

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA INFORMAÇÃO – ICHI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH
MESTRADO PROFISSIONAL EM
HISTÓRIA, PESQUISA E VIVÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

PPGH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
HISTÓRIA

**O TEATRO OPERÁRIO EM RIO GRANDE COMO EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO
NÃO - FORMAL: RELAÇÕES DE GÊNERO NA REPÚBLICA VELHA NA OBRA
“AMOR E OURO”**

SABRINA MEIRELLES MACEDO

RIO GRANDE, RS - BRASIL

2015

SABRINA MEIRELLES MACEDO

**O TEATRO OPERÁRIO EM RIO GRANDE COMO EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO
NÃO - FORMAL: RELAÇÕES DE GÊNERO NA REPÚBLICA VELHA NA OBRA
“AMOR E OURO”**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em História, ao Programa de Pós-Graduação em História, Mestrado Profissional em História, pesquisa e vivências de ensino-aprendizagem, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, sob a orientação do Professor Dr. Daniel Porciuncula Prado.

RIO GRANDE, RS - BRASIL

2015

**O TEATRO OPERÁRIO EM RIO GRANDE COMO EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO
NÃO - FORMAL: RELAÇÕES DE GÊNERO NA REPÚBLICA VELHA NA OBRA
“AMOR E OURO”**

SABRINA MEIRELLES MACEDO

BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DO MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA PROFISSIONAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO GRANDE

Orientador: Prof. Dr. Daniel Porciuncula Prado
Programa de Pós-Graduação em História – FURG

Prof. Dr. Carlos Alexandre Baumgarten
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS

Prof.^a Dr.^a Márcia Pereira dos Santos
Universidade Federal de Goiás – UFG

Prof.^a Dr.^a Adriana Kivanski de Senna
Programa de Pós-Graduação em História – FURG

RIO GRANDE, 2015

“Sabemos perfeitamente que fallamos ao deserto, mas mesmo assim gritaremos cada vez mais, na esperança que no meio da aridez da inconsciência, ligada á mais imperdoável apathia, existam ainda algumas oásis, verdejantes de dignidade, no mais pleno sentido da palavra. Às vezes, tanto se grita, até que alguém se acorda.”

GUIZZARDI, 1906

Dedico este meu trabalho ao meu falecido pai, que embora nunca tenha pisado no chão de uma sala de aula, era um homem de saberes e fazeres forjados no trabalho braçal e nas árduas lutas do dia a dia, a quem devo muito do que sei hoje sobre a vida. Dedico também a minha filha Sophia, ao meu amigo e marido Jarbas, e a todos os homens e todas as mulheres, do passado e do presente, que usaram a educação como arma para lutarem por dias melhores, por uma sociedade menos injusta e menos desigual.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Rio Grande e a todos/as mestres que fizeram parte da minha caminhada acadêmica, iniciada em 2006, e em continuação ainda hoje.

Ao meu orientador e amigo, Dr. Daniel Porciuncula Prado, pela dedicação, pelas conversas, pelo olhar atento, pelas correções e pelas indicações, enfim, pela parceria em mais uma etapa da minha formação como educadora/pesquisadora.

Aos professores que compõem minha banca, por terem aceitado o convite de fazer desta minha caminhada e pelas valiosas observações, sugestões e orientações durante minha Qualificação, as quais contribuíram e muito para a fundamentação da minha pesquisa e para o meu aprendizado, tanto enquanto pesquisadora quanto educadora.

Aos colegas de Mestrado, que nas conversas e nos estudos indicam caminhos, apontam equívocos, levantam questões que nos fazem repensar, contribuindo nessa trajetória que não é solitária.

À minha filha Sophia Macedo, a qual diariamente me ensina que teimosia, insistência e contestação também têm suas facetas produtivas.

Ao meu marido Jarbas Macedo, companheiro de todas as horas, que me apoia, auxilia-me e não me deixa esmorecer nas partes mais difíceis da caminhada.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar as questões de Gênero veiculadas a partir do teatro operário na cidade do Rio Grande, que nos anos iniciais do século XX foi um agente educativo relevante na organização do operariado local, e sua relação com a formação da consciência histórica dos sujeitos envolvidos nesta prática cultural. Para tal fim, realizar-se-á a análise da obra dramática *Amor e Ouro (1906)*, de autoria da militante libertária Agostina Guizzardi, ativa intelectual do movimento operário, bem como de outros escritos desta e de outros militantes do operariado rio-grandino, buscando-se, assim, estabelecer um diálogo entre as muitas vozes que compunham esta prática educativa. Nesse contexto, esta pesquisa estabelecerá um diálogo entre História e Literatura, adotando como diretrizes norteadoras os pressupostos da Nova História Cultural, referencial teórico este que alargou o campo de pesquisa histórica, abrindo espaço para a inserção de novos sujeitos e outras fontes, entre elas, o texto literário.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero. Teatro Operário. Consciência Histórica. Literatura. História.

ABSTRACT

This paper intends to analyze the gender issues linked to the workers' theater in the city of Rio Grande, south of Brazil. This theater was a significant educational agent in the organization and formation of the local working class' historical consciousness's. Thus we analyze the dramaturgical work of Agostina Guizzardi, such as *Amor e Ouro* (1906) amongst other titles from local working class' militants, seeking thereby to establish a dialogue among the many voices that made up this educational practice. Agostina was a militant libertarian and an active intellectual of the workers' movement. In this context, this research establishes a dialogue between History and Literature. We adopt as guiding principles the assumptions of the New Cultural History, the theoretical referential which extended the field of historical research, making room for the inclusion of new subjects and other sources, including the literary text.

Keywords: Gender. Workers' theater. Historical Consciousness's. Literature. History.

Lista de figuras

- Figura 1** – Notícia no jornal *A Defeza* (23/04/1911) (Acervo de Microfilmes da UFRGS).....**p. 66**
- Figura 2** – Artigo intitulado *A Mulher*, jornal *A Luta* (1916) (Acervo de Microfilmes da UFRGS).....**p. 80**
- Figura 3** – Folha de rosto da obra *Amor e Ouro* (créditos da fotografia Biblioteca Municipal de Pelotas)**p. 83**
- Figura 4** – Anúncio da abertura da escola de língua estrangeira, jornal *O Proletário* (1906) (Acervo de Microfilmes da UFRGS)..... **p. 85**
- Figura 5** – Artigo intitulado *A Honra Proletária*, jornal *O Proletário* (1906) (Acervo de Microfilmes da UFRGS).....**p. 87**

SUMÁRIO

Introdução	10
1. Gênero: uma categoria útil para repensar a narrativa histórica	18
1.1. Os movimentos feministas: preparando o cenário para a inserção do Gênero .	18
1.2. Feminismos e Literatura	21
1.3. O Gênero entra em cena.....	27
1.4. O Gênero na narrativa histórica	32
1.5. Literatura e História: um diálogo profícuo para pensar o Gênero	34
2. Anarquismo e Educação: um breve olhar sobre o papel da Educação na perspectiva das ideias anarquistas nos anos iniciais da República Velha	43
2.1. Um breve olhar sobre o Anarquismo: marcos e características.....	43
2.2. A Educação na República Velha e os anarquistas: proposta de uma Educação libertária	52
2.2.1. Educação e a formação da consciência histórica.....	52
2.3. A Educação na República Velha e as propostas de Educação libertária	57
3. O Teatro Operário em Rio Grande nos anos iniciais da República Velha: discussões sobre a questão de Gênero na obra <i>Amor e Ouro</i>	68
3.1. O teatro e seu viés de educação não-formal: percepções da atividade cultural como ferramenta educativa.....	68
3.2. Rio Grande na República Velha: novos cenários e tramas sociais e o papel do teatro operário	70
3.3. O Teatro Operário: possibilidades para refletir sobre a questão do Gênero	77
3.4. A atuação de uma militante libertária: a obra teatral <i>Amor e Ouro</i> e as questões de Gênero difundidas no teatro operário	81
3.5. A análise da obra teatral <i>Amor e Ouro</i>	89
Considerações finais	103
Referências	112
Anexo I.....	117

Introdução

A presente pesquisa tem o propósito de discutir as questões de gênero que permeavam o fazer teatral nos anos iniciais da República Velha na cidade do Rio Grande, levando-se em conta o caráter educativo assumido por tal atividade cultural no período analisado e sua contribuição para a constituição de uma consciência histórica dos homens e mulheres envolvidos nessa prática. Além disso, visa repensar a relevância do teatro operário em seu papel de instrumento pedagógico e formativo, como um meio difusor de ideias e modelos, que visavam educar e formar uma consciência e uma identidade de classe, com um olhar especial aos modelos de feminino e masculino. Com tal propósito, foi realizada a análise da obra teatral *Amor e Ouro* (1906), de autoria da militante libertária Agostina Guizzardi, bem como de alguns artigos publicados na imprensa operária do período.

