, que é toda a nossa sociedade, parece que uma outra personalidade se incorpora à nossa existência. O Carlos de Melo que me chamavam era bem outra coisa que o Carlinhos do engenho, o seu Carlos da boca dos moradores, o Carlos do meu avô (DO REGO, 1995, p. 06).

Até então a casa era todo o universo do protagonista. No seu convívio com os mestres e o diretor sua personalidade será outra. Ser neto e herdeiro do dono da fazenda Santa Rosa não irá modificar seu tratamento dentro do internato. Assim como deixou para trás o lar, ele deve deixar o Carlinhos na lembrança. Mas ele não será apenas o Carlos de Melo no internato, ele também será o Doidinho para os seus colegas, revelando, assim, outra faceta de sua personalidade:

Tinha também ganho o meu apelido: chamavam-me de Doidinho. O meu nervoso, a minha impaciência mórbida de não parar em um lugar, de fazer tudo às carreiras, os meus recolhimentos, os meus choros inexplicáveis, me batizaram assim pela segunda vez (DO REGO, 1995, p. 10 -11).

Ser um interno não garante à personagem nenhuma regalia, como a de ser neto de um grande latifundiário. Assim como todos os outros alunos, ele receberá o seu apelido, irá adquirir uma nova imagem de si mesmo. Entre Coruja, Pão-duro, Papa-figo e outros, ele será o Doidinho. Além disso, o apelido também remeterá mais tarde à lembrança de seu pai. Pois um colega revela a todos que Carlos era órfão porque seu pai havia matado a esposa para, logo em seguida, se suicidar. Dessa forma, o apelido Doidinho revela-se para o leitor como uma espécie de patronímico, algo que o remeterá a um momento dolorido do passado. O apelido da personagem, afinal, fazendo confluír a origem conturbada e as dinâmicas de transformação presentes, é ícone da desestabilização da própria linguagem. Ele encena a tensão entre o modo de designar e a instabilidade do designado.

O trânsito espacial em *Doidinho* vem acompanhado de um batismo ou um rito de passagem que se apresenta como mudança na maneira de chamar o herói. A passagem da casa, onde o protagonista era o Carlos ou Carlinhos, para o internato

traz em seu bojo uma renomeação. Agora ele não ouve seu nome com a intimidade recebida no engenho. Além disso, tanto o Carlos de Melo como o apelido Doidinho revelam o início do processo de socialização por que o protagonista irá passar. O nome completo pelo qual é chamado mostra seu pertencimento ao mundo do internato, um nome com o qual deve assinar. O apelido é aceitação pelo grupo de internos. Doidinho diz: “e a verdade é que eu não repelia o apelido. Todos tinham o seu” (DO REGO, 1995, p. 11). Em toda a narrativa há um desejo consciente de ser um igual, mas, ao mesmo tempo, preservar sua personalidade. O apelido guarda características individuais de cada interno e, por outro lado, agrupa-os como um conjunto de semelhantes. Não cabe *repelir o apelido*: no caso do *Carlos de Melo* das convenções sociais o espaço da condição pessoal é o que impele a uma nova redescritção de si mesmo, movência que implica guardar em si e ver exposta a marca de uma origem insana: *Doidinho*.

No movimento de retomada, distanciamento e atualização de *O Ateneu*, por meio de um gesto declarado de adensamento da caracterização biográfica de seu protagonista, e isso também sob a ambivalência de um “vício de origem” firmado em seu apelido, que é nome também do romance. Fica em primeiro plano o espaço da linguagem em movimento: o personagem é sede de transformações, sua vida móvel constitui o espaço do romance, e o nomeia.

Capítulo IV

Uma sociedade em dimensões liliputianas

A escola era horrível – e eu não podia negá-la, como negara o inferno. Considerei a resolução de meus pais uma injustiça. Procurei na consciência, desesperado, ato que determinasse a prisão, o exílio entre paredes sujas. Certamente haveria uma tábua para desconjuntar-me os dedos, um homem furioso a bradar-me noções esquivas.

(Graciliano Ramos, In: *Infância*)

No segundo capítulo de *O Ateneu*, o colega de Sérgio, Rebelo, o conduz como Virgílio conduz Dante pelos círculos do inferno. Rebelo alerta sobre os tipos e pessoas que Sérgio encontrará no internato. Inúmeros são os “personagens”, desde o servil, passando pelos adutores, até os brutais e traidores. Esse guia de Sérgio irá concluir que é “uma desgraça ter de viver com essa gente” (POMPEIA, 1981, p. 62). O contato com amplo espectro humano é a forma que inicia o herói no mundo. O internato com seus tipos – orquestrados pela figura terrível da autoridade máxima do diretor – é simbolizado como uma miniatura das relações em sociedade, um microcosmo social. Em uma passagem exemplar no romance de Raul Pompéia, um dos mestres da escola, Dr. Cláudio, discursa sobre essa questão do internato como lugar que reconstitui os valores da própria sociedade:

É uma organização imperfeita, aprendizagem de corrupção, ocasião de contato com indivíduos de toda origem? O mestre é a tirania, a injustiça, o terror? O merecimento não tem cotação, cobrem as linhas sinuosas da indignidade, aprova-se a espionagem, a adulação, a humilhação, campeia a intriga, a maledicência, a calúnia, oprimem os prediletos do favoritismo, oprimem os maiores, os mais fortes, abundam as seduções perversas, triunfam as audácias dos nulos? A reclusão exacerba as tendências ingênicas?

Tanto melhor: é a escola da sociedade (POMPEIA, 1981. p. 174).

O internato redescreve – de maneira reduzida, sob estratégias narrativas e literárias autorreflexivas, e à busca de novo vocabulário para compreendê-las – as dinâmicas de poder da sociedade. Por isso ele é visto por seus dirigentes como uma

instituição de ampla aprendizagem. Por um lado se tem o ensino regulamentado pela pedagogia vigente (sob um vocabulário estabelecido e estéril) e, por outro, o aprendizado que se dá pelo convívio social e pela submissão às regras do internato ou sua subversão (o que ativa vocabulários dinâmicos e muitas vezes criativos). Redescremem-se no espaço do internato, pelo embate de vocabulários diversos, as práticas sociais que ele mesmo evoca.

No que tange ao discurso de Dr. Cláudio, o aprendizado mais importante que o internato pode oferecer é o de preparar para vida. A “escola da sociedade” é a que ensina sobre a injustiça e a tirania. É onde a submissão do mais fraco se configura como lei de sobrevivência, como bem assinala Marcus Vinicius Mazzari no ensaio *Representações literárias da escola*, de importante contribuição para o estudo desenvolvido aqui:

Integrar-se à vida do colégio interno significa, pois, submeter-se a leis implacáveis de um microcosmo em que – como formula um professor de Sérgio em conferência proferida no Ateneu - "a razão da maior força é a dialética geral" (MAZZARI, 1997, p. 227).

O espaço dado aos personagens encerra-os em uma dinâmica de subserviência em que alguém deve obedecer para que se cumpra o mando do outro. O internato como um todo se organiza dessa maneira em sua raiz. A razão da maior força, mas também diríamos do maior poder, é o eixo sobre o qual se move o funcionamento da instituição.

4.1 O internato como instituição total

O primeiro contato de Sérgio com o internato surge como um maravilhamento diante da fachada do Ateneu, que se confunde com a imagem do diretor Aristarco. O Ateneu e Aristarco, fundo e figura de um mesmo quadro:

Naquele momento, não era simplesmente alma do seu instituto, era a própria feição palpável, a síntese grosseira do título, o rosto, a testada, o prestígio material do seu colégio, idêntico com as letras que luziam em auréola sobre a cabeça. As letras, de ouro, ele, imortal: única diferença (POMPEIA, 1981, p. 44).

A forma, em sua materialidade estética, explicita os processos mesmos de redescritção. As primeiras impressões de Sérgio serão o oposto do que ele irá vivenciar no internato, pois o clima era de festa. O contato inicial do menino com a instituição acontece em meio a um suntuoso desfile militar patrocinado pelo diretor. A figura de Aristarco que o fascina a primeira vista se tornará rapidamente a de um tirano. O clima amigável e fraterno que o futuro interno vislumbra não terá nada a ver com o terror do convívio com os mais diversos tipos de pessoas.

De maneira um pouco diversa, Carlos de Melo já sabe o que realmente o espera no internato: “o colégio de Itabirana criara fama pelo seu rigorismo. Era uma espécie de último recurso para meninos sem jeito” (DO REGO, 1995, p. 04). Já tinha ouvido falar de histórias sobre castigos e punições que alguns primos receberam por lá. No entanto, o pesadelo de Carlos será ainda maior. Logo no seu primeiro dia, ele irá notar que mais do que surras ou castigos, o internato irá tolher a sua liberdade.

Ao pensarmos nos exemplos expostos acima, podemos concluir, seguindo Benelli (2002) que o internato funciona nos dois romances como uma instituição total. Usamos a expressão “instituição total” no sentido que Erving Goffman (1922-1982) atribuiu aos presídios, manicômios e conventos:

Uma instituição total pode ser definida como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada (GOFFMAN, 2010, p. 11).

À luz dos dois romances, o internato se encaixa nessa categoria. Portanto, temos um local insulado, mas que segue regras formais como na sociedade maior. Tal insulamento se dá por meio dos muros, grades e da extrema vigilância que ocorre no internato.

Tanto *Doidinho* quanto *O Ateneu* figuram o internato como “uma instituição estabelecida com a intenção de realizar de modo mais adequado alguma tarefa de trabalho” (GOFFMAN, 2010, p. 17). A tarefa de trabalho realizada pela organização da instituição é o desenvolvimento humano e a educação dos internos. No ponto de

vista do *staff* do internato (diretores, mestres, administradores etc.) o fechamento e a ampla vigilância servem melhor para o propósito da instituição. É interessante notar que essa característica do internato atribuída por Erving Goffman serve também (e é apontada por ele) para quartéis, campos de trabalho e colônias. Dessa forma, podemos notar como certos aspectos da organização do internato se repetem em outros romances, mesmo que a estrutura da instituição apresente peculiaridades, em cada caso. Tanto em romances em que existe a organização de uma escola militar (casos de *O jovem Törless*, de Musil, e *Cadetes*, de Kuprin, por exemplo) ou seminários (*Manhã submersa*, de Vergílio Ferreira, *Informação ao crucificado*, de Carlos Heitor Cony, e *Em nome do desejo*, de João Silvério Trevisan) a estrutura institucional segue princípios de um colégio interno comum, ou seja um local fechado e com uma forte vigilância sobre seus internos.

Voltando aos romances estudados aqui, vale notar como os internatos apresentados em *O Ateneu* e *Doidinho* satisfazem as características principais de uma instituição total no sentido que Goffman emprega.

A primeira característica de uma instituição total é que “todos os aspectos da vida são realizados em um mesmo local e sob uma única autoridade” (GOFFMAN, 2010, p. 17). Diferentes esferas da vida como: dormir, trabalhar e brincar, que geralmente acontecem em diferentes lugares, no internato se resume em apenas um local e são regidas e reguladas pelo diretor.

Esse aspecto é rapidamente notado pelos internos Sérgio e Carlos de Melo, assim que chegam no internato. O primeiro choque que Carlos de Melo tem ao entrar no Instituto Nossa Senhora do Carmo é o de ter de dormir fora de casa: “Às nove horas nos recolhemos para dormir. Dormir com a cama preparada por mim, com lençóis que eu mesmo tirara da mala, fora do meu quarto do Santa Rosa!” (DO REGO, 1995, p. 07). O mesmo local em que ele foi mandado para estudar será também onde irá dormir, e em um período rigorosamente controlado, exatamente às nove horas. A redistribuição do lugar mais íntimo encena a mudança do regime das relações humanas, redescreve sob novo vocabulário (adequado à instituição total) a vivência da submissão cotidiana ao poder.

O trabalho, tratando-se de colégios internos, se resume às atividades ligadas

ao aprendizado dos alunos. Todas as aulas e disciplinas estudadas são devidamente ajustadas e controladas por horários. Também essa característica é apontada como um aspecto crucial das instituições totais: “todas as atividades diárias são estabelecidas em horários, pois uma atividade leva, em tempo predeterminado, à seguinte, e toda a sequência de atividades é imposta de cima, por um sistema de regras formais explícitas e um grupo de funcionários” (GOFFMAN, 2010, p.18). O estabelecimento de quando uma atividade deve ser iniciada e encerrada parte sempre do *staff* do internato, ou seja, de seus diretores e funcionários. A primeira regra à qual Sérgio é submetido quando chega ao internato, por exemplo, é a de se adequar aos horários: “às onze horas, a sineta deu o sinal das aulas” (POMPEIA, 1981, p.57). O som – sinal – preenche o espaço todo, que se reconfigura; e nele, as atividades que o significam.

O espaço dedicado ao lazer é também regulamentado. Em *O Ateneu*, os internos podem usar uma espécie de piscina, construída nas dependências do colégio interno. Como toda atividade, os banhos na piscina são feitos em grupos e de maneira regulamentada: “por ocasião dos intensos calores de fevereiro e março e do fim do ano, havia aí dous banhos por dia. E cada banho era uma festa” (POMPEIA, 1981, p. 72).

A regulamentação da vida e atividades dos internos é função principal do que chamamos de *staff* do internato. Enquanto os alunos são vistos como inferiores, fracos e culpados, o *staff* é um grupo de administradores da instituição (isso inclui professores, diretores e demais funcionários) que se intitulam superiores e corretos para exercerem mudanças morais e psicológicas dos membros residentes. É esse grupo que reúne, num plano racional único e supostamente planejado para atender os objetivos oficiais da instituição, as várias atividades obrigatórias da vida no internato.

