

Condutas sociais, morais e práticas educativas: ordenações representativas percebidas no romance “As três Marias”

Nadja Santos Bonifácio¹

Resumo: O presente artigo trata do romance da nossa literatura “As Três Marias” (1939), de Raquel de Queiroz. O texto é de cunho ficcionista, mas nos fornece pistas sobre práticas e comportamentos de uma época. A partir da leitura do texto, feita como complemento para a compreensão de outro estudo sobre um internato de meninas menores pobres localizado em Aracaju, surgiu a ideia de desenvolver este artigo, que pretende analisar as práticas educativas, condutas sociais e morais difundidas através do romance, assim como perceber as estratégias desenvolvidas pelas personagens para driblar os métodos utilizados na instituição para moças internas e externas, no início do século XX, sob a direção de freiras francesas. Espera-se com isso buscar uma compreensão sobre práticas, costumes e comportamentos, por meio de um aporte teórico-metodológico de abordagem histórico-cultural direcionado ao campo História da Educação, Literatura, História Social e Educação Feminina.

Palavras-chaves: Condutas Sociais e Morais; Educação Feminina; História; Literatura; Práticas Educativas.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe; Especialização em Metodologia do Ensino Superior pela Faculdade São Luís de França e Membro do Grupo de Pesquisa em História da Educação: intelectuais da educação instituições educacionais e práticas escolares/UFS/NPGED. *E-mail:* nad3sb@bol.com.br.

Social, moral behaviors and practical educative: representative ordinances perceived in the romance “The three maria”

Abstract: The present article deals with the romance of our literature “The Three Marias” (1939), of Raquel de Queiroz, the text is of fictionist matrix more than in it supplies practical tracks to them on and behaviors of a time. From the reading of the text done as complement for understanding of another study on a boarding school of poor lesser girls located in Aracaju, the idea appeared to develop this article that it intends to analyze practical the educative ones, spread out social and moral behaviors through the romance, as well as, to perceive the strategies developed for the personages to dribble the methods used in the institution for internal and external young women, in the beginning of century XX, under direction of French nuns. One expects with this to search an understanding on practical, customs and behaviors, by means of one arrives in port theoretician-methodological of description historic-cultural boarding directed to the field History of the Education, Literature, Social History and Feminine Education.

Keywords: History; Feminine education; Literature; Practical educative; Social and moral behaviors.

Introdução

A nova forma de pensar a História abriu caminho para inovações nos estudos históricos. Os historiadores começaram a contemplar, como objeto de estudo, não somente a História Política, mas também a história de vida, a história dos marginalizados, das mulheres, dos camponeses, da infância, dos grupos étnicos, da loucura, da sexualidade, enfim, de temas que investigam e questionam a outra versão dos acontecimentos: a versão dos grupos minoritários.

Afirma Robinson (apud BURKE, 1992, p. 20) que a “História inclui qualquer traço ou vestígio das coisas que o homem fez ou pensou, desde o seu surgimento sobre a terra”.

Diante dessa declaração, verificamos que, na História Cultural, as técnicas e as abordagens que podem ser utilizadas como recursos são diversas, visto que o homem a cada tempo de sua existência deixou seus registros e suas marcas. Porém, evidenciando essa afirmação, Roger Chartier (2002, p. 164), esclarece que os “registros” cruzam-se, ligam-se, respondem-se, mas jamais se confundem.

Ginzburg (1989, p. 152) entende que “através de indícios mínimos, podemos reconstruir uma realidade”; ele completa, ainda, “que se pode fazer ouvir vozes humanas articuladas também a partir de documentos de pouca importância, talvez catalogadas entre as ‘curiosidades’ capazes de interessar apenas aos historiadores dos costumes” (GINZBURG, 1989, p. 45-46). Portanto, considerando essas proposições, poderemos obter respostas a partir de elementos aparentemente

ocultos que, se descobertos e confrontados com outros tipos de fontes, viabilizarão a obtenção de novas respostas e a construção de novas fontes.

Em 1960, Phillippe Áries estruturou a sua obra *História social da criança e da família*, fundamentado na “história das mentalidades”. História que, para Robert Darnton, significa a história que “estuda a maneira como as pessoas comuns entendiam o mundo, [...] como organizavam a realidade em suas mentes e a expressavam em seu comportamento” (1986, p. XIV). Para isso, utilizou uma variedade de documentos: diários, cartas, registros iconográficos, quadros, que, na época, eram recursos pouco explorados pelos historiadores. O uso dessas fontes o ajudou a analisar e perceber a mudança de comportamento e sentimento dos indivíduos, principalmente o grande interesse dos adultos pelo comportamento infantil.

Ele destaca, em seu ensaio *A História das Mentalidades*, o seguinte:

Certas coisas eram concebíveis, aceitáveis em determinada época, em determinada cultura, e deixavam de sê-lo em outra época e numa outra cultura; o fato de não podermos mais nos comportar hoje com a mesma [...] naturalidade de nossos antecessores [...] e nas mesmas situações, indica precisamente que interveio entre eles e nós uma mudança de mentalidade (ARIÈS, 1990, p. 154).