A obra dramaturgica *Amor e Ouro*¹, composta por três atos, foi encenada pela primeira vez em 27 de junho de 1903, no Teatro Politheama Riograndense, sendo a edição que compõe o *corpus* da pesquisa datada no ano de 1906. Tal drama gira em torno de Ayda, única personagem feminina, que ao enfrentar um casamento arranjado por seu pai e por um padre com um jovem industrial prefere o suicídio a aceitar a imposição de um matrimônio de interesses. A referida obra desloca os conflitos do mundo do trabalho para a vida familiar, ação necessária, segundo Marcos César Borges da Silveira (2001, p.73), para que a questão de Gênero fosse pensada a partir de seu ponto difusor, a família patriarcal.

O recorte temporal utilizado na presente pesquisa será os primeiros anos da República Velha (1889-1920), visto ser este o momento de formação do operariado local, que, ainda que incipiente, desempenhou significativo papel no processo de industrialização da região sul do Brasil, bem como na formação de uma consciência. O número de operários nesse primeiro momento de organização foi bastante expressivo e entre este contingente foi presença marcante o elemento estrangeiro, figura relevante na configuração do operariado da cidade do Rio Grande. Este período também foi marcado pela forte presença das ideias libertárias e anarquistas, as quais influenciaram fortemente a formação e configuração do operariado nacional e local, como um sistema de ideias e ações que visavam criticar a sociedade vigente, conscientizar o proletariado na luta contra a exploração e propor a transformação social. O Anarquismo, juntamente com o Socialismo, foi uma das mais atuantes e influentes correntes

¹ A obra utilizada para a realização da pesquisa se encontra na Biblioteca Municipal de Pelotas, no setor de Obras Raras.

ideológicas e de ação do proletariado nos anos iniciais da República Velha, contribuindo para a formação de uma consciência histórica e de classe.

O interesse pela temática da pesquisa e pelo diálogo entre Literatura e História pode ser explicado por diversos pontos, a começar pelas questões subjetivas que permeiam todo/a pesquisador/a, aspecto este que não se pode negar nem fugir: os gostos e interesses da pesquisadora responsável por essa dissertação. A Literatura, desde minha infância, sempre despertou interesse, fascínio, reflexões, possibilitando momentos de lazer, de questionamentos, de ressignificações de valores, posturas, principalmente na fase da adolescência. Encanta-me a possibilidade que a Literatura cria de nos fazer refletir e buscar compreender, mesmo que em uma linguagem lúdica e fictícia, as tramas sociais, as angústias e as alegrias humanas, transportando-nos para épocas e lugares tão distantes, mas que, por se alimentarem da condição humana, falam-nos tanto, nos são tão familiares.

Subjetivamente, as indagações a que me debruço desde que comecei a caminhada acadêmica, o movimento operário na República Velha brasileira, a história local, e suas múltiplas facetas, as relações que se estabelecem entre seus componentes, seus discursos, as imagens que faziam de si e do mundo, as tensões e conflitos oriundos de suas vivências e, nesse aspecto, a questão das relações de Gênero tem me provocado um interesse especial. Isto porque tal período é marcado por um imaginário conservador e autoritário, no qual as mulheres estavam restritas ao privado, ao lar, encaradas como indivíduos sem racionalidade, sem condições de viver e falar por si. Até que ponto os estereótipos de masculino e feminino preconizado pela classe dominante ecoavam na classe operária? Haveria vozes dissonantes neste quadro, aparentemente harmônico? Que papel a Literatura dramática e sua materialização, o teatro, desempenhavam na constituição da formação de classe e da consciência históricas desse grupo? Que ideias circulavam por estes sujeitos e o que elas podem revelar a respeito de seus agentes, o que elas nos contam sobre as relações vivenciadas por estes?

Como educadora penso nas inúmeras possibilidades de aprendizagem histórica que a Literatura pode proporcionar, bem como as problemáticas que podem ser instauradas a partir de sua leitura e análise e que reflexões sobre a nossa atualidade esse diálogo permitirá formular. Visto a Literatura se alimentar do cotidiano, dos sujeitos históricos, do real, a pesquisa da obra dramaturgica e sua encenação poderão fornecer resquícios da sociedade e do grupo que a produziram, proporcionando-nos olhar para a sociedade atual e entender alguns

conflitos ainda hoje presentes. Além do mais, pensar a produção de conhecimentos históricos em espaços de educação não-formal, para além daqueles saberes adquiridos na instituição escolar, a análise de outros espaços educativos, outras ferramentas pedagógicas, faz-se necessário, a fim de que como educadora se investigue estes inúmeros outros meios por onde ocorre o aprendizado e a formação de uma consciência histórica

Nesse contexto, a presente pesquisa tem como fio condutor os pressupostos da Nova História Cultural, que, segundo Peter Burke (2011), interessa-se por toda a atividade humana, ampliando-se o campo de observação e atuação dos/as historiadores/as. Novos sujeitos históricos, outros temas, novos paradigmas, outras fontes e documentos passam a ser vistos como vestígios da ação humana no tempo, como História, e, portanto, passíveis de análise e estudo histórico. Tudo aquilo que é produzido pela ação humana passa a ser compreendido como fonte histórica, passível de conter vestígios e informações a respeito das sociedades em que foram produzidas e dos sujeitos que as produziram, assim como daqueles aos quais suas produções se destinavam e alcançavam. Entre esses temas se encontram as questões referentes ao Gênero, conceito utilizado na elaboração desta escrita.

O conceito de gênero é empregado aqui como uma categoria de análise indispensável para se compreender as relações estabelecidas entre homens e mulheres dentro de determinado contexto histórico e grupo social. Gênero entendido enquanto uma construção social das categorias de feminino e masculino, que norteiam modos de ser e estar no mundo, distintos para ambos os sexos. A conceituação utilizada nesta pesquisa se embasa em autoras como Joan Scott (1995; 2011), Carla Pinski (2009), Joana Maria Pedro (2005) e Andréa Gonçalves (2006), entre outras. Além de modos de ser e estar em uma dada sociedade, tais construções sociais norteiam também os espaços sociais e a relevância que cada um dos sexos ocupa no tecido social. Ademais, como toda a relação social é permeada por relações de poder (BORDIEU, 2006), analisar as relações de Gênero possibilita também vislumbrar como se estabeleciam e se desenvolviam as relações de poder em seus mais variados espaços sociais, entre estes o operariado rio-grandino.

Segundo Pierre Bourdieu (2006), o poder está nas mais variadas instâncias das relações humanas, em sua expressão mais evidente, como o uso da força bruta, até a mais tênue, como as relações entre pais e filhos, por exemplo. Esse último, o poder que não é visto, mas é reconhecido, consentido, Bourdieu chama de poder simbólico, e “só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhes estão sujeitos ou mesmo que o

exercem” (BOURDIEU, 2006, p.7). Ao se analisar o cotidiano dos/as operários/as nas fábricas, nas associações de socorro mútuo, em suas práticas culturais, como festas e apresentações teatrais, as relações entre os indivíduos revelam esse poder, que é exercido geralmente pelo elemento masculino e que na maioria das vezes não se impõe pela violência física ou verbal, mas sim de maneiras sutis, mascaradas, muitas vezes, por um discurso paternal e protetor.

