



Olhar de Professor

ISSN: 1518-5648

olhardeprofessor@uepg.br

Departamento de Métodos e Técnicas de
Ensino
Brasil

Baggio OSINSKI, Dulce Regina

A AUTOBIOGRAFIA COMO FONTE DE INVESTIGAÇÃO HISTÓRICA PARA A EDUCAÇÃO

Olhar de Professor, vol. 12, núm. 1, 2009, pp. 33-55

Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino

Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68412833002>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

A AUTOBIOGRAFIA COMO FONTE DE INVESTIGAÇÃO HISTÓRICA PARA A EDUCAÇÃO

AUTOBIOGRAPHY AS A SOURCE OF HISTORICAL INVESTIGATION FOR EDUCATION

Dulce Regina Baggio OSINSKI*

Resumo: Este artigo propõe uma reflexão sobre o uso de registros de memória, em forma de relatos autobiográficos, como fontes para a construção histórica, especialmente em procedimentos de investigação relacionados à Educação. Para tanto, será tomado como objeto de análise a obra *A Língua Absolvida* (*Die Gerettete Zunge*), de Elias Canetti, que enfoca os processos de formação de um intelectual do início do século XX. Como referencial teórico para a construção da pesquisa, buscou-se apoio em autores como Jacques Le Goff, Pierre Nora, Michael Pollak e Maurice Halbwachs, que investigam as interfaces possíveis entre memória e história, e em Pierre Bourdieu e Viñao Frago, que discutem o uso da biografia, ou da autobiografia, como fonte para a construção histórica. Quanto aos procedimentos metodológicos, teve-se como parâmetro a experiência de Kleber Campos sobre temática análoga.

Palavras-chave: História da educação. História e memória. Elias Canetti.

Abstract: This article attempts to reflect on the use of memory records in the form of autobiographic reports as sources of historical construction, especially in investigative procedures related to education. For that pur-

* Doutora em Educação pela UFPR. E-mail: dulceosinski@ufpr.br

pose, the object of analysis will be Elias Canetti's "The Tongue Set Free" (Die gerettete Zunge) which focuses on the processes of education of an intellectual in the early 20th century. The research theoretical references are supported by authors such as Jacques Le Goff, Pierre Nora, Michael Pollak and Maurice Halbwachs, who study the possible interfaces between memory and History, and Pierre Bourdieu and Viñao Frago, who discuss the use of biography, or autobiography, as a source of historical construction. The methodological procedures were based on Kleber Campos's experience on similar themes.

Keywords: History of Education. History and memory. Elias Canetti.

INTRODUÇÃO

A aceitação da memória como objeto do historiador é conquista do pensamento historiográfico conhecido como História Nova. Surgida na França, em meados do século XX, essa tendência inovou tanto na temática, introduzindo o interesse pela história das populações comuns, da vida cotidiana e dos vencidos, como nos procedimentos metodológicos, alargando o espectro de fontes passíveis de investigação.

Uma das grandes aquisições da história, que se renova desde há cinquenta anos, foi ter alargado a sua documentação a tudo o que é memória. Ao documento tradicional, história morta, acrescentou o documento vivo. Em primeiro lugar, graças à história das mentalidades e das sensibilidades, ao dar vida aos documentos do passado, ao introduzir métodos mais científicos para fazer uma ressurreição que Michelet confiava apenas à imaginação, apesar de devorar arquivos. De seguida, integrando na história a memória viva, o vivido, sob a dupla forma dos testemunhos do passado vivido – principalmente os dos textos literários e artísticos, objetos da vida quotidiana, confissões confiadas ao padre ou ao juiz ou arrancadas por eles em condições de autenticidade – e dos testemunhos do vivido recente. (LE GOFF, 1989, p. 177).

O diálogo entre memória e história pressupõe a aceitação da ideia de se trabalhar com conceitos que em muito se opõem. Enquanto a memória se relaciona com o que procuramos lembrar, a história diz respeito ao nosso esforço de construção. Mas a memória não seria ela, também, uma construção, elaborada de acordo com uma lógica nem sempre clara e por métodos não inteiramente ao nosso controle? É o que considera Michael Pollak (1992), para quem a memória é um fenômeno construído, consciente ou inconscientemente, social e individualmente, ligada ao sentimento de identidade, individual e coletiva.

As polaridades de uma e outra – história e memória – foram bem sintetizadas por Pierre Nora. (1993, p. 9). Para o autor, a memória, em permanente evolução, é identificada com a vida em si, cultivada por grupos vivos e aberta à dialética da lembrança e do esquecimento. É ela, também, “inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações”. Em contraposição, a história é a reconstrução problemática e fragmentária do que já não existe. Enquanto a memória, afetiva e mágica, possui um elo eterno com o presente, a história é uma representação do passado. Alimentando-se de lembranças vagas, a memória é sensível a todas as transferências. A história, intelectual e laicizante, não prescinde da análise e da crítica.

A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história só se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas. A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo. (NORA, 1993, p. 9).

A consideração de tantas divergências entre memória e história não impede, porém, a existência de uma íntima relação entre as mesmas, pois “a necessidade de memória é a necessidade de história”. (NORA, 1993, p. 14). Nora se refere à tendência de se “guardar” a memória em forma de arquivos, relatos e memoriais, acentuada a partir da segunda metade do século XX. A história vem, assim, tentar preencher as lacunas deixadas por uma sociedade que não tem mais tempo de lembrar, ou que lembra artificialmente, por meio de dispositivos construídos para esse fim.

O trabalho com a memória deve necessariamente considerar o pensamento de Maurice Halbwachs (1990), que nega a existência

de uma memória estritamente individual, percebendo-a inserida no caldo social e permeada de interferências coletivas. “Cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios”. (HALBWACHS, 1990, p. 51).

