

**MARIA DO CARMO E LENITA:  
A REPRESENTAÇÃO DA PROFESSORA E DA LEITORA EM A *NORMALISTA*  
(1895) E A *CARNE* (1888) <sup>1</sup>**

**MARIA DO CARMO AND LENITA:  
THE REPRESENTATION OF THE TEACHER AND THE READER IN THE A  
*NORMALISTA* (1895) AND A *CARNE* (1888)**

**Marina Rodrigues de Oliveira<sup>2</sup>**

**Resumo:** Inserido em um contexto histórico de muitas mudanças, o Realismo-Naturalismo tornou-se um movimento literário que, além de mostrar os costumes da sociedade brasileira do século XIX, também teceu fortes críticas à mesma. Nesta realidade, as obras *A carne* (1888), escrita por Júlio Ribeiro, e *A normalista* (1895), por Adolfo Caminha, irão se destacar, uma vez que abordam, respectivamente, a figura da mulher enquanto leitora, representada pela protagonista Lenita, e da professora, simbolizada por Maria do Carmo, mostrando como ambas, devido à educação que recebem, acabam por transcender os papéis sociais geralmente delegados às mulheres da época (mãe / esposa), seja na ficção, ou na realidade. Para tanto, este estudo buscará relacionar a temática em questão ao contexto educacional do século XIX, utilizando referenciais teóricos da História da Educação - Ana de Oliveira Galvão (1998), Dermeval Saviani (2013), Guacira Lopes Louro (2015), Heloísa de O. S. Vilela (2016) e Luciano Mendes de Faria Filho (2016) –, de estudo sobre a leitura – Eliana M. Yunes (1995), João Wanderley Geraldi (2002) e Annie Rouxel (2012) – e Crítica Literária - Jeová Santana (1998), Roberto Schwarz (2003), Regina Zilberman (2004), Sarah Maria Forte Diogo (2011), Angela Maria Rubel Fanini e Gabrielle Mendes (2014) –.

**Palavras-chave:** A carne; A normalista; Leitura; Ensino; Representação

**Abstract:** Inserted in a historical context of many transformations, Realism-Naturalism has become a literary movement that showed the customs of 19<sup>th</sup> Brazilian society, at same time that made strong criticisms to it. Considering this reality, the novels *A carne* (1888), written by Júlio Ribeiro, and *A normalista* (1895), by Adolfo Caminha, will be detached, once that approaches, respectively, the figure of woman as reader, personated by Lenita, and as a teacher, symbolized by Maria do Carmo, showing how these two characters, thanks to their education, transcends the social functions attributed for women in 19<sup>th</sup> century (mother / housewife), being in the fiction or in the reality. This paper will relate the the subject to Brazilian educational context of 19<sup>th</sup> century, utilizing: theoretician studies of Brazilian History Education - Ana de Oliveira Galvão (1998), Dermeval Saviani (2013), Guacira Lopes Louro (2015), Heloísa de O. S. Vilela

---

<sup>1</sup> Data relativa à primeira edição das obras.

<sup>2</sup> Professora mestre em Letras, subárea Literatura e Cultura, pela Universidade Federal da Paraíba, *campus* João Pessoa. Professora de Português e suas Literaturas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – *campus* Porto Nacional e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras, subárea Literatura e Ensino, da Universidade Federal do Tocantins, *campus* Araguaína. E-mail: marina.oliveira@ifto.edu.br

(2016) and Luciano Mendes de Faria Filho (2016) – studies about Reading - Eliana M. Yunes (1995), João Wanderley Geraldi (2002) and Annie Rouxel (2012) – Literature Criticism - Jeová Santana (1998), Roberto Schwarz (2003), Regina Zilberman (2004), Sarah Maria Forte Diogo (2011), Angela Maria Rubel Fanini and Gabrielle Mendes (2014) –.

**Key-words:** **A carne; A normalista;** Reading; Teaching; Gender Representation.

## Introdução

A leitura e o ensino constituem-se em dois importantes temas presentes nos romances brasileiros do século XIX: do Romantismo ao Realismo-Naturalismo, perpassando por autores como José de Alencar, Machado de Assis e Aluísio Azevedo, não é raro o leitor se deparar com cenas nas quais as personagens – principalmente as femininas –, estejam lendo algum folhetim ou, ainda, em posição de aprendizes e/ ou mestras.

Dentro desse espectro, duas obras do Realismo- Naturalismo irão se destacar: **A carne** (1888), de autoria de Júlio Ribeiro, e **A normalista** (1895), escrita por Adolfo Caminha. O primeiro romance aborda a história de Lenita, uma moça independente, rica, que possui uma cultura formal bastante extensa, sendo, muitas vezes, mais instruída que muitos homens que a cercam – e, por isso, o narrador atribui, à jovem, uma personalidade “masculinizada” –, enquanto o segundo tem a trama centrada em Maria do Carmo, uma adolescente que estuda na Escola Normal de Fortaleza, morando com seus padrinhos.

Para que melhor se entenda a importância da temática aqui em questão, este artigo abordará as obras supracitadas e suas relações com as mudanças ocorridas no contexto educacional brasileiro, à época – utilizando, como referenciais teóricos, os estudos de Ana de Oliveira Galvão (1998), Dermeval Saviani (2013), Guacira Lopes Louro (2015), Heloísa de O. S. Vilela (2016) e Luciano Mendes de Faria Filho (2016) – como, também, as contribuições da Crítica, destacando-se, dentre outras, as de Eliana M. Yunes (1995), João Wanderley Geraldi (2002) e Annie Rouxel (2012) – em relação à leitura –, Jeová Santana (1998), Roberto Schwarz (2003), Regina Zilberman (2004), Sarah Maria Forte Diogo (2011), Angela Maria Rubel Fanini e Gabrielle Mendes (2014) para as relativas aos estudos sobre os romances.