Conforme Bourdieu (2006, p.14) o poder simbólico permite a quem o exerce obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), mas só se efetiva se for reconhecido, ignorando-se seu caráter arbitrário, intencional. As relações estabelecidas entre os sujeitos dentro do movimento operário em muitos aspectos reproduziam os modelos vigentes na sociedade burguesa da Primeira República, a qual era norteadada nesse contexto histórico pelo ideário positivista comteano, o qual no Rio Grande do Sul assumiu um caráter particular.

A formação de uma classe é um processo dialético, sempre inacabado, e que se dá à medida que os sujeitos compartilham suas vivências, lutas e experiências em comum. Entretanto, não basta um cotidiano e condições de vida em comum para que se configure uma classe, é preciso que haja a consciência por parte dos indivíduos desse elo, de uma identidade em comum, a partir da configuração de experiências, interesses e aspirações compartilhadas por um mesmo grupo de sujeitos (LONER, 2001, p.15-16). O conceito de classe utilizado aqui tem como pressuposto o formulado pelo historiador inglês Edward Thompson (1984), que a definiu como uma relação: relação com outras classes, com os outros elementos dentro de uma mesma classe, e relação histórica, pois uma classe se forma a partir das experiências partilhadas.

Dessa forma, pode-se entender a consciência de classe como um subproduto da consciência histórica, conceito este tomado dos pressupostos da Educação Histórica², e que o define como um processo mental e intelectual a partir das experiências, das vivências e dos aprendizados dos sujeitos, sejam estes produzidos em espaços formais ou não-formais de educação. Esta gama de conhecimentos e saberes que ganham um sentido é o que orienta os sujeitos em suas tomadas de decisões, suas posturas, que define e explica a forma como

² Educação Histórica é uma linha teórico-metodológica de pesquisa, aplicada ao campo do ensino de História, que busca compreender os processos de ensino-aprendizagem significativos para os sujeitos. Propõem observar o processo histórico nas suas três dimensões principais – passado, presente e futuro – de forma a contribuir para a formação da consciência histórica. Um dos principais proponentes desta linha teórico-metodológico é o historiador alemão Jörn Rüsen. (2010).

percebem o mundo, norteados, por fim, suas relações sociais, configurando sua identidade. Não se trata, assim, de simples conhecimento do passado, mas de capacidade de compreender o presente e se projetar um futuro, ou seja, a consciência histórica habilita os sujeitos a se orientarem no tempo, intencionalmente. As noções de tempo e de passado, bem como os conhecimentos históricos, estão além da educação escolar, resultam também de um aprendizado informal e/ou não-formal, de uma educação que se dá até mesmo antes do processo escolar e que servirá como base para os sujeitos se orientarem e traçarem projetos para sua vida futura, inclusive, intervindo conscientemente na sociedade na qual estão inseridos.

O desenvolvimento industrial e o surgimento de novos grupos sociais, processos que compõem, entre outros, o cenário da República Velha, trouxeram em seu bojo um crescente desenvolvimento urbano que resultou em uma remodelação nas cidades e nas atividades cotidianas dos sujeitos, compondo um novo cenário social, não apenas no que tange aos aspectos físicos – calçamentos, transporte, prédios –, mas também uma remodelação dos valores e papéis sociais. Assim como a classe burguesa aos poucos vai criando seus espaços de recreação, estabelecendo elos de identidade enquanto classe – como bares, cafés, salas de leitura, saraus, bibliotecas, casas de teatro – a classe operária também vai configurando seus espaços sociais, seus lugares de lazer e instrução.

Das primeiras associações de trabalhadores de caráter assistencialista irão surgir entidades recreativas e educativas, marcadamente classistas, na medida em que se desenvolvem entre esse grupo social laços de identidade e uma consciência histórica. Enquanto se configurava uma identidade de classe e sua consciência, sendo organizado um corpo um tanto coeso em contraste com a elite dominante, – a burguesia e seus múltiplos sujeitos (fazendeiros, comerciantes, bacharéis, industriais, jornalistas, funcionários públicos) – o proletariado produzia uma série de práticas e bens culturais que visavam moldar uma identidade operária, educar e orientar os rumos do operariado, preparando os sujeitos para lutar contra a exploração social. Para a formação de tal consciência de classe e de uma identidade em comum operaram muitas propostas em termos políticos, organizativos e ideológicos, mas se destacam nessa pesquisa as práticas de cunho cultural e recreativas, particularmente a Literatura e o teatro operário.

De todas as atividades culturais desenvolvidas pelas lideranças operárias e que desempenharam um relevante papel na formação da classe e na sua educação, o teatro ocupou

um lugar de destaque. Dessa forma, o teatro operário se apresenta como um instrumento pedagógico, que foi, principalmente durante a Primeira República, extensamente utilizado pelas lideranças e intelectuais do meio operário para educar o operariado, tendo em vista seu potencial de recreação e de proposição de reflexão sobre as questões humanas e sociais. O teatro se apresentava como uma ferramenta prática para conscientizar e educar os/as trabalhadores/as, podendo ser compreendido como parte de uma atividade de educação não-formal, modalidade esta, conforme define Almerindo Janela Afonso (1989), que tem como principal característica o intento de educar os sujeitos, no entanto, sem apresentar estrutura e organização rígidas.

Assim como o teatro, a Literatura também pode ser compreendida enquanto produto cultural, que possibilita pensar a respeito dos valores e modelos que estavam presentes e permeavam a sociedade na qual foram produzidos. A constituição e o desenrolar de tais atividades podem revelar as tensões, os conflitos existentes nas mais variadas esferas da sociedade, os modelos e os papéis sociais impostos, difundidos, reproduzidos e/ou negligenciados, subvertidos, contestados. O diálogo que se buscou estabelecer entre estas duas áreas do conhecimento humano demonstrou ser de extrema relevância, pois se estabelece entre a narrativa histórica e a literária traços de identidade, que permitem compreender aspectos das relações sociais, entre elas, as relações de Gênero, vivenciadas entre os sujeitos, visto que ambas se constituem a partir dos significados e sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências no tempo.

A Literatura permite o acesso ao vivido, ao mundo das relações entre os sujeitos reais, pois, como arrazoia Ferreira (2012, p.67), “[...] toda a ficção está sempre enraizada na sociedade, pois é em determinadas condições de espaço, tempo, cultura e relações sociais que o escritor cria seus mundos de sonhos, utopias ou desejos, explorando ou inventando formas de linguagem.”. Corroborando com tal ideia, Antonio Candido (2011, p.32) assegura que só é possível se compreender uma obra literária ligando texto e contexto, de forma indissociável, pois, segundo o autor supracitado, entre sociedade, obra e autor, estabelece-se uma relação dialética. A Literatura, e em especial a dramática, também transmite valores, ideias, bem como educa, motiva e serve ao historiador/a como o retalho com que o artesão produz sua colcha, juntando peças daqui, alinhavando pontos dali. Não só é um retalho, mas muitas vezes tem sido a base sobre qual se ressignifica uma história, possibilitando um novo olhar, sobre outro prisma, trazendo à tona vozes que por muito tempo se encontram silenciadas, encerradas em um arquivo qualquer.