A partir desse ponto de vista entendemos que a mudança de comportamento e sentimento dos indivíduos depende da forma como esses indivíduos desenvolveram seu saber, ou seja, como esses indivíduos em cada época, manipularam ou utilizaram os “instrumentos” de que

dispunham, isto é, “palavras, símbolos, conceitos, etc.” (CHARTIER, 2002, p. 32), para firmar sua cultura.

Porém, hoje é possível perceber, conforme afirmam Lopes e Galvão (apud FREITAS, 2002, p. 45), no campo da História da Educação, uma “revolução documental” que “tem atingido e marcado profundamente [...] aqueles que abordam novos temas e que utilizam fontes não tradicionais”, como, por exemplo, “o uso de memórias, diários, cartas, biografias, fotografias, literatura, música, pintura, história de vida, depoimentos, anúncios em jornais e revistas, entre outros”, que, com certeza são fontes que auxiliam ricamente a pesquisa historiográfica, desde que o pesquisador tenha habilidade e bom senso suficiente para empregá-las. Nesses termos, vale ressaltar o uso da literatura como fonte para os estudos relacionados à História da Educação e outras histórias.

Segundo Darnton (1995), a atitude francesa de classificar a história da literatura se constitui em dividir o tempo em segmentos pelo aparecimento de grandes escritores e grandes livros. Porém, essa concepção atualmente é limitada, pois o historiador “precisa trabalhar com uma concepção mais ampla de literatura, que leve em conta os homens e as mulheres em todas as atividades que tenham contato com as palavras” (DARNTON, 1990, p. 132).

O autor nos esclarece um ponto importante em seu discurso, o de que o historiador não pode deixar de lado os contadores de histórias, as conversas de porta, de praças, e as conversas de botequim, porque são práticas sociais que também servem como instrumentos de investigação. Sublinha o autor que o “contato popular com a palavra inclui as mães que cantam versinhos, crianças que recitam versos de pular corda, adolescentes que contam piadas

suas e negros que trocam insultos rituais (“xingar os pais” por exemplo)” (DARNTON, 1990, p. 132). Temos, assim, a considerar que a literatura, como instrumento de investigação, vai além do livro ou texto impresso, pois a apropriação da textualidade ou oralidade irá depender dos espaços que cada indivíduo ocupa no meio social. Ferro, em seu texto *Literatura escolar e história da educação: cotidiano, ideário e práticas pedagógica*, nos diz: “A linguagem é o meio principal pelo qual o homem pode e consegue estabelecer relação com seu meio e seus semelhantes. Através da língua articulada em discurso, o ser humano expressa seus sentimentos, idéias, expõe sua visão de mundo, enfim, pode comunicar” (2000, p. 26).

Diante disso, tendo em mente a importância do uso da literatura como subsídio para os estudos na História da Educação, o referido trabalho analisará o romance *As Três Marias*, de Raquel de Queiroz, visando analisar as práticas educativas, condutas sociais e morais difundidas através do romance, assim como perceber as estratégias desenvolvidas pelas personagens para driblar os métodos utilizados na instituição.

Uma Breve Abordagem sobre a Autora Raquel de Queiroz

Escritora, professora, jornalista, cronista, romancista, teatróloga, tradutora (com mais de quarenta obras traduzidas para o português), membro da Academia Brasileira de Letras (1977), sendo a primeira mulher a ingressar na entidade, eleita para a cadeira nº 5, na sucessão de Cândido Mota Filho.

A escritora Raquel de Queiroz era avessa a expor sua vida íntima. Sempre se pronunciava, em suas entrevistas, quando abordada sobre sua vida pessoal: “Minha vida pessoal é minha, não do público. Essas coisas a gente fala em romance. Nas biografias não se deve contar” (MENEZES, 2006). Sempre dizia que não escreveria um livro de memórias. Apesar de ter escrito, juntamente com a irmã, Maria Luiza, o livro *Tantos anos*, ela fez questão de suprimir as partes que, para ela, tratavam de sua intimidade. Nesse livro, ela discorre sobre sua participação na vida política: a militância comunista, o apoio ao golpe de 64; os amigos escritores; fala também de lembranças com a família – os “causos” de família.

Raquel de Queiroz nasceu em 17 de novembro de 1910, na casa número 86 da Rua Senador Pompeo, em Fortaleza - CE, falecendo em 04 de novembro de 2003, na cidade do Rio de Janeiro, em casa, no Leblon. Filha de Daniel de Queiroz e Clotilde Franklim de Queiroz. Seus pais eram pessoas instruídas e que tinham o hábito da leitura. Seu pai trabalhou como juiz de Direito, promotor e professor de Geografia. Fez sempre questão de dedicar-se pessoalmente à educação da filha, ensinando-a a ler, a montar a cavalo e a nadar. Sobre a mãe, dizia ela: “minha mãe era uma intelectual muito lida. Ao falecer, além de uma paixão pelos autores russos, ela nos deixou uma biblioteca com 5000 livros” (MENEZES, 2006). O seu lado trazia a descendência do escritor José de Alencar. Raquel tinha quatro irmãos, três homens: Roberto, Flávio e Luciano, e uma irmã caçula, Maria Luiza, nascida em 1926.