## 1 A escola brasileira no século XIX: Que espaço é este?

O século XIX, no contexto educacional brasileiro, foi um período de enormes transformações: primeiramente, em 1808, com a chegada da família real portuguesa ao Brasil,

quando foram fundadas as primeiras faculdades, a exemplo da Escola de Cirurgia e Anatomia, em Salvador e Rio de Janeiro e a Academia da Guarda Marinha, também situada na capital fluminense.

Após a proclamação da República, em 1822, houve a necessidade de formalizar, por meio de vias legais, as novas diretrizes políticas do país, conforme assinala Dermeval Saviani (2013, p. 119):

Após a Proclamação da Independência, em 1822, a tarefa de dar estrutura jurídico-administrativa para o novo país impunha, como primeiro passo, a elaboração e promulgação de uma Constituição. Por Decreto baixado em 3 de junho de 1822, Dom Pedro I convocou a Assembleia Geral Constituinte e Legislativa. No discurso de inauguração e instalação dos trabalhos da Assembleia Constituinte, em 3 de maio de 1823, o imperador destacou a necessidade de uma legislação especial sobre instrução pública. A via encontrada pela Comissão de Instrução Pública da Assembleia Geral Constituinte e Legislativa para atender a essa necessidade foi a apresentação de um projeto que procurava, mediante a instituição de um prêmio à melhor proposta, estimular o surgimento de um ‘Tratado Completo de Educação da Mocidade Brasileira’ (...). (SAVIANI, 2013, p. 119)

Em um primeiro momento, surgiu a proposta de Martim Francisco Ribeiro d’Andrada, segundo a qual a instrução pública abrangeria três níveis: o primeiro, voltado às crianças entre 9 a 12 anos de idade, abordaria os conhecimentos gerais; o segundo, com duração de seis anos, enfocaria o currículo para as questões profissionalizantes e o terceiro, direcionado à elite do país, trabalharia as questões de cunho científico.

O projeto não foi promulgado, a Assembleia Constituinte Legislativa foi dissolvida por D. Pedro I em 1823, sendo somente reaberta três anos depois, em 1826, ano este em que outra proposta educacional acabou se destacando, tendo por autores Januário da Cunha Barbosa, os deputados José Cardoso Pereira de Mello e Antonio Ferreira França. O ensino passaria a ser dividido em quatro fases: 1º grau, corresponde às pedagogias, no qual seriam aprendidas a leitura, escrita, princípios da aritmética, conhecimentos físicos, morais e econômicos voltados ao universo do trabalho; 2º grau, os liceus, cujo foco era a formação profissional, sendo ministrados conteúdos em áreas como Agricultura, Arte e Comércio, assim como as questões morais e econômicas; 3º grau, os ginásios, voltados para o aprofundamento dos princípios científicos gerais, bem como à erudição; 4º grau, as academias, destinadas às ciências abstratas, de observação, éticas e políticas.

Em 1827, foi promulgada a Lei Geral do Ensino, que criou as chamadas “Escolas de Primeiras Letras”. Tal decreto não foi efetivado sem, antes, gerar bastante controvérsia entre os deputados, dado que, no mesmo discutia-se sobre a criação de um currículo para as meninas que fossem estudar, aspecto bastante controverso que teve, dentre outros, o senador Visconde

de Cayru e o Marquês de Caravellas como opositores, pois ambos entendiam que as mulheres possuíam capacidade cognitiva abaixo da dos homens, fato este analisado por Luciano Mendes de Faria Filho (2016, p. 136)

A concepção de um currículo diferenciado relacionava-se ao papel que era reservado à mulher nessa sociedade de costumes patriarcais e aos preconceitos quanto à sua capacidade intelectual. Desde as discussões parlamentares em torno do currículo das escolas de meninas que antecederam a promulgação da Lei Geral do Ensino de 1827, apesar de alguma oposição venceu a emenda que propunha a simplificação do conteúdo daquelas escolas. O senador Visconde de Cayru profere um longo discurso defendendo a superioridade masculina e, por fim, o Marquês de Caravellas concluiu: ‘as meninas não têm desenvolvimento de raciocínio tão grande como os meninos’. Por que então escolarizar as meninas?

Durante todo o século XIX, veremos firmada essa diferenciação nos currículos tanto das escolas primárias femininas, quanto nas seções femininas das escolas normais. A matemática era a ausência mais flagrante, nunca indo além das operações mais simples. Também a geometria era subtraída dos programas dessas escolas. Somente no final do século, com a experiência da coeducação, num momento em que o número de mulheres superava o de homens, vamos ter um currículo unificado. No entanto, esse nivelamento em geral vai ser feito por baixo e disciplinas como, por exemplo, a matemática, nunca seriam realmente oferecidas com um nível de profundidade nesses cursos (...). (FARIA FILHO, 2016, p. 136)

A questão do ensino voltado ao público feminino torna-se um ponto nevrálgico, dentro da realidade brasileira, fato que se agrava ainda mais quando da criação das Escolas Normais, que visavam, dentre outras atribuições, a de instruir as alunas que lá estudavam para a atividade docente, de forma profissional. Segundo Guacira Lopes Louro (2015), no artigo “Mulheres na sala de aula”, embora o magistério representasse a ideia de uma carreira moralmente respeitável pela sociedade, uma vez que a figura da professora era associada à imagem bíblica de Nossa Senhora e, por isso, uma extensão em relação à ideia de cuidado maternal e do modelo de pureza, a capacidade feminina em exercer tal profissão era questionada por figuras públicas como o médico Tito Lívio de Castro, que enxergava, na mentalidade feminina uma aproximação com a infantil, o que incapacitaria tal gênero para o ensino.

As escolas normais, a princípio, mostraram-se como uma saída viável para a expansão da educação no Brasil – ainda que, de forma semelhante ao que acontecia, desde o Brasil Colônia, excluíssem as camadas negras e indígenas –, uma vez que profissionalizaram a docência que, outrora, era exercida pelos professores leigos, os mestres-escolas, como mostra o estudo “O mestre-escola e a professora”, de Heloísa de O. S. Vilela (2016).