Tal controle das atividades dos internos coloca-se como um problema, já que o *staff* precisa lidar com um número grande de alunos que residem no internato. Para resolver esse problema, aplica-se outro método comum ao das instituições totais: “cada fase diária do participante é realizada na companhia imediata de um grupo relativamente grande de outras pessoas, todas elas tratadas da mesma forma

e obrigadas a fazer as mesmas coisas em conjunto” (GOFFMAN, 2010, p. 18). Comanda-se o grupo grande de internos, subdividindo-os em grupos menores: “No Ateneu formávamos a dois para tudo. Para os exercícios ginásticos, para a entrada na capela, no refeitório, nas aulas, para a saudação ao anjo da guarda ao meio-dia, para a distribuição do pão seco depois do canto (POMPEIA, 1981, p.75). O mesmo acontece no Instituto Nossa Senhora do Carmo, em *Doidinho*: “E dois a dois [...] seguia o colégio de seu Maciel” (DO REGO, 1995, p. 90).

Todo o grupo é previamente estabelecido pela direção, evitando que surjam blocos rebeldes. Os alunos sempre reunidos em grupos ou em duplas em que cada um vigia o outro, acostumam-se à normalidade de uma vida de títtere em que cada passo e movimento é vigiado, e o ritmo interno de cada aluno é reprimido.

Vale notar que a oposição lar e internato, ganha contornos e ambivalências, pois apesar de vários aspectos negativos sentidos pelos alunos, o colégio interno é visto como uma espécie de utopia por seus diretores. Assim como todos os projetos idealistas e utopias, os internatos precisam regulamentar a vida de seus participantes para que se possa concluir um projeto maior: o da “completa formação” os internos. No entanto, veremos que esse projeto falha consistentemente, pois desconsidera a subjetividade e o ritmo dos alunos.

4.2 A repressão e o controle da idiorritmia

Dentro da vida fechada e formalmente administrada do internato surge um desajuste rítmico. Os heróis dos dois romances estudados não conseguem se ajustar completamente nesse tipo de instituição, principalmente devido ao contato com o amplo espectro de pessoas também confinadas lá.

Devemos a metáfora de desajuste rítmico ao livro *Como viver junto*, de Roland Barthes. O pensador francês cria o termo *idiorritmia*, que podemos aplicar aqui para pensar no conflito entre personagem e o espaço do internato. Em um momento exemplar, Barthes ilustra o conceito da seguinte maneira:

[...] vou apresentar um traço que me parece caracterizar o problema de modo tópico. De minha janela, vejo uma mãe segurando o filho pequeno pela mão e empurrando o carrinho vazio a sua frente. Ela ia imperturbavelmente em seu passo, o garoto era puxado, sacudido, obrigado a correr o tempo todo, como um animal ou uma vítima sadiana chicoteada. Ela vai em seu ritmo, sem saber que o ritmo do garoto é outro. (BARTHES, 2006, p. 19).

O ritmo do internato, simbolizado pelo poder institucional exercido, não é compatível com o ritmo do aluno. Podemos dizer que a mãe do exemplo de Barthes é o poder institucional, e o filho, o aluno enclausurado. São, portanto, dois ritmos que se opõem. De um lado, o ritmo próprio de cada aluno, de outro o ritmo tomado em um sentido repressivo, a imposição de uma maneira regulada de se viver inculcada pelo internato. No entanto, toda a demanda de idiorritmia se faz sempre contra o poder, está sempre em “uma relação negativa com o poder” (BARTHES, 2006, p. 68).

Tanto em *O Ateneu* como em *Doidinho*, existe um forte controle na tentativa de apagar a subjetividade do interno. Em outras palavras, há uma repressão da idiorritmia. Isso acontece de diversas maneiras, seja justamente pela condição do interno, preso a seu papel de um ser que ainda não é adulto e, por isso, não é dono de suas vontades. Em um dado momento, por exemplo, Sérgio faz a seguinte observação:

Desesperava-me então ver-me duplamente algemado à contingência de ser irremissivelmente pequeno e ainda colegial. Colegial, quase calceta! Marcado com um número, escravo dos limites da casa e do despotismo da administração (POMPEIA, 1981, p. 189-190).

No entanto, não é somente a “contingência de ser irremissivelmente pequeno” que fará com que haja um grande controle sobre os internos. Existem mecanismos orquestrados pelos diretores dos internatos para manter a ordem institucional. Ser “ainda colegial”, e ver-se desse modo “algemado” – eis um modo de redescrição que chama atenção ao primeiro dos mecanismos que iremos analisar: a maneira como o *staff* do internato lida com a formação de seus alunos.

4.3 A pedagogia do autoritarismo¹⁵

Em um conto chamado “Quem é o culpado”, de Anton Tchekhov, há uma reflexão sobre o aprendizado diante de uma forma autoritária e violenta de ensino. O narrador da breve narrativa compara seu professor de latim ao seu tio que, ao tentar ensinar de maneira violenta um gato a caçar (o animal apanha toda vez que não é bem-sucedido em sua empreitada), acaba incutindo no felino um medo irreparável por ratos. O narrador conclui que quando se vê diante de alguma frase latina se sente na mesma situação que o gato amedrontado.

Esse pequeno conto ilustra um problema central nos romances de internato. A questão do conflito da consciência crítica do estudante anulada diante de formas autoritárias de transmissão do saber.

Representada pelos mestres, mas principalmente pelos diretores Aristarco e Seu Maciel, a figura do autoritário em *O Ateneu* e *Doidinho* se coloca como um interdito para a autonomia crítica, vontades ou liberdade do aluno.

Em *Doidinho*, Seu Maciel faz reprimendas aos alunos recém-chegados que não quiserem comer a refeição servida no internato. “Se o senhor quer escolher comidas, vá para o hotel”, diz em certo momento o diretor.

Diante da figura do diretor, não há escolhas ou liberdades para os adolescentes no internato Nossa Senhora do Carmo. O autoritário Seu Maciel é apresentado pelo narrador Carlos de Melo como “uma figura de carrasco”, que “fala como se estivesse sempre com um culpado na frente, dando a impressão que estava pronto para castigar”. E castigava. Sob qualquer afronta ou pensamento autônomo dos alunos, as mãos dos internos eram fustigadas pelos famosos “bolos” do diretor.

Já em *O Ateneu*, o que se sobressai é a figura terrível e apavorante de Aristarco, que paira onipresente para manter a ordem da instituição. Figura com rompantes de retórica e que em seus discursos busca o tempo todo promover o Ateneu – visto mais como uma mercadoria do que propriamente uma instituição de ensino –, Aristarco influi em si todo o autoritarismo presente na pedagogia

¹⁵ Devemos o termo a MAZZARI, 1997.

institucional do internato. Como formula o professor Venâncio, um dos bajuladores de Aristarco: “Acima de Aristarco – Deus! Deus tão somente.”

A análise das figuras dos diretores em ambos os romances nos leva a refletir sobre concepções pedagógicas adotadas na instituição internato.

É interessante notar que as narrativas sobre o internato redescrevem a estrutura institucional da escola brasileira do século XIX e começo do XX. Dessa forma, e como nota Marisa Lajolo: “Raul Pompeia desenha um painel em que se reconhecem os modelos predominantes de ensino no Brasil, nas últimas décadas do século 19” (2003, p. 78). Discussões sobre os rumos da pedagogia no país ou métodos de ensino e aprendizagem aparecem nos dois textos literários e nos mostram de que forma os problemas, discutidos de forma unilateral pelos membros da administração da instituição escolar, são encarados pelos alunos dentro de uma dinâmica social específica: a vida em conjunto no internato.

Em relação à concepção pedagógica adotada em suas instituições, os diretores Aristarco e seu Maciel assumem posições diversas. O primeiro se aproxima de um modelo dito “progressista” e “moderno”; enquanto o segundo encarna a velha concepção apoiada em castigos corporais (principalmente pela temida palmatória).

Usada como forma de punir para educar, a palmatória é usada frequentemente como recurso pedagógico nas escolas brasileiras do século XIX e inícios do século XX. O narrador de o “Conto de escola”, de Machado de Assis, por exemplo, mostra como é frequente a presença da palmatória nas instituições de ensino: “o pior que ele podia ter, para nós, era a palmatória. E essa lá estava, pendurada no portal da janela, à direita, com os seus cinco olhos do Diabo.” (ASSIS, 2008, p. 512)

Em *Doidinho*, o narrador Carlos de Melo apresenta a figura do diretor Seu Maciel como a “fisionomia de tirano, de cruel extirpador de vontades, de amansador impiedoso de impulsos os mais naturais” (DO REGO, 1995, p.62). A postura do diretor vai ao encontro a suas concepções pedagógicas. Seu ideal é reprimir qualquer tipo de insurreição contra a ordem de sua instituição. Para isso, ele conta com uma ferramenta em especial: a palmatória.¹⁶

¹⁶ Sobre o uso da palmatória nas escolas do século XIX no Brasil ver LEMOS, 2012.

São dois os momentos notáveis em que Doidinho recebe o castigo da palmatória. No primeiro momento, Carlos – já no seu primeiro dia como interno – apanha por não conseguir ler corretamente a lição. E era justamente por medo do castigo que ele errara: “Errei a lição toda. Sabia quase que decorada a história da ‘Júlia, a boa mãe’. O medo, no entanto, fazia a minha memória correr demais; e saltava as linhas” (DO REGO, 1995, p. 10). A ameaça constante dos bolos de Seu Maciel faz com que os alunos se acostumem a apanhar. No seu primeiro dia vivido na instituição, Carlos de Melo pôde assegurar que “Ali fora com indiferença geral que a palmatória tinira nas minhas mãos. Talvez porque o castigo não fosse uma exceção naquela casa, apanhava-se todos os dias.” (DO REGO, 1995, p. 10).

O castigo corporal é a ferramenta para manter a ordem estabelecida, para que os alunos, nas palavras do diretor, não façam “do meu colégio bagaceira de engenho” (DO REGO, 1995, p. 14). Em sua sala, a palmatória estava “sempre exposta em cima da mesa, pronta para a ação, com o cabo torneado como objeto de arte” (DO REGO, 1995, p. 14).

Já no segundo momento Carlos de Melo se compadece da situação de Maria Luísa, menina que frequenta o colégio Santa Rosa como externa. Os castigos de Seu Maciel eram diversos aos externos. No lugar da palmatória o diretor os deixavam até mais tarde na escola, caso não conseguissem dar conta das lições. Apaixonado por Maria Luísa, Carlos deixa seu tinteiro cair sobre a mesa para mostrar que ela não está sozinha em seu castigo: “Apanhei para que Maria Luísa visse que eu também sofria com ela. Foi o primeiro sinal de grandeza que dei no mundo, este de me querer confundir com as dores de um outro” (DO REGO, 1995, p. 68).

Os castigos de Seu Maciel criam um sentimento altruísta em Doidinho. A brutalidade e humilhação dos castigos criam um inverso: a compaixão. É um ensinamento às avessas que ele aprende por si mesmo e não pela pedagogia do diretor.

Mas mesmo abominando a palmatória, Carlos chega a vislumbrar, ou pelo menos acreditar, em alguma função positiva dentro da disciplina dos bolos. Em um dado momento, Carlos de Melo sumariza a pedagogia de Seu Maciel:

Cada um sentia-se um condenado ao castigo, embora a mais cândida inocência o envolvesse. E mesmo não havia inocentes entre todos aqueles que o Senhor chamava com tanto gosto ao seu regaço. Talvez que tivesse razão a pedagogia do velho em descobrir em cada um de nós um pequeno monstro em formação. O seu sistema de educar, a ferro e a fogo, sem dúvida que lho aconselhava a experiência de meio século de trato com anjos (DO REGO, 1995, p.14).

O que se depreende do excerto é que os internos se acostumam e se adaptam às leis do internato. Eles aceitam existir, em cada um, “um pequeno monstro em formação”, pois há anos Seu Maciel usa os mesmos métodos. A pedagogia que busca domesticar e reprimir os alunos torna-se parte integrante da formação de cada um deles. E o espaço internalizado do próprio corpo passa a ser abrigo de pequeno monstro, metáfora inscrita no interior de cada um como justificativa dos mecanismos de repressão.

No entanto, mesmo sob forte repressão e controle, existem momentos em que toda a ordem é quebrada. É o caso do aluno Elias. Ele chega ao Instituto Nossa Senhora do Carmo com dezoito anos e “acostumado ao sol das caatingas, com mão dura de trabalhador” (DO REGO, 1995, p. 66). À primeira reprimenda de Seu Maciel, Elias afronta-o e reage ao castigo do diretor. Os dois terminam no chão, brigando até que seu Coelho os separa.

Ao ver Seu Maciel ofegando após a briga, Carlos de Melo sente compaixão pelo diretor que tanto tiranizava os alunos:

Não sei por que, fiquei do lado dele. Vira-o momentos antes dando em Clóvis cruelmente. Mas quando Elias se grudou com ele, rompendo a ordem da casa, foi ao lado do velho que eu fiquei. Tinha-lhe quase sempre raiva de morte, seria capaz de atentar contra ele, se me dessem força bastante. E no entanto fiquei a seu lado naquele momento. Era talvez que o diretor se identificava conosco com desvelos de pai. De um pai de coração duro, desses que amam os filhos, porém dizem amar muito mais o futuro deles; e daí os corretivos de chicote em punho e cara feia da manhã à noite. Via-o sentado numa ânsia de doente do coração, e tive pena do seu Maciel, Tudo aquilo ele fazia para o nosso bem. Abusava, é verdade, de sua autoridade, como um déspota que era. Havia déspotas assim, que amavam seus súditos, e súditos que rezavam por eles. (DO REGO, 1995, p. 66).

Elias perturba a ordem que além de institucional é também patriarcal. Carlos não fica do lado do aluno rebelde, porque vê uma função na violência operada pelo diretor. O aluno que não sabe se comportar diante dos limites da autoridade do

diretor é visto como um selvagem por Carlos. Mais tarde, Doidinho irá fugir do internato, livrando-se assim das amarras e regras de Seu Maciel. No entanto, ele não irá confrontar esse “pai de coração duro”, figura da ordem com a qual Doidinho nunca irá realmente romper. Durante seu período como aluno interno, Carlos encenará uma espécie de romance familiar freudiano, em que Seu Maciel é o substituto de um pai que ele nunca teve.

