

Relações entre história e literatura: a obra de Cora Coralina e as questões do ensino e dos processos de escolarização no final do século XIX e início do século XX

Eliane Peres*
Francieli Borges**

Resumo

Este artigo analisa as interconexões entre a história, a literatura e os modos de ensino e aprendizagem a partir da obra da poeta Cora Coralina (1889-1985). A escritora goiana, em inúmeros poemas e contos, faz referência aos espaços educacionais que frequentou, aos materiais pedagógicos utilizados na escola, a práticas escolares, aos professores e professoras, como aprendeu a ler e a escrever e a influência, em sua vida, dessas memórias. Com essa chave interpretativa, é possível observar alguns aspectos do modo como se ensinava no interior do Brasil nos séculos XIX e XX. Em termos mais específicos, pretende-se, assim, contribuir com a História da Educação e da Escolarização no período em questão, bem como com os estudos que articulam a história e a literatura.

Palavras-chave:

Cora Coralina. História da Educação. Escolarização. Séculos XIX e XX.

* Faculdade de Educação (FaE). Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

** Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

Relations between history and literature: Cora Coralina's work and the education and processes of schooling issues at the end of the nineteenth century and beginning of twentieth

Eliane Peres
Francieli Borges

Abstract

This paper examines the interconnections among history, literature and modes of teaching and learning from the work of poet Cora Coralina (1889-1985). The writer, from Goiânia, Brazil, in numerous poems and short stories, refers to educational spaces she attended to, educational materials used at school, school practices, to teachers, how she learned to read and write, and the influence of these memories in her life. With that interpretative key, it is possible to observe some aspects of how students were taught in the countryside of Brazil in the nineteenth and twentieth centuries. In more specific terms, it is intended to contribute to the History of Education and Schooling in the mentioned period, as well as, to studies that combine history and literature.

Keywords:

Cora Coralina. History of Education. Schooling. Nineteenth and Twentieth centuries.

Relaciones entre historia y literatura: la obra de Cora Coralina y las cuestiones de la enseñanza y de los procesos de escolarización en el final del siglo XIX y principio del siglo XX

Eliane Peres
Francieli Borges

Resumen

Este artículo hace un análisis de las interconexiones entre la historia, la literatura y los modos de enseñanza y aprendizaje a partir de la obra de la poeta Cora Coralina (1889–1985). La escritora *goiana*, en inúmeros poemas y cuentos, hace referencia a los espacios educacionales que frecuentó, a los materiales pedagógicos utilizados en la escuela, a las prácticas escolares, a los profesores y profesoras, a cómo aprendió a leer y escribir, y a la influencia, en su vida, de esas memorias. Con base en esta interpretación, es posible observar algunos aspectos sobre cómo se enseñaba en el interior de Brasil en los siglos XIX y XX. En términos más específicos, se pretende, así, contribuir con la Historia de la Educación y de la Escolarización en dicho período, así como con los estudios que articulan la historia y la literatura.

Palabras clave:

Cora Coralina. Historia de la Educación. Escolarización. Siglos XIX y XX.

Introdução

Nas minhas festivas noites de autógrafos, minhas colunas de jornais e livros, está sempre presente a minha escola primária (CORALINA, 2007, p. 129).

Literatura e história

Na sempre presente tentativa de compreender a si, captar e entender o passado, as pessoas se valem da palavra. A linguagem, ao passo que limita seus usuários quanto às regras preexistentes, também os permite flunar, propiciando a experiência através da releitura de fatos e a consequente interpretação de acordo com a visão do próprio tempo e espaço.

Aristóteles, na conhecida *Arte Poética*, definiu que “[...] não diferem o historiador e o poeta por escreverem verso e prosa [...], diferem, sim, em que diz um as coisas que sucederam, e outro as que poderiam suceder” (ARISTÓTELES, 2004, p. 43). Fica, assim, o primeiro circunscrito à verdade e o segundo à verossimilhança. O filósofo ainda completa que “[...] a poesia é algo de mais filosófico e mais sério que a história, pois refere aquela principalmente o universal e esta o particular” (ARISTÓTELES, 2004, p. 43). Contudo, devido ao avanço do racionalismo nos tempos modernos, tal compreensão teria tido uma inversão: a ficção (a arte e a poesia) seria desqualificada como modo de conhecimento da realidade. Temos a volta do *status* de importância da ficção em forma de poesia mais tarde, no período que se convencionou chamar de Romantismo.

Na Antiguidade, mesmo com os limites aristotélicos entre um campo e outro, já era difícil separá-los. Um exemplo dessa afirmação é o fato de que a maior parte da história grega foi construída a partir das epopeias homéricas¹, e muito da história dos povos romanos por Virgílio (2004), em *Eneida*. Na Idade Média, também há exemplos, como o caso de *La Chanson de Roland* (LES TEXTES..., 2013), pertencente à literatura francesa daquele período, considerado texto literário e documento histórico ao mesmo tempo. É interessante ressaltar que, nessa época, primava-se pelo fantástico e imaginoso quando dos relatos dos reis e seus feitos heroicos, afora a vida dos santos e seus milagres, dificultando

¹ É importante ressaltar que a literatura é fonte para a história desde que submetida a determinadas regras nas questões formuladas.

encontrar o que havia de histórico nessas páginas. Os textos referentes à conquista da América também caminham nesse sentido e temos o famoso exemplo brasileiro de *A Carta de Pero Vaz de Caminha* (CASTRO, 2003), que é estudada como história e, ao mesmo tempo, como literatura. Inúmeros são os casos em que o registro da ficção literária dá voz às personagens, colocando-as em cenários e situações que foram reais ou representados como se assim o fossem.

Com o surgimento da Teoria Literária, constituída institucionalmente no século XX, há a busca por assegurar a singularidade estética do literário, em oposição às outras linguagens, tal como a história. No entanto, a separação desses campos ignorou muitas produções ficcionais e históricas desse período, o que gerou, mais tarde, inúmeros questionamentos sobre essa conceituação, o papel do literato e do historiador, e o estatuto de ambas as áreas. A partir dessas questões e pensando na subjetividade do relato do sujeito historiador, observamos a fragilidade do conceito de realidade histórica.

Assim, passamos a compreender que a história e a literatura têm em comum a organização subjetiva do real feita por cada sujeito, produzindo um sem fim de discursos. O historiador, ao elencar e organizar a narrativa dos fatos, também a cria. Saramago (1990, p. 7) afirma que

[...] parece legítimo dizer que a História se apresenta como parente próxima da ficção, dado que, ao rarefazer o referencial, procede a omissões, portanto a modificações, estabelecendo assim com os acontecimentos relações que são novas na medida em que incompletas se estabeleceram. É interessante verificar que certas escolas históricas recentes sentiram como que uma espécie de inquietação sobre a legitimidade da História tal qual vinha sendo feita, introduzindo nela, como forma de esconjuro, se me é permitida a palavra, não apenas alguns processos expressivos da ficção, mas da própria poesia. Lendo esses historiadores, temos a impressão de estar perante um romancista da História, não no incorreto sentido da História romanceada, mas como o resultado duma insatisfação tão profunda que, para resolver-se, tivesse de abrir-se à imaginação.

É a ideia de alguns de que o historiador é um ‘contador de histórias’ e de que a sensibilidade histórica se manifesta na capacidade de criar uma narrativa plausível a partir de uma série de ‘fatos’ que, em sua forma mais

rústica, carecem de sentido, dependendo da decisão do historiador em configurá-los de acordo com determinadas estruturas de enredo. A maioria das sequências históricas pode ser contada de maneiras diferentes, fornecendo interpretações diversas dos mesmos eventos e dotando-os de sentidos vários, múltiplos.