Raquel estudou como interna no Colégio Imaculada Conceição, formando-se professora com quinze anos de idade, em 1925.

Sob orientação da mãe, D. Clotilde, atualizava-se com leituras nacionais e estrangeiras, principalmente, francesas. Segundo Lajolo & Zilberman (2003), a “literatura francesa foi por muito tempo uma presença marcante e vitalizou o ensino da literatura e lhe conferiu sentido, justificativa e legitimidade” (p. 210). A autora era estimulada pela leitura intensiva. Conforme Chartier, o leitor intensivo “era confrontado a um *corpus* limitado e fechado de livros, lidos e relidos, memorizados e recitados, compreendidos e decorados, transmitidos de geração em geração” (1998, p. 28).

Desse modo, a prática de leitura utilizada na formação de Raquel mostra que ela era condicionada a ler os autores e livros orientados pela mãe. Relata em entrevista: “Minha mãe foi formando meu gosto de pequena” (ARAÚJO, 1998). Mas, apesar de gostar dos autores ingleses, lia mais os autores franceses e portugueses por indicação da mãe. É notório que a autora teve uma extrema influência das bibliografias indicadas pela mãe, mas como boa leitora – “lia tudo que pegava” (ARAÚJO, 1998) – a curiosidade fazia com que ela escapasse um pouco desse *corpus*.

É nesse quadro, em contato direto com o texto escrito, representando “uma coisa normal” para Raquel, que ela se apropriou de uma vasta literatura, “efeito de um processo cultural dinâmico, vindo de apropriações, de posturas diante do objeto-escrita, de usos e funções desse objeto em determinados espaços” (MOYSÉS, 1995, p. 58), e que veio a manifestar-se em suas representações do meio social e cultural, proporcionando, provavelmente, o grande desempenho da autora em seus romances, traduções e outros escritos.

Romances escritos pela autora: *O Quinze* (1930); *João Miguel* (1932); *Caminho de pedras* (1937); *As Três Marias* (1939); *Dôra, Doralina* (1975); *O galo de ouro* (1985) - folhetim na revista *O Cruzeiro*, (1950); *Obra reunida* (1989); *Memorial de Maria Moura* (1992).

As Representações das Condutas Sociais e Morais e as Práticas Educativas Percebidas no Romance

O romance *As Três Marias* nos fornece “indícios” (GINZBURG, 1989, p. 152) sobre práticas e comportamentos de uma época. O romance é narrado em primeira pessoa e tem, como protagonista, Maria Augusta (Guta), que junto com Maria José e Maria da Glória formam a tríade do romance.

O enredo começa com Guta, a personagem-narradora, ingressando num Colégio interno católico, situado em Fortaleza, comandado por freiras francesas. Guta permanece interna dos doze aos dezoito anos de idade. Nesse período de interna, conhece suas melhores amigas, Maria José e Maria da Glória. Entra em contato, também, com um mundo limitado e desconhecido, onde tudo é proibido, controlado e disciplinado, mas é o lugar onde recebe orientações para sua formação na vida adulta. Após a formação, as meninas estão ‘prontas’ para enfrentar o mundo – o mundo urbano, considerado depois, por Guta, um mundo “igualmente monótono, cheio de outros pequenos deveres enfadonhos” (QUEIROZ, 2005, p. 83). Por outro lado, ao sair, elas tentavam ordenar os ensinamentos da sua

formação católica com os ideais do mundo urbano.

Ao ingressar no Colégio, levada pelo pai e pela madrinha, tudo era estranho para Guta. As freiras com suas vestimentas, o silêncio, a Nossa Senhora bonita e triste, o semblante das freiras, com olhar morto, o barulho do pátio onde ficavam as alunas, e os uniformes iguais azul-marinho. Era um mundo cheio de regras, com horários determinados para todas as atividades, hora de dormir, de comer, de ir à rouparia, de estudar, de rezar, de conversar e brincar.

Contudo, esse mundo para as freiras era normal, seu ambiente de aprendizagem (convento) suscitava tal comportamento de reclusão e disciplina. No texto de Maria José Rosado Nunes (2004), *Freiras no Brasil*, ela aponta que as freiras também têm uma história, ela evidencia que o ambiente reservado aos conventos, do cumprimento rígido dos horários, do silêncio rigoroso e da obediência eram práticas que se estendiam tanto para as sedes das congregações e ordens, quanto para as obras – os colégios, hospitais, casas de assistência, os orfanatos e os asilos (NUNES, 2004, p. 497).