Se em *O Ateneu* a palmatória não aparece como fantasma atormentador, isso não significa que a opressão e violência não existam dentro da instituição de Aristarco. O desafio primeiro da pedagogia de *O Ateneu* é forjar, de qualquer maneira, a personalidade dos alunos:

Ilustrar o espírito é pouco; temperar o caráter é tudo. É preciso que chegue um dia a desilusão do carinho doméstico. Toda a vantagem em que se realize o mais cedo.

A educação não faz almas: exercita-as. E o exercício moral não vem das belas palavras de virtude, mas do atrito com as circunstâncias.

A energia para afrontá-las é a herança de sangue dos capazes da moralidade, felizes na loteria do destino. Os deserdados abatem-se.

Ensaçados no microcosmo do internato, não há mais surpresas no grande mundo ali fora, onde se vão sofrer todas as convivências, respirar todos os ambientes; onde a razão da maior força é a dialética geral, e nos envolvem as evoluções de tudo que rasteja e tudo que morde, porque a perfídia terra-terra é um dos processos mais eficazes da vulgaridade vencedora; onde o aviltamento é quase sempre a condição do êxito, como se houvesse ascensões para baixo; onde o poder é uma redoma de chumbo sobre as aspirações altivas; onde a cidade é franca para as dissoluções babilônicas do instinto; onde o que é nulo, flutua e aparece, como no mar as pérolas imersas são ignoradas, e sobrenadam ao dia as algas mortas e a espuma.

O internato é útil; a existência agita-se como a peneira do garimpeiro: o que vale mais e o que vale menos, separam-se. (POMPEIA, 1981, p. 234-235).

Todo o trecho acima é parte do discurso de Dr. Cláudio, um dos professores da instituição. Para ele, a utilidade e função maior do internato é preparar para a vida, para isso a vida em conjunto do colégio deve ser dura. A primeira violência necessária é romper com a “desilusão do carinho doméstico”. A proteção do lar não é suficiente no exercício moral que somente o “atrito com as circunstâncias” pode ensinar. O “vais encontrar o mundo” e “coragem para a luta”, conselhos do pai de Sérgio às portas do Ateneu farão todo sentido no universo do internato, já que – de acordo com Dr. Cláudio – a força maior é a dialética do mundo lá fora. Treinados na violência do internato, o mundo em miniatura, nada pode ser surpresa para os

internos. É a velha concepção da infância como a criança como adulto em potencial.

Bem mais que isso, no entanto, impressiona no discurso conservador do mestre justamente a *codificação espacial de categorias de valoração*, que, lançadas ao ambiente estético por metáforas e inversões, autonomizam-se em relação ao quadro tradicional de referências que ele mesmo quer representar: “como se houvesse ascensões para baixo”, “o poder é uma redoma de chumbo”, “a cidade é franca para as dissoluções babilônicas do instinto”, “o que é nulo, flutua e aparece, como no mar as pérolas imersas são ignoradas, e sobrenadam ao dia as algas mortas e a espuma”. Sob um caráter quase metaliterário, dado o exagero retórico e a concentração das imagens e formulações, o discurso de Dr. Claudio parece antes desvelar procedimentos e parâmetros próprios à figuração literária, em estratégias de redescrição praticadas pelo próprio romance, que tratam antes de relativizar os métodos pretensamente formativos e a ordem social que querem sustentar.

O objetivo maior da educação seria preparar para vida adulta. Para cumprir esse intento, Aristarco apoia-se em uma proposta modernizadora de ensino que irá abolir os castigos corporais:

Às vezes enlaçava com dous dedos o menino pela nuca, e o voltava trememente e submisso para o colégio atento, oferecendo-o as bofetadas da opinião: ‘Vejam esta cara!...’
A criança, lívida, fechava os olhos.
Em compensação, não havia expressamente punições corporais
(POMPÉIA, 1981, p. 96).

Baseado na chamada pedagogia “intuitiva”, Aristarco administra o tempo dos alunos com diversas disciplinas que se apoiam na experiência e prática: são os casos da natação e da astronomia. Essa última é lecionada pelo próprio diretor. Porém, todo o artefato pedagógico é nada mais que um engodo em relação ao conhecimento que se pode obter: “Nas suas aulas, porém, quer o céu esteja claro, quer se embrume, nada se vê. Ele aponta o Cruzeiro do Sul no hemisfério norte e, caindo em si do engano, prefere não desdizer-se em público para não abalar a própria autoridade” (BOSI, 2010, p. 60). A concepção e modelo pedagógico adotados são um verniz que encobrem a futilidade e o vazio do que é ensinado. Bosi (2010) chama esse artifício de “pedagogia da propaganda”, pois busca seduzir a

sociedade e atrair alunos para seu produto. O trabalho de propaganda ocupa todo o ímpeto de Aristarco. Como resultado “a escola desvia o olhar que desejaria conhecer o mundo, talvez amá-lo. A criança, engodada, tudo recebe sem defesa; o adulto, que lembra e conta, nada perdoará (BOSI, 2010, p.61).

Entretanto, e mesmo abolindo os castigos corporais, a proposta pedagógica do Ateneu não deixará de criar forte opressão nos alunos.

A primeira grande forma de coerção aplicada no internato de Aristarco é o uso do “livro de notas”:

Todas as manhãs, infalivelmente, perante o colégio em peso, congregado para o primeiro almoço, às oito horas, o diretor aparecia a uma porta com a solenidade tarda das aparições, e abria o memorial das partes.

Um livro de lembranças comprido e grosso, capa de couro, rótulo vermelho na capa, ângulos do mesmo sangue. Na véspera cada professor, na ordem do horário, deixava ali a observação relativa à diligência dos seus discípulos. Era o nosso jornalismo. Do livro aberto, como as sombras das caixas encantadas dos contos de maravilha, nascia, surgia, avultava, impunha-se a opinião do Ateneu. Rainha caprichosa e incerta, tiranizava essa opinião sem corretivo como os tribunais supremos. O temível noticiário, redigido ao sabor da justiça suspeita de professores, muita vez despedidos por violentos, ignorantes, odiosos, imorais, erigia-se em censura irremissível de reputações. O julgador podia ser posto fora por uma evidenciação concludente dos seus defeitos; a difamação estampada era irrevogável.

E pior é que lavrava o contágio da convicção e surpreendia-se cada um consecutivamente de não haver reparado que era mesmo tão ordinário tal discípulo, tal colega, reforçando-se passivamente o conceito, até consumir-se a obra de vilipêndio, quando, por último, o condenado, sem mais uma sugestão de revolta, achava aquilo justo e baixava a cabeça. A opinião é um adversário infernal que conta com a cumplicidade enfim da própria vítima (POMPEIA, 1981, p. 95-96).

Todos os dias, o diretor lia em voz alta e na presença de todos os alunos o desempenho escolar de cada aluno. Pairava então sobre cada um a sombra da humilhação. Diante da leitura pública das notas e observações feitas pelos professores, o interno sentia-se diminuído, mesmo que tais notas tivessem caráter duvidoso já que a mesma regra não servia a todos. Existiam os prêmios e privilégios adotados pelo internato de Aristarco e que seguem a lógica das instituições totais, já que “a construção de um mundo em torno desses privilégios secundários é talvez o aspecto mais importante da cultura dos internados” (GOFFMAN, 2003, p.51). E mais uma vez, nasce da materialidade sensorial das imagens espaciais – aplicadas à figuração do próprio livro – o desvelamento dos mecanismos de opressão: “Do livro

aberto, como as sombras das caixas encantadas dos contos de maravilha, nascia, surgia, avultava, impunha-se a opinião do Ateneu.” Afinal, eram poucos que podiam ficar tranquilos diante da leitura do livro de notas:

Com exceção dos privilegiados, os vigilantes, os amigos do peito, os que dormiam à sombra de uma reputação habilmente arranjada por um justo conchavo de trabalho e cativante doçura, havia para todos uma expectativa de terror antes da leitura das notas. O livro era um mistério (POMPEIA, 1981, p. 96).

Perante a opinião pública e ao olhar de todos os outros alunos, o interno era levado a acreditar que sempre era culpado – exceto se encontrasse privilégio em um espaço próprio, em sombra que agora tem natureza bem diversa, benfazeja: é “à sombra de uma reputação habilmente arranjada” que os privilegiados encontram refúgio. A função primeira do livro de notas, enfim, como universo de sombras assustadoras, era criar uma falsa convicção de culpa, já que sua leitura aberta engendrava uma opinião pública entre alunos e professores sobre cada um dos internos.

Se sob esse método de redescrição das relações de poder, os espaços se revelam em sua totalidade, ocupados pelas sombras, a perspectiva literária lança-se também sobre o detalhe, para figurá-lo como tal. Havia no Ateneu uma espécie de prisão, chamada “cafua”. Lugar onde ficavam de castigo aqueles que iam, de alguma forma, contra as regras institucionais do internato:

Fazia-se entrada pelo saguão cimentado dos lavatórios; sentia-se uma impressão de escuro absoluto; para os lados, à distância, brilhavam vivamente, como olhos brancos, alguns respiradouros gradeados daquela espécie de imensa adega. O chão era de terra batida, mal enxuta. Impressionava logo um cheiro úmido de cogumelos pisados. Com a meia claridade dos respiradouros, habituando-se a vista, distinguia-se no meio uma espécie de gaiola ou capoeira de travessões fortes de pinho. Dentro da gaiola um banco e uma tábua pregada, por mesa. Sobre a mesa um tinteiro de barro. Era a cafua (POMPEIA, 1981 p. 234).

Esse “asilo de trevas e soluço” (POMPEIA, 1981, p. 233) será o lugar em que, posteriormente, morrerá o doente Franco. Um espaço de punição cruel, mas que é visto por Aristarco como apenas um recurso “moderno” da pedagogia que vai contra o uso dos castigos corporais.

Também devemos notar a forma opressora como eram aplicadas as provas. Baseada na simples memorização de longos trechos de livros ou lições, a avaliação no Ateneu era um terror para os alunos: “Três dias antes pululavam-me as palpitações; o apetite desapareceu; o sono depois do apetite, na manhã do ato, as noções mais elementares da matéria com o apetite e com o sono. *Memoria in albis*” (POMPEIA, 1981, p. 161). A memória em branco a que se refere Sérgio é o pior inimigo do aluno, já que a pedagogia de Aristarco pune aqueles que não sabem de cor os conteúdos escolares.

Ao final, sente-se o fracasso da ideia de formação tão preconizada pela filosofia e pedagogia do século XIX: a de “formar o corpo, o coração e o espírito do educando” (GARRETT, 1966, p. 367).¹⁷ A verdadeira formação acontece fora da pedagogia institucionalizada:

Ainda que estando a cargo do internato, a formação integral do herói se dá, muitas vezes, em contraposição aos valores e preceitos pedagógicos expressos e aplicados pela instituição. A formação moral e a afetiva são decorrentes do contato com personagens em situações externas à sala de aula (JANZEN, 2005, p. 131).

No contato com os outros internos, ou na leitura solitária dos livros e lições é que se dá a verdadeira formação da subjetividade do interno. Se por um lado o controle da idiorritmia dos alunos tenta apagar sua personalidade, a vida em conjunto do internato – criação de novos espaços partilhados e reconstruídos pela partilha – faz eles despertarem um olhar crítico em relação ao mundo e às relações interpessoais.

4.4 Como viver junto

O convívio forçado entre toda uma sorte de alunos faz que seja criado um espaço bastante peculiar do como viver junto, um espaço de saber conviver. A socialização, no romance de internato, não se dá de forma harmônica; pelo contrário essa forma de organização social cria dificuldades de integração. Nas palavras de

¹⁷ Sobre as concepções pedagógicas no século XIX e inícios do século XX ver: GHIRALDELLI JR, 2001 e AZEVEDO, 1966.

Alfredo Bosi a respeito de *O Ateneu*: “não sei de outro romance em nossa língua em que se haja intuído com tanta agudeza e ressentido com tanta força o trauma da socialização que representa a entrada de uma criança para o mundo fechado da escola” (BOSI, 2003, p. 51). O mesmo pode se dizer de *Doidinho*, ou mesmo outros romances de internato, em relação ao trauma de socialização. Ambos trabalham com a formação da subjetividade do adolescente diante da clausura do internato.

Como visto anteriormente, o primeiro trauma ocorre quando o herói sai da proteção do lar e chega ao internato. As experiências de Sérgio como aluno externo, por exemplo, não o preparam para a vida fechada do colégio: “Apesar deste ensaio da vida escolar a que me sujeitou a família, antes da verdadeira provação, eu estava perfeitamente virgem para as sensações novas da nova fase. O internato” (POMPEIA, 1981, p. 31).

Mesmo Carlos de Melo, já iniciado na vida adulta, como fora anunciado nas páginas finais de *Menino de Engenho*, não está preparado para a vida de insulamento no internato. O menino que “levava para o colégio um corpo sacudido pelas paixões de homem feito e uma alma mais velha do que o corpo” (DO REGO, 2010, p. 136) chora em seu primeiro dia como interno do Instituto Nossa Senhora.

No entanto, esse trauma da socialização é intensificado e realmente experimentado quando o herói entra em contato com os outros internos. Assim que adentram os portões do internato, tanto Sérgio quanto Carlos de Melo convivem com uma grande diversidade de pessoas. Em *O Ateneu*, Rabelo, aluno mais velho do colégio e uma espécie de guia de Sérgio em seu primeiro dia como interno, irá fazer a seguinte observação sobre o tipo de pessoas que se pode encontrar no internato de Aristarco:

“Uma cáfila! uma corja! Não imagina, meu caro Sérgio. Conte como uma desgraça ter de viver com esta gente”. E esbeçou um lábio sarcástico para os rapazes que passavam. “Aí vão as carinhas sonsas, generosa mocidade... Uns perversos! Têm mais pecados na consciência que um confessor no ouvido; uma mentira em cada dente, um vício em cada polegada de pele. Fiem-se neles. São servís, traidores, brutais, adulões” (POMPEIA, 1981, p. 62).