Entretanto, mesmo com a promulgação da Lei de 1827, observa-se, principalmente nas regiões mais periféricas e remotas das cidades, a ausência de uma formação mais substancial para a carreira docente; para suprir tal lacuna, foi decretado o Ato Institucional de 1834, que legava a competência da instrução dos professores às províncias: neste período, não será raro

observar a exigência da aprovação em exames escritos e, por vezes, também orais, constituídos por banca de avaliadores. Sobre esta nova diretriz, Vilela (2016, p. 101) faz a seguinte análise:

A adesão dos professores a esse processo de estatização não ocorre sem contradição. Se, de um lado, estão submetidos a um controle ideológico, de outro têm meios de produzir um discurso próprio e de se organizar como categoria profissional. As mudanças sociológicas do corpo docente primário, produzidas no século XIX, criaram condições para o nascimento das primeiras associações profissionais; a emergência desse ator corporativo constitui a última etapa do processo de profissionalização, significando uma tomada de consciência do corpo docente de seus próprios interesses como grupo profissional. (VILELA, 2016, p. 101).

Desta forma, observa-se que, embora a profissão docente tenha, gradativamente, se tornado reconhecida, sob uma perspectiva legal, ainda eram muitos os desafios a serem superados, a exemplo dos baixos rendimentos, muitas aulas e, no caso particularmente das mestras, a conciliação entre a vida profissional e pessoal.

Mediante estas questões e, tendo em vista que o foco deste artigo se volta, também, a uma abordagem de gênero, faz-se necessário analisar como a ficção brasileira da época retratava as mulheres que se preparavam para o magistério, bem como aquelas que, embora não escolhessem uma carreira profissional, destoavam do modelo preconizado pela sociedade patriarcal – calcado em um forte dogmatismo religioso e moral, do qual deriva a ideia do casamento e maternidade como obrigatórios – , burlando-o através dos conhecimentos adquiridos pelos livros. A fim de refletir sobre como este meio pode ter diversas funções sociais, serão apresentadas, no próximo tópico, as contribuições de Eliana M. Yunes (1995), João Wanderley Geraldi (2002) e Annie Rouxel (2012) sobre a leitura.

## **2 A leitura como ato de múltiplos significados**

Ao longo da evolução da humanidade, a leitura passou por muitos estágios: do papiro, no Egito Antigo, perpassando pela censura da Igreja Católica, com o Index, até os suportes digitais da modernidade, de celulares a *tablets*.

Se os meios são vários, os objetivos para os quais se ler também o são. Eliane M. Yunes (1995, p. 190), no artigo intitulado “PELO AVESSE: A leitura e o leitor”, destaca a importância da leitura vista para além de aspectos meramente ligados a seu caráter propedêutico, sendo enxergada como uma atividade social, que deve envolver vários indivíduos para que estes possam trocar experiências entre si e, com isso, promover e instigar o prazer que tal atividade proporciona, realidade oposta à que se encontra atualmente:

No entanto, é dramático hoje, o efeito da ausência da leitura no meio escolar e social. Todas as disciplinas - todas - carecem do domínio da leitura para se desenvolver: das humanidades às ciências, das artes às matemáticas. Ler formas, símbolos, letras,

signos, imagens significa prover, estabelecer uma relação entre eles e uma relação com eles, também nas diferentes instâncias da vida social.

O problema transborda da escola para a sociedade onde a prática da leitura é automatizada, limitando-se a letreiros, alguns avisos - ignorados imperceptível ou deliberadamente - e, na rotina, passa sem ter maiores efeitos sobre a vida cotidiana. A leitura, que rasgaria horizontes, permitiria o sobrevoos, das circunstâncias e colocaria a informação a serviço da vida pessoal e social, se embota com o pragmatismo dos 'deciframentos', onde a relação do leitor com o mundo se esteriliza, no assético processo de alcançar as essências mesmas do 'que-o-autor-quis-dizer' apesar de que ele tenha dito de fato, algo. (YUNES, 1995, p. 190).

A leitura é, indubitavelmente, um ato social. Mas, conforme Yunes nos mostra, muitas vezes, na esfera em questão, o ato de ler acaba por ser sinônimo de uma atividade enfadonha, sem utilidade imediata ou, no universo escolar, torna-se algo ainda pior: um ofício de mera decodificação, muitas vezes orientado a partir de um roteiro de perguntas / ficha padronizada.

Tanto no contexto escolar, como no cotidiano, é importante entender que, a exemplo do que ocorre com a escrita e com a língua, a leitura também pode ser compreendida sob diferentes concepções e, estas, surgirão em variadas situações. João Wanderley Geraldi (2002), no capítulo "Prática de leitura na escola", presente no livro **O texto na sala de aula**, elenca algumas dessas tipologias: 1) busca de informações: na qual o leitor apenas "extraí" do texto fatos específicos, o que pode se dar a partir de um roteiro já previamente elaborado; 2) estudo do texto: procura-se saber a tese defendida, argumentos e contra-argumentos apresentados, coerência entre estes com a ideia principal; 3) pretexto: usa-se a leitura para, a partir de então, elaborar outra atividade relacionada ao texto (encenação, ilustrações, desenhos, etc.); 4) fruição do texto: trata-se da leitura feita por prazer, por diletantismo, algo que, segundo Geraldi, pouco se verá na escola.

De forma semelhante a Geraldi, Annie Rouxel (2012), em "Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?", também apresenta uma classificação dos diferentes tipos de leitura, quais sejam: a analítica, cujo foco se relaciona à observação dos fatos facilmente identificáveis pelo leitor; a cursiva, caracterizada pela apreensão do sentido da obra a partir do todo, proporcionando uma maior autonomia a quem lê. Esta última concepção, aliás, norteia a visão de Rouxel (2012, p. 281) acerca da leitura escolar, como podemos observar na citação a seguir:

É preciso encorajar as abordagens sensíveis das obras, atentar para a recepção dos alunos ou daquilo que eles aceitarão manifestar de sua experiência estética. A dimensão social da leitura escolar pode ser um entrave à palavra dos alunos que são bem conscientes de que se revelam ao falar de suas leituras. A questão ética que se coloca, portanto, encontra em parte sua resposta no fato de que o 'eu' que reage às proposições ficcionais da obra é um 'eu fictício', um dos eus possíveis criados pela situação. Mas esse aspecto escapa aos alunos, se levamos em conta as análises que

eles fazem de suas experiências de leitura em suas autobiografias: os alunos consideram que seu ‘eu’ é um dado construído que se revela mais do que se transforma por meio da leitura. É uma concepção essencialista da identidade que aparece em seus escritos. Esse advento do leitor como sujeito pode sobrevir ainda mais se a classe for pensada como lugar de emergência e de confrontação de leituras subjetivas.

