

## **História da Educação e Literatura: algumas idéias e notas\***

Eliane Marta Teixeira Lopes\*\*

### **Resumo**

A literatura pode ser uma fonte para a pesquisa em História da Educação, pois pode revelar aquilo que as fontes oficiais não cuidaram de guardar, seja por ser discordante, seja por ser considerado irrelevante. A literatura pode oferecer para a história uma representação do estado da humanidade num determinado tempo, num determinado lugar. Costumes, opiniões, afetos, desavenças, homens e mulheres, crianças, um e outro sexo ou gênero; efeitos privados dos acontecimentos públicos (que com mais propriedade se dizem históricos).

**Palavras-chave:** História. História da Educação. História e Literatura.

## **History of Education and Literature: some ideas and notes**

### **Abstract**

The literature may be a research source of Education History because it may show what the official sources haven't been able to keep (sometimes the facts were incompatible to the official positions or even irrelevant). The literature may offer, to history, a representation of the humanity status in a specific moment and place. Habits, opinions, affection, disagreement, men, women, children. Private effects of the public happenings (those which are called historical).

**Keywords:** History. History of Education. History and Literature.

\*\* . Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

## Introdução

No texto apresentado por Alcir Pécora, na reunião da ANPED de 1994, há uma epígrafe de Vieira, que pode servir de inspiração ao contraponto que me proponho a fazer. A epígrafe refere-se aos tempos dos descobrimentos e à história que deles se fez:

“Naqueles ditosos tempos (mas menos ditosos que os futuros) nenhuma coisa se lia no mundo senão as navegações e conquistas de Portugueses. Esta história será o silêncio de todas as outras histórias”<sup>1</sup>

Esses ditosos tempos e suas conquistas e navegações foram objeto do mais importante épico em língua portuguesa jamais criado, *Os Lusíadas*, de Luis de Camões. Se cotejarmos esse excerto, por um lado, com a própria literatura portuguesa quinhentista e por outro, com a historiografia contemporânea, poderemos tecer algumas considerações interessantes.

No panorama da literatura portuguesa quinhentista estou pensando no contemporâneo de Camões, o dramaturgo Gil Vicente. Entre 1460 e 1470 é situado o nascimento de Gil Vicente, que morre em 1536; o de Luiz de Camões em 1524 e sua morte em 1580. A morte de Gil Vicente coincide com o início dos estudos de Camões, aos doze anos, em Coimbra.

Entretanto, mais do que serem, eles mesmos, contemporâneos, seus textos o são e o são de diversas formas. Camões trata nos *Lusíadas*,<sup>2</sup> justamente desse tempo do qual Vicente participa e no qual assiste ao nascimento do futuro D. João III, o *Auto da Visitação* (Monólogo do Vaqueiro). Essa peça vai ser tida como fundadora do teatro português, mas a que passa para o rol da dignidade historiográfica é a grande epopéia de Camões. Por muito tempo a historiografia falará de batalhas, descobrimentos, conquistas, exotismos, especiarias. Como bem disse Vieira, esta história foi mesmo o silenciamento de todas as outras histórias.

Gil Vicente tratará em suas peças aquilo de que não trata o épico e daquilo de que não tratou a historiografia, até muito recentemente.

É verdade que a literatura reivindicou, muito antes que a própria história, que se tratasse de temas, pelo menos, mais interessantes. Cito um trecho de Alessandro Manzoni<sup>3</sup> (1785-1873), prosador italiano, que assim se dirige a um interlocutor imaginário.

“A intenção do vosso trabalho era pôr diante dos meus olhos, de forma mais rica, mais variada, mais humana do que aquela que se encontra nas obras a que se dá esse nome vulgarmente... A história que vós esperamos não é uma sucessão cronológica de fatos políticos e militares que inclua, como exceção, alguns episódios extraordinários de outro gênero; mas uma

representação mais geral do estado da humanidade num determinado tempo, num determinado lugar (...) Costumes, opiniões, tanto gerais como inerentes a esta ou àquela classe de homens; efeitos privados dos acontecimentos públicos (que com mais propriedade se dizem históricos) e das leis ou da vontade dos poderosos qualquer que seja a maneira por que se manifestam; em suma, tudo aquilo que uma dada sociedade, num dado tempo, tem tido de mais característico, em todas as situações da vida, e na relação de cada uma com as outras...”

Muito antes do conselho de Manzoni, era o que Gil Vicente fazia. Os grandes acontecimentos, mesmo aqueles de que fala Camões, estão lá, mas como “efeito privado de acontecimentos públicos”. Seu teatro

“... é uma confluência de todas as tônicas fortes da alma humana, as luminosas e as sombrias. Os figurantes do guinhol vicentino representam as principais profissões, os principais cargos, as categorias da época: nele comparecem, irmanados, num inteiro alheamento de espaço e tempo, papas, santos e cardeais, arcebispos, bispos, freires e freiras; clérigos e capelães; imperadores, reis e príncipes; condes, duques, fidalgos de alto coturno ou de meia tigela, com ou sem escudeiro; escudeiros com ou sem moço; pagens; alcaides e beleguins; corretores e procuradores (...etc) mulheres de mau porte, alcaiotas e parteiras; serranas e camponesas; almocreves e peregrinos (...) – um catálogo de ofícios, ocupações ou situações, verdadeira e formigante humanidade a agir e a conflitar-se perante outras figuras alegorizadas, o Tempo, a Igreja, a Morte, a Fé, a Fama, a Verdade, a Pureza (...) anjos e todos os maiores do inferno e diversos diabos menores, Mercúrio, Apolo e Cupido, sereias, o Sol, o Mar, três ou quatro graves e rotundos planetas.”<sup>4</sup>

Tomou, como exemplo dessa história que foi silenciada e que aparece na literatura, a **Farsa de Inês Pereira**. Nesse Auto, o autor desenvolveu o tema a partir da sentença popular:<sup>5</sup> mais quero asno que me leve que cavalo que me derrube.

A história é simples: uma moça de aldeia, Inês Pereira, deseja casar-se. Por uma alcoviteira do lugar chega-lhe a carta de Pero Marques, pedindo-lhe que se case com ele. Apesar dos protestos de sua mãe que julgava-o um bom partido, ela desdenha-o por não julga-lo à sua altura. Encarrega então dois judeus, também arranjadores de casamento, que a casem com alguém afinado, cantador, discreto e bem falante. Esse homem ideal, que logo aparece, Brás da Mara, é um escudeiro acompanhado de um pagem, um moço, encanta-a e as bodas se realizam. Breve, Inês terá motivos para arrependê-lo, pois ele se mostrará ciumento, possessivo, maldoso. Logo depois do casamento (se tomamos apenas Gil Vicente não se sabe o que é, pois o ritual não aparece) Inês retoma sua lavra (costura) e canta?