As personagens que compõem o espaço de *O Ateneu*, e que têm, também elas, a espacialidade de seus corpos esquadrihada polegada a polegada, são

quase sempre descritas de forma negativa pelo narrador:

Os companheiros de classe eram cerca de vinte; uma variedade de tipos que me divertia. O Gualtério, miúdo, redondo de costas, cabelos revoltos, motilidade brusca e caretas de símio – palhaço dos outros, como dizia o professor; o Nascimento, o bicanca, alongado por um modelo geral de pelicano, nariz esbelto, curvo e largo como uma fouce, o Álvarez, moreno, cenho carregado, cabeleira espessa e intonsa de vate de taverna, violento e estúpido, que Mânlio atormentava, designando para o mister das plataformas de bond, com a chapa numerada dos recebedores, mais leve de carregar que a responsabilidade dos estudos; o Almeidinha, claro, translúcido, rosto de menina, que se levantava para ir à pedra com um vagar lânguido de convalescente. O Maurílio, nervoso, insofrido, fortíssimo em tabuada: cinco vezes três, vezes dois, nove fora, vezes sete?... lá estava Maurílio, trêmulo, sacudindo no ar o dedinho esperto... olhos fúlgidos no rosto moreno, marcado por uma pinta na testa; o Negrão, de ventas acesas, lábios inquietos, fisionomia agreste de cabra, canhoto e anguloso, incapaz de ficar sentado três minutos, sempre à mesa do professor e sempre enxotado, debulhando um risinho de pouca vergonha, fazendo agradados ao mestre (POMPEIA, 1981, p. 58).

Nas descrições de Sérgio os colegas de internato muitas vezes ganham características animais como: “caretas de símio” e “modelo geral de pelicano” ou uma “fisionomia agreste de cabra”. De resto, algumas personagens ainda receberão maior destaque na narrativa, restando no entanto “uma cambadinha indistinta, adormentados nos últimos bancos, confundidos na sombra preguiçosa do fundo da sala” (POMPÉIA, 1981, p. 59).

Dividir o espaço e conviver com essa variada gama de alunos é o desafio que motiva o trauma da socialização. O primeiro conflito de Sérgio se dá pouco após sua acomodação no colégio. Ele é assaltado pelas provações de Barbalho que empurra e puxa a roupa do aluno recém-chegado. Como resultado, ambos terminam se engalfinhado no pátio do colégio. O saldo da luta é Sérgio com a blusa coberta de sangue que lhe escorre pelo nariz.

Já no seu primeiro dia como interno, Sérgio tem um embate e precisa tentar se adaptar a “dialética da força maior” que é a regra da vida no internato:

Onde meter a máquina dos meus ideais naquele mundo de brutalidade, que me intimidava com os obscuros detalhes e as perspectivas informes, escapando à investigação da minha inexperiência? Qual o meu destino, naquela sociedade que o Rabelo descrevera horrorizado, com as meias frases de mistério, suscitando temores indefinidos... (POMPÉIA, 1981, p.68)

Como sobreviver ao “mundo de brutalidade” do internato? Rabelo, alguns momentos antes, advertira-o para não se deixar ser subjugado por ninguém: “Faça-se homem, meu amigo! Comece por não admitir protetores” (POMPÉIA, 1981, p. 63). No entanto, mesmo à revelia, Sérgio terá um protetor.

O episódio se dá no terceiro capítulo, quando Sérgio se reúne pela primeira vez com os outros alunos na atividade chamada de “natação”. Tratava-se dos banhos em uma espécie de piscina construída em um terreno nas dependências do Ateneu. Os alunos eram divididos entre os degraus da piscina de acordo com as idades. Entretanto, os alunos maiores e menores acabavam se misturando devido ao “descuido da fiscalização que permitia que as turmas se confundissem” (POMPÉIA, 1981, p. 74).

Em meio ao “turbulento debate de corpos nus”, Sérgio sente que alguém o prende ao fundo da piscina e quase o afoga. Todavia, ele é “salvo” por Sanches, aluno mais velho, que havia traçado todo o plano para iludir o calouro de que lhe tinha prestado um bom serviço. Deste momento em diante, Sanches torna-se o protetor e amigo de Sérgio. Uma amizade suspeita em que o mais velho tenta seduzir o mais fraco.

O episódio da piscina nos leva a refletir sobre a invasão ao corpo do outro. Como nota Silvio José Benelli, a respeito dessa cena em *O Ateneu*:

Verificamos na descrição do banho comum que era oferecido aos internados, um exemplo de exposição contaminadora. De acordo com Goffman (1987, p. 31), elas podem ser físicas, sociais e psicológicas (apelidos, gozações), onde as fronteiras que o indivíduo estabelece entre seu ser e o ambiente são invadidas e sua pessoa pode ser sistematicamente profanada. Já não pode mais, como no mundo externo, manter objetos vestidos por seu eu (seu corpo, suas ações imediatas, seus pensamentos e alguns de seus bens) fora de contato com coisas estranhas e contaminadoras. A vida em grupo exige contato mútuo e permanente exposição entre os internados (BENELLI, 2003, p.101).

A exposição contaminadora ocorre de maneira muito mais intensa nesse espaço privilegiado do viver-junto. Na piscina do Ateneu os mais fortes invadem o espaço destinado aos menores que ficavam “agrupados no raso, dando-se as mãos em cacho, espavoridos, se algum mais forte chegava” (POMPÉIA, 1981, p. 73). Porém, não é o espaço físico da piscina que os mais fortes intentam violar, mas sim

o corpo alheio – como é o caso de Sanches.

Outros companheiros de Sérgio também terão destaque, notadamente os quais ele tem ligações mais próximas. É o caso de Bento Alves e Egbert. Com ambos, Sérgio dirá que teve amizades verdadeiras. No entanto, com o primeiro ele cultivará uma amizade bastante ambígua:

A amizade de Bento Alves por mim e a que nutri por ele, me faz pensar que, mesmo sem o caráter de abatimento que tanto indignava o Rebelo, certa efeminação pode existir como um período de constituição moral. Estimei-o femininamente, porque era grande, forte, bravo; porque me podia valer; porque me respeitava, quase tímido, como se não tivesse ânimo de ser amigo. Para me fitar esperava que eu tirasse dele os meus olhos... (POMPÉIA, 1981, p. 147)

Em um outro momento, Sérgio assume que Bento Alves “sabia ser de modo inexprimível fraternal, paternal, quase digo amante, tanta era a minudência dos seus cuidados” (POMPÉIA, 1981, p. 148). As descrições sobre a relação entre os dois são pontilhada por ambiguidades, já que Sérgio admira o colega por ele ser a “vigilância cerberesca”, o “bibliotecário, eleito de voto unânime” (POMPÉIA, 1981, p. 146). Mas também o admira femininamente e o vê quase como um amante. Em uma briga entre Bento Alves e Malheiros, Sérgio sente “o desespero das damas romanceiras, montando guarda de suspiros à janela gradeada de um cárcere” (POMPÉIA 1981, p. 166). Colocando-se no papel feminino, Sérgio vive uma espécie de amor platônico pelo colega.

Porém, Bento Alves abandona o colégio após a briga e Sérgio elege um novo amigo: Egbert. Ele será um protegido de Sérgio e que merecia “ternuras de irmão mais velho” (POMPÉIA, 1981, p. 210). Invertendo a relação que tinha com Bento Alves, Sérgio não se figura no papel feminino, mas se faz “forte para querer bem e mostrar” (POMPÉIA, 1981, p. 210). Com o novo amigo, ele irá viver uma espécie de idílio amoroso:

Eu mais o prezava nos acessos doentios da angustia. Sonhava que ele tinha morrido, que deixara bruscamente o *Ateneu*; o sonho despertava-me em susto, e eu, com alívio, avistava-o tranquilo, na cama próxima, uma das mãos sob a face, compassando a respiração ciciante. No recreio, éramos inseparáveis, complementares como duas condições recíprocas de existência. Eu lamentava que uma ocorrência terrível não viesse de qualquer modo ameaçar o amigo, para fazer valer a coragem do sacrifício,

trocar-me por ele no perigo, perder-me por uma pessoa de quem nada absolutamente desejava. Vinham-me reminiscências dos exemplos históricos de amizade; a comparação pagava bem.

No campo dos exercícios, à tarde, passeávamos juntos, voltas sem fim, em palestra sem assunto, por frases soltas, estações de borboleta sobre as doçuras de um bem-estar mútuo, inexprimível. Falávamos baixo, bondosamente, como temendo espantar com a entonação mais alta, mais áspera, o favor de um gênio benigno que estendia sobre nós a amplidão invisível das asas. *Amor unus erat.*

Entrávamos pelo gramal. Como ia longe o burburinho de alegria vulgar dos companheiros! Nós dois sós! Sentávamo-nos à relva. Eu descansando a cabeça aos joelhos dele, ou ele aos meus. (POMPÉIA, 1981, p. 211).

Ambos os casos, as amizades com Bento Alves e com Egbert, ocorrem em meio às dúvidas de Sérgio em relação a si mesmo. Formando sua subjetividade, ele não consegue se identificar em nenhum papel ou máscara social que tenta usar. Diante, muitas vezes, de personagens-tipos bastante definidos, Sérgio se indaga sobre seu papel naquela sociedade em miniatura:

O triunfo na escola podia ser o Sanches, em compensação a humildade vencida era o Franco. Entre os dois extremos repugnantes, revelavam-se três amostras típicas à linha do bem viver: Rebelo, um ancião; Ribas, um angélico; Mata, o corcunda, um polícia secreta. Para angélico decididamente não tinha jeito, estava provado, nem omoplatas magras; para ancião, não tinha idade, nem óculos azuis, nem mau hálito; para ser o Mata, faltava-me o justo caráter e a corcova [...] (POMPÉIA, 1981, p. 116).

Na sequência do capítulo, ainda veremos como a identidade de Sérgio é moldada a partir da sua indagação diante da fé e das leituras realizadas no internato, bem como o olhar do outro contribui para a imagem que Sérgio tem de si mesmo.

Passando para o internato de *Doidinho*, temos também uma gama variada de personagens que intensificam a aventura do viver-junto. Enclausurados no colégio de Seu Maciel, alguns alunos exercem papéis bem delimitados na instituição. É o caso do decurião, o aluno-espião do colégio. Em um primeiro momento essa função fica a cargo de Filipe, o “legítimo representante da tirania” que se excede em “zelos, provocando mesmo incidentes para o relatório do outro dia” (DO REGO, 1995, p. 07). Mesmo sendo detestado pelos outros internos, o decurião tem um *status* superior ao dos outros alunos. Quando o amigo fiel de Carlos de Melo, o Coruja, recebe esse papel, sua personalidade também passa a mudar. Carlos nota que o poder lhe subira à cabeça: “ninguém mais pode chamar Coruja: é José João. Ele é

como o rei da Inglaterra: quando sobe muda de nome” (DO REGO, 1981, p. 106). O nome, mais uma vez, como no caso do apelido do próprio protagonista, encena – agora no ambiente do internato – a movência social.

A função de decurião, no instituto Nossa Senhora do Carmo, era atribuída por uma troca de favores. Já o aluno Filipe era conhecido como “aquele que não pagava nada no colégio porque servia para nos espiar” (DO REGO, 1995, p. 48). E o mesmo se repete com Coruja:

Compreendi então o que lhe exigira o diretor em troca dos seus serviços: uma incompatibilidade com o internato: “Você fica no lugar de Filipe, mas com uma condição: deixa de ser menino; não poderá conversar com os alunos, ter amizade com eles. Dou-lhe ensino e comida de graça, a troca deste seu rompimento com a vida. Você será de agora em diante o meu instrumento, o meu sistema, a minha vez”. (DO REGO, 1995, p. 106).

Como se lê previamente na narrativa, Coruja era um aluno que havia deixado o internato anteriormente porque sua família não podia pagar suas despesas. Essa troca de favores é a maneira como seu Maciel, mefistofélico, resolve dois problemas. Oferece a gratuidade do colégio para um aluno, mas o transforma em parte do seu sistema, faz com que um membro até então fora do *staff* trabalhe para que a ordem do internato seja mantida.

No entanto, Coruja é uma personagem vista com carinho pelo ponto de vista do narrador. Pois ele será o único amigo de Carlos de Melo em todo seu tempo como interno. E ele é quem irá escrever a carta de fuga para Doidinho. A fuga não acontece, mas Coruja torna-se o companheiro de Carlos de Melo até surgir um interdito. A amizade entre os dois é proibida, pois Seu Maciel fica sabendo sobre a carta. Coruja confessa o “crime” para que Carlos não apanhe. Nesse momento, o herói reconhece em seu colega uma amizade despida de interesses, diferente das amizades de Sérgio em *O Ateneu*:

Sofrer pelos outros! Como isto antes me parecia um conto! Agora. recebera uma coroa de espinhos. apanhando por minha causa. Ouvia falar sempre que as mães sofriam pelos filhos a dor do parto. Mas era uma coisa natural, mandada por Deus. Coruja fizera uma coisa que eu lhe pedira. E por isso sofrera a maior humilhação, o castigo brutal que por todos os meios evitava (DO REGO, 1995, p. 20).

A compaixão de Coruja contrasta com o perfil dos demais internos, já que “um somente se desgarrava da covardia” (DO REGO, 1995, p. 20). Um dos colegas de Carlos chega a contestar a amizade deles:

– Vocês estão trocando?

Eles não podiam compreender que houvesse entre estranhos, aquele interesse de irmãos entre estranhos, aquela ternura, aquele amor mesmo, de um menino por outro menino (DO REGO, 1995, p.46).