Tanto a memória individual como a memória coletiva são constituídas por elementos que lhes dão suporte, como os acontecimentos, as personagens e os lugares. (Pollak, 1992, p. 201). Esses elementos constituem parte importante das narrativas autobiográficas, que tentam reconstituir, de modo organizado e sistemático, trajetórias do ponto de vista dos próprios sujeitos. Tais narrativas partem, geralmente, do pressuposto da vida como a expressão de um projeto coerente e ordenado, com objetivos definidos e acontecimentos se sucedendo em ordem cronológica. No relato autobiográfico, o autor, atuando como ideólogo de sua própria vida, seleciona acontecimentos significativos e estabelece entre eles conexões que lhe dão coerência, realizando, segundo Bourdieu (1996, p. 184), uma criação artificial de sentido. Não obstante, mesmo em seus esforços de autoconstrução, o autobiografado não deixa de estar imerso no tecido social e histórico ao qual pertence, revelando, fatalmente, suas peculiaridades. Cabe ao pesquisador que se utiliza desse tipo de fonte levar em conta esse processo de construção, atuando no sentido de perceber a viagem deste sujeito como indissociável de sua paisagem contextual. (BOURDIEU, 1996, p. 190).

Para Viñao Frago (2000, 84), as possibilidades de investigação histórica tendo como fontes as autobiografias são muitas, abrangendo objetivos diversos: a reconstrução dos processos e modos de educação de uma geração ou grupo social numa época ou contexto determinado; o interesse por um aspecto específico, como a educação doméstica, o trabalho infantil, as primeiras leituras, a visão de professores, ou os juízos valorativos sobre o ensino recebido; a busca de semelhanças ou diferenças em diferentes modos de educação de gerações ou grupos sociais distintos, entre outros.

A partir das autobiografias presumidas dos escritores Charles Dickens (*David Copperfield*) e de Raul Pompéia, (*O Atheneu*), Kleber Campos (2001) realizou estudo que aborda a educação no século XIX. Para o autor, toda obra literária é uma produção histórica, produzida em tempo e lugar determinados, “resultado do trabalho de alguém

que está inserido na história de um grupo social, funcionando como seu porta-voz”. (CAMPOS, 2001, p. 7).

Esse estudo servirá como referencial para uma análise da obra *A língua absolvida*, de Elias Canetti, autobiografia declarada, e de suas abordagens com relação à formação de um intelectual no início do século XX, pensando a educação como indissociável da trajetória de vida. Raul Pompéia, Charles Dickens e Elias Canetti, embora com recursos estilísticos diversos, fazem uso da literatura para registrar suas memórias, enfocando os processos educativos que abrangem a educação no seio familiar, as instituições educacionais e os aspectos curriculares e culturais, expressos no cotidiano, nos conteúdos ensinados e no relacionamento com professores.

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO INTELECTUAL NO INÍCIO DO SÉCULO XX: AS MEMÓRIAS DE ELIAS CANETTI

O costume de registrar suas memórias em forma de autobiografias tem sido, ao longo do tempo, prática frequente no meio intelectual, especialmente entre os literatos. Conforme Frago (2000), as autobiografias específicas sobre a infância, adolescência e juventude são fontes privilegiadas para a análise histórica em educação pelo tratamento especial que dão aos temas educativos.

O esforço de perpetuação das memórias autobiográficas de Elias Canetti¹ resultou em três obras, *A língua absolvida* (1980), *Uma luz em meu ouvido* (1982) e *O jogo dos olhos* (1985), que enfocam, em ordem cronológica, os períodos da infância e juventude. A primeira, objeto de nossa análise, aborda o período entre 1907 e 1921, despertando um interesse especial nos educadores e historiadores da Educação, pelo testemunho que dá sobre os procedimentos educativos e seus conteúdos, em inícios do século XX, e sobre o processo de formação intelectual de um escritor. Nesse aspecto, possui semelhanças com o texto *O desejo pela história*, de Jacques Le Goff (1989). Assim como Canetti, que enfatiza em suas memórias aspectos que o levaram a escolher a literatura como profissão, Le Goff,

¹ Elias Canetti (1905-1994), romancista, ensaísta, sociólogo e dramaturgo de língua alemã, foi ganhador do Prêmio Nobel de Literatura. Começou a publicar em 1930, mas somente após os anos 1960 suas obras mereceram atenção da crítica especializada. Dentre as obras publicadas se incluem os já clássicos *Auto da fé* e *Massa e Poder*. Foi também autor do relatório *Nunca Mais*, da Comissão Nacional Argentina, sobre os desaparecidos políticos.

nesse ensaio de ego-história, traça seu percurso de vida, tendo como fio condutor os acontecimentos e fatores que contribuíram para as escolhas que fez posteriormente em sua trajetória profissional, ao tornar-se historiador.

O título da obra faz referência à primeira recordação, aos dois anos de idade, quando sofria ameaças de ter a língua cortada se revelasse aos seus pais os passeios secretos da babá e seu namorado. É também de conotação simbólica, visto que a narrativa enfoca suas relações com as diferentes línguas, passando pela descoberta da literatura e do conhecimento, concretizados mediante o suporte linguístico.

No decorrer do texto, os percursos do ato de lembrar-se nos são revelados de modo contundente. Embora ancoradas em períodos que coincidem com os lugares² por ele habitados, categoria apontada por Pollak (1992, p. 202) como um dos pilares do mecanismo de memória, as lembranças fluem com certa mobilidade, com avanços e recuos temporais. Muitas vezes os acontecimentos são narrados com intervalos que introduzem outras divagações. Reforçando a afirmativa de Halbwachs (1990, p. 71), Canetti admite a possibilidade de muitas de suas recordações terem sido alimentadas posteriormente aos períodos vividos com leituras realizadas, ou mesmo auxiliadas em sua construção por recordações de outras pessoas. As recordações sobre a morte de seu pai, por exemplo, foram reconstruídas várias vezes, de acordo com as diferentes versões que sua mãe gradualmente foi lhe fornecendo. No processo de contínua construção, a memória agrega elementos posteriores que reforçam as imagens já guardadas e as transformam. Como bem adverte Frago (2000, p. 83), a memória não é um espelho, mas um filtro, através do qual a realidade nunca é ela mesma, mas recriada, reinterpretada e mesmo consciente ou inconscientemente imaginada.

Como Canetti era incentivado por sua mãe a tomar notas dos acontecimentos cotidianos desde muito jovem, muitas das informações, por vezes detalhistas, podem ter tido anotações ou diários como fontes. Considerado por Frago (2000, p. 85) a quintessência da literatura autobiográfica, o diário permite, pela escrita imediata, maior espontaneidade na exteriorização de emoções e impressões do vivido.

² Canetti viveu na Bulgária até 1911, na Inglaterra, de 1911 a 1913, na Áustria, de 1913 a 1916, e na Suíça, de 1916 até 1921.