*Si no os hubiera mirado.*

no penara,  
pero tampouco os mirara.  
O escudeiro, vendo cantar  
a Inês  
Pereira, mui agastado lhe  
diz:  
Vós cantais, Inês Pereira?  
Em bodas me andáveis  
vós?  
Juro ao corpo de Deus  
Que esta seja a derradeira!  
Se vos eu vejo cantar,  
Eu vos farei assoviar...

.....  
Vós não haveis de falar  
com homem nem mulher  
que seja;  
nem somente ir à igreja  
não vos quero eu deixar.  
Já vos preguei as janelas,  
por que não ponhais nelas;  
estareis aqui encerrada,  
nessa casa tão fechada,  
como freira d'Oudivelas.

Mas tal marido é enviado em combate para a África e a deixa sob a guarda rigorosa de seu pagem. Tempos depois, eis que chega, por carta, a notícia de sua morte pelas mãos de um pastor mouro quando fugia da luta. Já experiente e sem ilusões – até mesmo inicialmente sem esperança de um novo casamento – aceita a proposta da alcoviteira de casa-la com o mesmo Pero Marques.

Vai Lianor Vaz Pero  
Marques, e  
fica Inês Pereira só,  
dizendo  
Andar! Pero Marques seja!  
**quero tomar por esposo  
quem se tenha por ditoso  
de cada vez que me veja.**  
Por usar de siso mero,  
asno que me leve quero,  
e não cavalo folão;

*antes lebre que leão,  
antes avrador que Nero.*

Pero Marques mostra-se alguém compreensivo, manso – na verdade, um corno manso, segundo a própria Inês canta no final (marido cuco, gamo, cervo) – que a compreende e atende seus desejos. Eis a história.

Em que pode interessar à história tal história? Há aspectos interessantíssimos.

– Há inicialmente um cotidiano de moça na aldeia, que passa os dias a lavar (costurar) e a lamentar que sejam tão monótonos, que nada lhe aconteça. (Oh Jesus! que enfadamento/ e que raiva e que tormento,/ que cegueira e que canseira! Coitada; Assim hei-de estar/ encerrada nesta casa/ como panela sem asa,/ que sempre está num lugar?)

- Há uma relação entre mãe e filha que foge ao que está estereotipado como relação de submissão, obediência e acatamento. Aliás, recato é coisa que não existe no comportamento de nenhum dos personagens e muito menos das três mulheres.

- Há as seduções, as insinuações libidinosas, as práticas religiosas, mas também o comportamento devasso dos clérigos.

A Farsa mostra Inês, uma moça casadoira, às voltas com seis desgostos e seus sonhos, que a bem dizer, pouco diferem dos sonhos de outras donzelas em todos os tempos (interessante isso, não?). Seu ideal é assim descrito por ela:

*Porém, não hei-de casar  
senão com homem avisado;  
ainda que pobre e pelado,  
seja discreto em falar:  
que assim o tenho  
assentado*

.....

*395. Que sempre disse e  
darei:*

*mãe, eu não me casarei  
senão com homem discreto  
e assim vo-lo prometo;  
ou antes o deixarei.*

*400. Que seja homem mal  
feito,  
feio, pobre, sem feição,*

*como tiver discrição,  
não lhe quero mais  
proveito.  
E saiba tanger viola, (...)*

A argumentação de sua mãe, contrária a uma tal idealização, baseia-se também naquela que conhecemos ainda hoje, mas acaba por ceder à decisão da filha, quando esta julga encontrar o tal discreto.

Esses são aspectos, que poderiam facilmente, confrontados com outras fontes, servir ao estudo das mentalidades e enquanto tal, ao estudo das relações de família, situação da mulher de classe popular, costumes em relação a casamento etc, e insinua-se ainda e de maneira, a meu ver, destacada, a possibilidade de um estudo sobre educação.

Recentemente, quando reli essa Farsa, surpreendi-me quando me deparei com esses versos, que contam a entrega da carta de pedido de casamento de Pero Marques:

*195. Lianor: Nesta carta,  
que aqui vem  
para vós, filha, de amores,  
veredes vós, minhas flores,  
a discrição que ele tem.  
Inês Mostrai-ma cá, quero  
ver.  
Lianor Tomai. E sabedes  
vós ler?  
200. Mãe Hui! E ela sabe  
latim  
e gramática e alfaqui,  
e sabe quanto ela quer.  
Lê Inês Pereira a carta, etc  
etc:*

Alfaqui é legista ou sacerdote muçulmano (lembrar a influência moura na península ibérica), mas a mãe emprega o vocábulo como se tratasse duma ciência difícil e estranha. Não podemos deixar de remarcar nesta passagem, mesmo porque é uma das características mais notáveis de Gil Vicente, a ironia e o deboche. É inescapável o sentido da ironia que o autor dirige à mãe, mas parece-me que fica resguardada, confirmada, a habilidade de Inês, pois, efetivamente, no texto, ela lê a carta.

Lê esta e lê outra (890) que vem sobrescritada a ela – à mui prezada senhora Inês Pereira da Grã, a senhora minha irmã – o que também de alguma maneira “prova” que sua habilidade é conhecida. Entra em cena, portador da

notícia da morte do marido, um irmão que não havia entrado na história. Inês lê a carta que traz sua própria alforria:

*Muito honrada irmã,  
esforçai o coração  
e tomai por devoção  
De querer o que Deus quer.  
INÊS E isto que quer dizer?  
E não vos maravilheis  
de cousa que o mundo  
faça,  
que sempre nos embaraça  
com cousas. Sabei que  
indo  
vosso marido fugindo  
da batalha para a vila,  
a meia légua de Arzila,  
o matou um mouro pastor.  
MOÇO Ó meu amo e meu  
senhor!  
INÊS Dai-me vós cá essa  
chave,  
e i buscar vossa vida.  
MOÇO Oh que triste  
despedida!  
INÊS Mas que nova tão  
suave!  
Desatado é o nó!  
Se eu por ele ponho dó,  
o diabo me arrebente!  
Para mim era valente  
e matou-o um mouro só!*  
.....  
*Agora quero tomar,  
para boa vida gozar,  
um muito manso marido...*

Essas duas pequenas cenas, decisivas no contexto do Auto, põem para o historiador da educação que lê a literatura avisado, a questão da situação da mulher em relação às letras. Inês, uma jovem mulher do povo, em princípios do século XVI, sabe ler!