A compreensão da história como a narrativa de um acontecimento passado está ligada às representações sociais que procuram dar algum significado ao lugar em que se vive. História e literatura entrariam, dessa forma, como áreas discursivas que têm como referência o ‘real’ – independentemente de registrá-lo ‘tal e qual’ o contado, ou de recriá-lo, ou ainda de inventá-lo.

A ficção na história é regulada por estratégias de argumentação, afora comparações e cruzamentos. O historiador precisa submeter a sua versão à testagem, por meio das fontes, com a finalidade de suscitar no leitor a compreensão de como teria sido o percurso de pesquisa. Chartier, em sua obra intitulada *História ou leitura do tempo*, problematiza acerca do fato de a história se assemelhar à literatura por também ser “[...] uma escritura desdobrada” e “[...] mostrar as competências do historiador, dono das fontes” na tentativa de “[...] convencer o leitor” (CHARTIER, 2009, p. 15).

Ora, ou a história, como ficção, com seu discurso narrativamente organizado por meio do ponto de vista do historiador, também é uma invenção; ou então é possível chegar aos indícios do passado por meio da literatura – texto tido como criação de um escritor situado historicamente em um determinado tempo e espaço do qual ele enuncia. Dito isso, surgem questões que podem ser difíceis de delimitar: o que é histórico e o que não é? Segundo Pesavento (2006, p. 3),

Para enfrentar esta aproximação entre estas formas de conhecimento ou discursos sobre o mundo, é preciso assumir, em uma primeira instância, posturas epistemológicas que diluam fronteiras e que, em parte, relativizem a dualidade verdade/ficção, ou a suposta oposição real/não-real, ciência ou arte. Nesta primeira abordagem reflexiva, é o caráter das duas formas de apreensão do mundo que se coloca em jogo, face a face, em relações de aproximação e distanciamento. Assim, literatura e história são narrativas que tem o real como referente, para confirmá-lo ou negá-lo, construindo sobre ele toda uma outra versão, ou ainda para ultrapassá-lo.

Esteves (2010), em *O romance histórico brasileiro contemporâneo (1975-2000)*, problematiza que as complexas relações entre história e literatura estão, ainda, presentes na discussão em que a verdade pode também ser dita por mentiras – ou seja, a ficção. Os romances, ao mentirem, “[...] expressam uma curiosa verdade que só poderá aparecer assim velada, dissimulada, encoberta, disfarçada” (ESTEVEES, 2010, p. 20). A literatura, portanto, trabalha no reino da ambiguidade.

As duas formas narrativas, históricas ou literárias, se configuram em um tempo que realmente passou ou que ocupa o lugar do passado com uma temporalidade que não é exatamente definida. A literatura trabalha com o tempo presente com a finalidade de, entre outras coisas, explicar-se por meio da criação do passado e do futuro. Dito isso, para a literatura, o momento em que o texto é feito facilita a compreensão da obra. Contudo, não há dúvidas sobre o fato de a ‘verdade histórica’ ser uma e a ‘verdade literária’ ser outra.

Para a ficção, as concepções de verdadeiro ou falso são muito amplas. Para ela, o que há é a construção social da realidade, obras que visam a representar o real a partir de uma gama de significados compartilhados. Nesse aspecto, a história e a literatura seriam discursos que comportam o imaginário. O historiador utiliza estratégias narrativas (restritas à escolha e à rejeição de materiais, o desvendamento do implícito, a escolha da teoria que poderá fazer com que a narrativa se incline mais à economia, ou à política etc.), mas é essencial que o assunto verse sobre o que tenha acontecido. A literatura, por sua vez, também se utiliza de uma narrativa aproximativa com a realidade, com a diferença de que não precisa de ‘comprovações’, embora precise ter coerência. Com essas questões, verificamos que os exageros literários autorizam que apareça uma outra verdade, talvez mais inquietante.

Uma das grandes contribuições da literatura é evidenciar as questões humanas relacionadas aos sentimentos e às emoções, o que permite a identificação com o leitor. Os textos ficcionais são geralmente prazerosos, não por serem rasos quanto à complexidade, mas por se relacionarem com os leitores. Essa relação, por sua vez, permite que os textos possam ser discutidos por um outro viés. É importante, contudo, relativizar o estético, já que obras consagradas pelo cânone podem ser símbolos de um período, mas a leitura em voga na época ser ‘vulgar’, denunciando também os gostos daqueles leitores. Dessa maneira, as observações que podem ser suscitadas por meio de boas obras literárias não ficariam estancadas à

época em que foram produzidas, trazendo significados vários ao leitor de diversos períodos históricos.

Um texto adquire múltiplos significados, como sabemos, independente da intenção de quem o escreve – seja um historiador ou um literato. Para o leitor, o texto poderá apontar para além do que está escrito, seja por meio da linguagem alegórica da literatura ou da interpretação do passado – quem o lê poderá fazer reinterpretações, inclusive intertextuais². Tendo em mente o terreno da prosa, o leitor de romances, contos ou novelas lê de forma mais ou menos consciente, ou seja, orienta seu horizonte de expectativas pela não-verdade. Há o caso dos romances históricos, nos quais o autor procurará, mediante estratégias de convencimento, fazer com que a narrativa possua uma temporalidade transcorrida – geralmente circunscrita a um espaço geográfico bem delimitado – fazendo uma profícua relação com um possível saber histórico previamente adquirido. Já no texto histórico, os elementos narrativos conduzem o leitor a uma realidade extratextual, diretamente ligada à imaginação. Cabe ao historiador, com o compromisso de trazer as versões autorizadas do passado, valer-se de recursos de linguagem, tal como a retórica, e de evidências para convencer o leitor.

Atentamos, dessa forma, para o fato de que a literatura não poderá ser fonte para uma história tradicional, compreendida também como uma listagem de nomes e datas, mas poderá ser útil, por exemplo, se o objetivo for a compreensão de valores de uma época, assim como as razões, as angústias, os sonhos e os desejos, e, ainda, na verificação de como os seres humanos procuravam ‘representar’ os outros e a si em diversas épocas.

Assim, tomamos a literatura de Cora Coralina para pensar alguns aspectos da escola, da escolarização, dos métodos e dos processos de ensino no seu tempo, ou seja, final do século XIX e o século XX. A poetisa nasceu um ano após a Abolição da Escravidão no Brasil, no ano da Proclamação da República, época de efervescência política, econômica, social e educacional, ou, como ela disse, foi pertencente à “[...] geração ponte, entre a libertação dos escravos e o trabalho livre. Entre a monarquia caída e a república que se instalava” (CORALINA, 2001, p. 82). Cora

² “A noção de intertextualidade surge do fato de os textos nascerem uns dos outros e influenciarem-se mutuamente. Não há, contudo, reprodução pura e simples e nem adoção plena. A retomada de um texto existente pode ser aleatória ou consentida, vaga lembrança, homenagem explícita ou ainda submissão a um modelo, subversão do cânone ou inspiração voluntária” (SAMOYALT, 2008, p. 10).

tematizou a escola, o ensino e a aprendizagem em seus escritos e é a partir dessa afirmativa que nos propomos, a seguir, a explorar aspectos da escolarização primária em seus textos literários, e a reconhecer, tal como Gouvêa, Faria Filho e Zica (2007, p. 42), que “[...] a prática historiográfica consiste não apenas na recolha de fontes, mas na produção delas”. Dar aos seus textos o estatuto de fonte para o estudo da escola e da escolarização no diálogo entre a literatura e a história foi também um de nossos propósitos.