Mesmo assim, era frequente nos séculos XIX e XX, entre algumas famílias brasileiras, a prática de colocar os filhos ou filhas para estudar em colégios internos, especialmente nos de cunho particular ou pertencentes a Congregações Religiosas, especialmente católicas. As meninas eram preparadas para cuidar do lar e dos filhos, ou seja, para ser boas mães e donas de casa e boas católicas. Entretanto, muitas vezes, a reclusão era forçada, por desobediência ao pai. O romance exhibe o caso de Tereza, filha de um Coronel, que é colocada no colégio interno por questões familiares – um namoro indesejado

–, situação que finda com Tereza fugindo do Colégio com o namorado. (QUEIROZ, 2005, p. 62-69). Entretanto, mesmo com esse tipo de resistência, as meninas brasileiras eram “entregues à direção de religiosas estrangeiras, que foram elementos fundamentais nesse processo” (NUNES, 2004, p. 499) educativo.

Segundo Bittencourt (2002), a Igreja Católica europeia, em sua força de expansão, instalou centenas de ordens religiosas no país entre o final do século XIX e início do século XX. Vieram para o Brasil as ordens religiosas francesas, como Salesianos, Congregação da Filhas de Maria, entre tantas outras. Portanto, durante bom tempo, “os internatos mostravam-se como as organizações mais adequadas para garantir a formação desejada para as meninas, todavia apresentavam quantidade de problemas a serem tratados e o principal deles era [...] o gerenciamento das amizades e a economia dos afetos (BITTENCOURT, 2002, p. 162). Entretanto, a formação de moças nesses internatos perduraria no país, segundo o mesmo Bittencourt, “até por volta dos anos 60” (2002, p. 168).

A organização espacial do Colégio era estratégica: existia o lado das pensionistas, com estudo diferenciado, bons professores, aulas de piano, uniforme de seda e flanela branca; o espaço das meninas pobres, que eram “as casas do Orfanato”, as quais usavam uniforme xadrez, com um currículo voltado para aprendizagem do trabalho doméstico. E o espaço das irmãs, no centro, bem iluminado e com boa visibilidade para os dois lados. Conforme Alessandra Barbosa Bispo (2006), em seu artigo “Educação e Vigilância aos Internos da Cidade de Menores ‘Getúlio Vargas’”, essa configuração

do espaço seguia o princípio que Michel Foucault chama de localização ou de quadriculamento, pois o seu espaço está organizado de forma a se encontrar cada indivíduo em seu lugar (BISPO, 2006).

Era de costume existirem, anexos aos colégios internos religiosos, orfanatos para meninas ou meninos pobres, demonstrando o ato de caridade dessas instituições. Mas, na realidade, os orfanatos formavam a mão de obra necessária para o trabalho nas indústrias, no caso dos meninos, ou para trabalhos domésticos ou manuais nas casas das elites, no caso das meninas. Como se esclarece no romance:

[...] lá estavam as casas do Orfanato, onde meninas silenciosas, vestidas de xadrez humilde, aprendiam a trabalhar, a coser, a tecer as rendas dos enxovais de noiva que nós vestiríamos mais tarde, e a bordar as camisinhas dos filhos que nós teríamos, porque elas eram as pobres do mundo e aprendiam justamente a viver e a pensar como pobres (QUEIROZ, 2005, p. 25).

Portanto, o contato entre esses dois lados ou mundos era totalmente proibido, encontrando-se, somente, na hora da capela para a reza. As amizades e conversas entre elas não eram toleradas pelas irmãs sob pena de punições, que variavam de pequenos castigos até advertência ou expulsão. Mesmo com esse controle, as meninas burlavam a vigilância encontrando-se às escondidas. Elas trocavam, vendiam, compravam e circulavam objetos dentro e fora da instituição, por intermédio das externas. No entanto, quando isso acontecia, as meninas eram levadas à Madre Superiora, que oferecia as punições

adequadas a cada lado. Geralmente as pensionistas só recebiam advertências, mas as meninas pobres eram punidas com trabalhos ou expulsões.

Nesse sentido, analisando o espaço demonstrado no romance, as freiras se encontravam em lugar central e estratégico para estabelecer a ordem e a disciplina. Conforme Foucault, a disciplina fabrica assim corpos submissos e dóceis (1987, p. 23), tornando-os preparados para receber a submissão devida a seu superior. A disciplina era também evidenciada no Colégio por meio da “forma”, que se organizava do seguinte modo: primeiro as “grandes, depois as médias, e as pequenas fechando a fila” (QUEIROZ, 2005, p. 16); através do sino, que era um instrumento de aviso para mobilidade dentro da instituição; da lista de chamada em voz alta, acionada, principalmente, quando se dava por falta de alguma interna; dos horários; das rezas várias vezes ao dia constituindo-se na formação do *habitus*; do controle das leituras indesejáveis; do controle das amizades e também pelo “jogo de olhares, deixando aqueles que são vigiados conscientes de quem detém o poder disciplinar” (BISBO, 2006, p. 34).

O controle era severo, pois, subtendia-se que as meninas das casas do orfanato, por serem pobres, tinham valores morais e condutas sociais diferentes das meninas pensionistas e essa aproximação poderia ser prejudicial à formação das alunas. Com isso, fazia-se perceber às meninas pobres o seu lugar de servidão e subserviência, pois as “regras lhes exigiam modéstia, humildade e silêncio” (QUEIROZ, 2005, p. 25).