Se tomarmos alguns livros de história da educação em Portugal, logo se percebe a iletralidade geral, o analfabetismo da sociedade portuguesa. Desde

**Eliane Marta Teixeira Lopes**

o final do século XV é denunciado o analfabetismo entre os padres – camada tida, em geral, como a única detentora do saber letrado, desde a Idade Média -, a pouca eficácia dos Estatutos Manuelinos para a reformulação dos Estudos Gerais – mesmo se muito atrasados em relação ao avanço renascentista do resto da Europa -, a forte censura imposta pelo estado português à produção e difusão de livros desde a invenção da imprensa, etc, etc.

Mas, o que está dito lá é que uma jovem mulher do povo sabe ler! Como?

Podemos levantar como hipótese primeira a de que nada sabemos disso porque os pesquisadores e autores de livros de história da educação não estão nada preocupados em destacar aspectos da educação popular e, muito menos, da educação da mulher comum. A história da educação popular, ou dizendo mais explicitamente, as estratégias de educação de que o povo lança mão para criar, aceder ou preservar um saber, pouco têm sido objeto de pesquisas históricas.<sup>6</sup> Neste período, o século XVI, é da ação do Estado sobre as condições da instrução e da difusão das letras entre a nobreza e o clero que os livros de história da educação tratam. Grandes legislações, grandes medidas, mesmo se o efeito é quase nenhum. As fontes que estão (mais ou menos) preservadas são aquelas que dizem respeito a esse tipo de ação. Sabe-se que o rastreamento daquilo que constitui a “outra história” é um trabalho duro, em que é preciso ter clareza da pergunta e em seguida garimpar “desesperadamente” à procura de uma maneira – qualquer maneira – de responde-la”.<sup>7</sup>

Uma outra hipótese é a de que o ensino doméstico existia. Se as moças nobres e bem nascidas poderiam ter acesso a conventos e outros tipos de estabelecimentos religiosos para o ensino de habilidades tidas como próprias às mulheres e mesmo, em alguns casos, ao escrever, contar e cantar, é possível que, entre as do povo, fosse o ensino doméstico, aquele ministrado entre as mulheres ou, quem sabe? por algum padre letrado, que proporcionou a essa Inês de que fala Gil Vicente ou às Inês Pereiras daquele lugar e tempo, o saber que lhes daria condições de ler as cartas que decidiriam suas próprias vidas. Mesmo que agora tenhamos em mãos uma grande obra que trata da História das Mulheres,<sup>8</sup> o que era a educação das mulheres, qual saber era o saber das mulheres e como era transmitido (e isso não é outra coisa senão educação), isto é ainda, em grande parte, uma zona sombria da história da educação (geral ou brasileira). Se a pesquisa histórica se faz através da busca de rastros, sinais, indícios – fontes – o papel deles é, junto com outros indícios, propiciar a criação de uma hipótese a mais consistente possível. Muitas vezes, um indício interessante, pescado ao acaso na leitura de texto literário é simples. No caso foi simplesmente esse: uma moça do povo sabe ler. A tarefa do historiador que se propõe tais questões é exatamente essa articulação e interpretação.

Isso aponta para a questão seguinte:

- Dado ao tipo de literatura que faz Gil Vicente; dado à crítica aos costumes dos nobres e da corte que conduz todas as suas obras; dada à própria situação da mulher nesse século, que não devia falar, nem tirar os olhos do chão,<sup>9</sup> podemos levantar a hipótese de que as cenas de leitura das cartas são também uma sátira à mulher, cenas que confirmariam a idéia vigente de que sabedoria em excesso produz desvios de caráter ou uma certa dose de cinismo podem ser traços acentuados da personagem título da Farsa? Que mulher – ou que mulheres – Gil Vicente apresenta-nos?

A personagem Inês Pereira pode nos apresentar – ou a nossa leitura de hoje pode construir – uma mulher livre, que sabe o que quer, que desfrutaria de uma situação de exceção em relação a outras de sua época e lugar. Contudo, talvez essa fosse uma leitura anacrônica, considerando os próprios tempos em que viveu Inês Pereira. Como se sabe, o anacronismo é a doença infantil do historiador que arrebatado pelo seu próprio tempo, por um tempo que impõe questões, deixa-se levar por ele, sem se deter em uma confrontação aos aspectos que são próprios do tempo sobre o qual pesquisa e de que vai falar, escrever. É claro que usar a literatura como fonte não é a causa de tal desvio de procedimento metodológico, pois tal desvio pode ser acometido pando se recorre a outros tipos de fontes. É interessante que Hobsbawn (p.27) aconselha-nos a imaginação junto com a informação para a construção de um sistema coerente e consistente de comportamento e pensamento para combater o anacronismo.

Quero reafirmar, assim, alguns pontos que parecem-me importantes:

1. a literatura é uma fonte potencialmente rica para a história e sobretudo para a história da educação; ela pode oferecer uma chave instigante, levantar algum dado desprezado pela historiografia corrente que se vale apenas de documentos oficiais escritos como fonte. Mas, se a literatura for usada como única fonte, ou como fonte única, pode provocar alguns equívocos. Assim, o trabalho de produção de fontes, de sua articulação, tematização, rearticulação deve ser exaustivamente praticado;

2. nem o narrador, nem o autor<sup>10</sup> podem estar ausentes – como referências para a construção do objeto histórico – de qualquer análise de dados que, porventura, o texto traga. A interlocução entre narrador, autor e historiador não é apenas necessária, é indispensável. Trata-se de, tendo como fio as questões que conduzem o trabalho, costurar os tempos em que foram e são construídas as histórias;

3. além desses (narrador e autor e historiador), é preciso que também o contexto esteja presente. Não me refiro aqui apenas a contexto econômico, social, político e cultural, mas ao contexto de inserção cultural do texto. Estou me referindo, sim, a outros textos com os quais os dados que se extraem de um texto literário podem, e devem, ser confrontados. É dentro de uma

intertextualidade que é possível escrever uma história que tenha a literatura como fonte, pois a matéria prima da história não é outra, senão textos (aqui entendido em sentido amplo) a serem lidos e interpretados. Mas, é importante, também, lembrar que a literatura é mesmo, muitas vezes, a única fonte, quando há o desaparecimento de arquivos e houve (e há) a sistemática não responsabilidade pela guarda de documentos. Praticamente, não haverá com o que confronta-la. (em passant: os estudos etnográficos de educação de hoje serão interessantíssima fonte para a história da educação de amanhã).