O objeto principal da narrativa de Canetti recai sobre seu processo de formação, tanto moral quanto intelectual, personificando, nesse exercício de memória, também o “desejo de história” (NORA, 1993), de reconstituição de experiências pelas quais muitos de seus contemporâneos passaram. Nesse processo, podemos distinguir duas facetas diferenciadas mas coexistentes: a educação familiar e a escola como formadora; o peso recaindo inicialmente sobre a primeira e se transferindo gradativamente para a segunda à medida que os anos passam. As leituras realizadas por indicação da família ou da escola são exploradas em detalhes, dando-nos a conhecer os autores, títulos, conteúdos e suas impressões sobre as mesmas.

Seu relacionamento com as diversas línguas, com as quais tomou contato, dá-nos uma ideia da variação de seus valores culturais e de seu poder de comunicação, bem como das dificuldades muitas vezes enfrentadas para a aquisição de uma delas. Da mesma forma, os processos de aquisição dos conhecimentos e sua importância na vida e carreira profissional são colocados em pauta. Professores e colegas também são objetos de atenção, contribuindo para a reconstituição da atmosfera das instituições escolares no período.

O contexto conturbado da Primeira Grande Guerra e outras questões, como o surgimento na Europa de um antissemitismo agressivo, campo semeado para a explosão posterior do fascismo e do nazismo, pontuam a narrativa em cenas que ficaram gravadas em sua memória, muitas delas compreendidas apenas bem mais tarde. Sua postura, porém, em relação aos fatos relacionados à sua condição de judeu, é de com ponderação e, em muitos casos, com extrema generosidade, numa tentativa de recusa à autovitimização. O testemunho da condição dos judeus, já então perseguidos e tendo de enfrentar fugas em massa, é narrado em todo o horror causado numa criança inocente, descortinando a intolerância de consequências catastróficas.

Descendente de judeus sefardins imigrados da Espanha, Elias Canetti passou sua primeira infância em Ruschuk, Bulgária, onde a família se estabeleceu. Cidade que abrigava, além dos judeus, diferentes nacionalidades, como a grega, a albanesa, a armênia e a romena, proporcionou-lhe desde muito cedo o contato com línguas diferentes, despertando sua consciência para suas peculiaridades. Além de sua língua materna, o ladino, dialeto derivado do espanhol, tinha contato com o búlgaro por meio de suas babás. O hebraico, necessidade das solenidades religiosas, foi aprendido na escola Talmud Thora, na Inglaterra, cujo ambiente é descrito pelo autor de modo crítico:

A situação daquela escola era deplorável, o que se devia ao fato de o professor ser ridículo, um pobre homem que gemia e parecia estar sempre sentindo frio, parado sobre uma perna só; não exercia qualquer influência sobre os alunos, que faziam o que bem entendiam. É certo que aprendíamos a ler em hebraico e que íamos repetindo as orações do livro. Mas não sabíamos o que significavam as palavras que recitávamos, pois a ninguém ocorreu explicá-las. Também ninguém nos instruía sobre as histórias da Bíblia. O único propósito da escola era nos ensinar a leitura fluente dos livros de orações, para que, no templo, os pais ou avós se sentissem orgulhosos de nós. (CANETTI, 1987, p. 101).

O ensino religioso também foi descrito por Le Goff como ineficiente no alcance de seus propósitos. A experiência do catecismo católico, que frequentou na infância, é descrita de maneira semelhante:

O catecismo era-nos ministrado por um velho capelão muito bom e muito simpático, mas que não soube nem interessar-nos nem ensinar-nos as verdadeiras bases da religião. Os manuais de catecismo de que dispúnhamos não o ajudavam em nada. Entre a referência misteriosa e repetida à fé [...] e as prescrições da prática escoradas na única vontade de Deus e da Igreja, não havia praticamente nada. (LE GOFF, 1989, p. 187).

Mais tarde, por conta da mudança da família para a Inglaterra, Canetti tomou contato com a língua inglesa. Para incentivá-lo, e como forma dele próprio exercitar o idioma, seu pai proporcionava-lhe leituras e provocava conversas a respeito dos conteúdos lidos.

O costume dos pais, que haviam residido em Viena, de se comunicarem em alemão, já havia suscitado o desejo de aprender essa língua, o que aconteceu de maneira traumática, por necessidade de mudança para Viena, após a morte do pai. Preocupada com a vida escolar do filho e desejando uma rápida adaptação, sua mãe fez uso de métodos pouco ortodoxos e consideravelmente violentos para uma aprendizagem em curto termo. Fazia-o repetir cada frase que ditava em alemão e, só quando a pronúncia era perfeita, dizia-lhe o significado, que deveria ser apreendido de primeira mão. O acesso ao texto escrito era vedado a ele, e qualquer erro ou hesitação, punidos com frases ásperas de reprovação. Após semanas de verdadeira tortura, a interferência hábil de uma empregada permitiu-lhe ter contato com

o livro-base, melhorando consideravelmente os resultados. Métodos análogos são percebidos por Campos (2001, p. 45-46) em sua análise. Mesmo separados por décadas e ambientados em países diversos – a Inglaterra de Dickens e o Brasil de Pompéia, também naqueles contextos a violência física e psíquica era admitida como ferramenta educativa para o endurecimento do espírito e para o alcance dos fins almejados.

O aprendizado de idiomas era motivo de orgulho familiar. Seu avô paterno, excelente contador de histórias que se gabava de falar dezessete línguas, é comparado por Canetti aos contadores de histórias de Marrakesh, guardando também semelhanças com o Narrador, de Walter Benjamin. (1994, p. 197-221). Mas a valorização do domínio de línguas não incluía os dialetos, tidos como manifestações linguísticas menos nobres. Sua tentativa de aprender o alemão falado em Zurique no período de residência naquela cidade foi veementemente reprovada por sua mãe. Não obstante, essa era uma necessidade para uma maior integração com professores e colegas:

entre os colegas só se falava o dialeto alemão de Zurique, ainda que as aulas nesta última classe do ano primário fossem dadas em alemão literário. Não obstante, Herr Bachmann (o professor) frequentemente, e não só ao fazer a chamada, incorria no dialeto, que lhe era fluente, assim como para o resto dos alunos. (CANETTI, 1987, p. 160).