Cora Coralina: Cora coragem, Cora poesia³

A goiana Ana Lins dos Guimarães Peixoto Brêtas, também chamada Aninha na infância e que, mais tarde, seria conhecida como Cora Coralina, nasceu em 20 de agosto de 1889 e faleceu em 10 de abril de 1985. Filha do Desembargador Francisco de Paula Lins dos Guimarães Peixoto e Jacita Luiza do Couto Brandão, Cora já aos catorze anos escreveu seus primeiros contos e poemas.

Embora saibamos que o eu-poético nem sempre seja a voz do escritor e que a falta de cuidado com essas generalizações pode comprometer a leitura do texto, é possível afirmar que, no caso específico de Cora Coralina, sobretudo em seus poemas e um pouco menos em seus contos, há muito de autobiográfico – por um lado, devido às identificações dessas questões nas longas análises textuais já feitas; por outro, graças às próprias confirmações da escritora.

Seu primeiro livro, *Poemas dos Becos de Goiás*, foi publicado pelo editor José Olympio em 1965, quando a poetisa já contava setenta e seis anos. Onze anos mais tarde, em 1976, escreveu *Meu Livro de Cordel* – este último é o retrato da ligação profunda e obstinada de Cora Coralina com os poetas anônimos, sobretudo da região nordeste do Brasil. Finalmente, em 1983, lançou *Vintém de Cobre: meias confissões de Aninha*, pela Editora Global. Quando tinha quase noventa anos, seus textos chegaram às mãos de Carlos Drummond de Andrade, responsável por sua apresentação ao mercado editorial do país. A partir daí, o público foi conquistado pela literatura da poetisa. Ela recebe, então, o título de Doutora Honoris Causa pela Universidade Federal de Goiás, o Troféu Juca Pato da UBE e o prêmio da Associação Paulista de Críticos de Arte (APCA), ambos em São Paulo.

³ Título da biografia escrita por Vicência Brêtas Tahan, filha de Cora Coralina (TAHAN, 1989).

Apesar de ter a publicação de seus textos compilados em livro apenas quando Cora Coralina já era idosa, há muito já havia certo reconhecimento – é o que o registro do *Anuário Histórico Geográfico e Descritivo do Estado de Goiás* evidencia:

Cora Coralina (Anna Lins dos Guimarães Peixoto) é um dos maiores talentos que possui Goyaz; é um temperamento de verdadeiro artista. Não cultiva o verso, mas conta na prosa animada tudo o que o mundo tem de bom, numa linguagem fácil, harmoniosa e ao mesmo tempo elegante. É a maior escriptora do nosso Estado, apesar de não contar ainda 20 annos de idade (VERAS, 2002. p. 9).

Postumamente, foram lançados os livros *Estórias da Casa Velha da Ponte* e o infantil *Os Meninos Verdes*, em 1986; em 1989, *O Tesouro da Casa Velha da Ponte*; e, em 1997, *A Moeda de Ouro que um Pato Comeu*.

Quando da publicação de seu primeiro livro, era conveniente distinguir a palavra ‘história’ da palavra ‘estória’⁴, sendo a primeira empregada para referir-se aos fatos e a segunda para sinalizar aquilo que pertenceria à imaginação. Hoje, contudo, de acordo com a discussão já feita no primeiro tópico deste artigo, a distinção supracitada parece imprópria, haja vista que a história é, também, uma interpretação do ocorrido. Embora Cora utilize ‘estória’ para referir-se ao passado por ela recuperado literariamente, conforme observa Yokozawa (2009, p. 200), “[...] em Cora a estória não quer ser história. A estória, nela, é contra a história. Contra uma história e uma memória coletiva uniformizadoras e agressoras”.

Embora tenha escrito no início do século XX, quando a literatura, no país, ficava entre os parnasianos e os simbolistas, a autora jamais se filiou a alguma corrente literária – tal como Florbela Espanca e Cecília Meireles, outras grandes poetas –, embora tenha confessado que só conseguiu fazer poesia após a ‘Semana de 22’⁵, quando o texto, segundo ela, “[...] se libertou das amarras da rima e da métrica” (VERAS, 2002.

⁴ “Sem ‘h’, minha menina, porque não sou historiadora e nem memorialista, apenas e sempre a estória do cotidiano – verdades e mentiras” (VERAS, 2002. p. 5).

⁵ A ‘Semana de 22’ marcou o início do modernismo no país. A Semana de Arte Moderna, como também ficou conhecida, foi o marco cultural da renovação da linguagem, da experimentação, da ruptura com o passado e da liberdade criadora, sobretudo na literatura.

p. 5). Graças ao seu estilo, tornou-se a grande poeta contadora de histórias de sua terra⁶, que foram consideradas por inúmeros críticos um registro histórico-social do século XX:

Regional? Sim, a exemplo de Guimarães Rosa, Jorge Amado ou Graciliano Ramos. Mas, a região, assim como naqueles autores, formou apenas pano de fundo para a composição de algo mais amplo: a visão de mundo da poeta, o perscrutar a alma humana, que essa é sempre universal (VERAS, 2002. p. 9).

Um exemplo acerca do quanto Cora foi atenta às questões de seu tempo fica evidenciado no posicionamento do eu-poético em ‘Mulher da Vida’ (contribuição para o Ano Internacional da Mulher, 1975):

De todos os tempos.
De todos os povos.
De todas as latitudes.
Ela vem do fundo imemorial das idades
e carrega a carga pesada
dos mais torpes sinônimos,
apelidos e apodos:
Mulher da zona,
Mulher da rua,
Mulher perdida,
Mulher à toa.
[...] Pisadas, espezinhadas, ameaçadas.
Desprotegidas e exploradas.
Ignoradas da Lei, da Justiça e do Direito [...] (CORALINA, 2006b, p. 201).

As injustiças, os preconceitos, as inquietações humanas, o cotidiano e o mundo que a circundavam são temas constantes em sua obra. A abordagem das situações corriqueiras por um viés mais crítico é um desafio o qual inúmeros escritores se dispõem a enfrentar, mas essa atitude frequentemente se transforma em armadilha: primeiro, porque sabemos que descrever o tempo no qual estamos inseridos é uma tarefa árdua e

⁶ Sobre isso, a autora dizia, apresentando sua obra: “Versos... não. Poesia... não! Um modo diferente de contar velhas estórias” (VERAS, 2002. p. 5).

implica, necessariamente, uma visão reduzida acerca das situações que se relatam; e, por fim, porque as personagens – em sua maioria – se tornam caricaturas, clichês da sua época, previsíveis, ou seja, são relatos superficiais, geralmente construídas em torno de uma única ideia ou qualidade.