Nessa perspectiva, permitam-me insistir na importância do estudo das mentalidades para a tal confrontação. Diria que o estudo das mentalidades é que permite estabelecer parâmetros para o trabalho de interpretação – que afinal é o que se pede do historiador – e que, pelo menos, o ajudariam a evitar o anacronismo.

4. gostaria, por fim, para estimular a nossa imaginação quanto a possíveis trabalhos nessa perspectiva, citar os romances de formação. Em um artigo intitulado (Literatura e Educação: os conteúdos pedagógicos dos “Romances de Formação”, Bárbara Freitag<sup>11</sup> abre-nos o apetite para a questão e apresenta três romances do século XVIII: “O Emílio”, de Rousseau, “Leonardo e Gertrudes” de Pestalozzi e “Wilhelm Meisters” de Goethe. Esses romances tanto falam da formação de seus heróis quanto, ao fazerem isso, propõem um certo tipo de formação para os de sua época: “... moldar os seus leitores, compatriotas e cidadãos”. A literatura nessa perspectiva é, ela mesma, uma agência de socialização comparável à família e à escola. Segundo Bárbara Freitag, a instituição literária confunde-se, no Século das Luzes, com a mensagem pedagógica desse século.

Para Bakhtin,<sup>12</sup> uma tentativa de classificação histórica do romance deve basear-se nos princípios estruturais da imagem do herói principal. Assim estabelece sua tipologia: romance de viagem, romance de provas, romance biográfico (autobiográfico) e romance de educação ou formação. Para mim, os quatro tipos podem interessar e ser explorados pelo historiador da educação, mas esses dois últimos interessam-nos nas seguintes variantes: a forma ingênua, antiga (já atestada na Antigüidade) do sucesso-insucesso; os trabalhos e as obras; as confissões (a biografia –confissão); a forma hagiográfica e, finalmente, elabora-se, no século XVIII, a variante mais importante: o romance biográfico familiar.” Para analisar qualquer uma dessas formas, Bakhtin toma algumas das características que considera importantes: 1) o enredo (que baseia-se nos momentos que se situam antes do início ou depois do fim do romance de provas) 2) a concepção da vida, a idéia da vida, que está na base do romance biográfico, reside no fato de a vida se definir pelos resultados objetivos (pelas obras, méritos, trabalhos e façanhas) ou então pelas categorias de felicidade – infelicidade; 3) o aparecimento do tempo biográfico sendo diferente do tempo fabuloso e da aventura, pois é irreversível, relaciona-se com o processo de vida e não é reproduzível. O tempo biográfico relaciona-se com o tempo

histórico, pois é impossível que se dê fora de uma época; 4) o mundo já não é um pano de fundo para o herói; as personagens secundárias, o país, a cidade, as coisas ocupam um lugar funcional no romance biográfico e têm uma relação não menos funcional com a vida do protagonista; 5) a imagem do herói é quase inexistente (salvo na hagiografia, por ex.) O herói caracteriza-se por traços positivos ou negativos – mas não é posto à prova. A vida do herói modifica-se, elabora-se, mas o homem permanece inalterado, pois os acontecimentos não modelam o homem, mas o seu destino (ainda que seja ele o seu criador).

No que concerne ao **romance de educação**, Bakhtin centra sua análise no homem em formação<sup>13</sup> e o conjunto dos que se pode escolher sempre contem elementos heterogêneos: “certos romances têm um caráter puramente biográfico e autobiográfico, outros não; uns organizam-se em torno da idéia pedagógica da educação do homem, outros se desinteressam dela; uns seguem um plano rigorosamente cronológico, uma evolução no aprendizado do protagonista e são quase totalmente isentos de enredo romanesco, outros, pelo contrário, organizam-se em torno de um enredo feito de aventuras elaboradas.” (p.236). Na tipologia desse romance que faz, o quarto tipo que apresenta é o tipo didático-pedagógico, que fundamenta-se numa idéia pedagógica determinada e desenvolve-a, ao mesmo tempo que articula a trama do romance (Rousseau). Em todos esses tipos, o mundo, mesmo quando concebido como experiência e escola, continuava a ser um dado pré-estabelecido, imutável, que só mudava graças ao processo de investigação de quem o estudava.<sup>14</sup> O quinto e último tipo de romance de formação, o mais importante não pode ser compreendido independente dos quatro outros. Nele, a evolução do homem é indissolúvel da evolução histórica. A formação do homem efetua-se no tempo histórico real, necessário, com seu futuro, com seu caráter [cronóptico] cronotópico e articula-se com os primeiríssimos romances de formação autobiográfico. É trabalhando com as categorias espaço e tempo que Bakhtin fará, no longo capítulo que se segue, suas análises sobre alguns romances de formação dentre os quais alguns de Goethe (Viagem à Itália ou Wilhelm Meisters). Não nos cabe aqui trazer essa análise. A quem essa perspectiva de trabalho atrair caberá estudar este e muitos outros textos de Bakhtin e outros autores.

O que gostaria de deixar explicitado é que esse é um filão rico para a História da Educação. De alguma forma, esse elemento constituinte do romance do formação, remete-nos a alguns romances brasileiros que, se por um lado, podemos duvidar que pretendessem moldar seus leitores, compatriotas e cidadãos, (mas, talvez o tenham feito apesar da não intenção – lembro-me de que todas as gerações em Belo Horizonte que se inebriavam com o Encontro Marcado subiram o Viaduto da Floresta) mesmo porque não estamos mais no século XVIII, por outro oferecem um material no mínimo fascinante (mesmo que não seja vasto) para a reconstituição do que foi a formação<sup>15</sup> de artistas, intelectuais, escritores e literatos brasileiros, **do ponto de vista da educação**.

**Eliane Marta Teixeira Lopes**

Friso aqui a perspectiva – do ponto de vista da história da educação, pois a questão do ponto de vista é fundamental. Na época da interdisciplinaridade, e não tenho dúvida de que na história da educação pratica-se isso, uma das estratégias para se garantir a integridade do trabalho é manter-se fiel ao ponto de vista, construído com os elementos que aponta Bakhtin para a análise (tempo e espaço) e aquilo que é próprio da metodologia de pesquisa histórica. Nessa interface, problemática e a ser construída, é preciso uma interlocução constante que busque as aproximações rigorosas entre a educação, a história e a literatura.