Com exceção de Coruja, os outros internos formam uma massa apenas individualizada por suas características negativas. Havia o Papa-figo Aurélio, “um amarelo inchado”, cuja a família sentia vergonha, uma espécie de Lázaro do colégio: “mal pegava numa coisa, ninguém a queria comer. Tinha um caneco próprio para beber água” (DO REGO, 1995, p. 11). Também havia o Pão-duro, um menino sovina que nunca dividia nada do que recebia de seus pais; o Vergara, pior aluno do colégio, e Licurgo que “enredava de todo o mundo, roía as unhas, e era dissimulado como uma víbora” (DO REGO, 1995, p. 21). Mais tarde o instituto também recebe a presença de Clóvis e Elias, um tipo de par oposto. O primeiro um garotinho de dez anos, ingênuo e que “vinha bem cedo para a disciplina malvada do colégio” (DO REGO, 1995, p. 63). Já Elias era praticamente um homem feito, com dezoito anos, “um grangazá com barba na cara” e que chegava de “botas e faca de ponta no colete” (DO REGO, 1995, p. 64).

Além dos internos, o instituto Nossa Senhora do Carmo também recebia alunas externas. Elas passavam apenas o tempo de algumas aulas no colégio e tinham um tratamento diferenciado: não recebiam, por exemplo, segundo já mencionamos, os castigos da palmatória. Entre essas alunas ganha destaque Maria Luísa. Carlos de Melo irá nutrir por ela um amor platônico que o ajudará a “suportar o cativoiro” (DO REGO, 1995, p. 32). Porém, tudo acaba quando ela não retorna mais ao colégio, após o período de férias.

Há também uma personagem bastante interessante dentro da narrativa, trata-se de Negra Paula. Ela está à margem do staff (é a cozinheira do internato) mas também exerce algum tipo de poder dentro do colégio.

A Negra Paula tinha sempre um menino preferido para os seus agrados.

Botava mais coisas no prato dele, na mesa. Na merenda havia para o seu eleito sempre uma novidade: um pedaço de pão com queijo, uma banana a mais. Namorava assim a negra. (DO REGO, 1995, p. 54).

Trabalhando como a cozinheira do internato, Negra Paula não era realmente parte do grupo administrativo que ditava as regras da instituição, contudo ela foge aos mandos de Seu Maciel, já que “o diretor, que mandava em todos nós como um déspota, cedia às ameaças de Paula (DO REGO, 1995, p. 54). Deste modo, ela pode levar a cabo os seus “namoros” com os alunos. O próprio Carlos de Melo será levado “para fora deste mundo, nos arrancos de sua vigorosa animalidade” (DO REGO, 1995, p. 55).

Negra Paula tem o papel de iniciadora da vida sexual de muitos dos internos. No entanto, o afloramento da sexualidade também se dá entre os próprios alunos. É o caso da relação marcadamente sexual entre Clóvis e Pão-Duro, um exemplo claro da submissão do mais fraco às investidas do mais forte. Sem as ambiguidades no tratamento sobre o assunto do romance de Raul Pompéia, em *Doidinho* a relação dos dois adolescentes é descoberta por todos os alunos e até o Diretor: “O namoro de Pão-duro dava na vista. Botava a cabeça de Clóvis nas pernas para catar piolhos [...] E aquele catar de piolhos levava o recreio todo” (DO REGO, 1995, p. 77).

Sob a égide da vida de enclausuramento do internato, os alunos vivem a puberdade e também uma série de conflitos pessoais e indagações sobre questões metafísicas.

4.5 A formação da subjetividade

Barthes (2003), como vimos anteriormente, assinala que a idiorritmia se faz sempre contra o poder. A formação do ritmo próprio de cada interno é construída contra as normas e regras da instituição que tenta o tempo todo tolher e anular qualquer tipo de individualidade. No capítulo anterior, vimos que os estudantes são sempre obrigados a formar grupos e são regidos por horários fixos para cada atividade do seu dia a dia como internos.

No entanto, é impossível controlar totalmente ou apagar a individualidade dos

alunos, pois mesmo que a produção de subjetividade se faça em oposição ao poder institucional, ela só acontece dentro desse sistema. Benelli, retomando Foucault, nos lembra que:

A subjetividade (modos de ser, sentir, pensar e agir constitutivos do sujeito em determinado momento histórico) é tecida, no contexto institucional, pela rede de micropoderes que sustenta o fazer cotidiano (institucional), operando efeitos de reconhecimento/ desconhecimento dessa ação concreta. (BENELLI, 2003, p.103)

A subjetividade, sendo ela uma construção histórica, só pode acontecer dentro de um determinado contexto e balizada pelas práticas sociais. Aqui, temos o contexto específico do espaço fechado, o internato. O olhar do outro, a indagação sobre questões metafísicas e a leitura serão as bases para pensarmos a questão da construção da subjetividade dos heróis de *O Ateneu* e *Doidinho*.

Nas palavras de Alfredo Bosi, em *O Ateneu* “olhar e ser olhado, percepções fundantes do sujeito, recebem no romance um tratamento incisivo e sutil” (2003, p. 61). O crítico chega a falar na obra de Raul Pompéia como “um atento exercício de fenomenologia do olhar” (2003, p. 61). Estendendo o raciocínio de Bosi, podemos dizer que tanto em *O Ateneu* como em *Doidinho* a fenomenologia do olhar contribui para a construção da identidade de Sérgio e Carlos de Melo.

O olhar do outro condena e acusa, como no caso do aluno-espião presente em ambos os romances, mas também molda uma imagem sobre si mesmo. Sérgio teme o olhar dos colegas quando vai a primeira vez para o quadro-negro:

De pé, vexadíssimo, senti brumar-se-me a vista, numa fumaça de vertigem. Adivinhei sobre mim o olhar visguento do Sanches, o olhar odioso e timorato do Cruz, os óculos azuis do Rebelo, o nariz do Nascimento, virando devagar como um leme; esperei a seta do Carlos, o quinau do Maurílio, ameaçador, fazendo cócegas ao teto, com o dedo feroz; respirei no ambiente adverso da maldita hora, perfumado pela emanção acre das resinas do arvoredo próximo, uma conspiração contra mim da aula inteira, desde as bajulações de Negrão até à maldade violenta do Álvares. Cambaleei até à pedra. O professor interrogou-me; não sei se respondi. Apossou-se-me do espírito um pavor estranho. Acovardou-me o terror supremo das exhibições, imaginando em roda a ironia má de todos aqueles rostos desconhecidos. Amparei-me à tábua negra, para não cair; fugia-me o solo aos pés, com a noção do momento; envolveu-me a escuridão dos desmaios, vergonha eterna! liquidando-se a última energia... pela melhor das maneiras piores de liquidar-se uma energia. (POMPEIA, 1981, p. 60).

Sérgio sempre tenta evitar a exposição vergonhosa diante dos colegas do Ateneu, já que os olhares caíam em cima dos internos “como os projéteis de um fuzilamento” (POMPÉIA, 1981, p. 107). Porém, e como vimos anteriormente, a superexposição dos alunos é uma das estratégias da pedagogia adotada por Aristarco. Um exemplo já mencionado é a leitura do livro de notas feita no refeitório na presença de todos os internos.

Também o olhar do diretor paira como uma ameaça constante: “um simples olhar do diretor imobilizava o colégio fulminantemente, como se levasse no brilho ameaças de todo um despotismo cruento” (POMPÉIA, 1981, p. 105). Em um espaço de vigilância constante como o do internato, a presença do *outro* gera um medo constante da não aceitação, um medo sobre qual imagem de si mesmo o *outro* pode criar. A leitura da fenomenologia do olhar em *O Ateneu*, confirma a tese do “eu social” de William James (1979) que enfatiza a importância do olhar do outro na percepção que o indivíduo tem de si mesmo¹⁸. Esse “eu social” é a imagem do eu para os olhos de uma determinada comunidade.

Também em *Doidinho* há uma enorme preocupação com o olhar do outro. Como vimos, diante do olhar de Maria Luísa, por exemplo, Carlos de Melo se faz forte e não chora quando leva os bolos de seu Maciel. Há também o momento em que Doidinho, fazendo desenhos obscenos na beira do rio, se envergonha do amigo Coruja que o espiava:

De vista baixa, não vi que Coruja estava por perto. Quando olhei, vi-o espiando para a obra tristemente:

– Carlos, não faça isto.

E a voz doeu-me como uma reprimenda da tia Maria. Não quis olhar para o amigo que me surpreendera igual aos outros na porcaria (DO REGO, 1995, p. 53).

A imagem que se faz de quem é observado não se limita apenas ao protagonista. Carlos de Melo nota como a imagem onipotente do diretor é arranhada quando, após a briga com Elias, seu Maciel “teria que se fazer respeitar. E sentado na sua cadeira, arquejava, botando a alma pela boca” (DO REGO, 1995, p. 66). O

¹⁸ A ideia de “eu social” é apenas uma parte formadora da totalidade do *Self*, já que o conceito de “Eu” ou *Self* em William James não é preciso e possui aspectos distintos. Para uma apresentação e discussão do termo em James, ver (PASSOS-FERREIRA, 2014).

próprio diretor sabe que deveria se fazer respeitar, já que “nem quis continuar a aula naquele dia. Ficou doente.” (DO REGO, 1995, p. 67).

O olhar que vem de fora do internato também influi na formação da identidade do herói. Quando Doidinho se confessa com o padre, sente vergonha de seus pecados, mas também de ser observado: “tive a maior vergonha da minha vida, quando os seus olhos claros, tão puros, me olharam, ali, coberto de chagas” (DO REGO, 1995, p. 91). A espiação dos pecados torna-se também uma maneira pela qual a produção de subjetividade se constrói em *Doidinho*.

Como os outros o veem, e como é preciso se comportar diante do olhar inquisidor do outro são questões que perpassam o pensamento de Carlos de Melo e também de Sérgio. A partir disso ocorrem-lhes indagações metafísicas. A perda da fé ou a questão de uma fé que não condiz com os valores “normais” da sociedade e da instituição também irão figurar em ambos os romances.

Em *Doidinho*, o narrador se questiona sobre o papel da fé na vida no internato:

No colégio não havia religião. Aos domingos ouvia-se missa perto do padre, com o diretor na frente, de bengala. E era só o que se fazia ali para agradar a Deus. Seu Coelho falava dos padres, e a filha procurava a igreja. O colégio tinha o nome de Nossa Senhora não sei por quê. Era como os engenhos: Santa Rosa, Santana, Santo Antônio (DO REGO, 1995, p. 28).

O nome “Instituto Nossa Senhora do Carmo” é arbitrário, nada tem a ver com uma instituição religiosa. Apenas por uma questão de protocolo ia-se à missa aos domingos. Os alunos também recebiam aulas de catecismo, que era somente decorado mas nunca entendido. Eles respondiam “às indagações com as palavras exatas do livrinho. Os principais mistérios da nossa fé! Não entendia o que queria dizer o catecismo. Unidade e Trindade de Deus!” (DO REGO, 1995, p. 35). O próprio Carlos de Melo conclui que os padres “davam lições de religião do mesmo jeito com que no engenho ensinavam aos papagaios” (DO REGO, 1995, p. 36).

Mesmo sendo não sendo um colégio religioso, o internato de seu Maciel obriga os alunos a seguirem os ritos e preceitos da religião. Todos precisam fazer jejum na sexta-feira santa. E é esse ponto que faz Carlos de Melo contestar a sua fé. Durante o longo jejum, ele terá ódio de todo esse ritual que não o purifica, mas é sentido como mais um dos castigos impostos no internato:

Virava-me contra o pobre do Cristo que se enchera de pregos na mão, se deixara lancear de lado a lado, para nos salvar. É monstruoso confessar: na sexta-feira santa blasfemei como um bêbado contra Deus. (DO REGO, 1995, p. 38)

Doidinho mantém uma fé bastante pessoal, diferente da imposta pelo catecismo. Em um dado momento, sua fé é interesseira, uma fé de fariseu. Ele fala consigo mesmo: “Se meu avô vier terça-feira, eu rezo todas as noites” (DO REGO, 1995, p. 37). Em outro momento, ele concluirá que o catecismo não lhe serve:

No meu íntimo achava Deus muito injusto, um juiz que não pesava atenuantes. Havia uma imagem do juízo final muito popular entre nós; era Deus com uma balança pesando os bem-feitos e os malfeitos dos homens. Numa concha botava as boas coisas praticadas, noutra as ruindades. Se subisse um lado, seria o inferno ou o céu que Deus indicava. Pelo catecismo aquilo não era verdade. Podia um lado da balança estar cheio de grandes coisas, mas do outro um dia de domingo sem missa, um olhar cobiçoso para a mulher do próximo, e estava tudo perdido. Tio Juca afirmava que o inferno era este mundo onde vivíamos. Seu Coelho achava que tudo não passava de conversa dos padres. O velho Zé Paulino dormia o seu sono de justo, sem se lembrar do juízo final. Todos assim me davam essas lições contra as afirmativas do meu catecismo (DO REGO, 1995, p. 96).

Em seu raciocínio, Carlos de Melo chega a conclusão de que o Deus do catecismo é injusto. Outras pessoas ensinaram-no uma fé mais razoável do que a pregada pela igreja. Seu Coelho, Tio Juca e o seu avô não se importam com o discurso imposto pela igreja e, ao final, o catecismo serve como um ensinamento às avessas. A reflexão feita pelo herói e a recusa de uma fé vivida por meio de obrigações e jejuns o conduz realmente a uma formação que não se reduz a um ensino de papagaio em um viveiro, para retomarmos duas metáforas presentes no romance.

Em *O Ateneu*, a fé de Sérgio é também bastante subjetiva, uma fé de contemplação. Sua figuração, como antes a figuração do poder e da opressão, também se presta a evidenciar a centralidade do espaço como categoria reflexiva, com a qual se confere significação e materialidade linguística a noções como a subjetividade e a situação de si mesmo no mundo:

Íamos à missa nos domingos. Todos abriam os livrinhos, para que o diretor os visse atentos. Eu não abria o meu. Deixava apenas fugir-me o espírito

para o alto e aderir à abóbada como as decorações sagradas, ajustar-se estreitamente nos detalhes da arquitetura do templo como o ouro sutil dos douradores, conservar-se lá em cima, ávido ainda de ascensão, ambicioso de céu como a baforada dos turíbulos (POMPÉIA, 1981, p. 117).