A leitura literária analítica nutre-se, portanto, do plural das experiências e se elabora na intersubjetividade, sem exigir o abandono total das intuições singulares. A abertura do consenso ao plural das interpretações deverá atenuar a violência simbólica manifestada até aqui e autorizar a afirmação do sujeito leitor no sujeito escolar. (ROUXEL, 2012, p. 281).

Considerando os múltiplos vieses apresentados por Geraldini e Rouxel, será visto, no próximo tópico, como a leitura está presente na obra **A carne**, escrita por Júlio Ribeiro e como esta atividade, através da personagem Lenita, também configurará uma representação de gênero. Antes, porém, de fazê-lo, serão apresentadas as considerações já feitas pela Crítica Literária, tanto em relação ao romance supracitado como, também, à narrativa **A normalista**, de Adolfo Caminha, no tocante ao ensino.

### 3 Lenita e Maria do Carmo: uma (re) construção do feminino para além do século XIX

**A Carne** e **A normalista** têm, em comum, o fato de serem narrativas centradas nas figuras femininas. Diferentemente, porém, de outras obras que tiveram o mesmo foco, a exemplo de **Senhora** (José de Alencar), **Helena** (Machado de Assis), **A escrava Isaura** (Bernardo Guimarães) e **Inocência** (Visconde de Taunay), a abordagem trazida por Júlio Ribeiro e Adolfo Caminha destoa do clichê romântico da mocinha burguesa, lânguida, vítima – e, quase sempre, passiva – de uma série de infortúnios da vida: Lenita e Maria do Carmo são personagens bastante significativas, pois trazem, ao universo da literatura brasileira do século XIX, a representação de uma mulher alfabetizada, possuidora de certa cultura formal e já habituada à leitura.

O que difere as protagonistas, em um primeiro momento, é a posição social: Lenita vem de uma família abastada, cujo pai é advogado, enquanto Maria do Carmo vem de uma família de retirantes, que sai do sertão cearense, rumo à capital, Fortaleza, na esperança de melhores condições de vida. Esta distinção se relaciona, diretamente, ao acesso à cultura letrada, sobretudo, à leitura, conforme sinalizam as passagens abaixo:

Leitura, escrita, gramática, aritmética, álgebra, geometria, geografia, história, francês, espanhol, natação, equitação, ginástica, música, em tudo isso Lopes Matoso exercitou a filha [Lenita] porque em tudo era perito: com ela leu os clássicos portugueses, os autores estrangeiros de melhor nota, e tudo quanto havia de mais seleta na literatura do tempo. (RIBEIRO, 2014, p. 22).

(...)

Até aquela data [Maria do Carmo] só lera romances de José de Alencar, por uma espécie de bairrismo mal entendido, e a *Consciência* de Heitor Mallot publicada em folhetins na *Província*. A leitura do *Primo Basílio* despertou-lhe um interesse extraordinário.

‘Aquilo é que é um romance. A gente parece que está vendo as coisas, que está sentindo...’ (CAMINHA, 2011, p. 34).

As citações permitem não apenas observar uma diferença na apropriação que Lenita e Maria do Carmo fazem da leitura, como, também, uma distinção quanto à representação da figura feminina: Jeová Santana (1998), no artigo “O mal da leitura em *A carne* de Júlio Ribeiro”, afirma que a abrangência do conhecimento ao qual Lenita tem acesso a difere bastante tanto das outras personagens que eram retratadas pela ficção brasileira da época, quanto das jovens burguesas da sociedade paulista, chegando a enxergar este procedimento de Júlio Ribeiro, uma forma de ironia e crítica à carência de instrução que, então, acometia as mulheres do nosso país, fato que fica mais latente quando vê-se o seguinte parágrafo:

Lenita teve então ótimos professores de línguas e de ciências; estudou o italiano, o alemão, o inglês, o latim, o grego; fez cursos muito completos de matemáticas, de ciências físicas, e não se conservou estranha às mais complexas ciências sociológicas. Tudo lhe era fácil, nenhum campo parecia fechado a seu vasto talento. (RIBEIRO, 2014, p. 22)

A análise de Santana torna-se válida, sobretudo se considerarmos o contexto educacional do Brasil, no século XIX, período no qual o estudo de matérias tidas como complexas, a exemplo das que compõem a área de cálculos foram destinadas apenas para os meninos, já alfabetizados e conhecedores das quatro operações básicas da aritmética; às meninas, além destes dois últimos conteúdos, o currículo determinava o aprendizado do coser e bordar, conforme enfatiza Louro (2015, p. 244). Assim, o fato de Lenita saber e dominar os conhecimentos das ciências matemáticas, físicas e sociológicas, realmente a torna diferente das demais mulheres – sejam estas ficcionais ou reais –, o que acabará, ao longo de **A carne**, tornando-a, por um lado, possuidora de uma personalidade mais masculinizada e, por outro, desejosa por experiências amorosas que pudessem exacerbar suas necessidades sexuais, dualidade que será posteriormente discutida.