Contrariando as determinações maternas, o menino Canetti empenhou-se em seu objetivo, ocultando-lhe os progressos que fazia.

Essa relação complexa com a mãe, misto de paixão, ciúmes e dependência doentia, teve desdobramentos não só na formação de valores morais e constituição da personalidade, como também de seus valores culturais. Foi no seio familiar que despertou para o mundo da literatura e do conhecimento. Embora sua família tivesse tradição do trabalho com o comércio, seu pai, que optou por esse ramo forçadamente, tinha tido experiências com a música e com o teatro, chegando a fazer testes para a carreira de ator. Lamentando não ter-lhe sido dada liberdade de escolha, incentivou o filho a seguir seu próprio caminho. (CANETTI, 1987, p. 52). Sua mãe apreciava o teatro e a literatura, valorizando também o aprendizado de línguas como sinal de cultura e refinamento. A participação enfática da família no processo educativo pode ser percebida na formação de outros intelectuais europeus do

período. Witkacy (1885-1939), artista e dramaturgo polonês, filho do também artista e crítico de arte Stanislaw Witkiewicz, foi educado exclusivamente no seio familiar, na convivência de intelectuais amigos de seu pai e dele. (JAKIMOWICZ, 1985, p. 10).

A primeira curiosidade de Canetti em relação à escola e ao processo de aprender foi despertada, aos cinco anos de idade, pela prima Laurica, quatro anos mais velha. Como provocação, a menina negava-lhe o contato com seus cadernos, objetos de fascinação por conterem escritos que ele ainda não compreendia e pelos quais ficou obcecado. Já em Manchester, Inglaterra, Canetti relata uma atitude de seu pai que considera como um marco em sua formação:

Alguns meses depois de meu ingresso na escola, aconteceu algo solene e excitante que determinou toda a minha vida futura. Meu pai me trouxe um livro. Levou-me para um quarto dos fundos [...] e o explicou para mim. Tratava-se de “The Arabian Nights”, “As Mil e uma Noites”, numa edição para crianças. Na capa havia uma ilustração colorida, creio que de Aladim, com a lâmpada maravilhosa. Falou-me de forma animadora e séria, de como era lindo ler. Leu-me uma das histórias; tão bela como esta seriam também outras histórias do livro. Agora eu deveria tentar lê-las, e à noite eu lhe contaria o que havia lido. Quando eu acabasse de ler este livro, ele me traria outro. Não precisou dizê-lo duas vezes, e, embora na escola começasse a aprender a ler, logo me atirei sobre o maravilhoso livro, e todas as noites tinha algo pra contar. Ele cumpriu sua promessa, sempre havia um novo livro e não tive de interromper minha leitura um dia sequer. (CANETTI, 1987, p.50).

Os títulos trazidos por seu pai incluíam os Contos de Grimm, Robinson Crusoe, As Viagens de Gulliver, Contos de Shakespeare, Dom Quixote, Dante e Guilherme Tell. Faziam todos parte de uma coleção especialmente preparada para crianças, e se constituíram no primeiro contato com o mundo da literatura.

A perda do pai, aos 7 anos, fez com que a tarefa de introdução ao mundo da literatura se transferisse para a sua mãe. Por intermédio dela, tomou contato com Schiller, lido em alemão, e Shakespeare, lido em inglês, entre outras obras clássicas. De Pólo a pólo, de Sven Hedin, desvendou-lhe as viagens de exploração a países distantes e suas possibilidades de contato com os diferentes povos e suas culturas. Mãe e

filho empreendiam leituras conjuntas, seguidas de conversas sobre os textos lidos. As personagens dessas leituras foram, segundo Canetti (1987, p. 105), “o pão e o sal dos meus primeiros anos”. Todos os aspectos culturais da vida da mãe eram compartilhados entre os dois, tornando-se essa relação a razão primeira de ser do escritor:

Foi uma íntima comunhão, maravilhosamente aconchegante e cálida. Todos os aspectos culturais tinham a primazia, os livros e nossas conversas acerca dos mesmos eram a alma de nossa existência. Quando minha mãe ia ao teatro ou a conferências, quando assistia a concertos, minha participação era tão intensa como se eu próprio tivesse estado lá. Uma vez ou outra, não com muita frequência, ela me levava consigo, mas em geral ficava decepcionado, pois era muito mais interessante quando ela me fazia um relato de sua experiência. (CANETTI, 1987, p.163).

A paixão de sua mãe por Strindberg foi responsável pelo gesto de Canetti de economizar o dinheiro do lanche na escola para comprar livros para ela. É também por meio dela que o autor começou a conhecer Charles Dickens, *Oliver Twist*, *Nicholas Nickleby* e *David Copperfield*. Mesmo dando maior valor aos clássicos, a mãe de Elias incentivou-o, com o tempo, a trilhar diferentes caminhos em suas leituras, em que predominavam as humanidades.

Com o tempo, a relação unilateral de transmissão da experiência da mãe para o filho deu lugar a um diálogo alimentado pelas informações obtidas por Canetti na escola, muitas das quais não faziam parte do repertório materno. A realidade também começou a tomar alguns espaços em suas reflexões, substituindo o mundo inventado da literatura:

Na verdade, o tempo das leituras conjuntas havia passado, os dramas e os grandes atores já não eram o principal conteúdo do mundo, mas outra “riqueza”, de forma alguma menor, havia tomado o seu lugar: os monstruosos acontecimentos atuais, suas origens e seus efeitos. (CANETTI, 1987, p. 185).

O papel da escola passou, a partir de seu ingresso no ginásio, a ser cada vez mais determinante na vida de Canetti, descortinando horizontes diversos daqueles da literatura clássica que sua mãe lhe apresentava, e atuando como contraponto à sua dominadora figura

feminina, que lhe imprimiu marcas indelévels, como o horror à guerra, o questionamento a respeito dos dogmas religiosos e o tabu sexual, contra o qual teve de lutar quando já adulto. Os problemas gerados por uma sociedade puritana no que se refere ao assunto também são comentados por Campos (2001, p. 121-122), no que se refere ao século XIX, e se fazem ainda presentes no contexto do jovem Canetti. Para Campos, qualquer discussão a respeito de sexo parece estar ausente, não apenas no âmbito da família, mas também no espaço escolar. O fato de ser assunto ser proibido pelo tabu reinante na sociedade impedia, conseqüentemente, qualquer ação educativa a respeito.