A escritora, contudo, criou modos literários nos quais descreveu complexas e variadas facetas da natureza humana. De acordo com a fortuna crítica referenciada neste trabalho, muitos dos textos de Cora Coralina abordam temáticas que não foram contempladas pela historiografia oficial goiana. Ela, portanto, ao aprofundar poeticamente temas cotidianos, fazia o registro do seu tempo de forma crítica⁷. Temos o exemplo da maneira como ela focalizou os anos iniciais da vida, desmitificando-os como um período ‘fácil’. É o caso do bastante conhecido poema ‘Minha infância’, do livro *Poemas dos becos de Goiás e estórias mais*:

Eu era triste, nervosa e feia.
Amarela, de rosto empalamado.
De pernas moles, caindo à toa.
Os que assim me viam – diziam:
“– Essa menina é o retrato vivo
do velho pai doente”
[...] Caía nos degraus
Caía no lajedo do terreiro.
Chorava, importunava.
De dentro a casa comandava:
“– Levanta, moleirona” [...] (CORALINA, 2006b, p. 168).

Em ‘Minha infância’, a ‘menina triste, nervosa e feia, amarela, o retrato vivo do velho pai doente’ revela ainda que, entre as quatro filhas da família, ocupou ‘sempre o pior lugar’. Cora prossegue o verso:

Duas me precederam – eram lindas, mimadas. Devia ser a última, no entanto, veio outra que ficou sendo a caçula. Quando nasci, meu velho pai agonizava,

⁷ Para saber mais sobre a obra e o legado de Cora Coralina, ver, por exemplo, Delgado (2003) e Britto, Curado e Vellasco (2009).

logo após morria. Cresci filha sem pai, secundária na turma das irmãs (CORALINA, 2006b, p. 168).

Aninha, como era chamada Ana Lins dos Guimarães Peixoto Brêtas, fez um retrato da infância também em ‘Menina mal amada’, publicado em *Vintém de cobre: meias confissões de Aninha*, em que fala das agruras de sua meninice:

Menina mal amada

[...] No Passado

Tanta coisa me faltou.

Tanta coisa desejei sem alcançar.

Hoje, nada me falta,

me faltando sempre o que não tive.

Era eu uma pobre menina mal amada.

Frustrei as esperanças de minha mãe, desde o meu nascimento.

Ela esperava e desejava um filho homem, vendo meu pai doente irreversível.

Em vez, nasceu aquela que se chamaria Aninha.

Duas criaturas idosas me deram seus carinhos:

Minha bisavó e minha tia Nhorita.

Minha bisavó me acudia quando das chineladas cruéis da minha mãe.

No mais, eu devia ser, hoje reconheço, menina

enjoada, enfadando

as jovens da casa e elas se vingavam da minha presença

aborrecida,

me pirraçando, explorando meu atraso mental, me

fazendo chorar

e levar queixas doloridas para a mãe

que perdida no seu mundo de leitura e negócios não

dava atenção.

[...] (CORALINA, 2007, p. 119-120).

A presença de outras mulheres na vida de Aninha, além da mãe, “[...] que perdida no seu mundo de leitura e negócios não dava atenção [...]” (CORALINA, 2007, p. 120), reaparece em outros poemas e contos da escritora. Entre elas, estão a bisavó, a tia Nhorita, a criada Lizarda, a Irmã Bruna, a Dona Otília, a Mestra Silvina, a Dona Lu, a Mãe Didi. Esta última retratada em um poema homônimo em que Cora diz: “[...] Foi uma ex-escrava que me amamentou no seu seio fecundo [...]” (CORALINA, 2001, p. 105). Nesse poema, como em outros, Aninha, ‘a menina boba da casa’, é caracterizada pelas palavras ‘abandono’, ‘ausência’, ‘distância’ etc.

Ainda em ‘Menina mal amada’, a experiência da rejeição, dos desgostos e das mágoas da infância, da menina que tinha *Cieiro*, ‘uma esfoliação entre os dedos das mãos’, foi retratada:

[...] Certo foi que eu engenhava coisas, inventava
convivência com cigarras,
descia na casa das formigas, brincava de roda com elas,
cantava "Senhora D. Sancha", trocava anelzinho.
Eu contava essas coisas lá dentro, ninguém compreendia.
Chamavam, mãe: vem ver Aninha...
Mãe vinha, ralhava forte.
Não queria que eu fosse para o quintal, passava a chave
no portão.
Tinha medo, fosse um ramo de loucura, sendo eu filha
de velho doente.
Era nesse tempo, amarela, de olhos empapuçados,
lábios descorados.
Tinha boqueira, uma esfoliação entre os dedos das
mãos, diziam: "Cieiro."
Minhas irmãs tinham medo que pegasse nelas.
Não me deixavam participar de seus brinquedos.
Aparecia na casa menina de fora, minha irmã mais
velha passava o braço
no ombro e segredava: "Não brinca com Aninha não.
Ela tem Cieiro
e pega na gente"

Eu ia atrás, batida, enxotada.

Infância... Daí meu repúdio invencível à palavra
saúde, infância...

Infância... Hoje, será (CORALINA, 2007, p.120-121).

A cidade de Goiás, o Rio Vermelho, a Casa Velha da Ponte são os principais cenários da vida da “menina inzoneira” (CORALINA, 2007, p. 115; 2006b, p. 170). E a rua “[...] atração lúdica, anseio vivo da criança, mundo sugestivo de maravilhosas descobertas [...]”, era nas palavras da escritora “[...] proibida às meninas [...]” do seu tempo, porque “[...] rígidos preconceitos familiares, normas abusivas de educação – emparedavam”. Assim, “a menina abobada” via a rua, a ponte, a vida “[...] por um vidro quebrado, da vidraça empanada”. E a infância se passava “[...] na quietude sepulcral da casa [...]”, onde “[...] era proibida, incomodava, a fala alta, a risada franca, o grito espontâneo, a turbulência ativa das crianças” (CORALINA, 2006b, p. 170).

Nascida “[...] num tempo antigo, muito velho, muito velhinho, velhíssimo [...]” (CORALINA 2001, p. 98), Aninha foi “[...] menina do tempo antigo”, que era “[...] comandado pelos velhos, barbados, bigodudos, dogmáticos [...]” e que “[...] botavam cerco na mocidade”. Além disso, “[...] vigilantes fiscalizavam, louvavam, censuravam. Censores acatados. Ouvidos. Conspícuos. Felizmente, palavra morta” (CORALINA, 2001, p. 99).

Com um olhar atento à infância também do ponto de vista das aprendizagens, é importante observar a crítica da autora ao modo de tratamento dado às crianças. Em ‘Cora Coralina, Quem é você?’, publicado em *Meu livro de Cordel*, por exemplo, Cora, ao falar de sua geração, denuncia:

[...] Todo ranço do passado era presente.

A brutalidade, a incompreensão, a ignorância,
o carrancismo.

Os castigos corporais.

Nas casas. Nas escolas.

Nos quartéis e nas roças.

A criança não tinha vez,

os adultos eram sádicos

aplicavam castigos humilhantes [...] (CORALINA, 2001, p. 82).

Tal como aqui, em inúmeros poemas e contos, ela frisa o fato de as crianças serem bastante sensíveis ao mundo que as circundava, e não ingênuas, inertes e incapazes, como pensavam e agiam os adultos, até mesmo justificando os atos violentos contra elas: “Menino é isso mesmo... se não apanha não aprende [...] isso é para o bem dele... Quando ficar grande agradece” (CORALINA, 2002, p. 24).

Também a vida dura e o trabalho precoce das crianças foram tematizados com recorrência por Cora Coralina. No conto ‘O Boi de Guia’, por exemplo, ela escreveu: “Os pais antigos eram duros e criavam os filhos na lei da disciplina. Na roça, então, criança não tinha infância. Firmava-se nas pernas, entendia algum mandado, já tinha servicinho esperando” (CORALINA, 2006a, p. 42).