Os dados obtidos para a realização desta pesquisa advêm de uma revisão bibliográfica, de estudos como os do historiador Marcos César Borges da Silveira (2001), o qual realizou uma pesquisa sobre o teatro operário em Rio Grande na República Velha, bem como do trabalho do historiador Ezio da Rocha Bittencourt (2007), que realizou uma extensa pesquisa a respeito da vida social e cultural na cidade do Rio Grande/RS, nas primeiras décadas do século XX, além de outros/as historiadores/as do movimento operário no Rio Grande do Sul, como Beatriz Ana Loner (2001), Benito Bisso Schimidt (1996), Maria Amélia Gonçalves da Silva (1996), apenas para mencionar alguns nomes.

Ademais, foram utilizadas outras fontes além do drama social *Amor e Ouro*, sendo pesquisados também artigos de jornais operários da cidade do Rio Grande, como, por exemplo, uma edição do jornal *O Proletário* (28/01/1906), bem como outros periódicos, como alguns artigos publicados no jornal anarquista *A Luta* (1916) da cidade de Pelotas, e, ainda, fragmentos do jornal *A Defeza* (1911) da cidade de Bagé. A análise de periódicos de outras localidades ganha sentido à medida que se nota uma articulação entre as lideranças dessas três cidades, uma troca de ideias e informações, assim como se pode constatar uma cooperação entre elas, quando o jornal operário de uma cidade oferecia assinaturas de clientes de outros municípios, trazia notícias referentes a organização de operários da cidade vizinha, deixando entrever as trocas que existia nesse meio.

Para a realização da pesquisa foram empregados pressupostos da metodologia de Análise de Conteúdo, conforme proposto por pesquisadores, como Roque Moraes (1999) e Laurence Bardin (1977). Tal metodologia busca descrever e interpretar o conteúdo do texto analisado, indo além de uma leitura comum, consistindo em uma interpretação pessoal do/a pesquisador/a, não sendo, portanto, uma leitura neutra. Uma análise de conteúdo de viés qualitativo serve como suporte para captar o sentido simbólico de uma mensagem.

Segundo Laurence Bardin (1977), tal método é composto por três fases: Pré-análise, Exploração do Material e tratamento dos Resultados obtidos e Interpretação. Na primeira fase, realiza-se a leitura flutuante dos possíveis documentos que atendam as demandas da pesquisa, buscando-se ligações com os objetivos propostos, o que culmina na escolha dos documentos pertinentes. Na segunda fase, ocorre a exploração dos documentos elegidos, explorando-se os modelos, as falas, as características, as ideias abordados no material, compondo as unidades de análise, que, *a priori*, será a unidade por tema (BARDIN, 1977), para posterior categorização. Segundo Moraes (1999), entre a categorização e a interpretação há a fase da

descrição, em que para cada uma das categorias será produzido um texto síntese, o qual expressará o conjunto de significados presentes nas unidades de análise incluídas em cada uma delas. Por fim, na terceira fase, passa-se à interpretação dos dados obtidos, mediante a análise das categorias elegidas, a fim de averiguar os modelos de feminino e masculino presentes na obra e difundidos na sua encenação teatral, possibilitando pensar como estas contribuíram para a formação de uma consciência histórica do operariado rio-grandino.

A dissertação se apresenta em sua estrutura de escrita dividida em três capítulos. No primeiro, intitulado *Gênero: uma categoria útil para repensar a narrativa histórica*, foi abordado o conceito de Gênero, sua gênese e sua inserção nos estudos de História, e a sua relação com os movimentos sociais, como o Feminismo contemporâneo. Além disso, buscou-se estabelecer um diálogo entre Feminismo, Literatura, História e Gênero, elementos constituintes do diálogo estabelecido no decorrer da pesquisa.

No segundo capítulo, intitulado *Anarquismo e Educação: um breve olhar sobre o papel da educação na perspectiva das ideias anarquistas nos anos iniciais da República Velha*, apresentou-se um breve histórico sobre a presença das ideias e ações de orientação anarquista no Brasil e no Rio Grande do Sul, com olhar especial no tocante ao papel desempenhado pela educação em prol das transformações sociais preconizadas por seus pensadores, e a contribuição de inúmeros homens e mulheres nesta área. Neste capítulo também se apresenta uma pequena introdução à discussão de consciência histórica e à relação das aprendizagens em espaços não-formais de educação, como o teatro.

Por último, no terceiro capítulo, intitulado *O Teatro Operário em Rio Grande nos anos iniciais da República Velha: discussões sobre a questão do Gênero a partir na obra Amor e Ouro*, reflete-se sobre o papel do teatro enquanto um agente educativo em Rio Grande nos anos iniciais da República Velha e as relações de Gênero que dele emanavam, a partir da análise da obra da militante libertária Agostina Guizzardi. A discussão empreendida neste último capítulo buscou, entre outras questões, desvelar as tensões sociais e culturais, nas quais os sujeitos estavam inseridos, educando os hábitos, os modos de ser e estar dos sujeitos no cenário social, bem como o potencial educativo nas questões que se referem aos modelos de feminino e masculino veiculados pela obra, assim como sua contribuição para a formação de uma consciência histórica dos homens e mulheres que compunham o contexto analisado.

1. Gênero: uma categoria útil para repensar a narrativa histórica

São muitos os obstáculos para os historiadores que se atrevem a enveredar pelos estudos de gênero – campo minado de incertezas, repleto de controvérsias e ambiguidades, caminho inóspito para quem procura marcos teóricos fixos e muito definidos (MATOS, 2005, p.28 apud HOT, 2007, p.7).

Definir conceitos é uma tarefa complexa e que se apresenta como um desafio. Nesse contexto, determinar o conceito de Gênero se inscreve em um desses desafios, pois sua construção e utilização nas pesquisas e discussões acadêmicas envolvem uma série de atores sociais, muitas são as vozes e os sujeitos, das mais variadas áreas do saber humano, em suas muitas práticas e suas diversas consciências, que influenciaram a construção deste, apresentando, assim, muitos vieses de compreensão. Além disso, há que se refletir sobre outro conceito também de definição não tão precisa: Feminismo.

Visto o conceito de Gênero enquanto uma categoria de análise histórica (SCOTT, 1995, p.73) ter sua entrada em cena na historiografia a partir das problemáticas inseridas dentro dos movimentos feministas, em especial no que se convencionou chamar de “segunda onda” do Feminismo contemporâneo (a partir da década de 1960, momento em que o Feminismo irá se voltar para as construções teóricas), buscou-se traçar, ainda que brevemente, a trajetória destes movimentos em sua imbricada relação com os campos do estudo da História das Mulheres e dos Estudos de Gênero, que, embora em um primeiro momento possam parecer sinônimos, compõem áreas específicas de saberes.

Por estar o Gênero implicado política e linguisticamente nas lutas feministas, entende-se pertinente conhecer um pouco a trajetória desses movimentos (LOURO, 2008, p.14). Segue-se, então, uma breve apresentação destes dois conceitos e seus pontos de interseção, visto ser uma das ideias centrais da discussão que objetiva a escrita dessa dissertação.

1.1. Os movimentos feministas: preparando o cenário para a inserção do Gênero

Há um consenso entre os/as estudiosos/as dos movimentos feministas de que, ao menos como um movimento social organizado, no Ocidente seu marco inicial possa estar situado no século XIX, “o século do Feminismo”, pois, segundo Andrea Lisly Gonçalves (2006, p. 35), foi ao longo deste século que a bipolaridade feminino/masculino ganhou vigor

renovado, reforçando a ideia historicamente vigente (a qual descrevia o espaço doméstico e a família em termos naturais, portanto, femininos, e o espaço público como instância histórica e cultural, ou seja, masculino). A referida autora aponta como um dos possíveis fatores da dificuldade em demarcar o início dos movimentos de caráter feministas a diversidade de lugares e formas com que as reivindicações referentes às condições das mulheres se fizeram sentir ao longo do tempo e arrazoa

[...] que exatamente por ser um movimento, não se reduz apenas às mobilizações que se intensificam no século XIX em torno da “questão feminina”, mas que corresponde ao processo crescente e com ritmos variados a participação da mulher no mercado de trabalho, na paulatina presença feminina no espaço público, na atuação de porta-vozes que, a partir de lugares considerados como redutos femininos [...] se manifestam por meio da palavra escrita, da oratória, das publicações em jornais. (GONÇALVES, 2006, p.18, grifo do autor).