Essa diferença representava-se, também, através das vestimentas: as pensionistas usavam roupas de seda e flanela azul-marinho; e as órfãs usavam xadrez

humilde vermelho. Logo, distinguindo o fardamento da pensionista e da menina pobre, acentuava-se, cada vez mais, a desigualdade.

No romance, a narradora relata a formação de meninas no início do século XX, num colégio interno dirigido por religiosas francesas; nesse contexto, ela retrata a convivência entre dirigentes e alunas, a relação aluna e aluna, os pensamentos, as crenças, os hábitos, entre outras práticas culturais e educativas. Sobretudo aborda um ponto importante relativo à representação e formação da mulher brasileira.

A autora destaca no romance os tipos de mulher da sociedade da época. A representação da mulher mãe, trabalhadora e a marginalizada pela sociedade; a mulher dona de casa; a mulher prostituta; entre outras atrizes que representavam a trama social no período. As mães de algumas alunas representavam a mãe que morria de parto ainda jovem, (como a mãe de Guta e Maria da Glória), e que deixavam os filhos, ainda pequenos, órfãos; destaca a mulher separada do marido, que, por isso, sustentava a casa e criava os filhos sozinha, como a mãe de Maria José, que “acordava de madrugada para medir leite, andava de tamancos o dia inteiro, pelo meio do capim e do esterco, dava de chicote nos meninos e gritava com os leiteiros”. (QUEIROZ, 2005, p. 41). O pai de Maria José “vivia ausente e Dona Júlia, a mãe, gorda e aperreada, governava tudo sozinha” (QUEIROZ, 2005, p. 39).

Destaca, também, a mulher dona de casa, como a madrasta de Guta, uma “senhora gorda, sempre grávida ou sempre amamentando” (QUEIROZ, 2005, p. 47), a que esperava pelo marido, cuidava zelosamente dos filhos e da casa. Na listagem também aparece a mulher

‘marcada’ pela sociedade, ou seja, aquela que tem uma vida promíscua, como a mãe de Jandira.

Jandira era aluna externa, mestiça e filha adúltera, vivia com a família do pai, “era risonha, apaixonada, inteligente, sabia recitar em francês e já brilhara numa festa de fim de ano, declamando *La mort de Jeanne d’Arc*, vestida de arlesiana.” (QUEIROZ, 2005, p. 22), porém, todos esses predicados não lhe tiravam a marca preconceituosa que carregava da mãe, fato que acontecia no colégio, na família (tias e avós) e na vida social, por isso, se tornou uma pessoa indisciplinada, de personalidade forte e que reagia às normas do Colégio e da sociedade. Diziam-lhe sempre:

Conheça seu lugar, minha filha... Pense em quem é você, na mãe que lhe teve, mulher sem dono e sem lei, que lhe largou à toa, criada por caridade. A vida se mostra, à sua frente, bela, sedutora, iluminada. Mas, para você, é apenas uma vitrina: não estenda a mão, que bate, no vidro; e não despedace o vidro; você sairá sangrando... Conte-se em olhar, pode até desejar, se quiser. Mas fique nisso. Vá para o Colégio: estude com as outras. Afine o seu coração pelas delas, e, se quiser, aprenda o que é o amor, leia os livros e sonhe! Mas quando chegar a sua hora, recue, deixe o estudante sentimental que lhe faz serenatas, não se atreva a pensar no menino de família, e procure um da sua igualha (QUEIROZ, 2005, p. 72).

Desse modo, para se livrar do estereótipo produzido pela própria família, Jandira encontra no casamento –

casa-se com um marinheiro – a salvação para sua triste sina de filha adúltera perante a sociedade. A mãe de Jandira era de vida livre, mestiça e humilde, considerada uma mulher sem moral, acentuando-lhe, mais ainda, o desrespeito e o preconceito.

Raquel Soihet (2004) explica que:

Apesar da existência de muitas semelhanças entre mulheres de classes sociais diferentes, aquelas das camadas populares possuíam características próprias, padrões específicos, ligados às suas condições concretas de existência. Como era grande sua participação no ‘mundo do trabalho’, embora mantidas numa posição subalterna, as *mulheres populares*, em grande parte, não se adaptavam as características dadas como universais ao sexo feminino: submissão, recato, delicadeza, fragilidade. Eram mulheres que trabalhavam e muito, em sua maioria não eram formalmente casadas, brigavam na rua, pronunciavam palavrões, fugindo, em grande escala, aos estereótipos atribuídos ao sexo frágil (SOHIET, 2004, p. 367).

Esse tipo de comportamento, porém, não condizia com as regras impostas pela cultura social da época, que exigia “delas uma atitude de submissão, um comportamento que não maculasse sua honra” (SOHIET, 2004, p. 362).

A autora, portanto, procurou retratar modelos de mulher no Brasil da primeira metade do século XX. As protagonistas do romance também representavam, já crescidas e fora do Colégio, a “mulher-moça” solteira ou casada na sociedade: Maria da Glória casa-se e torna-

se mãe e dona de casa, instruída todavia, católica e zelosa, o exemplo de família pretendida pela sociedade; Maria José torna-se professora, mas não se desprende das rezas e das idas à Igreja, configurando-se a mulher solteira, professora e muito devota, seguindo as regras da moral e imagem imaculada.