A primeira escola frequentada por Canetti, em Manchester, é por ele descrita de maneira bastante afetiva, mas nem por isso menos crítica. Ficou na lembrança o tratamento cordial, mas a certeza de que os conteúdos foram de pouca relevância em sua formação. Mesmo assim, seu relato dessa escola inglesa, na figura de sua professora, passa uma imagem positiva de segurança, tolerância e tratamento igualitário:

Miss Lancashire era uma pessoa justa e tratava todas as crianças com a mesma amabilidade. Ela me elogiava quando dizia alguma coisa em inglês fluente, pois esta de início era a minha desvantagem com relação às outras crianças. Mas logo aprendi a ler e, quando em casa comecei a ler os livros que meu pai me trazia, me dei conta de que ela nada queria saber disso. O que lhe importava era que todas as crianças se sentissem bem; os progressos rápidos nunca a interessavam. Jamais a vi nervosa ou zangada, e era tão competente que nunca tinha dificuldades com as crianças. Seus movimentos eram seguros, mas não esportivos; sua voz era uniforme, nunca penetrante demais. Não me lembro de qualquer ordem sua. Certas coisas não eram permitidas; mas, como não se insistia nisso, nos submetíamos de boa vontade. Adorei a escola desde o primeiro dia. (CANETTI, 1987, p. 54).

Concebendo o currículo no sentido amplo de um conjunto de atividades e fatores que contribuem para a ação formativa, observamos a operação de Canetti de valorizar em sua narrativa outros elementos, como o espaço escolar. Apoiando a memória no lugar de seu primeiro aprendizado (POLLAK, 1992, p. 202), compara a escola de Manchester à sua primeira residência, em Ruschuk:

As salas ficavam ao rés do chão, como em nossa casa na Bulgária; não havia andar superior [...]; e nos fundos a escola abria-se para um grande pátio. As portas e janelas de sala estavam sempre abertas, e aproveitávamos todas as oportunidades para sair ao pátio. (CANETTI, 1987, p. 55).

Essa liberdade fazia com que algumas disciplinas fossem mais enfatizadas naquele currículo escolar: “O esporte era, de longe, a matéria mais importante, e desde o primeiro dia os outros meninos conheciam as regras do jogo, como se tivessem nascido jogando críquete”. (CANETTI, 1987, p. 55).

Por meio de um teste de admissão, aos oito anos, o escritor foi integrado no terceiro ano da escola primária austríaca, em Viena, que era constituída de 5 anos. A cena da entrevista com o professor que decidiria por sua colocação é assim delineada:

Minha mãe me entregou ao professor Tegel, da terceira classe da escola primária. Ele tinha uma cara gorda e vermelha, na qual pouco se podia ler, quase como uma máscara. A classe era grande, com mais de quarenta alunos, e eu não conhecia ninguém. No mesmo dia que eu, entrou para a escola um menino americano; fomos examinados ao mesmo tempo [...]. O professor perguntou onde eu havia aprendido o alemão. Eu disse que com minha mãe. Quanto tempo eu havia estudado? Três meses. (CANETTI, 1987, p. 95).

Manifestando incredulidade, o professor concordou em fazer uma experiência com o menino na terceira classe, o que dá uma ideia de que o tipo de organização escolar em questão levava mais em conta o nível de conhecimento do aluno que sua faixa etária.

Nesse período, as leituras realizadas na escola ainda não são vistas pelo autor como de grande relevância para sua formação, recaindo ainda o peso sobre os conteúdos sugeridos pela mãe. As relações com os colegas são mencionadas como um importante fator que contribuiu para o despertar da autoavaliação baseada no outro, dando início a uma luta interna de controle e reavaliação: “Havia Stegmar, um garoto que desenhava e pintava maravilhosamente; eu era mau desenhista e não me cansava de admirar suas obras”. (CANETTI, 1987, p. 122). O desejo de superação de suas limitações

criava porém, conflitos com os colegas, como o próprio autor comenta adiante em seu texto.

O ingresso no Realgymnasium, dois anos depois, vem a marcar mudanças significativas, tanto em relação à organização, como aos conhecimentos com os quais teve contato. O curso funcionava no mesmo edifício da escola primária, e trazia o latim como a grande novidade para ele. Canetti descreve os vários professores e suas aulas, bem como o ambiente de austeridade e respeito que contrastava com a atmosfera da escola primária, de atmosfera mais relaxada:

Nosso professor coordenador era Herr Twrdy, um anão gordo e barbudo. Quando sentava na cátedra, sua barba se estendia sobre a mesa, e de nossas carteiras só víamos sua cabeça. Ninguém o desprezava, por mais cômico que ele de início nos parecesse – tinha um modo de passar a mão em suas longa barba, que infundia respeito. Desse gesto talvez ele haurisse paciência; era justo e raramente se irritava. Ensinava-nos as declinações latinas, e como a maioria dos alunos tinha pouco êxito, para eles repetia incansavelmente *silva, silvae*. (CANETTI, 1987, p. 122).

Os transtornos causados pela mudança da família de Canetti para Zurique, em 1916, são abordados pelo autor, dando-nos uma ideia das diferenças dos sistemas austríaco e suíço e de suas consequências para alunos imigrantes:

A escola trouxe grandes preocupações. Tudo era diferente de Viena, e o ano não começava no outono, mas na primavera. A escola elementar, que aqui se chamava escola primária, tinha seis séries; em Viena eu passara da quarta série diretamente para o ginásio, do qual eu já frequentara um ano, e portanto eu aqui deveria frequentar o segundo ano da escola secundária. Mas falharam todas as tentativas de consegui-lo. Atinham-se rigorosamente à idade, e, onde quer que eu aparecesse com minha mãe para requerer minha matrícula, recebíamos a mesma resposta. Minha mãe não previra que por causa de nossa vinda à Suíça, eu perderia um ano ou mais, e não se conformava com a ideia. (CANETTI, 1987, p. 158).