Neste aspecto, faz-se necessária a seguinte observação: nesta pesquisa, buscamos as contribuições teóricas de diferentes autoras, cujas ideias divergem em alguns aspectos, em especial com relação à periodização apresentada relativa aos movimentos sociais de caráter feministas. Enquanto autoras como Joan Scott (1995) e Maria Joana Pedro (2005) demarcaram a chamada “primeira onda” do Feminismo em fins do século XIX, e a “segunda onda” nos anos de 1960, Constância Lima Duarte (2003) estabeleceu outros períodos, a “primeira onda” do movimento feminista, segundo a historiadora, teria iniciado em meados do século XIX (1830) e a segunda, em 1870. Outro fator a considerar é que, ao abordar os movimentos feministas, Scott e Pedro têm como referência principal os movimentos sociais e políticos desencadeados nos Estados Unidos, já Duarte se foca mais nas manifestações que tomaram vulto no Brasil. No entanto, as diferentes visões apontam o século XIX como o momento da gênese do Feminismo (enquanto manifestações sistemáticas, de caráter organizado e de vulto social), apresentando, assim, um ponto de intersecção entre elas, do qual nos valem como justificativa para a pertinência de estabelecer um diálogo entre tais autoras, ainda que resguardadas as diferentes percepções.

Constância Lima Duarte (2003, p.152) amplia a compreensão de Feminismo ao defini-lo como “[...] todo gesto ou ação que resulte em protesto contra a opressão e a discriminação da mulher, ou que exija a emancipação de seus direitos civis e políticos, seja por iniciativa individual, seja de grupo.”. Ainda, em uma relação direta, cita-se Norberto Bobbio (1998, p.486), que definiu Feminismo,

[...] como denúncia da opressão da mulher, como recusa do conceito de desigualdade natural, e, portanto, de inferioridade, como visão conflituosa da

relação entre os sexos e como reivindicação de igualdade, revelou-se no decorrer dos tempos, de formas variadas, todas elas estreitamente dependentes da sociedade onde tiveram origem e da condição histórica das mulheres.

Sob tais perspectivas, Feminismo pode ser entendido como ações políticas e culturais, movimentos em prol da emancipação das mulheres, ao mesmo tempo em que se refere às lutas pela igualdade entre homens e mulheres e pelo respeito às peculiaridades dos indivíduos. Ademais, por ser fruto de realidades históricas distintas apresenta diferentes características e prioridades, variando a partir do contexto histórico e do grupo que assume tal ideia, sendo, portanto, mais coerente, falarmos em Feminismos. Ao se alargar, assim, o conceito de Feminismo se abre um amplo espaço de reflexão e discussão e mais sujeitos poderão ser evocados na história da luta pela emancipação das mulheres, levando-se em conta as primeiras vozes que se manifestaram contra as desigualdades entre homens e mulheres. De acordo com Gonçalves (2006), a militância feminista já se fazia presente no século XVIII, quando, durante algumas revoluções ocorridas no Antigo Regime na Europa, temáticas referentes à questão feminina foram colocadas “na ordem do dia”, em especial na França, onde muitas mulheres participavam de manifestações públicas (sessões da Assembleia Constituinte durante a Revolução Francesa, por exemplo), utilizando a escrita como arma de intervenção na sociedade. No entanto, a militância feminina não se restringe ao exemplo francês, sendo localizados ainda muitos outros exemplos, conforme veremos mais adiante.

Os diferentes encaminhamentos e as distintas reivindicações que compõem o movimento feminista, desde sua organização mais sistemática, a partir do século XIX, possibilitaram que seus/suas estudiosos/as estabelecessem suas “ondas”. O período compreendido como “primeira onda” teria se desenvolvido no já referido século XIX, momento em que o Feminismo ganhou um caráter emancipacionista, marcado pelas lutas em prol da igualdade jurídica – direito ao sufrágio, à instrução e ao exercício das profissões liberais, em diversas partes do mundo, em especial nos Estados Unidos, Inglaterra, expandindo-se pela Europa. Um dos marcos iniciais do Feminismo no Ocidente, respeitando as ressalvas anteriormente feitas, pode ser localizado no ano de 1848, quando, em Nova Iorque, realizou-se a *1ª Convenção para o Direito das Mulheres*, que figura como um dos marcos iniciais do Feminismo no Ocidente e que, segundo Peter Gay, pode ser entendido como “[...] o primeiro esforço organizado para libertar as mulheres de sua dependência e formular os ideais predominantes de domesticidade.” (GAY, 1988, p.143 apud GONÇALVES, 2006, p.16). Ainda podemos citar a italiana Anna Maria Mozzoni, que, em

1864, publicou a obra *La donna e i suoi rapporti sociali*, na qual defendeu a ideia de que as mulheres deveriam ser consideradas em sua relação com a sociedade e não apenas com a família, e, para isso, reivindicava o direito ao voto feminino, reformas no sistema educativo e nas relações familiares, bem como a inserção das mulheres no mercado de trabalho (BOBBIO, 1998, p.488). Em suas muitas ações em prol da defesa dos direitos das mulheres e de sua emancipação social e cultural, como a criação de ligas e sociedades femininas, que visavam propagar suas ideias, Mozzoni entregou, em 1877, uma petição ao Parlamento italiano, solicitando o direito das mulheres ao sufrágio.³ Foram muitos os intelectuais, em sua maioria mulheres, que a partir desse momento se empenharam ao longo do tempo pelos ideais feministas.

Ao abordar os movimentos de caráter feminista no Brasil, Duarte (2003) sugeriu quatro momentos relevantes⁴, os quais, segundo a autora, mais se aproximaram da concretização de suas reivindicações. Uma das primeiras e mais eficientes vias utilizadas pelas mulheres para problematizar as questões de Gênero e reivindicar maiores direitos e maior participação no cenário social será a escrita, que, de acordo com a autora, intensificam sua presença já no início do século XIX (DUARTE, 2003, p.153). Escrevendo seus romances, suas críticas ou seus artigos em jornais e revistas, muitas vezes até com pseudônimos masculinos para não serem impedidas de “falar”, a escrita foi o meio mais amplamente utilizado pelas mulheres para divulgarem suas ideias e reivindicações. A seguir, serão destacados alguns exemplos da relação que se pode estabelecer entre Feminismo e a Literatura, visto este ser um dos primeiros sinais da presença feminina nos espaços ditos como masculinos.

1.2. Feminismos e Literatura

Desde as primeiras manifestações de cunho feminista, é possível estabelecer um elo entre Feminismo e Literatura, pois, segundo Gonçalves (2006), foi através da escrita que muitas mulheres adentraram o espaço público, dito como masculino, e deixaram marcas que até hoje ainda são lembradas por aqueles e aquelas que escrevem a história das mulheres. A relevância da prática da escrita por parte de mulheres se evidencia na seguinte citação da obra de Michelle Perrot: “[...] Por isso que a escritura, suscetível de uma prática domiciliar (assim como a pintura), é uma das primeiras conquistas femininas, e também uma das que

³ Informações obtidas em *blog*. Disponível em: <www.heroínas.blogspot.com.br>. Acesso em: 25 ago. 2013.