Segundo Freitas (2003), em seu livro *Vestidas de azul e branco: um estudo sobre as representações de ex-normalistas (1920-1950)*, “o magistério, além de ser um campo de trabalho socialmente aceito para as mulheres, proporcionava a condição de estudos, as possibilidades de independência econômica e um certo prestígio social” (p. 53), possibilidade de ascensão que algumas moças na época poderiam pretender; por fim, Guta, a protagonista/narradora, que sai da casa do pai para trabalhar em Fortaleza como datilógrafa e depois no Rio de Janeiro, procurando satisfazer o seu sonho de conhecer o mundo, representando a mulher moderna que rejeita a religião católica e experimenta sentimentos amorosos.

Segundo Rocha-Coutinho, “no início do século XX... as mulheres solteiras começaram a preencher funções no comércio (como vendedoras) e nos escritórios (como secretárias), além de continuarem a expandir sua participação no ensino e nas fábricas”, na educação de crianças, no serviço doméstico e na enfermagem (1994, p. 94).

As mulheres pobres ocupavam ainda espaços em hospitais e asilos, ou circulavam pelas ruas como doceiras, vendedoras de cigarros e charutos, floristas e prostitutas. Entretanto, as moças das classes média e alta aspiravam a profissões de professora, médica, advogada, escritoras,

jornalistas, entre outras (RAGO, 2004, p. 603).

Todavia, o padrão da mulher, na época, era para casar, ter filhos, cuidar da casa e do marido. “O casamento e a maternidade eram efetivamente constituídos como a verdadeira carreira feminina” (LOURO, 2004, p. 454). De um lado, a propagação do discurso biológico – na “crença de uma natureza feminina” (MALUF; MOTT, 1998, p. 373), verbalizando “o instinto de mãe”, de mãe zelosa, cuidadosa e que não abandona seus filhos – que permeou durante a primeira metade do século XX, reduzindo a imagem da mulher a ‘mãe-esposa-dona de casa’. De outro, a linguagem da Igreja que, além desse discurso, se consolidava, também, na pedagogia dos exemplos, comparando as boas mães com a Virgem Maria e outras santas.

A Igreja, desde o final do século XIX, mantinha um discurso moral e religioso. Cita Guacira Lopes Louro que: “Através do símbolo mariano se apelava tanto para a *sagrada missão* da maternidade, quanto para a manutenção da pureza feminina. Esse ideal feminino implicava o recato e o pudor, a busca constante de uma perfeição moral, a aceitação de sacrifícios, a ação educadora dos filhos e filhas” (2004, p. 447).

Sendo assim, para a Igreja, os bons homens seriam bem formados se fossem criados por boas mães, criadas nos moldes católicos. Portanto, as práticas pedagógicas realizadas dentro do Colégio interno seguiam as determinações por ela proferidas.

A disciplina *História Sagrada* exercia a função de incutir, através das histórias de santos, meninas e meninos virtuosos, exemplos necessários para orientar a conduta das alunas, tanto no Colégio, como em sua vida adulta. Defendia também, o estímulo das crenças

(promessas), instigadas pela instituição.

No Colégio, por exemplo, na época dos exames, as alunas se apegavam aos santos, prometendo o que podiam e o que não podiam fazer, tornando o sacrifício uma condição para receber a graça: “passar um mês e um dia dormindo sem travesseiro; duas semanas sem comer rapadura; rezar vinte e oito terços às almas do Purgatório, ou a São José Cupertino, protetor dos estudantes” (QUEIROZ, 2005, p. 42). Entre outras histórias que serviam de exemplos, como:

Da bem-aventurada Gema Galgani, flor de pureza e piedade, a quem o demônio aparecia diariamente sob as formas de leão, de serpente, de polvo, enlaçando-a esmagando-a, devorando-a. Dos milagres de Lourdes, onde moças possuídas de Satã caem no chão, aos gritos, antes de serem aspergidas com gotas da água da fonte. A história da moça que foi para o baile e como o vestido era decotado, amarrou a Medalha Milagrosa na perna. Lá, apareceu um rapaz lindíssimo, dançou com todas menos com ela, que chorou de inveja. Depois souberam que o rapaz era o demônio. Salvaram-a de dançar com ele a Medalha Milagrosa, mesmo amarrada na perna (QUEIROZ, 2005, p. 113).

Por sua vez, as crenças serviam para ter presente o espírito religioso e supersticioso nas atividades do cotidiano, bem como para perpetuar ou materializar a crença nos dogmas católicos, servindo, ainda, de disciplina para manutenção de rituais católicos. Como a história de Maria José, que “rezava, cada vez mais perdidamente, rezava como quem chora num desespero;

calejava os joelhos, dispersava os dias em horas de adoração, corria das aulas para a bênção, comungava e ia à missa todas as manhãs” (QUEIROZ, 2005, p. 146). Nesse caso, o *habitus* foi fortalecido devido às repetições exigidas no Colégio através das leituras do catecismo, das orações, enfim, dos rituais introduzidos diariamente na vida das alunas.