Sérgio conserva em particular a fé em uma imagem de Santa Rosália. Tratava-se de lembrança dada por uma prima que já morrera. Esse retrato se torna seu único objeto de devoção: “a minha contrição, o meu canto pertenciam a Santa Rosália, ao querido cartão singelo que eu trazia dentro da blusa de brim” (POMPÉIA, 1981, p. 102). Assim como Carlos de Melo, Sérgio também recusa a fé incutida pela igreja: “eu não admitia a confissão, não pensava em comunhão, estranhava os exageros do culto público, votava antipatia aos homens de batina” (POMPÉIA, 1981, p. 99). No entanto, Franco, o aluno que mais tarde morrerá dentro do internato, rouba o retrato da Santa:

Sem os hinos da manhã, sem o sorriso a cores de Santa Rosália, restava-me o Deus dos novíssimos, das comunhões sacrílegas, o Deus selvagem do Barreto. Positivamente não quis saber do carrasco, alije a metafísica como um pesadelo. E me achei de novo sozinho no Ateneu; sozinho mais do que nunca. Com os astros apenas do meu compêndio, panorama da noite consoladora (POMPÉIA, 1981, p. 172).

Apesar das idas à igreja e a tentativa de ensino do catecismo, tanto Carlos como Sérgio terão a fé abalada à medida que o ensino religioso é pregado para eles. Como substituto à religião, a leitura terá um papel importante na formação humanística dos dois internos.

O papel da leitura, mais do que o ensinamento dos professores, é fundamental na formação da individualidade dos internos. É por meio da leitura que tanto Sérgio como Carlos farão indagações sobre o mundo e sobre si mesmos. Sejam leituras propostas pelos professores ou mesmo leituras clandestinas, elas contribuem para uma ampliação da visão de mundo de ambos os internos.

Em Doidinho, o primeiro contato que Carlos de Melo tem com a leitura é a história de “Júlia, a boa mãe”. Pouco se revela sobre o conteúdo da narrativa: trata-se da “história de uma mãe que queria divertir o seu filho” (DO REGO, 1995, p. 09) e que é usada como lição de leitura. É preciso que o aluno a leia sem gaguejar ou errar em sua dicção. Apesar de tê-la lido várias vezes, Carlos salta as linhas do texto e erra toda a lição. Conforme já mencionamos, o seu primeiro contato com a leitura

e os conteúdos escolares é traumático, já que ele coincide com seu primeiro castigo físico no colégio. Ele apanha com a palmatória e fica na sala de aula até conseguir ler corretamente a lição.

À medida que Doidinho se familiariza com as letras, ele usará dois livros de leitura: primeiro a *Seleção Clássica* e, posteriormente, o romance *Coração*, de Edmondo de Amicis. A *Seleção Clássica* consistia em um compêndio com vários trechos de romances, versos e discursos célebres. Lia-se, por exemplo, excertos de romances de José de Alencar e poemas de Castro Alves; cuja finalidade era que fossem lidos à exaustão. Carlos nota que de tanto repetir esses textos eles “já ficaram íntimos de minha memória” (DO REGO, 1995, p. 15). Entretanto, era o romance de Edmondo de Amicis que povoava a sua imaginação:

A *Seleção clássica* era cheia de discursos, de versos. Mas o *Coração* estremecia a nossa sensibilidade de meninos, nos interessava naqueles conflitos que eram os nossos. Este livro de tanto amor à Itália me fez amar aos que eu não conhecia, aos estranhos, aos meninos sujos porque não tinham roupas limpas, aos heróis dos contos. A minha infância sem Júlio Verne e sem soldados de chumbo imaginou os seus heróis como eram os do *Coração*, os seus grandes homens, os que morriam pela pátria e os que davam a vida pelos pais (DO REGO, 1995, p. 29).

O *Coração* desperta o sentido de solidariedade do menino Carlos. Abre-se uma realidade que é, ao mesmo tempo, diferente e similar à sua. Ao ler o romance, ele faz diversas analogias com a sua situação como interno. Em *Coração*, a narrativa também gira em torno de estudantes, porém eles não estudam em um colégio interno e vivem na Itália:

Mas o meu grande ideal de aluno estava no *Coração*. A luta de Stardi com Franci, o Tamborzinho sardo, o pequeno escrevente florentino, Henrique e o pai dele, que um dia ficou ruim de finanças e falou em cortar as despesas de casa, o filho do pedreiro, de cara de lebre, Garroni, o gigante bom, um que era burro mas estudava muito, a brincadeira dos meninos com neve – tudo me parecia passagens de um romance admirável. E como era diferente a escola de lá da do professor Maciel! Distribuíam prêmios, os professores falavam manso, não existiam palmatórias. O nosso colégio não se parecia com as escolas da Itália. Ficava às vezes de castigo, acompanhando a leitura dos outros. Lá vinha a viagem de um menino que saiu pela América atrás da mãe doente, e andou sozinho por florestas intermináveis. E o naufrágio onde Marcos morreu para salvar uma mocinha. O navio afundava-se, e só se via o rapaz acenando com a mão (DO REGO, 1995, p. 28).

Carlos faz uma desleitura do romance em relação ao que lhe é proposto pelo

internato. Sua imaginação de menino está muito mais interessada nos conflitos dos personagens e no caráter heroico dos alunos que povoam o romance do que no conteúdo escolar que os professores pretendem retirar da leitura da narrativa. Doidinho compara as personagens de *Coração* com seus colegas, Pão Duro, que tem vergonha de seu pai, encontra um análogo na história italiana: um menino que não andavam com o colega mais pobre para não sujar a roupa.

Além de atentar para sua condição como interno, a leitura do romance cria em Carlos uma consciência social: “Havia disto no Santa Rosa: gente muito mais infeliz que o Focinho de Lebre do *Coração*, o mais pobre da aula, o que ia com o paletó melado de calça do pai para a escola. Os livros começavam a me ensinar a ter pena dos pobres” (DO REGO, 1995, p.123). Essa consciência de classe que ele intui a partir da literatura, o levará a indagar sobre seu papel dentro da sociedade. Ao comparar um personagem de ficção com as pessoas que trabalham no engenho de seu avô, ele atina para sua posição de herdeiro de uma classe mais favorecida, mas que não parece se incomodar com as desigualdades e a estratificação de classes. Também para um neto de um senhor de engenho como ele, a bagaceira de seu avô é um símbolo de grande poder. Contudo, suas leituras e a vida no internato ampliam o seu mundo. Ele se dá conta de que o poder de seu avô é pequeno diante de um mundo tão maior, povoado por donos de usinas, por reis e presidentes, pessoas mais poderosas que seu vô Zé Paulino: “quanto mais eu sabia, mais ia vendo que o velho Zé Paulino não era tão grande como eu pensava” (DO REGO, 1995, p. 48). Em suas leituras, Carlos vê a si mesmo e também ao outro, em uma dialética essencial para a construção da subjetividade.

Diferente da infância de Carlos de Melo que se passa “sem Julio Verne e sem soldados de chumbo” (DO REGO, 1995, p. 29), a obra do autor de *Vinte mil léguas submarinas* é uma das primeiras e frequentes leituras de Sérgio.

Ao famoso contador do *Tour du Monde* devo uma multidão numerosa dos amáveis fantasmas da primeira imaginação, excêntricos como Fogg, Paganel, Thomas Black, alegres como Joe, Passepartout, o negro Nab, nobres como Glenarvan Letourneur, Paulina Barnett, atraentes como Aouda, Mary Grant. Sobre todos, grande como um semideus, barba nitente, luminosa como a neblina dos sonhos, o lendário Nemo da Ilha Misteriosa, taciturno da lembrança das justiças de vingador, esperando que um cataclismo lhe cavasse um jazigo no seio do Oceano, seu vassalo, seu

cúmplice, seu domínio, pátria sombria do expatriado (POMPÉIA, 1981, p. 146).

A Julio Verne se somam um amplo material para leitura. Na biblioteca do grêmio literário de O Ateneu, seu amigo Bento Alves, inicia-o na leitura dos contos do Cônego Schmidt, *História de Simão de Nântua*, *As viagens de Gulliver*, *As aventuras do Barão de Munchausen* e outros¹⁹. Mas, a predileção de Sérgio fica sempre em favor do autor francês, com seus livros ele descobria um universo novo e cheio de aventuras, “respirando no cheiro das encadernações as variantes climatéricas da leitura, desde as areias africanas até aos campos de cristal do Ártico” (POMPÉIA, 1981, p. 147). Em oposição ao espaço restrito e controlado do internato, nos livros e nos espaços que eles abrem (e são) estendem-se horizontes amplos para a mobilidade do eu que busca mover-se e situar-se.

E também ganham destaque as leituras clandestinas. Logo no início do romance, Sérgio, esperando na rouparia do Ateneu, apanha um folheto de cunho pornográfico: “um simples papel, entretanto, borrado na tiragem rápida dos delitos de imprensa. Arrotei-o. O roupeiro veio interromper-me. 'Larga daí! Disse com brutalidade, isso não é pra menino!'. E retirou o livrinho” (POMPÉIA, 1981, p. 61). O conteúdo de tal livro invade a sua imaginação de menino com uma sedução de novidade. Mais tarde, essa iniciação culminará na leitura de romances proibidos que passavam de mão em mão pelo colégio de Aristarco:

Os romances, enredados de atribulações febricitantes, atraindo no descritivo, chocantes no desenlace, alguns temperados de grosseira sensualidade, animavam na imaginação panoramas ideados da vida exterior, quando não há mais compêndios, as lutas pelo dinheiro e pelo amor, o ingresso nos salões, o êxito da diplomacia entre duquesas, a festejada bravura dos duelos, o pundonor de espada à cinta; ou então o drama das paixões ásperas, tormentos de um peito malsinado e sublime sobre um cenário sujo de bodega, entre vômitos de mau vinho e palavradadas de barregã sem preço (POMPÉIA, 1981, p.172-173).

Agora a empolgação em relação as aventuras ao redor do mundo de Julio

¹⁹ Bastante obscuros para o público leitor atual, *Os contos do Cônego Schmidt e História de Simão de Nântua* (com subtítulo: *ou o mercador de feiras*), eram livros infantis bastante populares no século XIX e tinham ampla circulação dentro de obras didáticas como *O Tesouro dos meninos* (livro de leitura que reunia histórias predominantemente moralizantes). Sobre a questão dos livros de leitura no Brasil do século XIX, ver (ZILBERMAN, 1996).

Verne passa para aventuras mundanas. Os heróis desbravadores de lugares longínquos são substituídos por personagens da vida adulta, os duelos, os cabarés e a vida boêmia. Neste momento, e assim como o internato, a leitura mostra a Sérgio – ainda que de maneira idealizada – aspectos mais próximos do mundo adulto. Os trânsitos não se dão apenas pela ampliação de horizontes geográficos, o espaço literário constitui (e constitui-se de) movências também nos âmbitos sociais e etários. Faz superporem-se dimensões, descritas e redescritas umas pelas outras sob uma nova redescrição.

As leituras clandestinas que animavam os alunos não faziam parte do programa escolar do Ateneu. Ao invés disso, são escolhidos clássicos da literatura, como *Os Lusíadas*, obra recorrente nas evocações da escola feita por escritores e romances de internato, como assinala Marisa Lajolo (1998). Usado como pretexto para ensinar conteúdos escolares, o poema de Camões é presença comum nos exames que Sérgio devia prestar no colégio. Assim, por duas ou três vezes nos deparamos com Sérgio e seu amigo Sanches estudando a obra. É interessante notar que é justamente o canto nono, da Ilha dos Amores, cujo conteúdo erótico é latente, Sanches escolhe para estudar ao lado de Sérgio, funcionando também como uma aula de sedução por parte do primeiro. Ambos percorrem o espaço do texto como rua suspeita, a face do poema é cortina que esconde atrás de si o bordel:

Guiou-me ao canto nono, como a uma rua suspeita. Eu gozava criminosamente o sobressalto dos inesperados. Mentor levou-me por diante das estrofes, rasgando na face nobre do poema perspectivas de bordel a fumar alfazema. Bárbaro! Havia um traje de modéstia sobre a verdade do vocábulo; ele rasgava as túnicas de alto a baixo, grosseiramente. Fazia do meneio grácil de cada verso uma brutalidade ofensiva (POMPÉIA, 1981, p. 87).

Além de *Os Lusíadas*, estudava-se alguns romances franceses, como *Paulo e Virgínia*, de Bernardim de Saint Pierre. Tal leitura ocasiona parte da educação sentimental de Sérgio, que o lia na companhia de seu amigo Egbert. Ele se coloca no papel das personagens: “que faria um de nós, vendo-se nos apuros de uma ilha deserta? (POMPÉIA, 1981, p. 213). E ao final da leitura da novela sentimental, Sérgio concluí:

E guardávamos do livro, cântico luminoso de amor sobre a surdina escura dos desesperos da escravidão colonial, uma lembrança, misto de pesar, de encanto, de admiração. Que tanto pôde o poeta: sobre o solo maldito, onde o café floria e o níveo algodão e o verde-claro dos milhos de uma rega de sangue, altear a imagem fantástica da bondade. Virgínia coroadada; como o capricho onipotente do sol, formando em glória os filetes vaporosos que os muladares fumam, que um raio chama acima e doura (POMPÉIA, 1981, p. 213).