Os escritos de Cora sobre a infância têm ainda mais centralidade ao pensar, como afirmou Leite (2001, p. 21), que as crianças, no século XIX, não eram ainda um foco de atenção especial e “[...] eram duplamente mudas [...]”, ou seja, “[...] não eram percebidas, nem ouvidas. Nem falavam, nem delas se falava”.

Ver a infância dos séculos XIX e XX pelos sensíveis e atentos textos poéticos de Cora torna-se, assim, uma possibilidade singular de reflexão sobre as condições de vida, os lugares sociais e os sentidos atribuídos às crianças em determinado espaço e tempo histórico brasileiro.

Infâncias outras, que não apenas a sua, foram retratadas em seus escritos. Um exemplo, dentre muitos, é o poema ‘Dolor’, publicado em *Meu livro de Cordel*:

Criança pobre
de pé no chão.
Suja, rasgada, despenteada.
Desmazelada.
Criada à toa, de roldão.
Cria de casebre,
enxerto de galpão.
II
Não faz anos.

Não tem bolo de velinhas.

Não tem Natal.

Não tem escola.

Não tem banheiro.

Não tem cuidados.

Não tem carinho.

Só tem milhões de vermes
de amarelão...

III

Assim, vive um pedaço de tempo.

Depois, morre.

No cemitério da cidade,

a quadra de crianças

se enche logo

de comorozinhos

iguais, iguaizinhos

de crianças pobres, desnutridas

(pasto de vermes na vida)

que vão morrendo

de desnutrição (CORALINA, 2001, p. 50-51).

Cora utilizou, em seus escritos, a linguagem que melhor se adaptou ao seu empreendimento poético: a coloquial. Conscientemente⁸, em seus textos, há o resgate de uma linguagem perdida, presente nos verbetes dos dicionários, mas há muito em desuso. Palavras, assim, que combinam com o material, ao mesmo tempo inovador e carregado de memória ali retratado, tais como: ‘gatafunho’⁹, ‘rebuço’¹⁰, ‘tunda’¹¹ etc. Há, ainda, ao longo de seu trabalho, a utilização de expressões como ‘variar’, no sentido de delirar; ‘de afogadilho’, querendo dizer ‘às pressas’, entre outras, o que remete aos hábitos coloniais de um Brasil um tanto avesso às renovações e

⁸ “A língua é móvel, os gramáticos é que a querem estática, solene, rígida. Só o povo a faz renovada e corrente” (VERAS, 2002. p. 6).

⁹ Escrita ou desenho pouco claros; rabiscos.

¹⁰ Disfarce.

¹¹ Surra.

apegado aos velhos hábitos, como o de utilizar a palmatória como castigo nos bancos escolares.

Exploramos, a seguir, aspectos da escola e dos processos de escolarização que os poemas de Cora Coralina permitem entrever.

Considerações sobre o ensino e os processos de escolarização: como Cora Coralina aprendeu a ler?¹²

Cora explora inúmeras vezes o estilo memorialista para referir-se à escola, como é o caso do poema ‘Azul e Branco’:

[...] Livros e cadernos.

Marca do Colégio:

nobreza, distinção.

Marca da casa

que nos recebe:

polimento, instrução.

Alunas hoje.

ex-alunas, amanhã.

E outra geração virá

depois da minha.

E mais outra

e mais outra

e outra [...] (CORALINA, 2003, p.51).

O estilo dos escritos, abundante em ‘representações’, permite que quem os lê explore a imaginação e consiga visualizar a conduta dos estudantes em uma sala de aula naqueles idos anos. As cores, presentes no título em uma provável referência ao uniforme utilizado pelas estudantes naquele período, afora os traços de comportamento explicitados, também permitem que o leitor consiga imaginar como eram os espaços de ensino e algumas das práticas escolares.

No tocante ao seu processo de escolarização, há o registro das lembranças de sua aprendizagem das primeiras letras, graças ao

¹² Este **subtítulo** foi inspirado no clássico estudo de Jean Hebrard intitulado *O autodidatismo exemplar: como Valentin Jamery-Duval aprendeu a ler* (HEBRARD, 1996).

conhecidíssimo poema ‘A escola da Mestra Silvina’, presente na obra *Poemas dos becos de Goiás e estórias mais*:

Minha escola primária...
Escola antiga de antiga mestra.
Repartida em dois períodos
para a mesma meninada,
das 8 às 11, da 1 às 4.
Nem recreio, nem exames.
Nem notas, nem férias.
Sem cânticos, sem merenda...
Digo mal – sempre havia
distribuídos
alguns bolos de palmatória...
A granel?
Não, que a mestra
era boa, velha, cansada, aposentada.
Tinha já ensinado a uma geração
antes da minha [...] (CORALINA, 2006b, p. 61).

É interessante atentar como a escritora revelou a escola como um espaço lancinante, no sobredito e em outros poemas, ao focalizar a maneira como se deu sua aprendizagem escolar, a organização do tempo na escola, as ausências (recreio, exames, notas, férias, cânticos, merenda) e o sempre presente ‘bolo de palmatória’. Essa temática é uma constante em seus escritos. Outro exemplo disso é o trecho em que o narrador evidencia que “[...] alguns pais, quando assentavam os filhos na escola (não se dizia matricular, e sim assentar, fazer o assentamento) inda porfiavam em recomendar: ‘Casque-lhe os bolos, mestre’” (CORALINA, 2002, p. 35). Sabe-se que os castigos físicos, especialmente o uso da palmatória, eram comuns na escola do século XIX e atravessou boa parte do século XX, inclusive, como revelou Cora, com total consentimento dos pais (GALVÃO, 1994; ARAGÃO; FREITAS, 2012; ALVES, 2013).

A escola da palmatória e do ‘ler, escrever e contar’ do século XIX está retratada em ‘A escola da Mestra Silvina’ ainda no seguinte trecho:

[...] Leitura alta.

Soletrava-se.
Cobria-se o debuxo.
Dava-se a lição.
Tinha dia certo de argumento
com a palmatória pedagógica
em cena.
Cantava-se em coro a velha tabuada. [...]
(CORALINA, 2006b, p. 62-63).

Na escola da menina Aninha, havia, ainda, “[...] Banco dos meninos. Banco das meninas. Tudo muito sério. Não se brincava. Muito respeito. [...]” (CORALINA, 2006b, p. 62). Sabemos, pelos estudos da historiografia educacional, que a coeducação dos sexos foi um tema recorrente no discurso de pedagogos, professores, administradores, médicos etc., ao longo do século XIX e ainda nas primeiras décadas do século XX¹³. “Banco de meninos, banco de meninas [...]” indica uma cultura escolar, na qual, embora estivessem na mesma sala de aula, já no exercício do ensino misto, havia uma organização espacial que segregava alunos e alunas nos “[...] bancos compridos, escorridos, sem encosto” (CORALINA, 2006b, p. 61).

A referência à ‘escola antiga de antiga mestra’ também permite pensar que, na *Villa Boa de Goyaz* de Cora Coralina, da virada do século, havia uma realidade escolar que alguns estudos da historiografia brasileira já indicaram: “[...] uma multiplicidade de modelos de escolarização” (FARIA FILHO, 2000, p. 145). Faria Filho (2000) revela como conviviam lado a lado, nesse período, uma rede de escolarização doméstica, aulas públicas e privadas, colégios masculinos e femininos, aulas em casas de professores, por vezes em espaços improvisados e funcionando em dois períodos, como revela o poema supracitado da escritora.