Guta, apesar de ir paulatinamente “abandonando a prática religiosa – a oração da noite, a missa e a confissão (QUEIROZ, 2005, p. 87), não conseguia sair do mundo dos romances lidos no internato, das histórias inocentes e imaginárias formuladas a partir de suas leituras. Não sabia muito sobre a sexualidade feminina, pois era um tipo de leitura proibida nas instituições religiosas, e, no entendimento da Igreja, a “descoberta do próprio corpo pode estimular toques suspeitos ou despertar o desejo de conhecer o corpo do outro” (VICENT, 1992, p. 309).

As leituras sobre amores ardentes e a sexualidade que levava ao conhecimento do corpo, eram desprezadas dentro desses colégios, que prezavam “o controle das manifestações da sexualidade” (ALBUQUERQUE, 2004, p. 78).

As orientações de leituras exprimiam as aventuras heroicas tipo, *Gulliver*, *Robinson* e *Capitão Nemo*, os romances leves e as poesias. Apesar disso, existia, dentro dessas instituições, uma constância na circulação de livros proibidos que, se descobertos, eram rapidamente destruídos.

As leituras permitidas, porém, não possibilitavam um entendimento às meninas sobre os horrores do mundo. Eram leituras de fantasia, que moldavam a mente para uma vida de imaginação. Os ensinamentos

religiosos (catecismo), as crenças, as histórias de santos, as rezas recitadas todos os dias como uma obrigação e o sacrifício eram práticas escolares e culturais indispensáveis nas instituições religiosas, que eram incutidas nas alunas, desde sua entrada no colégio, Na maioria dos casos, acabavam formando boas donas de casa, boas mães, religiosas convictas e tementes a Deus e à Igreja – objetivo maior das Congregações religiosas. Assim, a apropriação do discurso seria traduzida em seu cotidiano através de preconceitos, medos e insegurança, que acabavam confundindo a personalidade das moças.

Diante desse contexto, para desabafar seus sentimentos as meninas tentavam burlar a disciplina. As *Três Marias* organizaram um jornal: o *Santa Gaiola*, ‘hebdomadário satírico e independente’ (QUEIROZ, 2005, p. 22). Usavam o veículo como estratégia de fuga, expressando, por meio dele, seus pensamentos e apropriações de leitura. O jornal circulava escondido entre as alunas, mas for de duração breve, pois foi descoberto pelas freiras. Mesmo assim, as alunas continuaram a expressão literária através de “bilhetinhos em decassílabos ou em sonetos, paráfrases burlescas, tipo: *As Pombas, Às Três Irmãs, Mal Secreto*”.

As estratégias de defesa das alunas para driblar a disciplina rígida e autoritária do colégio interno, e para facilitar a convivência revelam-se nas leituras proibidas, na circulação de objetos entre as estudantes e a escrita através do jornal e de metáforas. Conforme Chartier, “representar é fazer conhecer as coisas mediatamente ‘pela pintura de um objeto’, ‘pelas palavras e gestos’, ‘por algumas figuras, por algumas marcas’ – como os enigmas, os emblemas, as fábulas, as alegorias” (2002, p.

167). Desta forma, a partir de códigos e de uma linguagem metafórica, elas conseguiam fazer suas representações do mundo limitado em que viviam, mas podiam, portanto, conservar amizades e expressar seus sentimentos.

Considerações Finais

A literatura vem sendo objeto de pesquisa muito proveitoso em várias áreas, principalmente, na História da Educação, pois o subsídio literário pode fornecer ao pesquisador “indícios” que servem como confronto com outros tipos de fontes.

Segundo Chartier, “desmontar as máquinas textuais que constroem o leitor-destinatário como efeitos emitidos da mensagem não obriga a supor que os leitores reais se conformem totalmente ao ‘leitor-simulacro’ do discurso” (2002, p. 174). Dessa forma, o leitor tem a liberdade de entender o texto a sua maneira, apesar das armadilhas impostas por quem o redige. O leitor tem a capacidade de se desviar ou contornar os obstáculos, propositadamente e conscientemente, articulados por quem escreve. Portanto, os leitores são livres para se apropriar ou não do discurso propagado, pois, como sugere Darnton, “a reação do leitor torna-se o ponto chave” (1986, p. 227).

Nesse caso, concordando com Chartier, Darnton e outros estudiosos da leitura, que alertam que o leitor tem toda liberdade na interpretação de um texto, procurei analisar o romance *As Três Marias*, de Raquel de Queiroz. O romance evidencia um fato freqüente na sociedade brasileira dos finais do século XIX até a década de 60 do

século XX, que foram os colégios internos confessionais.

Desta forma, a autora procurou retratar o ambiente de um colégio interno e externo para moças, no Nordeste do Brasil, especificamente em Fortaleza – Ceará. Essas instituições se instalaram em diversos pontos do país com o discurso da verdadeira educação e formação moral e religiosa, no entanto, o único objetivo seria formar homens e mulheres subordinados a leis da Igreja e da sociedade.