Assim como em *Doidinho*, a leitura em *O Ateneu* é um longo exercício de alteridade e mobilidade. É a redescrição e situação de si em espaço que se descortina nas páginas dos livros. Não porque as leituras são feitas muitas vezes em companhia, mas porque apontam para reflexões sobre o outro. O contato, por meio da ficção, com inúmeras pessoas e situações faz que os heróis de cada um dos romances se coloquem na posição de outrem e ampliem suas visões de mundo, já que mesmo a gama variada de personagens e situações vividas por ambos (no espaço das páginas que habitam) não substitui o conhecimento proporcionado pela literatura que vivenciam como leitores. A leitura, vista também como espaço, abre desta forma, uma ruptura diante da clausura do internato e aponta para a ambivalência dos espaços presentes nos dois romances.

Conclusão

As páginas finais de *O Ateneu* e *Doidinho* culminam na ruptura do herói com o meio opressor do internato. Entre integrar-se e submeter-se às regras das instituições e resistir a elas, os heróis optam pela segunda escolha. Não há uma conciliação entre a subjetividade de Sérgio e Carlos com o controle autoritário impingido pelo espaço do internato. Prevalece, está claro, a mobilidade, o espaço é de entrecruzamentos e tensões.

No penúltimo capítulo do romance de Raul Pompeia, o menino doente Franco morre, mas logo após o colégio está em festa para receber uma homenagem a Aristarco: oferecerão a ele um busto de bronze. E em um jogo de claro e escuro, o Ateneu que estivera em festa arde em chamas. Américo, um aluno mais velho e recém-chegado ao internato, provocara o incêndio. De forma irônica, o narrador comenta que “tudo acabou com um fim brusco de mau romance” (POMPÉIA, 1981, p. 265). E descreve o fim de Aristarco, abandonado pela esposa – que desaparece durante o incêndio –, seu monumento pedagógico virando cinzas e carvão. Sérgio consegue, então, romper os portões do internato que tanto o agrilhoaram sem que jamais ele se integrasse totalmente à instituição. Como aponta Lúcia Miguel Perreira (1988, p. 112), Sérgio “não se integrou na classe; nunca, enquanto esteve no Ateneu, a menor solidariedade o uniu ao instituto de que fazia parte; permaneceu como um corpo estranho.”

Também em *Doidinho* o herói resiste ao aparato opressor do internato. Carlos de Melo foge do colégio de Seu Maciel e não conclui completamente a experiência necessária do internato: necessária, pois para seu avô Zé Paulino o estudo é uma forma de ascensão social. Para ele: “se fosse para ser vaqueiro, não precisava botar livros nas mãos” (DO REGO, 1995, p. 91). No entanto, Carlos rompe com as expectativas de seu avô que “pagaria caro para ter tido um filho brilhando” (DO REGO, 1995, p. 134).

Vimos que não há somente paralelo entre os dois romances no que tange a

maneira como os heróis resistem ao meio opressor a que foram colocados. Se por um lado, e ao longo do trabalho, acentuamos as diferenças entre as duas narrativas; também tentamos mostrar as semelhanças que os dois partilham. Ambos os romances, possuem personagens que morrem dentro do colégio: Franco, em *O Ateneu*, e Aurélio, em *Doidinho*. O recluso e indomável Américo que “não falava a ninguém” e “já era crescido e parecia de robustez não comum” (POMPÉIA, 1981, p. 267) encontra paralelo em Heitor. O primeiro é o incendiário do Ateneu e provoca a total derrocada de Aristarco, enquanto o segundo desafia Seu Maciel e tem com ele uma luta corporal, fazendo que a imagem autoritária do educador perca força entre os alunos. Se em *O Ateneu* os alunos têm como momento de lazer a natação na piscina do colégio, em *Doidinho* há os banhos no rio – em que por um momento os alunos podem fugir do presídio do internato. Essas semelhanças mais pontuais entre as duas narrativas juntam-se a outras de maior amplitude e que são compartilhadas por outros romances de internato.

Desta forma, propomos no segundo capítulo da dissertação a nomenclatura “romance de internato”. Partindo de romances cujo centro é o trauma vivido pelo adolescente dentro do espaço fechado do internato, buscamos uma tentativa de categorização de um subgênero pouco contemplado pela crítica, além de intentamos uma abordagem comparativa e reflexiva quanto às possibilidades que elementos do espaço oferecem ao potencial de redescrições em textos de prosa literária.

O romance de Raul Pompéia, pela sua importância e por ser o primeiro romance de internato na série literária brasileira, é amplamente citado dentro de outras obras de temática similar. Vimos na Introdução que em *Menino de Engenho*, o narrador Carlinhos cita *O Ateneu* como forma de antecipar sua trajetória como aluno interno em *Doidinho*.

Pedro Nava (1920-1984), em *Baú de Ossos*, ao evocar suas memórias como aluno interno, liga-as ao romance *O Ateneu*. Nos seus tempos como estudante, ele se deparou com os mesmos tipos eternos e simbólicos de todos os internatos: “eu iria encontrar iguais, iguais, iguais no Internato do Colégio Pedro II” (NAVA, 2005, p. 55).

Também em *O professor Jeremias* (1920), de Léo Vaz, há uma passagem

dedicada à obra de Pompéia:

Não te farei o reconto de tudo quanto no colégio vi, ouvi, ou imaginei. Seria um outro livro dentro deste, com o defeito de já o ter escrito, com muito mais encanto e arte, Raul Pompeia. Se teimas em conhecer o meu colégio, abre o *Ateneu* e o encontrarás ali, com pequenas variantes, e com algum tédio a mais, porque o colégio era em S. Paulo e teu pai não era nenhum embrião de Pompeia (VAZ, 2005, p. 55).

O narrador de *O professor Jeremias* atenta para a semelhança das experiências vividas no internato. De certa forma, ele ilustra o sonho de Sérgio logo nas páginas iniciais de *O Ateneu*: “A minha aula, o colégio inteiro, mil colégios, arrebatados, num pé-de-vento, voavam léguas afora por uma planície sem termo” (POMPEIA, 1981, p. 69). Os mil colégios a que se refere Sérgio tornam-se emblema de outros romances de internato, de outras semelhanças partilhadas por romances tão diferentes, de outros contextos culturais e mesmo distantes temporalmente.

Aludimos a uma série de romances da tradição literária ocidental que poderiam facilmente ser classificados como romances de internato. No capítulo dois de nossa dissertação, comparamos, por exemplo, a semelhança com a qual se inicia o romance *Manhã Submersa*, publicado em 1953 pelo escritor português Vergílio Ferreira e as duas narrativas aqui estudadas. Se continuarmos a comparação, podemos ver que uma obra como *O Jovem Törless*, de Robert Musil, também se inicia com o trânsito espacial entre casa e internato, a que nos dedicamos no capítulo de número três do nosso trabalho. As páginas que abrem o romance alemão mostram Törless em um trem que se dirige rumo ao internato em que o protagonista passará os próximos meses de sua vida. Podemos encontrar também um início semelhante em um romance de internato russo. *Kadety* (1912), de Alekandr Kuprin, abre com a mãe do herói Bulanin implorando para que os administradores do internato militar sejam piedosos durante o período de vivência de seu filho no colégio.

A forma como se encerram as experiências do herói dentro do internato também é semelhante em muitas narrativas, na maioria delas não há uma integração entre o aluno e o mundo do internato. Em um romance como *Debaixo das rodas*, de Hermann Hesse, o herói Hans Giebenrath – após viver sem conseguir

se adaptar a vida opressora do internato – irá se jogar em um rio. Ou também, em um romance como *Manhã submersa*, de Vergílio Ferreira, em que o herói – em certo momento – busca o auto-aniquilamento como forma de escapar de seu retorno para o internato. Voltando atrás em seu intento e, ironicamente, perdendo apenas alguns dedos, consegue escapar de seu destino como interno. Os dois exemplificam, ainda que de forma mais radical, o trauma de socialização causado pela vida no colégio interno.

Ainda a título de exemplo, vale notar que a maioria dos romances de internato possui um narrador homodiegético. Das obras consultadas apenas *Falange gloriosa*, de Godofredo Rangel; *Uma gota de sangue*, de José Régio; e *Kadety*, de Alexandr Kuprin apresentam narradores heterodiegéticos, ou seja, que não participam dos acontecimentos narrados. No entanto, todos retratam figuras adolescentes bastante subjetivizadas em um meio que tenta anular a todo momento os traços de individualidade dos alunos.

Em nosso estudo comparativo, focamos as semelhanças como índices agrupadores do romance de internato, no entanto, e apesar de várias semelhanças entre *O Ateneu* e *Doidinho*, obviamente, há uma série de diferenças que buscamos mencionar durante a dissertação. Por exemplo, os dois romances possuem regimes de narrativa diferentes. Em *Doidinho* há uma tentativa de emular a voz do adolescente. O tempo da narrativa e da matéria narrada se equiparam; enquanto romance de Raul Pompeia parte da rememoração do adulto. A narrativa se abre em dois planos: o do Sérgio adolescente que vivencia uma série de experiências no internato e o do Sérgio Adulto, que filtra e remonta as experiências do adolescente. Essa diferença implica em maneiras diversas de se redescrever o espaço, se por um lado temos um narrador maduro que comenta e reflete uma experiência passada; do outro lado Carlos de Melo possui uma voz que busca pensar não o passado, mas o presente. Certamente, esses dois regimes de narrativa são um artifício para lidar com o problema da voz do adolescente e a verossimilhança. De um lado temos a narração a partir do ponto de vista do próprio adolescente; enquanto que do outro as experiências do interno é filtrada pelo distanciamento temporal do adulto que narra.

Isso também se reflete na realização discursiva dos dois textos. Ambos

possuem estilos bastante diversos. Em *O Ateneu* há uma predisposição ao estilo rebuscado, quase barroco. Existem uma série de metáforas e inversões a cada parágrafo do texto. Muitas vezes, Raul Pompéia apresenta metáforas que resumem toda uma situação, como por exemplo o célebre aforismo: “O meio, filosofemos, é um ouriço invertido”. Em uma sentença é expressado um dos motivos constantes do romance: o espaço do internato como miniatura de uma sociedade que sufoca e oprime seus participantes. Já em José Lins do Rego, o estilo é bastante conciso. Há uma busca em aparar os excessos de retórica. Tal método faz com que muitas vezes ele seja chamado de “contador de histórias”, já que a importância dada à matéria narrativa em *Doidinho* muitas vezes se sobressai ao estilo²⁰.

Quanto à fundamentação teórica, durante toda a dissertação buscamos nos deter em traços que configuram o espaço literário do internato. Esses traços não são tratados como o conjunto de descrições do entorno, mas como a interação entre espaço e sujeito pode configurar uma relação subjetiva e social.

Para diversos autores (como SOETHE, 2007, p. 223-224, e em especial BRANDÃO, 2013) o espaço na literatura não se resume a mero pano de fundo, mas é um fator crucial para a construção de sentido no texto. E em nossa análise, mesmo que deixando de lado muitas especificidades e aprofundamentos dos temas abordados, buscamos indicar pontos em que o espaço, tanto de *O Ateneu* como de *Doidinho*, constituem um sentido ético e social nos romances. Questões como o do viver-junto (do con-viver), o trauma social, as formas autoritárias de transmissão do saber e a formação da subjetividade, a nosso ver, não se desvinculam da noção espacial, já que todos esses motivos somente ocorrem ou se intensificam graças ao enclausuramento do internato e à operacionalização de elementos espaciais no texto, como pudemos demonstrar em diversas ocasiões.

Partindo então da noção de espaço literário como uma série de referências discursivas – e recurso para a redescrição de questões e problemas, sob o esforço de se propor novo vocabulário para eles –, a linguagem não funciona como um *medium* entre sujeito e objeto, mas é o *medium* em que convivem e se embatem visões diversas, na lida dos seres humanos com o mundo e entre si. Como

²⁰ O epíteto de contador de histórias é dado a José Lins do Rego por MONTELLO (2005).

assinalamos nas considerações teóricas, nenhum discurso é mais verdadeiro que outro, ou consegue atingir de modo mais acurado determinado objeto. No discurso, enquanto embate social, é que se constituem intersubjetivamente os objetos e as formas de se defrontar com eles.

Em nossa análise tentamos sempre ter em vista a noção de espaço literário como redescrição. A apropriação do termo cunhado por Richard Rorty fez com que evitássemos a ideia de representação como espelho do real. Colocamos diversos discursos em confronto não para chegar a uma representação das “coisas como são”, mas para apontarmos como a linguagem serve para determinados propósitos e fins.

Dentro dessa perspectiva teórica, a análise da conformação do espaço em *O Ateneu e Doidinho* nos levou a diversos temas que ainda podem ser amplamente aprofundados. Todo o capítulo quatro foi perspassado por questões que por si sós poderiam constituir uma dissertação, entretanto nossa escolha foi apontar, a partir de exemplos diversos, como a formação da subjetividade é construída no espaço do internato.

A ideia de instituição total, emprestada de Goffman, permite refletir sobre os mecanismos de controle da subjetividade e torna claro de que forma recursos literários constituem-se a partir da figuração literária de debates sociais como esse. Como afirma Goffman (1987, p. 24): “O novato chega ao estabelecimento com uma concepção de si mesmo que se tornou possível por algumas disposições sociais estáveis no seu mundo doméstico.” Contudo, a aparelhagem do internato irá aos poucos tentar anular a concepção individual que o interno tem de si mesmo.

Por fim, procuramos nos deter especialmente no par oposto casa e internato quando, no capítulo três, discorreremos sobre o trânsito espacial e a melancolia vivida por Sérgio e Carlos de Melo. Longe da proteção do lar, eles reviverão em suas memórias uma espécie de Jerusalém em Babilônia – o lugar de carinho e liberdade da casa se transforma no pesadelo do enclausuramento. Todavia, ressaltamos as ambivalências que surge na polarização desses dois espaços. Com isso, evitamos cair em um dualismo falacioso que não levaria em conta os aspectos positivos e negativos que tanto o lar como o internato adquirem durante as narrativas.