⁴ Esses momentos-chave seriam, segundo a autora, em torno de 1830, 1870, 1920 e 1970 (DUARTE, 2003, p. 152).

provocaram mais forte resistência.” (PERROT, 1998 apud GONÇALVES, 2006, p.24). Fernanda Alina de Almeida Andrade (2006) endossa essa relação, pois, de acordo com a autora, ao afirmar que o sexo é político, o Feminismo rompeu com os modelos políticos tradicionais, os quais atribuíam neutralidade ao espaço individual e definia como política apenas aquilo que se referisse à esfera pública e objetiva. Sendo assim,

O feminismo se manifesta em grupos organizados, em manifestações culturais ou outras formas de expressão e na esfera doméstica. O feminismo abarca todos os aspectos da emancipação das mulheres e inclui qualquer luta para melhorar sua condição social, política ou econômica. (ANDRADE, 2006, p.2).

Muitos são os exemplos de militância feminina que fizeram uso da escrita como ferramenta de luta e conscientização, o que pode ser constatado já no século XVIII, por exemplo, na atuação da escritora inglesa Mary Wollstonecraft (1759 – 1797), que, em 1792, publicou a obra *Reivindicações dos direitos da mulher*, que seria mais tarde publicada no Brasil, influenciando uma geração de feministas. Já nas primeiras décadas do século XX, outra inglesa, Virginia Woolf (1882 – 1941), irá marcar sua presença e difundir suas ideias por meio de ensaios, romance, artigos em jornais e conferências. Uma de suas obras de maior relevância para a escrita de uma história das mulheres, segundo Gonçalves (2006, p.25), foi uma coleção de ensaios intitulada *Um teto todo seu*, publicada em 1929, em que a escritora sugeria que se criasse um “suplemento à história”, na qual as mulheres figurassem sem “impropriedades”.

A supracitada escritora inglesa, que escreveu no período em que se seguiu a conquista do direito ao sufrágio às mulheres nos Estados Unidos e na Inglaterra, abordou a necessidade de se rever a escrita da História, sugerindo a composição de uma nova História, uma narrativa em que as mulheres figurassem como sujeitos e agentes atuantes nas sociedades ao longo do tempo, denunciando o que mais tarde viria a ser uma das principais reivindicações das feministas, a incorporação das mulheres na narrativa histórica, e seu lugar como agente social. Woolf em seus escritos defendia ainda o direito das mulheres à educação formal e à liberdade, como ferramentas indispensáveis à sua emancipação e ao desenvolvimento pleno de suas habilidades. Scott (2011, p.77), ao abordar a emergência de uma história das mulheres, que “como campo de estudos acompanhou as campanhas feministas para a melhoria das condições profissionais e envolveu a expansão dos limites da história”, ressalta a relevância dos escritos de Woolf.

Ao discorrer sobre o movimento feminista no Brasil, Duarte (2003) também irá demarcar uma relação íntima entre Feminismo e Literatura, pois, segundo a autora, a maioria das mulheres brasileiras no início do século XIX ainda não tinha acesso à educação formal, sendo as poucas opções alguns conventos ou raras escolas particulares nas casas de professoras, ou, ainda, o ensino individualizado, todos priorizando as prendas domésticas, sendo um privilégio de poucas, em especial as mulheres pertencentes às famílias abastadas. Dessa forma, não é de surpreender que uma das primeiras bandeiras de luta do que podemos entender como Feminismo no Brasil tenha tendo sido o direito de aprender a ler e escrever, direito este em geral reservado ao sexo masculino. Então, aquelas primeiras mulheres que romperam com os limites do espaço privado e as amarras sociais, aos quais tanto as mulheres burguesas, confinadas no ambiente doméstico, como as mulheres trabalhadoras, que estavam presentes no espaço público, estavam submetidas, buscaram estender suas conquistas às demais mulheres e abriram escolas, publicaram livros, escreveram artigos em jornais e revistas. Corroborando com tal ideia, Zahide Muzart (2003 apud DUARTE, 2003, p.153) arrazoa que:

[...] no século XIX, as mulheres que escreveram que desejaram viver da pena, que desejaram ter uma profissão de escritoras, eram feministas, pois só o desejo de sair do fechamento doméstico já indicava uma cabeça pensante e um desejo de subversão. E eram ligadas à literatura. Então, na origem, a literatura feminina esteve ligada sempre a um feminismo incipiente.

Sob essa perspectiva, a conquista do direito à educação formal foi relevante para que as mulheres entrassem em cena no espaço público e, assim como os homens, tornassem públicas suas opiniões, reivindicassem direitos, expusessem suas demandas, enriquecendo as reflexões e problematizando as relações de Gênero vivenciadas nas sociedades. Ainda que poucos, mas já haviam alguns periódicos dirigidos por homens que destinavam algum espaço às questões de interesse feminino e publicavam textos e artigos de autoria feminina. Não o fizeram, é claro, sem a objeção e a crítica daqueles que eram contrários à paulatina inserção das mulheres nos espaços públicos, o que resultou em acirrados debates, principalmente na imprensa. Em meados do século XIX, quando começam a surgir os primeiros jornais dirigidos por mulheres, surgem, concomitantemente, críticas que classificavam tal ação como uma “[...] imprensa secundária, inconsistente e supérflua, pois destinava-se ao segundo sexo” (DUARTE, 2003, p. 155). Tais críticas, no entanto, não impediram que muitas mulheres usassem as letras, em especial os jornais e a Literatura, para se fazer ouvir, possibilitando que as relações de Gênero que eram vivenciadas nos diferentes contextos históricos possam hoje

ser analisadas e repensadas. São recorrentes nos meios de difusão cultural, tais como jornais, literatura e peças teatrais, as questões referentes às atribuições sociais de homens e mulheres.

Em meados do século XIX e no início do XX tomarão cada vez mais vulto as produções de jornais e literaturas voltadas para o público feminino, muitas vezes, dirigidas e escritas por mulheres. Nesse contexto, começam a surgir clubes de senhoras, ligas femininas, centros de estudos voltados para a educação e instrução das mulheres, desde iniciativas de mulheres burguesas até as mulheres ligadas às classes operárias. Um exemplo é o jornal *Corymbo*, editado pelas irmãs Revocata Heloísa de Melo e Julieta de Melo Monteiro, que teve uma vida longa circulando na cidade do Rio Grande de 1884 até o ano de 1944, reunindo a produção literária de vários/várias autores/autoras ao longo dos seus 60 anos de atividade, bem como abordando questões pertinentes ao universo feminino e suas reivindicações, como o direito ao sufrágio, à educação superior e à profissionalização, fazendo eco às vozes que se faziam ouvir no mundo e no Brasil, além de outras temáticas de interesses variados⁵.

Apenas para citar alguns exemplos que evidenciam a efervescência das ações empreendidas por mulheres em prol da emancipação feminina, elencaremos alguns nomes que tiveram uma atuação relevante no que tange a repensar os papéis sociais e os modelos estabelecidos para homens e mulheres. Mesmo que em sua maioria estas tenham mantido certo conservadorismo em alguns aspectos, em outros buscaram romper com os limites e os estereótipos que se faziam presentes na sociedade em que atuaram.

Uma das primeiras mulheres no Brasil a publicar textos na imprensa foi Nísia Floresta Brasileira Augusta (1810-1885), nascida em Rio Grande do Norte e que residiu em várias cidades do país, inclusive na cidade de Porto Alegre.⁶ Em 1832, publicou o livro intitulado *O Direito das Mulheres e a injustiça dos homens* (considerado por Duarte (2003) o primeiro de caráter feminista no Brasil, inspirado na obra de Wollstonecraft), no qual reivindicava o direito as mulheres à instrução e ao trabalho, bem como exigia que as mulheres fossem tratadas com respeito e como pessoas inteligentes, contrariando o discurso vigente na época, que considerava as mulheres sujeitos desprovidos de raciocínio, movidas apenas pelas emoções. A escritora brasileira não fez apenas uma transposição de tais ideias que já circulavam a mais tempo na Europa, mas antes se apropriou delas, ressignificando-as a partir do contexto em que

⁵ Segundo Adriana Kivanski de Senna (2014), é preciso ter cautela ao tentar classificar o periódico *O Corymbo* como uma publicação feminista, pois, apesar de ser dirigido por duas mulheres, em alguns aspectos era extremamente conservador, como, por exemplo, na posição contrária ao divórcio assumida pelo jornal.