Tomou como exemplo disso a ser construído o romance *Um artista aprendiz de AuTRAN Dourado* que, como todos sabem é um ficcionista admirável, autor de *Os Sinos da Agonia*, *O Risco do Bordado*, *Ópera dos Mortos*, entre muitos outros. Um artista aprendiz é a história da formação literária e filosófica de AuTRAN Dourado e da educação sentimental de seu personagem, João da Fonseca Nogueira, um alter-ego do autor, que aparece também em outros romances. Não se trata dele mesmo, AuTRAN Dourado, mas também não deixa de ser ele mesmo; no conjunto dos romances em que esse personagem aparece, AuTRAN Dourado constrói uma espécie de autobiografia imaginária (segundo ele mesmo explicou na entrevista). Ora, como se sabe, AD é mineiro e nasceu em 1926. Sua trajetória estudantil, acadêmica, intelectual, afetiva, coincide com a de outros mineiros, igualmente importantes, escritores e intelectuais como Otto Lara Resende, Hélio Pellegrino, Fernando Sabino, Francisco Iglesias, Paulo Mendes Campos, Murilo Rubião, Cyro dos Anjos.

Essa autobiografia imaginária, a meu ver, seria imaginária não apenas porque parte (e é parte) da imaginação do autor, mas, também, porque o autor está inserido em um certo imaginário<sup>16</sup> social que sua literatura testemunha e, nesse sentido, pode constituir-se em fonte de pesquisa histórica. É de uma época, de uma educação escolar, de uma cidade – também ela em processo de formação -, dos mestres e professores disponíveis na então provinciana Belo Horizonte, de movimentos intelectuais na cidade, de uma história política, que se articulam com a história do Brasil e com a história da educação brasileira, que este e muitos outros romances desse e de outros autores tratam. Seria preciso, à luz da história e da história da educação de que já dispomos, com as novas questões que a área de educação e a conjuntura cultural colocam-nos, elaborar novas categorias que permitissem reescrever o texto da história cultural em Minas Gerais.

Entre dados (históricos, políticos, sociais, culturais), literatura, imaginário, mentalidades, certamente cintila uma história da educação a ser escrita. Com muito prazer!

## II

Para um outro ponto que gostaria de propor para essa discussão e inspirada pela leitura de Umberto Eco,<sup>17</sup> *Seis Passeios pelos Bosques da Ficção*,

parto de uma operação pseudomatemática:

*se problema>pesquisa; se pesquisa> resultado>relato, texto, narração daquilo que se “descobriu”; se narração>autor; se narração>leitor.*<sup>18</sup>

É certo que uma pergunta preliminar torna-se indispensável: podemos tratar o produto historiográfico, isto é, a obra resultante de uma pesquisa histórica como uma obra outra? Precisando: podemos tratar – do ponto de vista crítico – a obra resultante de uma pesquisa histórica como se trata uma obra de ficção?<sup>19</sup>

Daí, parece-me, a necessidade de nos confrontarmos com perguntas que rondam nosso ofício:

Somos autores? Ou somos pesquisadores/professores?

temos leitores? Ou temos alunos?

Assumimo-nos como autores? Assumir qualquer coisa no campo existencial, intelectual ou político implica riscos. A leitura de Umberto Eco fascina, e porque fascina retira-nos da cômoda posição daquele que escreve ingenuamente e atira-nos para a necessidade de reconhecer-mos como autores que têm leitores. A partir daí, com a crítica literária podemos aprender alguma coisa que nos ajude a pensar o produto do nosso trabalho e, nessa esteira, o nosso próprio trabalho.

Na obra de Umberto Eco dois conceitos impõem-se como centrais. (Gostaria de ressaltar que qualquer coisa que eu diga parafraseando Umberto Eco, por mais graça que tente colocar, é uma caricatura. Seu livro *Seis Passeios Pelos Bosques da Ficção*<sup>20</sup>, é delicioso, absolutamente imperdível e inimitável). São os conceitos de **leitor-empírico** e o de **leitor-modelo**, já que numa história há sempre um leitor e é um ingrediente fundamental, não só do processo de contar uma história, como também da própria história.

#### **Conceitos de Leitor-Modelo e de Autor-Modelo (p.14)**

O leitor-**modelo** de uma história não é o leitor-**empírico**. Diz-nos ele: o leitor-empírico é você, eu, todos nós, quando lemos um texto. Os leitores-empíricos podem ler de várias formas, e não existe lei que determine como devem ler, porque em geral utilizam o texto como um receptáculo de suas próprias paixões, as quais podem ser exteriores ao texto ou provocadas pelo próprio texto”. (p.14).

Dá o exemplo de um filme comédia e da situação em que se encontra a pessoa que vê o filme e que, estando triste, não ri. Assiste ao filme (lê o filme) de forma errada. E pergunta:

Eliane Marta Teixeira Lopes

*“Mas errada em relação a quê? Em relação ao tipo de espectadores que o diretor tinha em mente – ou seja espectadores dispostos a sorrir e a acompanhar uma história que não os envolve pessoalmente. Esse tipo de espectador (ou de leitor no caso de um livro) é o que chamo de leitor-modelo. Uma espécie de tipo ideal que o texto não só prevê como colaborador, mas ainda procura criar.”*

Assim, o “autor” determina as regras do jogo e suas limitações e constrói o **leitor-modelo**, e o faz de acordo com certas estratégias de texto (o uso de pronomes, tempo de verbo, por ex.) sobre o que não podemos discorrer aqui. O **autor-modelo** é aquele que coincide com o narrador e não com o autor-empírico. A voz que nos narra é a voz que nos interessa na construção do tal leitor-modelo.

*O Leitor-modelo de Eco não só figura como interagente e colaborador do texto; muito mais – e, em certo sentido, muito menos -, ele/ela nasce com o texto, sendo o sustentáculo de sua estratégia de interpretação. Assim o que determina a competência dos leitores-modelo é o tipo de estampagem genética que o texto lhes transmitiu [...] Criados com o texto – e nele aprisionados – os leitores-modelo desfrutam apenas a liberdade que o texto lhes concede. (PUGLIATTI apud Eco p. 22).*

Na verdade, cada tipo de texto pede um tipo de leitor e os leitores-modelo existem não só em relação a grandes textos, abertos a múltiplos pontos de vista (uma obra de Joyce, p.ex.), como para horários de trem e de cada um deles o texto espera uma cooperação diferente. A questão não é simples e Eco esmera-se em oferecer muitos exemplos que mostram as subtilezas da questão. O que fica claro, e Eco ressalta isso não só para os textos narrativos, mas para qualquer tipo de texto, é que autor-modelo e leitor-modelo são entidades que se tornam claras uma para a outra somente no processo da leitura, de modo que uma cria a outra.