Relata a seguir os esforços desesperados da mãe, para quem o retrocesso do filho significava um golpe no orgulho familiar, em contraste com um sistema de ensino que, seguindo rigidamente a

classificação dos alunos por faixas etárias, optava por um tratamento mais homogeneizador:

Tentamos em toda parte, até mesmo chegamos a viajar a Berna. A resposta, curta e decidida, era sempre a mesma e, como não vinha acompanhada do “minha senhora” e outras gentilezas vienenses, parecia-nos ainda mais rude. Sempre que vínhamos de mais uma visita a um desses diretores, minha mãe se desesperava: “O senhor não quer examiná-lo?”, ela implorava. “Ele está adiantado para a sua idade”. Mas era justamente isso que eles não gostavam de ouvir: “Não fazemos exceções”. (CANETTI, 1987, p. 158-159).

Mesmo levando em conta o prejuízo em termos de vida escolar, Canetti considerou a experiência valiosa, pelo contato que teve com os colegas e professores nesse período, que considerou um dos mais felizes de seus dias de estudante. Já no ano seguinte, integrado à Escola Cantonal, o ginásio suíço, inicia-se uma etapa em que a polarização da importância de sua formação pende definitivamente para o lado da escola, de onde recebe a maior parte do alimento intelectual. Em sua avaliação, naquele período, a escola dava-lhe tanto quanto os livros. Aquilo que aprendia de viva voz dos professores ficou guardado na memória, juntamente com suas imagens:

Que escola era aquela, que diversidade de atmosfera! Havia professores para os quais a disciplina era espontânea, imperando, como com Karl Beck, sem qualquer oposição. Havia outros que procuravam nos educar para a vida prática, para a sobriedade, a prudência, a precaução. [...] E havia pessoas talentosas, imbuídas de rica fantasia, que nos estimulavam e nos tornavam felizes, como Eugen Muller e Friedrich Witz. (CANETTI, 1987, p. 270).

A importância da figura do professor como mediador do conhecimento é destacada pelo relato detalhado. Os mestres, personagens de memória (POLLAK, 1992, p. 202), eram para o autor, com sua postura e seus gestos, a personificação dos novos conhecimentos que lhe eram desvendados, sendo apresentados a nós em todas as suas peculiaridades. Um a um os professores desfilam diante do leitor, tendo expostas suas características dignas de memória. Respeito e reconhecimento é o que esses testemunhos transmitem, como no caso de Eugen Muller, tido como o responsável pela descoberta, por Canetti, da ideia grega de liberdade:

Quando nos falava dos gregos, seus olhos, abertos descomensuradamente, pareciam-me os de um vidente extasiado; ele nem sequer olhava para nós, mas para aquilo de que falava; sua fala não era rápida, mas ininterrupta, ao ritmo das ondas do mar; quer a luta fosse em terra, quer fossa na água, eu sempre me sentia em meio ao oceano. Passava as pontas dos dedos sobre a testa levemente coberta de suor; mais raramente passava a mão sobre o cabelo encrespado, como se soprasse uma brisa. Neste absorvente entusiasmo transcorria a hora. [...] Eugen Muller, já por causa da sua matéria, estava obrigado a possuir alto grau de entusiasmo e talento narrativo, mas tinha algo que ultrapassava em muito aquilo que lhe era exigido. Assim, ele me conquistou desde a primeira lição, e eu contava os dias da semana pelas suas aulas. (CANETTI, 1987, p. 172).

A história é reafirmada nas preferências de Canetti por meio de outro professor, Friedrich Witz, considerado o “segundo amor” de seus anos escolares. Jovem, de atitudes inovadoras para a época e responsável por lhe abrir os olhos para a literatura moderna, Witz é guardado na lembrança do autor de modo afetuosos:

Witz não dava importância à posição elevada da cátedra de um professor. Às vezes falava lá de cima com tanto entusiasmo e força de imaginação que esquecíamos onde ele estava e nos sentíamos como se estivéssemos ao ar livre com ele. Então ele se sentava no meio de nós, num dos bancos, e era como se estivéssemos passeando juntos. Não fazia diferenciação entre nós, se dirigia a cada um, falava incessantemente, e tudo o que ele dizia me parecia uma novidade. Todas as separações do mundo foram abolidas; em vez de temor ele emanava puro amor, ninguém era superior a outro, ninguém era tolo, ele evitava exercer sua autoridade, renunciava a ela sem atacá-la. (CANETTI, 1987, p. 270-271).

Oferecendo imagens no lugar de datas, Witz apresentava aos seus alunos uma história viva, baseada na ideia de todo um universo a ser explorado. Do mesmo modo, Le Goff (1989, p. 196) evoca a lembrança de seu professor Henri Michel, a quem credita a descoberta do conceito de documento e das regras estritas que sua utilização impõe para a escrita de uma história explicativa: “Falava-nos da Idade Média [...] com uma mistura rara de talento para recriar, de dom da vida e de rigor técnico”.

Le Goff (1989, p. 196) também cita a experiência que teve na 4ª série com seu professor de matemática, área que acabou não desenvolvendo posteriormente. Considerado modelo de rigor, ao mestre é atribuído o mérito de ensiná-lo “a raciocinar, a pensar”. Da mesma forma, as descobertas da história, por parte de Canetti, são contrastadas às do mundo da matemática, conduzidas pelas mãos de Karl Beck. Sua postura pedagógica é assim descrita:

Entrava na sala de aula com a rapidez do vento, se colocava à nossa frente, não perdia tempo e entrava em cheio no tema. [...] Sua matemática era clara e se dirigia a cada um de nós. Ele não fazia distinção entre os alunos, cada um existia por direito próprio. Mas alegrava-se abertamente quando havia bom aproveitamento; tinha uma maneira de demonstrá-lo que não era tomada como favoritismo, assim como suas decepções não denotavam preterição. (CANETTI, 1987, p. 258).

Comparando as contribuições para a sua vida pessoal desses dois professores e das disciplinas que ministravam, o autor comenta:

Karl Beck, com sua maneira tenaz e disciplinada de ensinar, dava-me uma sensação de segurança. A matemática que com ele aprendi tornou-se, conseqüentemente, uma das partes mais profundas do meu ser, e uma espécie de coragem intelectual. Partindo-se de uma área talvez muito pequena, sobre a qual não se tem dúvidas, segue-se com determinação numa única direção, sem perguntar aonde se quer chegar, renunciando a olhar para a direita ou para a esquerda, avançando para um alvo sem conhecê-lo, e enquanto não se dá um passo em falso e se conserva a correlação entre os passos, nada nos acontece, e chegamos ao desconhecido.