⁶ Nísia Floresta iniciou sua vida literária publicando no periódico recifense *Espelho das brasileiras* (1830) (DUARTE, 2003, p.169).

vivia. Para ela, as desigualdades existentes entre homens e mulheres, resultando em uma condição de submissão feminina, era fruto do processo educativo, antecipando o conceito de Gênero como uma construção sociocultural (DUARTE, 2003, p.153).

Tal observação também seria feita mais tarde por um dos precursores das lideranças operárias em Rio Grande, o português socialista Antônio Guedes Coutinho, em um dos inúmeros artigos que publicou no jornal *Echo Operário*, editado pelo mesmo, no ano de 1899. Ao defender a igualdade entre os sexos, Coutinho atribuiu as diferenças entre homens e mulheres à instrução: “[...] a razão da aparente inferioridade da mulher é efeito da educação que esta tem recebido [...]” (COUTINHO, 1899, s/p). No entanto, Coutinho tinha uma postura oscilante quanto à questão de Gênero, pois, se de um lado reconhecia que a condição de inferioridade da mulher era uma construção social, de outro, reforçava os estereótipos de gênero vigentes na sociedade, pois alegava defender a igualdade das mulheres perante os homens, visto que: “[...] a adoramos como mãe, a respeitamos como esposa e a desejamos como companheira na luta pela vida” (COUTINHO, 1899 apud SCHIMIDT, 2000, p.32). O militante evocava, assim, os papéis sociais atribuídos às mulheres para justificar sua opinião de que estas tinham que ser tratadas com respeito e dignidade, como os homens, por seus atributos “naturais”.

O papel da educação como agente de transformação social figurou ainda em outras obras de Nísia Floresta, como em *Conselhos à minha filha* (1842), *A mulher* (1859) e *Opúsculo Humanitário* (1853). Neste último, Nísia revela o conhecimento que possuía a respeito das condições das mulheres em diferentes países, avaliando as escolas femininas e expondo um projeto educacional que visava a emancipação das mulheres (DUARTE, 2003, p.155). A percepção de que as diferenças sociais entre homens e mulheres advinham do processo educacional, que era oportunizado de maneira desigual para os sujeitos, era recorrente entre muitos/as intelectuais do período, o que reitera o diálogo existente entre aqueles/as que se propunham a discutir as relações sociais. Outro exemplo é o de Ana Eurídice Eufrosina de Barandas, que, em 1845, publicou em Porto Alegre o livro *A philosofa do amor*, o qual entre contos e versos trazia uma pequena peça teatral, em que defendia ideias a respeito das reivindicações femininas. Uma das personagens, Mariana, repetia as ideias presentes no primeiro livro de Nísia Floresta (reeditado em Porto Alegre em 1833), tais como a defesa da capacidade da mulher para o exercício de cargos de comando, a competência para os estudos, bem como para opinar sobre momentos relevantes e de interesse público, neste caso, o da revolta civil Farroupilha de 1835 – 1845 (DUARTE, 2003).

Outro exemplo de escritora e professora que teve uma atuação significativa foi a também porto-alegrense Luciana de Abreu (1847 – 1880), primeira mulher no Brasil a utilizar uma tribuna com a finalidade de abordar temas sociais, como as questões atinentes a condição feminina, o que fez, em uma de suas conferências, pronunciada em 1875 e intitulada “*A Emancipação da Mulher*”. Abreu foi também a primeira mulher a entrar para uma sociedade literária, quando, em 1873, foi convidada a ingressar na Sociedade Partenon Literário, em Porto Alegre.⁷ Em seus escritos e discursos defendia o direito de instrução superior às mulheres e aos homens, denunciando a condição de submissão vivenciada pelas mulheres, que eram vistas pela sociedade como “[...] de inteligência fraca, de perspicácia mesquinha e que não devemos passar de meros seres caseiros, de meros instrumentos de prazer e das conveniências do homem [...]” (ABREU, 1873 apud ACADEMIA LITERÁRIA FEMININA DO RS, 1993, p.38). Reivindicava, ainda, às mulheres a liberdade de exercício de qualquer profissão e a igualdade de oportunidades, o que implicava o direito ao voto feminino.

Embora desfrutasse de prestígio e admiração por parte de seus colegas escritores, Luciana de Abreu também enfrentava críticas e desafetos, que fica evidente em um texto escrito por ocasião de um discurso da escritora, no 7º Sarau do Partenon Literário, em dezembro de 1874, assinado por H.R, no qual este expressava ser contrário às ideias defendidas pela escritora, a saber, a de emancipação das mulheres. Nessa ocasião, a escritora recebeu homenagens e foi presenteada com a Cruz de Honra do Partenon Literário, uma cruz de ouro cravejada de diamantes. Entretanto, sua atuação não se limitou ao Partenon, ela também lecionava em uma escola pública de sua propriedade, que funcionava em um sobrado nos fundos do Theatro São Pedro e que, segundo os relatórios da Instrução Pública da Província (ACADEMIA LITERÁRIA FEMININA DO RS, 1993, p.41), possuía a maior frequência de todo o estado, contando com 155 alunas matriculadas no ano de 1876. Luciana de Abreu morreu vítima de tuberculose em 1880, aos 33 anos de idade.

Estes poucos exemplos elencados servem para que possamos pensar a relação entre os movimentos de caráter feminista e a Literatura, que marcaram os primeiros ensaios feministas, e o uso da escrita como ferramenta de inserção das vozes femininas nos espaços públicos, ainda que muitas dessas mulheres assumissem em determinadas questões uma postura conservadora. No entanto, ao colocarem em pauta demandas ligadas às condições das

⁷ Criada em junho de 1868, a Sociedade Partenon Literário é considerada a principal agremiação cultural do Rio Grande do Sul do século XIX e foi o órgão responsável por formar e consolidar um sistema literário no estado. Disponível em: <pt. wikipédia.org>. Acesso em: 20 set. 2014.

mulheres e reivindicarem direitos, como o direito à instrução formal, ao ensino superior, à liberdade de exercício de profissões liberais e ao exercício de uma cidadania plena, problematizaram as relações entre os sujeitos, questionando e rompendo muitos padrões sociais previamente estabelecidos e propagados na sociedade. Possibilita também questionarmos a própria ideia de que existiria uma rigidez nos comportamentos sociais, deixando à vista a fluidez dos modelos e dos comportamentos e as múltiplas facetas que os sujeitos podem apresentar. A educação era entendida pelos/as intelectuais que pensavam sobre as relações sociais entre as mulheres e os homens como uma indispensável ferramenta para resolver as desigualdades que se apresentavam nas sociedades, em especial no tocante às questões entre os sexos, o que será discutido mais atentamente no próximo capítulo.

Além dessas mulheres, pertencentes, em sua maioria, à classe burguesa, ainda figuram outras ligadas às classes populares, como a classe operária, entre elas, militantes, não só mulheres como também homens, que compartilhavam do ideário anarquista. Tais atuações serão abordadas no segundo capítulo. Contudo, essa breve exposição de alguns exemplos de mulheres ligadas mais diretamente, outras nem tanto, aos movimentos compreendidos como um Feminismo incipiente, remete-nos à discussão central deste capítulo, que é o surgimento e a consolidação no cenário da produção da narrativa histórica da categoria de análise Gênero, a qual se seguirá então.