Nesse processo de criação do leitor e do autor, é evidente que conta o tipo de texto que se cria. Em um texto ficcional, o acordo tácito, presente e preliminar, é o seguinte: o outro finge dizer a verdade e o leitor finge que o que é narrado de fato aconteceu. Nesses “bosques da ficção”, se lembrarmos do Chapeuzinho Vermelho, o lobo fala, come a vovozinha, mas ela não morre, etc. Mas, ao mesmo tempo o mundo sensível, o mundo real, no qual o leitor empírico está imerso, faz com que ele avalize – ao mesmo tempo – outras coisas que o texto mesmo diz. Por exemplo, que a mãe deve exigir certos comportamentos da filha, que essa deve ser obediente, que as avós devem ser tratadas com carinho etc. Daí, em um texto de ficção as fronteiras entre o que podemos acreditar (quase devemos) são muito ambíguas; “os mundos ficcionais são parasitas do mundo real”. Os leitores precisam saber uma porção de coisas a respeito do mundo real para presumi-lo como o pano de fundo correto do mundo ficcional. Na estrutura ficcional, uma afirmação é verdadeira

dentro da estrutura do mundo possível de determinada história.

Mas, se, **enquanto leitores**, as fronteiras entre o que podemos ou devemos acreditar no mundo ficcional são tênues, não valerá propormo-nos a questão também para o **leitor** do texto da história? Enquanto leitores, do que é que precisamos saber do mundo real, já que aquele e nenhum texto (ficcional ou não) traz tudo, para que possamos compreendê-lo? Trazer ou não trazer tudo em qualquer texto é uma coisa complicada. Na verdade, é isso mesmo, nenhum tipo de texto pode trazer tudo ou cairíamos naquele limite do mapa que é tão detalhado, que passa a ser a própria coisa.<sup>21</sup>

A pergunta que me propôs essa leitura foi:

- os mundos históricos, trazidos pelo texto em que se conta a história, não serão também parasitas do mundo real, no qual o leitor empírico está inserido e imerso?

A minha idéia é que o texto de “verdade histórica” (aspas, aspas!) também depende de um certo mundo real, já que não pode dizer tudo. Ele exige do leitor uma competência e uma cooperação diferentes.<sup>22</sup> Umberto Eco (p. 96-97) explica, introduzindo a idéia de confiança:

... o modo como aceitamos a representação do mundo real pouco difere do modo como aceitamos a representação de mundos ficcionais. Finjo acreditar que Scarlett (O'Hara) se casou com Rhett (Butler), da mesma forma que finjo assumir como uma questão de experiência pessoal o fato de Napoleão ter se casado com Josefina. Evidentemente, a diferença está no grau de confiança: a confiança que deposito em Margareth Mitchell é diferente da que deposito nos historiadores. (...) os motivos pelos quais acredito nos historiadores quando me dizem que Napoleão morreu em 1821 são muito mais complexos que os motivos pelos quais tenho certeza que Scarlett O'Hara se casou com Rhett Butler.

O texto (e o autor) sempre pede ao leitor que preencha toda uma série de **lacunas** – todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça uma parte de seu trabalho. Vejam: não estou retomando aqui aquela discussão sobre a narrativa e se é legítimo ou não, tarefa ou não do historiador compor um texto em que preencha as lacunas da pesquisa com sua própria pena no momento da escrita.<sup>23</sup> O que estou dizendo aqui, é de uma tarefa do leitor que, - quer o autor saiba, quer não saiba, quer queira, quer não queira, - faz isso.

Assim, a cooperação do leitor na tarefa de preencher as lacunas é exigida tanto em um texto de ficção, quanto em um texto, digamos, verdadeiro.

**Eliane Marta Teixeira Lopes**

Posso explicar, narrar, como resultado de uma pesquisa histórica, que a revolução de 30 teve tais ou quais engendramentos, alianças e traições; quais os interesses de classe estiveram postos naquele momento, etc, etc. Mas, devo contar com um leitor que deve saber – e acrescentar ao texto que lê – que os meios de comunicação não incluíam o fax, que os vôos de carreira eram raros, que os meios de transporte eram lentos, as estradas precárias, as relações interpessoais clivadas por comportamentos e afetos de outra natureza, etc, etc.

Um dos grandes desafios para o historiador é contar aquilo que aconteceu em alguns anos, em muitos lugares, com supostos diferentes, em algumas poucas páginas. Como qualquer narrativa de ficção, seu texto é, necessária e fatalmente, rápido porque, ao construir um mundo que inclui uma multiplicidade de acontecimentos e de personagens, não pode dizer tudo sobre esse mundo.

Trabalho interessante seria o de contar o número de páginas em que apresentamos, em um livro didático, por exemplo, o que foi a Revolução Francesa, ou quantas páginas os dez séculos de Idade Média ocupam. Em um livro de História das Idéias Pedagógicas, publicado entre nós recentemente, de Lao-Tsé a Snyders, passando por Maurício Tragtenberg e Rubem Alves, tudo está contado em 310 páginas! Qual leitor pressupõe esse autor? Poderemos afirmar que quanto menor o texto maior deve ser a Enciclopédia<sup>24</sup> pessoal de um leitor para que ele preencha as lacunas de um pequeno texto com as informações de que ela dispõe? Não é de espantar, se pressupomos um entrelaçamento de classe social, gênero e raça que necessariamente estão presentes na vivência do leitor a confusão, o não entendimento e até – o que é muito freqüente – o “samba do crioulo doido” que resulta dessa leitura. Com o perdão do racismo contido na expressão do genial Sérgio Porto (os tempos ainda não eram do que é ou não politicamente correto), pode-se presumir que seria possível a esse leitor elaborar uma boa letra para outro “samba do crioulo doido”, a ser acrescentado ao Febeapá corrente.

Acontece que, nesse jogo, qualquer coisa pode acontecer. Na quarta capa dos Seis Passeios... pergunta-se: O que é o texto de ficção? Em que medida ele difere da verdade histórica? E o que ocorre quando o leitor mistura os papéis e considera como reais personagens fictícias ou vice-versa?