No romance *As Três Marias*, podem-se perceber, também, as práticas pedagógicas voltadas para disciplinar e controlar as moças, levando-as a uma vida comedida e religiosa. Nota-se que as formas de disciplina se relacionam com os valores morais e as condutas condizentes com a sociedade, ensinando o tipo de comportamento socialmente aceitável.

O romance, centrado em aspectos da educação e de comportamento femininos, nos remete a outros olhares, enfocando tipos e vida de mulheres com comportamentos diferentes no Brasil. Mulheres de ‘boa família’, formadas e educadas em colégios internos religiosos pagos, sendo orientadas para o casamento; e meninas pobres que são educadas para o trabalho, sonhando com casamento, mas que por motivos variados não realizaram seu sonho. Mulheres que, na sua maioria, por serem pobres, tiveram suas vidas vigiadas e comandadas, tanto pela igreja, com a rigidez religiosa, quanto pela cobrança da sociedade no cumprimento de valores morais e condutas decentes, e pelos poderes públicos, que fixaram normas de condutas morais para conter ações consideradas indecentes pela sociedade.

Assim, através da literatura podemos conhecer representações e identificar indícios significativos para os estudos de História da Educação Feminina no Brasil.

Referências

ALBUQUERQUE, Úrsula Rangel Goothuzem.

Docência e luta na literatura modernista: a educação feminina nos romances “Simão Dias” e “Estrada de Liberdade” de Alina Paim (1928-1958). 2004. 101f. Tese (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe/São Cristóvão/SE.

ARAÚJO, Felipe. **Os Anos da Razão**. O Povo.

Disponível em: <<http://www.revista.agulha.nom.br/1faraujo02c.html>> Acesso em 12 dez. 2006.

ARIÈS, Philippe. A história das mentalidades. In: LE GOFF, J. (Org). **A história Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1990. p. 153 – 175.

BISBO, Alessandra Barbosa. **Educação e vigilância aos internos da Cidade de Menores “Getúlio Vargas”**. II Seminário Internacional de Educação: A pesquisa em educação - dilemas e perspectivas. São Cristóvão/SE: Universidade Federal de Sergipe, 2006.

BITTENCOURT, Educação Escolar: um compromisso da Família com a Igreja. In: ALMEIDA, Ana Maria F. e NOGUEIRA, Maria Alice (org). **A escolaridade das elites: um panorama internacional da pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 202. p. 148-168.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia**. São Paulo: Editora da Unesp, 1992.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

_____. **História da leitura no Mundo Ocidental.** São Paulo: Editora Ática, 1998.

DARNTON, Robert. História da Leitura. In: BURKE, Peter. **A Escrita da História: Novas Perspectivas.** São Paulo: Editora UNESP, 1986.

_____. **O Beijo de Lamourette.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. **O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa.** Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FERRO, Maria do Amparo Borges. **Literatura escolar e História da Educação: cotidiano, ideário e práticas pedagógicas.** 2000. 280f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. Pesquisando a educação feminina em Sergipe na passagem do século XIX para o século XX. **Revista do Mestrado em Educação, UFS, São Cristóvão, v.4, p. 45-65, jan./jun. 2002.**

_____. **Vestidas de Azul e Branco: um estudo sobre as representações de ex-normalistas (1920-1950).** São Cristóvão: Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação/NPEGED, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 1987. p. 23.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais:** Morfologia e História. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil.** São Paulo: Ática, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary; BASSANEZI, Carla. **História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2004. p. 443-481.

MALUF, Marina; MOTT, Maria Lúcia. Recônditos do mundo feminino. In: (org) SEVCENKO, Nicolau. História da vida privada no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 367-422.

MENEZES, Cynara. **A Folha de São Paulo.** Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u38515.shtml>> Acesso em 12 dez. 2006.

MOYSÉS, Sarita Marisa Affonso. **Literatura e História:** Imagens de leitura e de leitores no Brasil no século XIX – Revista Brasileira de Educação, UNICAMP, n. 0, p. 53-62, set./out./dez., 1995.

NUNES, Maria José Rosado. Freiras no Brasil. In: DEL PRIORE, Mary; BASSANEZI, Carla. **História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2004. p. 482-509.

QUEIROZ, Raquel de. **As Três Marias.** Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. In: DEL PRIORE, Mary; BASSANEZI, Carla. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 579-606.

ROCHA-COUTINHO, Maria Lúcia. **Tecendo por trás dos panos**: a mulher brasileira nas relações familiares. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

SOIHET, Raquel. Mulheres pobres e violência no Brasil urbano. In: DEL PRIORE, Mary; BASSANEZI, Carla. **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 362-400.

VINCENT, Gerard. O corpo e o enigma sexual. In: VINCENT, Gerard e PROST, Antonine (org). **História da Vida Privada 5**: da primeira guerra aos nossos dias. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. "História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo e sua configuração atual". In: VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **As Lentes da História**: estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 73 – 127.