No tocante a Maria do Carmo, a leitura do romance português **O primo Basílio**, somada aos galanteios recebidos pelo jovem Zuza, faz com que a normalista passe a se interessar mais pela temática amorosa. A este respeito, Regina Zilberman (2004, p. 83), no artigo “Literatura e História da Educação: representações do professor na ficção brasileira”, afirma:

(...) Adolfo Caminha cria **A normalista**, de 1895, cuja protagonista, Maria do Carmo, transforma-se de menina ingênua em amante audaciosa durante o período em que frequenta a Escola Normal de sua terra, Fortaleza. A escola pode não ter sido a única

responsável pela metamorfose da garota: seu padrinho, João da Mata, colabora bastante para isto, ao deflorá-la e engravidá-la, seduzido pela juventude e beleza da afilhada residente em sua casa. Mas a devassidão é suscitada igualmente pelas leituras a que é levada por Lídia, sua colega de aula e iniciadora à obra de Eça de Queiroz, cujo romance, **Primo Basílio**, incita-a a aventuras amorosas e gosto pelo sexo. (ZILBERMAN, 2004, p. 83)

Embora Zilberman apresente, de forma bastante precisa, a importância da leitura para o contexto sócio-familiar no qual Maria do Carmo vivia, acaba por não aprofundar, devidamente, a relação entre a jovem normalista e o padrinho, João da Mata. Diferentemente do que é mostrado pela estudiosa, o defloramento de Maria do Carmo não se dá pelo fato da estudante ter se transformado em uma leitora voraz de um romance que contém cenas tórridas de conteúdo sexual, mas pelo fato de João da Mata estuprar a afilhada, aproveitando-se do momento em que esta encontra-se embriagada:

- Sim, minha cabocla, tudo depende de ti, porque eu também te quero muito bem e não consentiria nunca nesse casamento, se... Olha, deixa dizer-te ao ouvido...  
E, colando a boca no ouvido de Maria:  
- ... se não fosses boa para teu padrinho.  
Pouco a pouco o amanuense ia se deitando ao lado da rapariga, acotovelando-a, machucando-a com o seu corpo ossudo, devagar, cautelosamente.  
(...)  
Um grilo abriu a cantar monotonamente num canto do quarto – testemunha oculta daquela cena inacreditável. (CAMINHA, 2011, p. 134)

A fragilidade de Maria do Carmo, diante do estupro cometido por seu padrinho, pode ser relacionada a circunstâncias ainda mais dramáticas e sociais: em primeiro lugar, à violência causada pelo gênero, isto é, por ser mulher, a normalista encontra-se em uma situação de vulnerabilidade, uma vez que a única pessoa que reside na casa e poderia apoiá-la, sua madrinha, D. Terezinha, esposa de João da Mata, passa a discriminar a menina, por acreditar que a mesma era uma consensual amante do amanuense; em segundo, a estudante é pobre, órfã, encontrando-se em situação de dependência financeira daqueles com quem mora, podendo ser caracterizada como uma agregada, terminologia utilizada por Roberto Schwarz (2003, p. 15-6), em **Ao vencedor, as batatas**:

(...) Esquemmatizando, pode-se dizer que a colonização produziu, com base no monopólio da terra, três classes da população: o latifúndio, o escravo e o 'homem livre', na verdade dependente. Entre os primeiros dois a relação é clara, é a multidão dos terceiros que nos interessa. Nem proprietários nem proletários, seu acesso à vida social e seus bens depende materialmente do *favor*, indireto ou direto, de um grande. O agregado é a sua caricatura. O favor é, portanto, o mecanismo através do qual se reproduz uma das grandes classes da sociedade, envolvendo também outra, a dos que têm. (...) Assim, com mil formas e nomes, o favor atravessou e afetou no conjunto a existência nacional, ressalvada sempre a relação produtiva de base, esta assegurada pela força. Esteve presente por toda parte, combinando-se às mais variadas atividades, mais e menos afins dele, como administração, política, indústria, comércio, vida urbana, Corte etc. Mesmo profissões liberais, como a medicina, ou qualificações

operárias, como a tipografia, que, na acepção europeia, não deviam nada a ninguém, entre nós eram governadas por ele. E assim como o profissional dependia do favor para o exercício de sua profissão, o pequeno proprietário depende dele para a sua segurança de sua propriedade, e o funcionário para o seu posto (...)

De forma oposta a Maria do Carmo, Lenita encontra-se em uma posição social privilegiada, uma vez que pertence à burguesia. Neste primeiro momento, apesar desta disparidade, ambas as personagens terão, na leitura, um passatempo, um deleite para suas horas de ócio, função que se relaciona ao que Geraldí (2002) denomina de fruição do texto, tornando-se evidente, em **A carne**, no momento em que Lenita, após deixar a casa onde morava com o pai, em virtude da morte do mesmo, muda-se para a fazenda de um amigo da família, o coronel Barbosa:

Lenita comia quase sempre só na vastíssima varanda; depois de almoçar ou de jantar ia conversar com o coronel, e fazia esforços incriveis para conseguir fazer-se ouvir da velha [esposa do coronel Barbosa] que, resignada e risonha, aumentava com a mão trêmula a concha da orelha para apanhar as palavras. Tal entretenimento cansava a moça, e ela recolhia-se logo aos seus cômodos para ler, para procurar distrair-se. Tomava um livro, deixava; tomava outro, deixava; era impossível a leitura. Apertava-lhe, constringia-lhe o ânimo a lembrança do pai. E tudo lhe fazia lembrar – uma passagem marcada à unha em um livro, uma folha dobrada em outro. (RIBEIRO, 2014, p. 25)

Tal qual observa Santana (1998), a busca de Lenita por conforto ao seu luto, através dos livros, mostra-se ineficaz, o que, somado ao tédio que o ambiente rural proporciona à moça, acabará fazer com que a mesma desenvolva crises de histeria, artifício estilístico-literário utilizado por Júlio Ribeiro que, embora fosse bastante comum dentro dos preceitos do Realismo-Naturalismo – ao determinar que o meio pode inferir e alterar, de formas extremas, o comportamento humano – não foi bem recebido pelos críticos da época, que consideraram o referido romance como inverossímil e incoerente, conforme mostra Sarah Maria Forte Diogo (2011), no artigo “De parto monstruoso a sucesso público: análise da recepção crítica de **A carne** de Júlio Ribeiro”.