A pergunta remete-me à recente leitura de um trabalho da área<sup>25</sup> em que a autora descreve e analisa as práticas escolares e a relação que os meninos em idade escolar estabeleciam com conhecimento. Entre outras coisas, cuida dos efeitos de leitura de um livro de ficção, que no internato correu de mão em mão, causando enorme emoção, identificação com os personagens, e até modificação de comportamento. Trata-se do livro “História do Imperador Carlos Magno e dos Doze Pares de França”. É certo que se estivéssemos fazendo uma análise desse livro, dos seus heróis, do tipo de

leitor que criou, etc, etc, teríamos de incluí-lo, a partir da tipologia de Bakhtin, também na categoria de romance de aventura, o que não o excluiria daquilo a que chamamos hoje de para didático de história, com suas características principais de estar entre um gênero e outro, de usar uma linguagem mais atraente, de compor tramas mais ficcionais, só para dar um exemplo.

Acho que vale a pena, para captarmos esses efeitos de leitura, “ouvir” alguns depoimentos desses leitores:

Lia esse livro da literatura medieval às escondidas, mas a impressão foi arrasadora. Por pouco não saí pelo mundo, metido numa armadura de ferro, espadão ao lado, um barril de bálsamo milagroso atado à sela, para os curativos dos ferimentos, enquanto o diabo esfregava um olho. Quase me converti no Dom Quixote do Cariri Velho, tal a impressão que produziu a leitura das proezas daqueles paladinos. Escapei porque o ano letivo se encerrou e me distanciei do livro fatídico. (LEAL, 1961, p. 92-93, apud GALVÃO, p. 211).

Podemos citar ainda o próprio José Lins do Rego:

Fizera, porém, uma descoberta que me pagava muito bem de todas estas decepções: descobrira Carlos Magno, a história do Imperador Carlos Magno. Grande livro, que nada tinha a ver com a vida, mas que veio me mostrar que eu era ainda criança, porque acreditei nele, da primeira à última página (...). Que grande coisa era ser cristão, filho legítimo de Deus, a brigar com os mouros, com os turcos, com os infiéis! Era um livro de capa encarnada, grosso, de páginas encardidas, amarrotadas. Com ele aprendi a temer mais a Deus do que com o catecismo. Repetia a história duas, três vezes. Odiava os turcos, amava a Deus que protegia as hostes de Oliveira... Discutia com os colegas:

- Esta história é mentira. Roldão morreu.
- Morreu coisa nenhuma!
- Pois veja no Dicionário de Clóvis.

Fui ao Dicionário. Roldão ou Orlando. Um dos pares de Carlos Magno. Morreu em Roncesvales, protegendo a retirada do exército. Era mentira. Morrera não. Que me importavam os dicionários? Roldão seria para mim eterno. Quando os meninos chegavam contando os feitos dos generais, de almirantes, eu botava em cima deles os meus guerreiros da antigüidade. Que era Napoleão comparado com Oliveira? Napoleão nunca brigou com dez mil turcos sozinho. Brigava de longe, de canhão. Refugiava-me com os meus Doze Pares de França, na companhia destes

**Eliane Marta Teixeira Lopes**

homens íntimos de Deus.” (REGO, 1977 p.157 apud GALVÃO, p.212).

Não apenas esses personagens tratados por Galvão foram ‘tocados’ por Carlos Magno e sua história. A lembrança de Carlos Magno está presente em brincadeiras, memórias, escritas ou orais, cordéis, de muitos autores brasileiros. Marlyse Meyer lembra Oswald de Andrade, Cruz Costa, Guimarães Rosa, Graciliano Ramos, Cyro dos Anjos, Monteiro Lobato e outros.<sup>26</sup> É, sem dúvida, exemplo de caminho a percorrer: efeito das leituras de livros de História, ou romances históricos ou para-didáticos de história, em determinada camada da população, ou grupo social. Podemos propor questões que certamente interessam ao Ensino de História e enquanto tal à História da Educação.

Talvez não tenham ficado muito claras as minhas intenções ao fazer essas múltiplas articulações. Vim de muito longe: Portugal, século XVI, Camões e Gil Vicente, passei pela teoria, Bakhtin e Umberto Eco, pelo desejo, pela imaginação, pela curiosidade, pela invenção. O que quer a estrangeira?

Talvez o que eu queira dizer seja uma coisa só: são múltiplas, são fascinantes, são deliciosas e são arriscosas as relações entre a História da Educação e a Literatura. Quase tudo está por ser feito. Se nos ativermos a referenciais teóricos duros nada faremos; se formos frouxos durante a pesquisa, na formulação das questões, na aplicação dos métodos e dos conceitos e na interpretação dos dados, nada faremos que preste.

#### **Notas**

\* Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 27, jul/98

<sup>1</sup> VIEIRA, Antônio. Livro Antepreimeiro da História do Futuro. Lisboa Imprensa Nacional / Casa da Moeda, 1982. (apud: PÉCORA, Alcir. **As Artes e os Feitos ou a Secretaria do Império**. Texto preliminar ao apresentado na ANPED)

<sup>2</sup> Os Lusíadas, publicado em 1572 e dedicado a D. Sebastião, trata dos grandes feitos portugueses. Embora haja pequeno trecho dedicado ao descobrimento do Brasil, grande parte trata das campanhas de **Vasco da Gama** na África e na Índia nos reinados de D. Afonso V e de D. João II e D. Manoel que partiu para a Índia em 1497 pela primeira vez tendo retornado à Índia várias vezes, onde morreu em 1524.

<sup>3</sup> MANZONI, A. Del Romanzo storico e in genere de' componimenti misti di storia e d'invenzione. Apud: GINZBURG, Carlo. **A Micro História e outros ensaios**. Lisboa: Difel, 1991. p. 192.

<sup>4</sup> TEATRO DE GIL VICENTE. **Biblioteca Ulisseia de Autores Portugueses**. sd. Da Introdução de Gilberto Moura p. 29

<sup>5</sup> “Efabula a partir do dictério”...

<sup>6</sup> Para esse exemplo tínhamos em mãos os livros de História da Educação em Portugal: CARVALHO, Rômulo. **História do Ensino em Portugal** – desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1986. O livro de ROGÉRIO FERNANDES, “**Os caminhos do ABC** – Sociedade Portuguesa e Ensino de Promeiras Letras – do Pombalismo a 1820”. Porto Ed. 1994, toma a questão em período mais recente.

<sup>7</sup> HOBBSAWN, E. J. **A Outra História – algumas reflexões** (p.22). in: KRANTZ, Frederick. *A Outra História*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar ed. 1990.

<sup>8</sup> PERROT, Michele & Duby, Georges. **História das Mulheres**; PRIORE, Mary del. **História das Mulheres no Brasil**.

<sup>9</sup> “Histórias de Proveyto e Eixempro” do mestre quinhentista Gonçalo Trancoso, escrita em 1569 e publicada em 1575 – apud MATTOS, Luiz Alves de. **Primórdios da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro, Aurora, 1958. Encontramos aí o famoso Abecedário Moral.