Apenas dois exemplos literários que ilustram essa multiplicidade de modelos escolares revelados na historiografia educacional e, aqui, especialmente possíveis de serem considerados, tomando a dimensão de classe social. O primeiro, no conto ‘Cortar em Riba do Rastro’, publicado em *Estórias da casa velha da ponte*, a filha do coronel, Isabel, frequenta uma escola específica, que atribui a ela um lugar social: “O Coronel Luís Bicudo tinha só uma filha, novinha em flor, criada com esmero. Andara

¹³ Ver, por exemplo, Almeida (2005).

em colégio de freiras. Tinha leitura, sabia bordados e pontos. Ajudava na lida da casa e tinha dote. Era a Isabel” (CORALINA, 2006a, p. 45).

No mesmo livro, no conto ‘A Pedrinha de Briante’ (CORALINA, 2006a, p. 31-32), a ‘velha Honorata’ criou o sobrinho Izidoro depois da morte da mãe, “[...] molecote amarelo, lombriguento, feioso e com jeito de retardo”. Pois bem, Siá Norata, “[...] com sua boa caridade, deu leitura e educação de pobre ao sobrinho, que se chamava Izidoro, mas atendia por Zidoro [...]” (CORALINA, 2006a, p. 31-32). Enfim, a narradora diz que

[...] Perdida não foi para ele a escola, apesar de pouco proveitoso. Era sossegado e lerdo de entendimento. Pela frequência assídua e bom comportamento, sempre aprendeu com dificuldade, dele e da mestra, o que de mais fácil a escola ensina e transfere a quem mais não alcança. Leitura de coisas fáceis, escrita fácil e continhas fáceis. Disso pra frente ele esbarrou e não rompeu mesmo. Em idade de “puxar pelo corpo”, recolheu os cadernos, disse adeus à professora e foi ajudar a tia (CORALINA, 2006a, p. 32, grifo da autora).

Zidoro parece retratar uma dura realidade da escola brasileira do século XIX, sem grandes alterações ao longo da história do país: abreviado tempo de escolarização para alguns, o domínio dos ‘saberes elementares’ (HEBRARD, 1990), o ‘ler, escrever e contar’, ou, pelas palavras de Cora, a “[...] leitura de coisas fáceis, escrita fácil e continhas fáceis” (CORALINA, 2006a, p. 32) e, finalmente, em idade de ‘puxar pelo corpo’, o mundo do trabalho e da subsistência. Cora Coralina, como testemunha de seu tempo, expressou na literatura uma espécie de *apartheid* educacional que historicamente tem sido instituído no Brasil desde então: longo tempo de escolarização e domínio de saberes mais complexos para alguns, via de regra, uma minoria, e curto tempo de vivência escolar, domínio das ‘coisas fáceis’ e mundo do trabalho para outros, a maioria da população, desde os tempos da poetisa goiana.

Ao retomar o supracitado poema ‘A escola da Mestra Silvina’, é possível, ainda, refletir sobre outras práticas escolares próprias da cultura escolar do século XIX, uma vez que Cora mencionou práticas, comportamentos, objetos, materiais pedagógicos, livros etc.:

[...] A gente chegava ‘- Bença, mestra’.
Sentava em bancos compridos,

escorridos, sem encosto.
Lia alto lições de rotina:
o velho abecedário,
lição salteada.
Aprendia a soletrar.
Vinhavam depois:
Primeiro, segundo,
terceiro e quarto livros
do erudito pedagogo
Abílio César Borges –
barão de Macaúbas.
E as máximas sapientes
do marquês de Maricá.
Não se usava quadro-negro.
As contas se faziam
em pequenas lousas
individuais.
Não havia chamada
e sim o ritual
de entradas, compassadas.
‘– Bença, mestra...’ (CORALINA, 2006b, p. 61-62).

O abecedário, a soletração e os livros de Abílio César Borges: eis aí três importantes referências do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no final do século XIX¹⁴. Sobre os livros de Abílio César Borges, já são amplamente conhecidos os estudos que revelam a importância desses impressos na escola brasileira no referido período. Segundo Frade (2010a), os livros de leitura de Abílio César Borges, o Barão de Macaúbas, produzidos no século XIX, circularam em praticamente todo o Brasil. Abílio é considerado um dos primeiros autores

¹⁴ Há ainda uma referência às máximas do Marquês de Maricá. Trata-se do escritor e político Mariano José Pereira da Fonseca (1773- 1848), que foi Ministro da Fazenda de D. Pedro e ficou “[...] conhecido por suas ‘máximas’, que retratam a mentalidade brasileira do período situado entre a independência e o início do segundo reinado” (FERNANDES, 2001, grifo do autor). Sua obra mais conhecida é justamente *Máximas, Pensamentos e Reflexões*, composta de quatro volumes.

didáticos nacionais e “[...] pioneiro na produção de livro de leitura seriada para a infância brasileira” (FRADE, 2010a, p. 175). Em relação ao procedimento de ensino das primeiras letras, com poucas variações, seus livros mantêm a soletração como base no processo inicial de aprendizagem da leitura.

No já citado poema “Cora Coralina, Quem é você?”, em *Meu livro de Cordel*, a escritora refere-se novamente à “[...] velha mestra, aos métodos e livros antiquados e superados”:

[...] Tive uma velha mestra que já
havia ensinado uma geração antes da minha.
Os métodos de ensino eram
antiquados e aprendi as letras
em livros superados que ninguém mais fala. [...]
(CORALINA, 2001, p. 82).

Cora, como contadora de histórias, alude à aprendizagem e aos métodos de ensino também em muitos outros escritos, como na passagem do conto ‘Contas de dividir e trinta e seis bolos’, em que o personagem Zezinho “[...] logo ligou as vogais e separou as consoantes. Aprendeu a soletrar e com um pouco mais lia por cima” (CORALINA, 2002, p. 23). A forma de ensino fica explicitada no ponto em que o narrador diz que “[...] a cartilha, as lições de escrita não apresentaram dificuldades. O ABC entrou com facilidade pela cabeça de Zezinho” (CORALINA, 2002, p. 23).

Os estudos da história da alfabetização e da escolarização primária no Brasil revelam que era comum o uso dos abecedários e das cartas ABC no ensino das primeiras letras às crianças (MORTATTI, 2000; TAMBARA; 2002; FRADE, 2010b), e a soletração era o método por excelência para aquisição da leitura e da escrita. Segundo Frade (2010b, p. 276),

[...] até quase o final do século XIX, parece que só há um caminho para aprender a ler: a soletração, e não há um método complicado que precise ser dominado. Aprendem-se os nomes das letras do alfabeto, reconhece-se cada letra fora da ordem, soletra-se seu nome, decoram-se alguns quadros de sílabas

e depois se tenta redescobri-las em palavras ou textos. Nas palavras e nos textos, há uma separação por hifens ou espaços que vão guiando a oralidade.

Cora retrata, assim, em seus escritos literários, aspectos do ensino da leitura e da escrita da escola da sua época: o uso do referido método da soletração, dos abecedários e, principalmente, o ensino ‘à velha época’, como aparece em outro trecho do conto ‘Contas de dividir e trinta e seis bolos’:

Tinha capacidade para ensinar muito acima do requerido, mas só ensinava à velha moda. Minha tia pediu a ele para ensinar rudimentos ao Zezinho. Concordou e recomendou que mandasse buscar na cidade: cartilha, abecedário, papel, lápis, tinta, pedra-lousa, enquanto ele laborava a palmatória. Minha tia, timidamente, perguntou se não podia ensinar sem essa... ele respondeu com aspezeza: ‘Laudemiria, a senhora já viu criança aprender sem palmatória? Eu nunca vi... (CORALINA, 2002, p. 22).