Em contraposição, na história conduzida por Witz:

[...] tocava-se em muitos pontos, ainda obscuros para mim, ao mesmo tempo, eles se iluminavam sem qualquer objetivo. Não se caminhava para frente, mas estava-se ora aqui, ora acolá; não se tinha um alvo em mira, nem sequer uma meta desconhecida; é certo que se recebia muitas informações, mas, mais do que ser informado, adquiria-se uma sensibilidade para aquilo que fora descartado ou para o que ainda permanecia oculto. Ele fortalecia,

sobretudo, o gosto pela transformação: quanta coisa existia de que não se tinha ideia, e bastava que a gente ouvisse falar naquilo, para que se *tornasse* aquilo. (CANETTI, 1987, p. 273).

Mais ou menos importantes em sua formação, Canetti traz seus mestres ao nosso conhecimento. Fritz Hunziker, o professor de alemão, é tido como pouco inspirador, embora de grande erudição:

Seus conhecimentos eram equilibrados, talvez um pouco classificados demais; de qualquer forma ele não nos arrebatava, mas também não nos desorientava. Seu senso de medida e comportamento prático era muito pronunciado. Fazia pouco caso da precocidade e da exaltação. (CANETTI, 1987, p. 173).

De Gustav Billeter, exalta o comportamento justo e generoso, compensando o aspecto enfadonho dos conteúdos de latim por ele ministrados. Esta faceta do caráter do professor foi sentida certa vez pessoalmente pelo menino Elias. Percebendo a vantagem deste aluno sobre os outros colegas no desempenho da matéria e vendo essa situação como injusta, comentou certa vez: “Você é mais rápido que os outros, os suíços se desenvolvem com mais lentidão. Mas logo eles recuperam a diferença. Você terá uma surpresa”. (CANETTI, 1987, p. 174). Canetti defende o professor, negando que essa atitude representasse qualquer tipo de xenofobia, e sim uma forma especial de franqueza. Essa defesa se repete em outros trechos, quando episódios análogos acontecidos com o mesmo professor são narrados, atribuindo essas reações, em parte, ao seu próprio comportamento arrogante, de estar sempre querendo mostrar conhecimento diante da classe. Mesmo a atitude antissemita do professor e de colegas é relativizada com esse argumento. É o que vemos nesses dois episódios:

Em Zurique, Billeter, o professor de latim, me criticou certa vez que levantei o dedo com demasiada rapidez para responder a uma pergunta; quando me antecipei à resposta de um menino de Lucerna, Erni, um pouco lerdo, ele insistiu em que Erni se lembraria da resposta e para animá-lo, disse: “pense, Erni, você vai se lembrar. Não vamos permitir que um judeu de Viena passe à nossa frente”. (CANETTI, 1987, p. 236).

Ao invés de condenar a fala do professor, como era de se esperar, o autor o absolve, mediante a probabilidade de estar o mesmo apenas

querendo proteger um aluno com mais dificuldades. Em outra ocasião, ao cobrar da escola providências contra demonstrações anônimas de antissemitismo, foi advertido de que isso estava acontecendo porque “levantava o dedo demais”, numa alusão à sua vontade de se sobressair. Manifestações antissemitas eram para ele um fato novo, pois sua mãe sempre lhe convencera de que estas nunca se aplicariam a ele, “um sefardim”, como se tais judeus se diferenciasssem dos outros em sua superioridade. Esse fato teve grande impacto na autoimagem, sendo responsável por todo um repensar em seu padrão comportamental dali para frente. Minimizando em sua análise a importância desse tipo de episódio no contexto suíço, malgrado a forte impressão que inevitavelmente tais relatos causam, Canetti empreende uma reflexão sobre as próprias atitudes, encarando o episódio como uma crítica à sua postura, e não um ato de discriminação racial. Refreando seus impulsos de responder sempre em primeiro lugar, passou por sua vez a prestar mais atenção às qualidades de seus colegas e comenta que, a partir dessa mudança, a situação se reverteu, com a volta do tratamento cordial por parte dos colegas:

Todos participavam das aulas à sua maneira, e eu me guardava de ficar levantando o dedo; a aversão dos outros aparentemente se desvanecera. Seu pudermos imaginar algo como uma comunidade numa sala de aula, ela aqui se tornara realidade. Cada um tinha suas próprias qualidades e cada um contava. Ao não me sentir mais ameaçado, me dei conta de que meus colegas não eram desinteressantes, inclusive aqueles que não se distinguiam particularmente por seus conhecimentos escolares. Eu escutava suas conversas, reconhecia a minha ignorância em muitos terrenos que estavam fora das matérias de estudo e perdia um pouco daquele orgulho que certamente contribuía para a infelicidade do último inverno. Tornou-se evidente que vários daqueles que tiveram um desenvolvimento lento, agora o recuperavam. Numa espécie de clube de xadrez que se formou muitas vezes fui miseravelmente derrotado. Coube-me então o papel que antigamente outros desempenhavam com relação a mim; eu admirava os melhores jogadores e comecei a meditar sobre eles. (CANETTI, 1987, p. 245).

O autor relata em seguida que, sem que soubesse, a escola havia tomado providências a respeito, o que também contribuiu para a melhoria da atmosfera em sala de aula.

A versão oferecida por Canetti de uma escola pouco afetada por pensamentos xenófobos ou antisemitas é contestada por Stefan Zweig³ (1943). Para ele, o ensino do que chama de “antiga escola europeia”, das primeiras décadas do século XX, era marcado pelo nacionalismo e por uma atmosfera de estímulo à guerra. O mais provável é que Canetti tenha organizado suas memórias desse episódio, no caminho de uma construção (POLLAK, 1992, p. 204), que minimizou as responsabilidades de seus protagonistas, optando por uma visão conciliadora, que ressalta mais a construção de sua própria identidade, que, na opinião de Pollak (1992, p. 204), só se realiza “em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, [...] por meio da negociação direta com outros”.