<sup>10</sup> “Os livros escritos na primeira pessoa podem levar o leitor ingênuo a pensar que o “eu” do texto é o autor. Não é evidentemente; é o narrador, a voz que narra. O autor não coincide com o narrador. O autor é pessoa física tem CPF, endereço e uma vida que não é a que narra. O narrador é o que diz “eu” no texto.” ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo, Companhia das Letras, 1994.

<sup>11</sup> FREITAG, Bárbara. **O Indivíduo em Formação**. São Paulo, Cortez, 1994 (col. Questões de nossa época v. 30).

<sup>12</sup> BAKTHIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1992. Em especial: *O Romance na História do Realismo* p. 221-275.

<sup>13</sup> Cita como exemplos dessa variante específica do gênero romanesco, os romances de educação ou formação (Erziehungsroman ou Bildungroman): *Ciropedia de Xenofonte* (Antiguidade), *Parsifal de Wolfram von Eschenbach* (Idade Média) *Gargântua e Pantagruel de Rabelais*, *Simplicissimus de Gimmelshausem* (Renascimento), *Telêmaco de Fénelon* (Neoclassicismo), *Emílio de Rousseau* (na medida em que esse tratado pedagógico comporta muitos elementos romanescos), *Agathon de Wieland*, etc., *Wilhelm Meister de Goethe* etc., *Infância Adolescência e juventude de Tolstoi*, *Jean Christophe de Romain Rolan*, *O Buddenbrook e a Montanha Mágica de Thomas Mann* etc., com variações exclui-se uns e inclui-se outros como *Tom Jones* etc.

<sup>14</sup> Em alguns momentos cito trechos de Bakhtin sem aspas, pela necessidade de apresentar as informações, mas limitada pelas características e objetivos a que se propõe este texto.

<sup>15</sup> “W. Humboldt é o grande teórico e prático da *bildung* compreendida como aprendizado, formação individual e cultura de um povo (nota 1.) “...*bildung*, simultaneamente aprendizado e formação. Aprendizado, na medida em que o herói constrói, a partir de um telos (uma meta) interior, a sua própria personalidade e seus princípios de ação moral. Formação na medida em intuições sociais como a família, a escola, o teatro, a igreja, a loja maçônica, pelas quais transita o herói, procuram influenciá-lo, moldá-lo, direcioná-lo segundo seus valores e normas específicas.”

<sup>16</sup> Para as relações entre **imaginário e história**, remeto a *A História do imaginário* por Evelyne Patlagean in: GOFF, Jacques lê. **A História Nova**. São Paulo, Martins Fontes, 1990.

<sup>17</sup> ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo, Companhia das Letras, 1994; ECO, Umberto. **Lector in Fabula**. São Paulo, PERSPECTIVA, 1986.; ECO, Umberto. *Pós-Escrito a O Nome da Rosa*. As origens e o processo de criação do livro mais vendido em 1984. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985.

<sup>18</sup> “Fique a palavra histórica para acontecimento e reserve-se para o seu relato a palavra *Historiografia*. É por comodismo que se fala em acontecimento e relato, expressões justamente censuradas hoje, a serem usadas com a devida reserva uma vez que a história não é só acontecimento, mas é também forma de vida, idéia, mentalidade,... confundidos com a política no que ela tem de episódico... a História é muito mais que acontecimento. Por outro lado, **relato** pode ser confundido com descrição, simples narrativa, destituída de sentido crítico.”

(IGLESIAS, Francisco. *Memória e História*. In: **Anais do Seminário Bases para a implantação de um Arquivo Moderno: O Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte**. Secretaria Municipal de Cultura, 1991).

<sup>19</sup> Recentemente o Caderno Mais, da Folha de São Paulo, publicou o tema História e Ficção. Em sua entrevista, Peter Burke afirma que a história é um gênero literário porque tem sua própria

## **Eliane Marta Teixeira Lopes**

retórica, suas próprias convenções de apresentação diálogos, metáforas, modos de inventar o suspense, etc. Hayden White, no mesmo caderno, diz algo extraordinário: o passado é uma construção **durante** a própria escrita.

<sup>20</sup> Eis um trecho da conferência quatro Bosques Possíveis que, particularmente, me fisgou: ... ler ficção significa jogar um jogo através do qual damos sentido à infinidade de coisas que aconteceram, estão acontecendo ou vão acontecer no mundo real. Ao lermos uma narrativa, fugimos da ansiedade que nos assalta quando tentamos dizer algo de verdadeiro a respeito do mundo. Essa é a função consoladora da narrativa – a razão pela qual as pessoas contam histórias e têm contado histórias desde o início dos tempos. E sempre foi a função suprema do mito: encontrar uma forma no tumulto da experiência humana. (p.93)

<sup>21</sup> Não vou entrar, nem retomar nenhum dos pontos acerca da Verdade pelos quais a historiografia já passou. São inúmeros e não é disso mesmo que quero falar. Quero dizer do uso que disso faz. Umberto Eco.

<sup>22</sup> Bourdieu chamaria a isso de “capital cultural”

<sup>23</sup> Esta discussão está muito bem posta em GINZBURG, Carlo. **A Micro História e outros ensaios**. Lisboa, DIFEL, 1991. Em especial: Cap. VI Provas e Possibilidades à margem de Il Ritorno de Martin Guerre de Natalie Zemon Davis.

<sup>24</sup> Essa expressão é usada por Umberto Eco. (cf. por ex. p.96: Por Enciclopédia entendo a totalidade do conhecimento, com o qual estou familiarizado apenas em parte, mas ao qual posso recorrer porque é como um enorme biblioteca composta de todos os livros e enciclopédias – todos os papéis e documentos manuscritos de todos os séculos, inclusive os hieróglifos dos antigos egípcios e as inscrições cuneiformes)

<sup>25</sup> GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Escola e Cotidiano** uma história da educação a partir da obra de José Lins do Rego (1890-1920). Diss. De Mestrado. FaE-UFMG – 1994.

<sup>26</sup> MEYER, Marlyse. *Caminhos do Imaginário no Brasil*. São Paulo: EDUSP, 1993.

## **Correspondência**

**Eliane Marta Teixeira Lopes** - Rua Carangola, 297 Apt. 304 - Bairro Santo Antônio - Belo Horizonte - MG - 30330-240.

E-mail: emtlopes@uai.com.br

Recebido em 15 de setembro de 2005

Aprovado em 27 de outubro de 2005