No excerto acima, para ‘ensinar os rudimentos ao Zezinho’, foi preciso ‘buscar na cidade’ cartilha, abecedário, papel, lápis, tinta, pedra-lousa, palmatória. Os inúmeros estudos da historiografia brasileira acerca da cultura material escolar indicam que não é possível estudar a escola e os processos de escolarização separados de sua dimensão material (VEIGA, 2000; SOUZA, 2007; FRADE, 2008; PERES; SOUZA, 2011; CASTRO et al., 2013). O conceito de cultura material escolar tem sido um referencial importante para pensar o funcionamento da escola, as práticas e as culturas escolares em diferentes momentos históricos. O ensino da leitura e da escrita, no século XIX e início do XX, por exemplo, parecem “[...] ter sido fortemente influenciado pela materialidade dos suportes e instrumentos” (FRADE, 2008, p. 3) disponíveis naquele momento.

Como mostra o excerto literário de Cora, citado acima, ensinar os rudimentos do ler e do escrever a Zezinho requeria tanto materiais mais ‘antigos’, como a pedra lousa, por exemplo, quanto os ‘modernos’ – e em processo de barateamento: folhas de papel, além da cartilha e do abecedário, dois materiais que parecem ter convivido lado a lado na escola brasileira no final do século XIX e ao longo do século XX (FRADE, 2010b; CASTRO et al., 2013). De alguma forma, também é possível entrever aspectos relacionados à cultura material escolar da virada do século na literatura de Cora Coralina.

Além de discorrer sobre as próprias experiências enquanto discente, é recorrente, em sua obra, encontrar textos em que se dá voz às professoras e aos professores que, embora inúmeras vezes sejam personagens, também são retratos desses profissionais no período histórico em que viveu a autora:

Os mestres daquele tempo usavam de uma certa malícia para aferir adiantamento do aluno. [...] A palmatória bem lavrada em cabiúna preta com seu cabo de bom jeito e do comprimento legal, sua palma de três centímetros de espessura e cinco de diâmetro com um signo Salomão riscado no meio e cinco furinhos espaçados saiu no prego e fez sua entrada triunfal. Seis bolos para começar e puxados, para não caçoar. Da casa-grande ouvia-se o choro alto da criança junto ao apelo aflitivo – apelo inútil, aliás. [...] A escravidão tinha se acabado há menos de dez anos e isso de palmatoadas em mão de criança não fazia impressão de maior nem um centésimo do que impressiona hoje, aos que só ouvem contar (CORALINA, 2002, p. 23-24).

Ainda quanto à distinção do que ela considerava a boa conduta de um bom profissional, observamos o poema ‘Exaltação de Aninha (o professor)’ em que o eu-poético evidencia: “O professor tem uma tabela a que se apega/O mestre excede a qualquer tabela e é sempre um mestre” (CORALINA, 2007, p. 163). Uma das reflexões propiciada por Cora é a de que o professor que consegue aprender enquanto ensina certamente é um afortunado.

Para concluir, podemos dizer que muito mais é possível extrair dos poemas e dos contos de Cora Coralina que permitem refletir sobre a escola, os processos de escolarização e as experiências escolares no final do século XIX e início do XX. Mas a leitura direta dos textos literários como uma experiência singular e apaixonante é o mínimo que podemos indicar ao finalizar este trabalho. Deixamos, assim, para o leitor, o deleite da experiência literária e a possibilidade – se assim o desejar – da reflexão histórica pela via da literatura.

Considerações finais

Como Cora Coralina aprendeu a ler? Essa foi uma das perguntas mobilizadoras do presente trabalho. Os textos literários da autora permitem uma resposta – ainda que parcial – à questão posta: aprendeu na

‘escola antiga’ da ‘antiga’ Mestra Silvina – “Silvina Ermelinda Xavier de Brito. Era todo o nome dela [...]” (CORALINA, 2006b, p. 64) –, pelo método da soletração, com o abecedário ou as cartas ABC e com os livros do erudito pedagogo Abílio César Borges. Aprendeu na escola em que havia práticas como, por exemplo, ‘dar lição’, cobrir debuxos, ler em voz alta, fazer as contas em pequenas lousas, dar a bênção à professora etc. Aninha também frequentou uma escola em que a palmatória era corrente, constituindo o “[...] método de ensino” por excelência: “[...] a senhora já viu criança aprender sem palmatória? Eu nunca vi...” (CORALINA, 2002, p. 22).

Lembremo-nos que a escritora nasceu em 1889 e frequentou, portanto, as aulas de primeiras letras ainda no final do século XIX. A escola primária desse período, como mostram os estudos no campo da História da Educação (SOUZA, 1998; FARIA FILHO, 2000), embora envolta em um discurso da modernidade que acompanhava os discursos da nova ordem política e social brasileira, era calcada, ainda, em práticas e em uma cultura da punição, da rigidez, do castigo físico, da repetição, da memorização, como Cora tão bem registrou em seus textos literários.

Para finalizar, vale destacar que a leitura de uma obra literária permite explorar, além das análises calcadas nos aspectos formais, os aspectos psicológicos, sociais, culturais e históricos dos quais fez parte e sobre os quais refletiu em suas páginas. Ler as criações de Cora Coralina faz desenvolver aquela visão com a qual, ao relacionar um nome a um lugar, acabamos associando o lugar a um conjunto. Com a pujança do seu poder criador, Cora permite que observemos o estilo oral dos escritos em sua aparente simplicidade, que possamos realizar um elo de permanência com a tradição, afora explorar nossa capacidade imaginativa.

Tanto em forma quanto em conteúdo, a autora revelou questões pessoais e sociais e as eternizou por meio dos registros de lendas, tradições, sociologia, folclore. É impressionante perceber como suas produções e seus desdobramentos ali contidos – que podem ser vistos como criações líricas e documentos – absorvem a geografia e o tempo para, depois, transmiti-los para aqueles e aquelas que a leem. Sua expressividade avizinha-se com o que, talvez, fosse o seu projeto maior: que as gerações vindouras pudessem valer-se do conteúdo por ela escrito em bancas populares, balcões de livrarias, ao alcance também das pessoas modestas, uma vez que não parece ser à toa a tomada de consciência da problemática da infância e da aprendizagem.

Com os olhos voltados à literatura, é possível afirmar que, dessa fusão da narrativa com o cenário e a conjuntura social, sai o drama, que transmite ao texto, e depois a quem lê, a descarga nervosa que Aristóteles teria denominado *catarse*. E isso contribui para que os leitores e as leitoras, estudiosos ou não das questões do ensino e, ainda assim, diretamente ligados a ele, possam refletir sobre a forma como este se deu através dos anos e como é possível problematizar o que surge a partir dessas reflexões. Foi o que procuramos fazer com os textos literários de Cora Coralina ou, com a licença poética, foi o que tentamos fazer na intersecção da história e da literatura a partir dos escritos da sempre *Cora Coralinda!*

Referências

ALMEIDA, J. S. Co-educação ou classes mistas? Indícios para a historiografia escolar. (São Paulo – 1870-1930). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 86, n. 213-214, p. 64-78, maio/dez. 2005.