Como contraponto à visão da leitura como divertimento, outra se faz presente nos romances aqui em estudo: a leitura como pretexto ou busca de informações. Em **A normalista**, esta percepção está relacionada a um ensino conteudista, no qual as informações devem ser memorizadas e não refletidas ou analisadas:

O professor pediu um compêndio que folheou de relance. Qual era a lição? A Oceania? Pois bem...  
-Diga, senhora D. Maria do Carmo: a Oceania é ilha ou continente?  
Maria fechou depressa o compêndio que estivera lendo, muito embaraçada e, fitando o mestre, batendo os dedos na carteira, com um risinho:

- Somente uma parte da Oceania pode ser considerada um continente.

- Perfeitissimamente bem!

E perguntou, radiante, como se chama essa parte da Oceania que pode ser considerada continente; explicou demoradamente e categoricamente a natureza das ilhas australianas, elogiando as belas paisagens claras da Nova Zelândia, a sua vegetação opulenta, as riquezas do seu solo, o seu clima, a sua fama, com entusiasmo de turista, animando-se pouco e pouco, dando pulinhos intermitentes na cadeira de braços que gemia ao peso de seu corpo. (CAMINHA, 2011, p. 71)

Caminha (2011, p. 71), na passagem acima, mostra um recurso pedagógico bastante comum às aulas ministradas no Brasil do século XIX: as sabatinas, que consistiam em perguntas formuladas, em voz alta, pelo (a) professor (a), ao (à) aluno (a), sobre os conteúdos já ensinados. Se a resposta dada fosse correta, o (a) estudante receberia, prontamente, os elogios devidos; caso contrário, poderia ter, como punição imediata, os chamados “bolos”, que consistiam em batidas, por meio da palmatória, aplicadas pelo (a) docente ou por outro (a) discente, como analisou Ana de Oliveira Galvão (1998), em **Amansando meninos: uma leitura do cotidiano da escola a partir da obra de José Lins do Rego (1890-1920)**.

Já em **A carne**, a leitura como busca de informações dá-se com duas finalidades: a primeira, como meio para esclarecer um fato, o que ocorre quando Lenita tem sua menarca, cuja explicação satisfatória para o acontecimento só entrará através de um livro de fisiologia humana:

Lopes Matoso procurava sossegá-la – que não era nada; que isso se dava com todas as mulheres; que evitasse molhadelas, sol, sereno, que dentro de três dias, ou de cinco, no mais tardar, havia de estar boa, que não assustasse da repetição todos os meses.

Com o tempo, os livros de fisiologia acabaram de a edificar; em Püss aprendera que a menstruação é uma muda epitelial do útero, conjunta por simpatia com a ovulação, e que o terrível e caluniado corrimento é apenas uma consequência natural dessa muda. (RIBEIRO, 2014, p. 32)

A segunda, como recurso para a instauração ou manutenção das relações sociais entre os membros da burguesia, nas quais, não raramente, a leitura servirá, também, como um meio para (re) afirmar a superioridade masculina, sendo um exemplo, na narrativa de Júlio Ribeiro, no momento em que Manduca, filho do coronel Barbosa e amante de Lenita, envia, à jovem, uma carta, quando viaja a Santos, para tratar de assuntos de interesse da fazenda.

O tom da missiva se distancia bastante do amoroso, esperado por Lenita, aproximando-se mais da linguagem propedêutica, na maior parte dos trechos:

Debalde o oceano refluído, repulsado, concentra as forças sobre outro ponto e ataca São Vicente. Ganhou uma aparência de vitória, é verdade: sobre a antiga povoação de Martim Afonso, ameaça a moderna: mas lá está o inimigo, a montanha, para detê-lo, para sustá-lo, para repeli-lo, com avalanches de pedras, com médão de lodo. (RIBEIRO, 2014, p. 100)

A carta de Manduca a Lenita pode ser vista, pelo leitor, sob uma perspectiva bastante crítica: longe dos arroubos típicos do movimento Romântico, que outrora utilizava da linguagem epistolar para configurar as promessas de amor entre as personagens principais, o que se percebe é a preocupação, de um homem, em ensinar, instruir uma mulher, mostrando-lhe toda uma gama de conhecimentos históricos e geográficos acerca da cidade de Santos. A atitude de Manduca faz parecê-lo uma espécie de neocolonizador de um recém-descoberto paraíso tropical, assemelhando-se bastante ao que outrora fizeram Pero Vaz de Caminha e Pero de Magalhães Gândavo, em seus escritos ao rei D. Manuel, recurso que acaba por denotar certo distanciamento sentimental entre o remetente e sua destinatária.

Caminha, embora, sob outra perspectiva, também fará, em **A normalista**, uma denúncia, relacionada à representação da escola. Maria do Carmo, após sofrer estupro e em estágio de gravidez inicial, visita sua amiga e antiga colega da Escola Normal, Lídia Campelo, agora casada, na tentativa de saber notícias de Zuza e tentar desabafar sobre o infortúnio do qual fora vítima; em meio à conversação, surge a questão escolar:

[Maria do Carmo]- E tu, como passas a nova vida?

[ Lídia] - Perfeitamente. Desejava antes morar na cidade, mas o Loureiro é muito impertinente, diz que prefere isto – paciência. (...) É verdade, precisas vir passar uns dias comigo, estás muito magra; o ar aqui é melhor que na cidade. Tens ido à Escola?

- A Escola qual! Passei oito dias em casa, como uma freira, sem ir a parte alguma.

Creio que não irei mais *àquilo*. (grifo do autor)

- Eu, no teu caso, faria o mesmo. Agora então, que estou casada, olha...

Fez um gesto com as mãos.