Vimos também que ambos os romances tratam ainda, em menor escala, também de outros espaços, como o espaço do corpo, o espaço da igreja (uma espécie de apêndice indesejado nas duas narrativas) e o espaço do lazer (a piscina em *O Ateneu* e rio em *Doidinho*). Outro espaço importante que se revela durante as duas narrativas é o espaço da leitura. Agente formador da subjetividade, a leitura garante um lugar de refúgio na vida dos internos. Através das páginas de romances, poemas e até mesmo do catecismo, Sérgio e Carlos questionam o seu lugar no mundo. Também praticam o exercício da alteridade, ao se colocar na situação de personagens, ambos conseguem repensar o papel do outro e de si mesmos dentro da sociedade a qual se inserem. No entanto, optamos por trabalhar com esses espaços como partes integrantes dos dois espaços maiores e, assim, manter o foco na redescrição do internato.

Esperamos que nosso olhar para a conformação do espaço literário também possa contribuir para uma visão que vai além da apreensão do fenômeno literário, já que a leitura dos romances também nos clarifica aspectos da vida social. A própria ideia de internato como uma sociedade em miniatura é uma metáfora que faz o leitor refletir sobre sua condição no mundo. Quando Doutor Cláudio, em *O Ateneu*, diz: “Não é o internato que faz a sociedade; o internato a reflete. A corrupção que ali viceja, vai de fora. Os caracteres que ali triunfam, trazem ao entrar o passaporte do sucesso, como os que se perdem, a marca da condenação” (POMPÉIA, 1981, p. 235) somos impelidos, assim como fazem Sérgio e Carlos em suas leituras literárias, a fazer analogias e repensar em novos termos a sociedade em que estamos inseridos. Ou seja, por meio da literatura, passamos a discutir e indagar as redescrções que fazemos do mundo e de nós mesmos; transformamos nossas experiências em novos discursos.

Referências Bibliográficas

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e História*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

AGUIAR, Joaquim Alves de. *Espaços da memória*. São Paulo: Edusp, 1998.

ALONSO, Angela. Arrivistas e decadentes: o debate político-intelectual brasileiro na primeira década republicana. *Novos estudos – CEBRAP* [online]. 2009, n. 85, pp. 131-148.

_____. *Ideias em movimento: a geração 1870 na crise do Brasil Império*. São Paulo, Paz e Terra, 2002.

AMARAL, José António Campelo. *O Domínio apriorístico da Comunicação na Transformação da Filosofia de Karl-Otto Apel*. Lisboa, 1994. Tese. Faculdade de Ciências Humanas - Universidade Católica Portuguesa.

ANDRADE, Mário de. “O Ateneu”. *In.: Aspectos da literatura brasileira*, São Paulo: Martins Fontes, 1978.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. *Tecendo os fios da infância*. São Paulo: Editora UNESP, 2003

AUERBACH, Eric. *Mimesis*. São Paulo: Perspectiva, 1994.

AZEVEDO, Ávila de. *A influência dos ideais pedagógicos de Rousseau em Portugal*. Revista da Faculdade de Letras do Porto. Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 1966, p. 281-296.

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

BAKHTIN, Mikhail. “O romance de educação na história do realismo”. *In.: Estética da criação verbal*. São Paulo : Martins Fontes, 1992, p. 223-276.

_____. “Epos e romance” (sobre a metodologia do estudo do romance). *In: Questões de Literatura e de Estética*. 4 ed. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1998.

BARTHES, Roland. *Como viver junto*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENELLI, Sílvio José. *Dispositivos disciplinares produtores de subjetividade na*

instituição total. Psicol. estud., Maringá, v. 8, n. 2, Dec. 2003. pp. 99-114.

_____. *O internato escolar como instituição total: violência e subjetividade*. Psicol. estud., Maringá, v. 7, n. 2, Dec. 2002, pp. 19-29.

BOLLE, Willi. "A ideia de formação na modernidade". In.: GHIRALDELLI JR., Paulo (org.) *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade do Paraná, 1997.

BOSI, Alfredo. "O *Ateneu*, opacidade e destruição" In.: *Céu, inferno: ensaios de crítica literária e ideológica*. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2003.

BÖLL, Heinrich. *O que vai ser desse rapaz ?* Porto Alegre: Marco Zero, 1985.

BRANDÃO, Luis Alberto. *Teorias do espaço literário*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

_____. *Espaços literários e suas expansões*. *Aletria* – Revista de estudos de literatura. Belo Horizonte: UFMG. v.15 – jan/jun – 2007 – p. 207 – 220.

BROCA, Brito. *Raul Pompeia*. São Paulo, Melhoramentos, 1956.

BROMWICH David. "Why Authors Don't Give Us Their Own Worlds". *Salmagundi*. No: 80, Fall 1988. pp. 127-143.

CALDER, Gideon. *Rorty e a redescritção*. Trad. de Luiz Henrique de Araújo Dutra, São Paulo: Unesp, 2006.

CANDIDO, Antonio. "A degradação do espaço" In: *O discurso e a cidade*. São Paulo: Duas cidades, 1993.

_____. "Entre campo e cidade" In: *Tese e antítese*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

_____. "Um romancista da decadência" In *Brigada ligeira e outros escritos*. São Paulo: Editora da Unesp, 1992.

CHAUÍ, Marilena. "Ideologia e Educação". In: CHAUÍ, M. *Educação e Sociedade*. nº 5. São Paulo: Cortez/ Autores associados, jan, 1980.

CONY, Carlos Heitor. *Informação ao crucificado*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2009.

COSTA LIMA, Luis. *A ficção e o poema*. São Paulo: Cia das letras, 2012.

_____. *Mimesis e modernidade: formas das sombras*. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda, 1980.

CORSARO, W. *We're friends, right?: inside kid's cultures*. Washington, DC: Joseph

Henry, 2003.

DAVIDSON, Donald. "O que as metáforas significam". In: SACKS, Sheldon (org.). *Da metáfora*, São Paulo: EDUC/Pontes, 1992.

DE OLIVEIRA, Manfredo. *Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea*. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 2006.

DeAMICIS, Edmondo. *Coração*. São Paulo: Cosac & Naify, 2011.

DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

DE WALL, Cornellis. *Sobre o pragmatismo*. Trad. de Cassiano Terra Rodrigues. São Paulo: Loyola, 2007.

DIMAS, Antonio. *O espaço no romance*. São Paulo: Ática, 1985.

DO CARMO, Carina Infante. *Adolescer em clausura*. Algarve: Universidade do Algarve, 1998.

DO REGO, José Lins. *Doidinho*. 35 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1995.

_____. *Menino de engenho*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010.

ENGEL, Pascal; RORTY, Richard. *Para que serve a verdade?*. Trad. de Antonio Carlos Olivieri. São Paulo: Unesp, 2008.

FERREIRA, Vergílio. *Manhã Submersa*. Lisboa: Bertrand, 2000.

FISH, Stanley. *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge, MA: Harvard UP, 1980.

_____. "Is there a text in this class?" (Capítulo 13 de *Is there a text in this class?*). Trad. de Rafael Eugênio Hoyos - Alfa, São Paulo, v. 36, p. 189-206, 1992.

FREITAS, M. C. De. (Org.) *História Social da Infância no Brasil*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FONTENELE, Marcos. *Do sujeito à linguagem: Kant e Apel*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. Trad. de Raquel Ramallete. 29ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

FREUD, Sigmund. *Além do princípio de prazer*. ESB. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. XVIII, p.13–75.

FREYRE, Gilberto. "Recordando José Lins do Rego" In: *Vida, forma e cor*. Rio de Janeiro: Record, 1987.

FRYE, Northrop. *Anatomia da crítica*. Trad. De Péricles E. S. Ramos. São Paulo: Cultrix, 1958.

GARRETT, Almeida. *Da educação*. Obras de Almeida Garrett. Porto: Lello & Irmão, 1966.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas*. São Paulo: Revista Educação v. 26, n. 2, jul./dez. 2001.

_____. O que há de real e de irreal com o realismo: Searle versus Rorty. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 21-22, n. 1, 1999

_____. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

GOETHE, Joham Wolfgang von. *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. São Paulo: Editora 34, 2006.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

HESSE, Hermann. *Debaixo das rodas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Trad. de Lúcia Mathilde Endlich Orth, Petrópolis: Vozes, 1985.

JAMES, William. "Princípios de psicologia" In: *O pragmatismo e outros textos*. Trad. de Jorge Caetano da Silva. São Paulo: Abril Cultura, 1979.

JANZEN, Henrique Evaldo. *O Ateneu e Jakob von Gunten: um diálogo intercultural possível*. São Paulo: FFLCH/USP, 2005 (Tese de Doutorado).

JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas: Papirus, 1994.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. "A escola na literatura brasileira" In: *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1999.

LEMOS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. *Os cinco olhos do Diabo: os castigos corporais nas escolas do século XIX*. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 627-646, maio/ago. 2012.

LINS, Osman. *Lima Barreto e o espaço romanesco*. São Paulo: Ática, 1978.

LLOSA, Mario Vargas. *A cidade e os cachorros*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2007.

LUCAKS, Georg. *Narrar ou descrever?* In.: *Ensaio sobre Literatura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

_____. *Teoria do Romance*. São Paulo: Editora 34, 2000.

LUCAS, Fábio. *As várias faces de Raul Pompeia*. Remate de Males, Campinas, n. 15, 1995.

KIRKHAM, R. L. *Teorias da verdade: uma introdução crítica*. Tradução: Alessandro Zir. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

KUPRIN, Aleksander. *Kadety* (na perelome). Olma Press: Moskva, 2010.

MAAS, Wilma Patricia. *O Cânone Mínimo*. São Paulo, Ed. Unesp 2000.

MAZZARI, Marcus Vinicius. *Romance de formação em perspectiva histórica: O Tambor de lata de Günther Grass*. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999.

_____. *Representações literárias da escola. Estudos avançados., Dez 1997, vol. 11, no.31, p.223-247.*

MIGUEL-PERREIRA, Lúcia. *Prosa de ficção*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1988.

MONTELLO, Josué, "O romancista José Lins do Rego", in *Revista Brasileira*, Fase. VII, Ano XI, n.º 42, Janeiro – Fevereiro – Março 2005.

MOÍSES, Massaud. *Dicionário de termos literários*. 11ª ed. São Paulo: Cultrix, 2002.

_____. "José Lins do Rego" In *História da Literatura Brasileira. Vol. V: Modernismo*. São Paulo: Cultrix - Edusp, 1989.

MORETTI, Franco. *The way of world: the Bildungsroman in European Culture*. New York: Verso, 2000.

MUSIL, Robert. *O jovem Törless*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

NAVA, Pedro. *Baú de Ossos/ memórias 1*. São Paulo: Ateliê, 2005.

_____. *Balão cativo/ memórias 2*. São Paulo: Ateliê, 2000.

NIETZSCHE, Friedrich. "Sobre a verdade e a mentira no sentido extra-moral". In

Obras incompletas. Seleção de textos de Gérard Lebrun. Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

NITRINI, Sandra. *Literatura comparada*. São Paulo: Editora da USP, 1997.

PASSOS-FERREIRA, Claudia. *O self como centro de ação em James e Winnicott*. *Ágora*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, Junho, 2014, pp. 27-42.

POMPEIA, Raul. *O Ateneu: Crônica de saudades*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

PONTES, Elói . *A vida inquieta de Raul Pompeia*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1935.

POULET, Georges. *O espaço proustiano*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

PUNTNAM, Hilary. *Realismo de rosto humano*. Trad. de Carlota Andrade. Lisboa: Instituto Piaget, s/d.

RANGEL, Godofredo. *A falange gloriosa*. São Paulo: Melhoramentos, 1953.

RESENDE, Vânia Maria. *O menino na literatura brasileira*. São Paulo: Perspectiva, 1988.

RORTY, Richard. *A filosofia e o espelho da natureza*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994

_____ *Consequências do pragmatismo*. Trad. de Luis Dutra. Lisboa: Instituto Piaget, s/d.

_____ *Contingência, ironia e solidariedade*. Trad. de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____ *Objectivity, Relativism, and Truth: Philosophical Papers, Vol 1*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

_____ *Philosophy and Social Hope*. New York: Penguin, 2000.

_____ "Unfamiliar noises: Hesse and Davidson on metaphor, *Proceedings of the Aristotelian Society, Supplementary Volumes*.(London) Vol. 61, (1987), pp. 283-311.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. 3ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SANTIAGO, Silviano. *O Ateneu: contradições e perquirições*. In.: Uma literatura nos trópicos. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SCHWARZ, Roberto. *A sereia e o desconfiado*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

SOETHE, P. A. ; PEREZ, Juliana P. *A letra e a voz: pesquisa documental e discursividade em literatura*. Matraca (Rio de Janeiro), v. 14, p. 24-43, 2007.

SOETHE, P. *Espaço literário, percepção e perspectiva*. Aletria: revista de estudos de literatura. UFMG, n.15, jan./jun, ano 2007: 221-229

TCHEKHOV, Anton. *Quem é o culpado?* Tradução de Tanira Castro. *Cadernos de tradução*. Porto Alegre: UFRGS. Nº 21 – jul/dez – 2007 – p. 103 – 107.

TREVISAN, João Silvério. *Em nome do desejo*. 3ªed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

VAZ, Leo. *O Professor Jeremias*. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2001.

VENTURELLI, Paulo. *A carne embriagada: uma leitura em torno de João Silvério Trevisan*, Dissertação de Mestrado, UFPR, 1993.

VILLAÇA, Antonio Carlos. “Doidinho” *In: DO REGO, José Lins. Doidinho*. 35 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1995.

ZILBERMAN, Regina. *Um assunto entre Pompéia e Abílio*. Remate de Males, Campinas, n. 15, 1995.

_____ “— No começo, a leitura”. *In: Em aberto*, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996.

WALLACE, Martin. *Recent theories of narrative*. Ithaca/London: Cornell. University Press, 1986.

WATT, Ian. *Ascensão do romance*. São Paulo: Cia das letras, 2010.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. Trad. de Marcos G. Montagnoli. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.