ALVES, L. M. S. A. Os castigos corporais nas escolas nos discursos narrativos nas obras de Machado de Assis, Manoel Antônio de Almeida e Raul Pompeia. In: SIMPÓSIO DE HISTÓRIA DO MARANHÃO OITOCENTISTA, 3., 2013, *Anais...* Universidade Estadual do Maranhão. 2013. Disponível em: <<http://www.outrostempos.uema.br/oitocentista/cd/ARQ/32.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2014.

ARAGÃO, M.; FREITAS, A. G. B. Práticas de castigos escolares: enlances históricos entre normas e cotidiano. *Conjectura*, v. 17, n. 2, p. 17-36, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/1648/1024>>. Acesso em: 27 maio 2014.

ARISTÓTELES. *Arte poética*. São Paulo: Martin Claret, 2004.

BRITTO, C. C.; CURADO, M. E.; VELLASCO, M. (Org.). *Moinho do tempo: estudos sobre Cora Coralina*. Goiânia: Kelps, 2009.

CASTRO, C. A.; VIDAL, D. G.; PERES, E.; SOUZA, G.; SILVA, V. L. G. Cultura Material Escolar: fontes para a história da escola e da escolarização elementar (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925). In: SOUZA R. F.; SILVA V. L. G.; SÁ, E. F. (Org.). *Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1930)*. 1. ed. Cuiabá: UFMAT, 2013. v. 1. p. 273-315.

- CASTRO, S. *A carta de Pero Vaz de Caminha: o descobrimento do Brasil*. 1. ed. Porto Alegre: L&PM, 2003.
- CHARTIER, R. *A história ou a leitura do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CORALINA, C. *Meu livro de cordel*. 9. ed. São Paulo: Global, 2001.
- CORALINA, C. *O tesouro da casa velha*. 5. ed. São Paulo: Global, 2002.
- CORALINA, C. *Villa Boa da Goyaz*. 2. ed. São Paulo: Global, 2003.
- CORALINA, C. *Estórias da casa velha da ponte*. 13. ed. São Paulo: Global, 2006a.
- CORALINA, C. *Poema dos becos de Goiás e estórias mais*. 23. ed. São Paulo: Global, 2006b.
- CORALINA, C. *Vintém de cobre: meias confissões de Aninha*. 9. ed. São Paulo: Global, 2007.
- DELGADO, A. F. *A invenção de Cora Coralina na batalha das memórias*. 2003. 498f. Tese (Doutorado em Antropologia)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- ESTEVES, A. R. *O romance histórico brasileiro contemporâneo (1975-2000)*. São Paulo: EDUNESP, 2010.
- FARIA FILHO, L. M. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. M.T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. *500 anos de Educação no Brasil*. 2. ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2000. p. 135-150.
- FERNANDES, C. *Marquês de Maricá*. Só Biografias. Textos compilados e digitados pelo Prof. Carlos Fernandes, 2001. Disponível em: <<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/MaMarica.html>>. Acesso em: 21 abr. 2014.
- FRADE, I. C. A. S. Cultura escrita no final do século XIX e início do século XX em Minas Gerais: suportes, instrumentos e textos de alunos e professores. *ANPED*, Caxambu, 2008. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT10-4237--Int.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2014.

FRADE, I. C. A. S. Livros de leitura de Abílio César Borges: ideários pedagógicos, produção e circulação. In: SCHWARTZ, C. M.; PERES, E.; FRADE, I. C. A. S. *Estudos da história da alfabetização e da leitura na escola*. Vitória: EDUFES, 2010a. p. 171-208.

FRADE, I. C. A. S. Uma genealogia dos impressos para o ensino da escrita no Brasil no século XIX. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, ago. 2010b. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 maio 2014.

GALVÃO, A. M. O. *Escola e cotidiano: uma história da educação a partir da obra de José Lins do Rego (1890-1920)*. 1994. 395f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1994.

GOUVÊA, M. C. S.; FARIA FILHO, L. M.; ZICA, M. C. A literatura como fonte para a história da infância. In: OLIVEIRA, M. A. T. *Cinco estudos em história e historiografia da educação*. Belo Horizonte, Autêntica, 2007. p. 41-67.

HEBRARD, J. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 65-110, 1990.

HEBRARD, J. O autodidatismo exemplar: como Valentin Jamery- Duval aprendeu a ler. In: CHARTIER, R. (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p.35-73.

LEITE, M. M. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, M. C. (Org.). *História Social da Infância no Brasil*. 3. ed. revisada e ampliada. São Paulo: Cortez, 2001. p. 19-52.

LES TEXTES DE LA CHANSON DE ROLAND I (Manuscrit d'Oxford). Disponível em: <http://www.hs-augsburg.de/~harsch/gallica/Chronologie/11siecle/Roland/rol_ch00.html>. Acesso em: 25 jul. 2013.

MORTATTI, M. R. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: UNESP, 2000.

PERES, E.; SOUZA, G. Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa sobre cultura material escolar (im)possibilidades de investigação. In: CASTRO, C. A. (Org.). *Cultura material escolar: a escola e seus*

artefatos (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925). 1. ed. São Luís: EDUFMA; Café & Lápis, 2011. v. 1. p. 43-68.

PESAVENTO, S. J. História & Literatura: uma velha-nova história. *Revista Nuevo-mundo – mundos nuevos*. n. 6, 2006. Disponível em: <<http://nuevomundo.revues.org/1560>>. Acesso em: 26 jul. 2013.

SAMOYALT, T. *A intertextualidade*. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

SARAMAGO, J. História e ficção. *Jornal de Letras, Artes e Idéias*. Lisboa, v. 1, n. 400, p. 7, 1990.

SOUZA, R. F. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T.; ALMEIDA, J. S. *O legado educacional do século XIX*. Araraquara: UNESP, 1998. p. 19-62.

SOUZA, R. F. História da cultura material escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, M. L. (Org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 163-189.

TAHAN, V. B. *Cora coragem, Cora poesia*. 4. ed. Global, 1989.

TAMBARA, E. Trajetória e natureza do livro didático nas escolas de ensino primário no século XIX no Brasil. *Revista História da Educação*, Pelotas, v. 6, n. 11, p. 25-52, 2002.

VEIGA, C. G. Cultura material escolar no século XIX, Minas Gerais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1., 2000, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UFRJ, 2000. Disponível em <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/040_cynthia.pdf>. Acesso em: 27 maio 2014.

VERAS, D.T. Uma voz que ficou. In: CORALINA, C. *O tesouro da casa velha*. 5. ed. São Paulo: Global, 2002. p. 5-12.

VIRGÍLIO. *A Eneida*. Tradução José Victorino Barreto Feio e José Maria da Costa e Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

YOKOZAWA, S. F. C. Confissões de Aninha e memória dos becos. In: BRITTO, C. C.; CURADO, M. E.; VELLASCO, M. (Org.). *Moinho do tempo: estudos sobre Cora Coralina*. Goiânia: Kelps, 2009. p. 1-11.

Endereço para correspondência:

Eliane Peres

Rua Almirante Tamandaré, 227

CEP: 96010-750 – Pelotas, RS

E-mail: eteperes@gmail.com

Francieli Borges

Rua Marechal Deodoro, 559

CEP: 96020-220 – Pelotas, RS

E-mail: francielidborges@gmail.com

Submetido em: 10/06/2014

Aprovado em: 02/11/2014

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.
--