- ... bananas, não estou para suportar desaforos d'aquela canalha. Porque tudo aquilo é uma canalha, menina. Fazes muito bem não pondo os pés naquela feira de reputações. As raparigas ali aprendem a ser falsas e imorais. Conheço muito o tal Sr. Berredo, o tal Sr. Padre Lima e mais os outros todos. O próprio diretor... eu cá sei... (CAMINHA, 2011, p. 146)

Percebe-se, na última fala de Lídia, uma dupla percepção acerca do ambiente escolar e das próprias normalistas que o frequentam: em primeiro lugar, que a mulher só deveria se dedicar aos estudos e / ou a uma possível carreira docente enquanto fosse solteira; em segundo lugar, que a Escola Normal, bem como as suas estudantes, ao contrário da imagem que se idealizava e era passada à opinião pública, não tinha caráter probo, estando sujeita a toda sorte de más condutas. Tais posicionamentos, bastante ácidos, acabam indo de encontro à imagem idealizada da professora, cujos ideais, à época, eram baseados na religião e na ciência higienista, como salienta Louro (2015, p. 454):

Os argumentos religiosos e higienistas responsabilizaram a mulher pela manutenção de uma família saudável – no sentido mais amplo do termo. A esses argumentos iriam se juntar, também, os novos conhecimentos da psicologia, acentuando a privacidade familiar e o amor materno como indispensáveis ao desenvolvimento física e

emocional das crianças. O casamento e a maternidade eram efetivamente constituídos como a verdadeira carreira feminina. Tudo que levasse as mulheres a se afastarem desse caminho seria percebido como um desvio da norma. (LOURO, 2015, p. 454)

O “desvio de conduta” sofrido por Maria do Carmo, simbolizado, na narrativa, pela gravidez indesejada, acaba por ser resolvido com a morte do bebê durante o parto e a volta da jovem à Escola Normal, sendo bem-acolhida pelas colegas que outrora a criticavam, em um contexto político bastante significativo, após a Proclamação da República. Este desenlace é bastante criticado por Angela Maria Rubel Fanini e Gabrielle Mendes (2014, p. 195), no artigo “As significações do magistério nas obras **O coruja**, de Aluísio Azevedo, e **A normalista**, de Adolfo Caminha”:

Não podemos deixar de questionar o enlace fantasioso que se constitui ao final da narrativa. Toda sua linguagem é construída de forma a percebemos a cruzeza e a hipocrisia das relações sociais e a quase leviandade de uma moça normalista. Todavia, o que ocorre é uma mudança brusca no comportamento de Maria do Carmo quando tem um filho. Um traço curioso é que mesmo grávida, e sem o pai do seu filho declarado, ela não é estigmatizada pela sociedade. O que conta é o fato de que deixa de ser uma moça e passa a ser uma mulher. Tal mudança transparece mesmo na maneira como ela é recebida pela cidade: o edifício da escola recebeu novas cores, as colegas a esperavam ansiosas, a felicidade transbordava dos olhos de Maria do Carmo e uma mudança histórica havia sido declarada: a Proclamação da República. Talvez, nesse momento o narrador tenha optado por esse final a fim de dar crédito aos novos ares republicanos, que poderiam trazer mudanças significativas para a sociedade brasileira. A descrição da alteração da Escola Normal em que estudara a personagem atesta esse fato, pois é descrição positiva, visto que informa mudanças no sistema e para a melhoria do mesmo. (FANINI & MENDES, 2014, p. 195)

Embora as críticas de Fanini & Mendes ao final aparentemente feliz d’**A Normalista** procedam, temos que observá-lo sob um prisma mais amplo, uma vez que ao contrário do afirmado, não se pode ver a volta de Maria do Carmo à Escola Normal apenas como um símbolo de seu renascimento enquanto, agora, mulher, uma vez que a personagem está inserida em um contexto ainda similar ao do começo da narrativa, isto é, dependente financeiramente do padrinho, com quem permanece morando e este ponto é crucial para nos questionarmos se, de fato, o encerramento da obra pode ser julgado como “feliz”, apesar do noivado da jovem como Alferes Coutinho. Desta forma, enxergar Maria do Carmo como uma moça a quem a desgraça determinista, típica dos romances naturalistas, não a atingiu torna-se uma perspectiva bastante redutora e que pouco parece verossímil, se considerado o enredo completo da obra caminhiana.

De forma semelhante ao que ocorre em **A normalista**, o final de **A carne** também apresenta a perspectiva de uma nova vida para a personagem principal: após ajudar Manduca a preparar as malas para viajar, Lenita decide abandoná-lo e, por meio de uma carta, despede-se do amante, comunicando-o sobre sua gravidez e do casamento com outro homem:

Agora, nós: o que mais de perto nos toca...  
Estou grávida de três meses mais ou menos.  
Preciso de um pai oficial para o nosso filho: *ora pater est is quem instae nuptiae demonstrant*. (grifos nossos)  
Se tu fosses livre, fazíamos “istas” na igreja as nossas nuptias naturais, e tudo estava pronto. Mas tu és casado, e a lei do divórcio, aqui no Brasil não permite novo enlace: tive de procurar outro.  
‘Tive de procurar’ é um modo de dizer: o outro deparou-se-me, ofereceu-se-me; eu me limitei a aceitá-lo e ainda impus-lhe condições.  
É o Dr. Mendes Maia.  
(...)  
A criança, se for menino, chamar-se-á Manuel; se for menina, Manuela. (RIBEIRO, 2014, p. 197-8).

O desfecho d’ **A carne** pode parecer, ao leitor mais habituado às narrativas Românticas, bastante cruel, especialmente se considerarmos que, em raros momentos, a Literatura brasileira do século XIX mostrou mulheres desapegadas de sentimentalismos: basta lembrar, por exemplo, que, em **Senhora**, Aurélia, mostrada como independente e insubmissa a Seixas, acaba pedindo perdão ao marido e consumando o casamento. Entretanto, a trajetória da personagem de Lenita não é traçada com intuito de edificá-la / “regenerá-la”, tampouco o romance de Júlio Ribeiro possui um caráter doutrinador, no sentido de servir-se da literatura como pretexto para ensinar bons modos ou punir transgressões, tal como o fizeram outros escritores da época, a exemplo de Olavo Bilac.