O contato com uma área de conhecimento considerada por Canetti como completamente nova, a história natural, foi também responsabilidade de um professor, Karl Fenner, despertando enorme interesse pelo assunto. Seu método pedagógico, de fixar o conhecimento por meio de desenhos feitos pelos alunos e de fazer pesquisas diretamente da natureza, é lembrado pelo autor. É digna de nota sua ponderação sobre o caráter saudável do fracasso eventual no contexto pedagógico:

Ele nos explicava, com infinita paciência, a estrutura das plantas e dos animais. Nos incumbia de fazer desenhos coloridos, os quais executávamos em casa com todo esmero. Ele não se satisfazia facilmente com esses desenhos, mencionando cada um de nossos erros, insistindo com suavidade, mas obstinado, em que os melhorássemos; a mim ele aconselhou várias vezes que jogasse fora tudo e tentasse novamente. Eu usava quase todo o tempo de que dispunha para os deveres de casa, com os cadernos de história natural. Por causa do trabalho que me davam, eu era apegado a eles. Eu admirava os desenhos dos colegas, que me pareciam esplêndidos. Como eram belos e bem desenhados alguns dos cadernos! Eu não tinha inveja, sentia admiração quando me mostravam um caderno daqueles; não há nada mais saudável para uma criança que tem facilidade de aprender do que o fracasso completo em uma ou outra matéria. Sempre fui o pior aluno em desenho [...]. Ele fazia excursões conosco, e todos nós gostávamos disso. O ambiente,

³ Stefan Zweig (1881, 1942): poeta, romancista e dramaturgo alemão de origem judaica.

então, era alegre e descontraído, nada era omitido. No lago Rúmen recolhíamos toda a espécie de pequenas criaturas aquáticas, que levávamos para a escola. Ele nos mostrava, no microscópio, essa vida fantástica que havia em minúsculo espaço, e tudo o que víamos era depois desenhado. (CANETTI, 1987, p. 262-263).

A narrativa de Canetti a respeito dos professores contempla não só aqueles que marcaram pelos conteúdos com os quais trabalharam, mas também os que, mesmo tendo contribuído pouco em termos de conhecimento, sensibilizaram-no por suas figuras peculiares. Para o autor, essas personalidades, em suas particularidades, constituíam outra escola, que ensinava a diversidade dos seres humanos.

A narrativa se encerra com a decisão da mãe de Canetti de “expulsá-lo do paraíso”, por considerar estar ele imerso demasiadamente no mundo pouco real dos livros – o que se revelou um grande contra-senso, por ter sido sempre ela sua principal incentivadora. Obrigando-o a uma imersão na dura realidade, forçou uma mudança para a Alemanha, dilacerada pelos efeitos da Guerra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma família incentivadora e uma escola de qualidade, com professores bem preparados para transmitir sua parcela de conhecimento, permeados por um ambiente rico e estimulante culturalmente, com a pontuação de alguns incidentes providenciais. Seria essa uma receita para a formação de um intelectual do porte de Elias Canetti? É o que nos passa sua narrativa, numa avaliação positiva das experiências vividas. Mas Canetti nos fala muito mais, revelando nas entrelinhas de suas memórias, em que desfilam acontecimentos, personagens, lugares (POLLAK, 1992, p. 202), a essência do seu tempo. Fala da relação professor-aluno, do ambiente no qual a aprendizagem acontecia, seja esse o familiar, seja o escolar, seja o do mundo dos livros, bem como dos mecanismos pedagógicos em uso.

Sua descrição dos espaços escolares, dos conteúdos ministrados pelos professores, de seu poder de ascendência junto aos alunos, bem como a autoanálise de sua inserção nesses ambientes de ensino e de seu crescimento pessoal graças a eles são também memórias coletivas fontes preciosas para o historiador que deseja saber mais sobre como se dava a educação no período, e como o modelo de educação

descrito interferia na trajetória de um intelectual em formação. Se compararmos suas experiências com os relatos das obras de Raul Pompéia e Charles Dickens, analisadas por Campos, notaremos um contraste acentuado, pois enquanto a escola do século XIX é reconstituída pelos dois escritores como autoritária e pouco estimulante para o desenvolvimento intelectual, o ambiente escolar do século XX, em análise bem mais generosa, é visto por Canetti como um dos pilares de sua formação intelectual.

Da mesma forma que, nos textos analisados por Campos, além das referências explícitas sobre educação, pode-se extrair, da leitura da obra de Canetti, informações sobre as diversas fases do desenvolvimento de um adolescente europeu do início do século XX. Permeando a temática principal, outras questões relacionadas vêm à tona ao longo da leitura, apresentando-se como subtemas a serem explorados: afetividade, sexualidade, disciplina, exercício do poder, mitos e ritos, modelos e métodos de ensino, entre outros. Como um espelho do meio social, essas narrativas referem-se implícita e explicitamente tanto a práticas educacionais da época, como ao pensamento e costumes correntes, sendo possível a garimpagem de informações concernentes à antropovisão, à relação homem-mulher, à vivência em família, à estrutura do sistema escolar, e mesmo com relação ao desenvolvimento da afetividade e à visão da disciplina.

As memórias de Canetti poderiam ser em grande parte as memórias dos meninos a ele contemporâneos, facetas de uma memória coletiva, na acepção de Halbwachs (1990). Fonte viva, elas nos trazem o frescor do testemunho que transcende a revelação dos fatos em si.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, W. O narrador. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- CAMPOS, K. G. **O ateneu de Charles Dickens: sociedade e educação em duas obras literárias do século XIX**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

Dulce Regina Baggio OSINSKI

CANETTI, E. **A língua absolvida** – história de uma juventude. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

DE DECCA, E. S. Memória e cidadania. In: CUNHA, M. C. P. (Org.). **O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania**. São Paulo: DHP, 1992.

FRAGO, A. V. Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórica-educativa: tipología y usos. **Teias**. Revista da Faculdade de Educação. n° 1, jun. 2000.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

JAKIMOWICZ, I. **Witkacy**. Warszawa: Dom Słowa Polskiego, 1985.

LE GOFF, J. O desejo pela história. In: AGUILHON, M. **Ensaio da ego-história**. Lisboa: Edições 70, 1989.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História: história e cultura**. São Paulo: Editora da PUC, 1993, p. 7-28.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, vol 5, n° 10, 1992, p. 200-215.

ZWEIG, S. História de amanhã. In: **A marcha do tempo**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1943.

Enviado em: 18/07/2009

Aceito em: 30/09/2009