## Conclusões

Abordar obras como **A normalista** e **A carne** é uma atividade que exige muito mais que lê-las ou estudar as análises já apresentadas pela Crítica Literária: constitui-se em um esforço de compreendê-las como romances que, inseridos na realidade brasileira do século XIX, causaram bastante impacto, sobretudo por fazer críticas a uma sociedade que se encontrava em transição, nos mais diversos âmbitos, dentre os quais, destacam-se o literário e o educacional.

Se a escrita, respectivamente, de Adolfo Caminha e Júlio Ribeiro, recebeu bastante resistência, chegando, até mesmo, a ser vista como uma imitação de menor valia de autores europeus, a exemplo de Zola e Flaubert, é inegável que, para o contexto do século XXI, os romances supracitados merecem ser relidos e rediscutidos e, uma possível diretriz, para tanto, é o conceito de leitura a ser considerado: se o tomarmos apenas sob o viés propedêutico ou historiográfico, corre-se o risco de, à semelhança do que foi feito no século XIX, renegá-los uma posição de destaque, em detrimento de outras obras que tiveram maior aceitação do público leitor, a exemplo de **O cortiço** (Aluísio Azevedo) ou **O Ateneu** (Raul Pompéia); porém, se for

adotada uma leitura literária analítica, como denomina Rouxel, perceberemos que Caminha e Ribeiro proporcionaram uma narrativa que permitiu repensar, respectivamente, a representação da escola e da leitora.

Maria do Carmo torna-se uma personagem que simboliza, por um lado, o acesso das mulheres à instrução formal, embora, por outro, ainda mostra que os “renegados da sorte”, os que se encontram dependentes daqueles que têm melhor condição sócio-econômica, permanecem alijados de uma perspectiva de ascensão. A escola, como Caminha mostra, ainda que indiretamente, faz uma inclusão excludente, pois sua metodologia, seu currículo, suas dependências e práticas, assim como os docentes, diretores, estão voltados para uma concepção de educação pautada nas classes burguesas, tornando invisíveis aqueles que não se adéquam ou se rebelam a esta lógica.

Lenita, por sua vez, embora seja uma mulher da alta sociedade, tem uma educação formal que a distingue das demais. Se este ponto, aparentemente positivo, proporciona, à jovem, uma visão mais global do mundo que a cerca, acaba, por outro lado, dificultando suas relações interpessoais, sobretudo com os homens, uma vez que, ao mesmo tempo que sente vontade em exacerbar suas necessidades sexuais – o que se concretiza, quando conhece Manduca –, acaba por ver o gênero oposto sob uma perspectiva bastante prática, enxergando-o como um “mal necessário” para aquilo que seria a natural “vocação” de uma mulher, na sociedade da época: o casamento e a maternidade.

Assim, conforma pontua Santana, é natural que haja, entre críticos e leitores, divergências sobre a recepção das obras em questão, em virtude do modo como as mesmas forem lidas. Convém, entretanto, frisar que tanto Caminha, quanto Ribeiro, não limitaram suas obras a uma perspectiva determinista, segundo a qual as personagens se tornam um produto do meio onde vivem: Maria do Carmo e Lenita transcendem tal concepção, superam os lugares comuns até então ocupados pela mulher na sociedade brasileira, tornando-se – o que fica patente nos finais das obras – símbolos de uma resistência à imposição masculina e às instituições opressoras.

## Referências

CAMINHA, Adolfo. *A normalista*. São Paulo: Martin Claret, 2011. p. p. 34; 71; 134; 146.

DIOGO, Sarah Maria Forte. De parto monstruoso a sucesso público: análise da recepção crítica de *A carne* de Júlio Ribeiro. In: Simpósio Nacional de Letras e Linguística e Simpósio

Internacional de Letras e Linguística, 2011, Uberlândia, Minas Gerais. *Anais do SILEL*. Uberlândia, Minas Gerais: EDUFU, 2011.

FANINI, Angela Maria Rubel; MENDES, Gabrielle. As significações do magistério nas obras *O coruja*, de Aluísio Azevedo, e *A normalista*, de Adolfo Caminha. *RevLet – Revista Virtual de Letras*, v. 06, n° 01, jan./jul. 2014. p. 195.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; LOPES, Marta Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de Educação no Brasil*. 5.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 136.

GALVÃO, Ana de Oliveira. *Amansando meninos: uma leitura do cotidiano da escola a partir da obra de José Lins do Rêgo (1890-1920)*. João Pessoa: Ed. Universitária / UFPB, 1998.

GERALDI, João Wanderley. Prática de leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 3.ed. São Paulo: Editora Ática, 2002. p. 88-99.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 10.ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 244; 454.

RIBEIRO, Júlio. *A carne*. 2.ed. São Paulo: Martin Claret, 2014. p. 22; 25; 32; 100; 197-8.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? *Cadernos de Pesquisa*. Volume 42, n° 147, jan/abr 2012, p. 281.

SANTANA, Jeová. Mal da leitura em *A carne* de Júlio Ribeiro. Disponível em: <https://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio39.html>. Acesso em: 23 set. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Desenvolvimento das ideias pedagógicas leigas: ecletismo, liberalismo e positivismo (1827-1932). In: SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 119.

SCHWARZ, Roberto. As ideias fora do lugar. In: SCHWARZ, Roberto. *Ao vencedor as batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro*. São Paulo: Duas Cidades, Ed.34, 2003. p. 15-6.

VILELA, Heloísa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; LOPES, Marta Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de Educação no Brasil*. 5.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 101.

YUNES, Eliana M. “PELO AVESSO: A Leitura e o Leitor”. *Letras*, Curitiba, n.44, p.190. 1995. Editora da UFPR

ZILBERMAN, Regina. Literatura e história da educação: representações do professor na ficção brasileira. *História da Educação*, ASPHE/FaE/ UFPel, Pelotas, n. 15, p. 83, abr. 2004.

*Recebido em 30 de agosto de 2019.  
Aceito em 14 de novembro de 2019.*