1.3. O Gênero entra em cena

Em gramática praticamente todas as palavras possuem Gênero: feminino ou masculino, sendo que, na maioria das línguas, entre elas a nossa língua materna, não há um termo neutro, dessa forma, mesmo que muitos seres (animados e inanimados) não possuam um sexo biológico e, algumas espécies se reproduzam de forma assexuada, ainda assim lhes é atribuído um Gênero. Segundo Joan Scott (1995), ao longo dos tempos alguns termos gramaticais, como Gênero, têm sido usados de forma figurada para se referir a traços sexuais ou de caráter. De acordo com a historiadora,

Na gramática, o gênero é compreendido como uma forma de classificar fenômenos, um sistema socialmente consensual de distinções e não uma descrição objetiva de traços inerentes. Além disso, as classificações sugerem uma relação entre categorias que torna possíveis distinções ou agrupamentos separados (SCOTT, 1995, p.72).

Além da influência da Linguística e da Gramática, outras áreas do conhecimento também contribuíram para as formulações e as significações do conceito de gênero, entre elas,

a Psicanálise, com os estudos de Sigmund Freud e Lacan, entre outros (GONÇALVES, 2006, p.73). O uso do termo Gênero na contemporaneidade figurava entre as pesquisas sobre sexualidade, como os estudos do psiquiatra norte-americano Robert Stoller sobre feminilidade e masculinidade e sobre a questão de “identidade de gênero”, em 1964, os trabalhos da socióloga britânica Ann Oakley, em 1970, o que possibilitou a reconstrução do próprio conceito de feminino, e os estudos da antropóloga estadunidense Gayle Rubin, com a definição do conceito de um *sistema sexo-gênero*, em 1975 (AUAD, 2006, p.18), apenas para citar alguns exemplos. No entanto, foi a partir dos anos de 1970 e 1980 que o termo passou a ganhar força, sendo cada vez mais utilizado por vários/as pesquisadores/as de forma sistemática, e, a partir de então, vem sendo repensado, problematizado e tem contribuído para a “[...] desnaturalização das diferenças entre homens e mulheres [...]” (GONÇALVES, 2006, p.74).

Tais movimentos, conforme já abordados anteriormente, que reivindicaram maiores direitos políticos e espaços sociais às mulheres acabaram por impor a necessidade de restabelecer a tais sujeitos seu papel social, seu lugar na História, emergindo daí a chamada “história das mulheres”, passando-se, então, a dar visão e voz a sujeitos históricos há muito tempo esquecidos e silenciados. Segundo Joana Maria Pedro (2005), foi justamente pelo fato de as palavras, na maioria das línguas, possuírem Gênero, mas não sexo, que os movimentos feministas e de mulheres, nos anos de 1980, passaram a usar “gênero” em lugar de “sexo”. Buscavam, dessa forma, reforçar a ideia de que as diferenças sociais que se constatavam entre homens e mulheres não eram dependentes do “sexo” como questão biológica, mas eram definidos pelo Gênero e, portanto, ligadas à cultura (PEDRO, 2005, p.78).

Tais demandas sociais aos poucos começaram a ser pensadas, discutidas e problematizadas por estudiosas/os ligadas/os às universidades e, então, multiplicaram-se cursos e pesquisas voltadas para a questão feminina e a história das mulheres, tornando-se um campo relativamente reconhecido em nível institucional, propagando-se a outras partes da Europa e do mundo, inclusive chegando ao Brasil, quando o termo passou a ser utilizado pelos/as estudiosos/as a partir dos anos de 1970 –1980. Cabe ressaltar que este estava intimamente ligado aos movimentos feministas contemporâneos, em especial correspondendo às manifestações de contestação vivenciadas em países, como os Estados Unidos e a Inglaterra, e passou a ser utilizado para definir “[...] as relações sociais entre os sexos” (HOT, 2007, p.7). Guacira Lopes Louro (2008) alerta para o fato de que o termo Gênero como distinto de sexo, conforme elaborado pelos estudos anglo-saxões (*gender*) dos anos de 1970,

não foi simplesmente transposto para outros contextos, antes passou por processos de apropriações nesses novos espaços.

Segundo Pedro (2005, p. 86), foi no seio da categoria mulheres que nasce a categoria Gênero, bem como foi entre as historiadoras que estavam escrevendo a história das mulheres que tal conceito passou a ser utilizado como uma categoria de análise histórica. Esta apropriação da história das mulheres pela academia vai aos poucos rompendo com o campo político, seu campo originário, possibilitando o surgimento de uma categoria de análise, o Gênero “[...] aparentemente neutro, desprovido de um propósito ideológico imediato (SCOTT, 2011, p.67), inaugurando mais uma área do saber – os Estudos de Gênero. Embora pareça que houve uma substituição dos movimentos feministas, de caráter político, pela inserção do termo Gênero nas análises historiográficas, o que aconteceu foi a inauguração de um novo campo. Os movimentos feministas e de mulheres seguiram construindo suas trajetórias, ora paralela aos Estudos de Gênero, ora se distanciando dele.

O termo foi então inicialmente utilizado para enfatizar que as diferenças baseadas no sexo anatômico são socialmente construídas, indicando uma rejeição do determinismo biológico implícito nos termos como “sexo” e “diferença sexual”. De acordo com Scott (2011, p.89), o termo foi usado para teorizar primeiramente a questão da diferença sexual, ressaltando a diferença dentro das diferenças. Segundo Pedro (2005, p.78), após a Segunda Guerra Mundial o movimento feminista apresentou novos contornos e passou a priorizar as lutas pelo direito ao corpo, ao prazer e contra o patriarcado⁸, figurando a categoria “Mulher”, em contraposição à palavra “Homem”, considerada como englobando todos os humanos, assumindo um caráter universal. Essa categoria seria mais tarde problematizada, trazendo à tona a questão da diferença dentro de um grupo, que, a princípio, entendia-se como homogêneo. Ao abordar a trajetória dos movimentos feministas, Gregory da Silva Balthazar (2012) aponta que as reivindicações até então realizadas por tais manifestações não atendiam as diferentes demandas sociais e políticas de inúmeras mulheres, o que proporcionou a insurgência da categoria Gênero, conforme afirma:

[...] algumas mulheres não se sentiam incluídas nessa igualdade ou diferença, então reivindicadas por feministas brancas e de classe média, o que levou negras, lésbicas, trabalhadoras, entre outras, a problematizar que diferença ou igualdade era essa que a categoria *mulher* pretendia construir. Esse questionar da própria pauta e prática feminista foi um dos motores do surgimento do termo gênero (BALTHAZAR, 2012, p.66, grifo do autor).

⁸ Entendido como o poder exercido pelos homens na subordinação das mulheres (PEDRO, 2005, p.79).

Em outras palavras, a própria dinâmica dos movimentos feministas trouxe à tona inúmeras vozes e demandas, que, embora a princípio buscassem englobar sujeitos que compartilhavam de condições semelhantes, expressavam diferentes encaminhamentos. Por mais que a “condição feminina” parecesse igualar todas as mulheres, o que ia se revelando no caminhar dos Feminismos eram as diversidades, as quais acentuavam as divisões dentro de um movimento, que, em um primeiro momento, queria-se homogêneo. Era, no dizer de Gonçalves (2006, p. 68), o confronto do movimento feminista com “o dilema da diferença”, confronto este mais eficazmente sentido, segundo Pedro (2005), no contexto norte americano, aonde o uso da categoria “mulher” vai sendo aos poucos substituída em muitas reivindicações pela categoria “mulheres”, visando, dessa forma, o respeito às múltiplas diferenças percebidas na diferença. Não mais seria pensada apenas a mulher ou o homem como sujeitos universais, mas sim as mulheres e os homens agregados as suas muitas faces: as mulheres negras, camponesas, burguesas, os homens brancos, homossexuais, trabalhadores. Os sujeitos seriam então pensados nas suas diferenças e aspectos comuns, nas suas múltiplas redes de relação social e identidades. Assim, a utilização de Gênero enquanto uma categoria de análise almejava romper com uma visão universal de homens e de mulheres, levando em consideração a “diferença na diferença”, não se desvinculando mais de outras características, como a etnia, a classe social, a identidade sexual.

Nos Estados Unidos, o conceito de Gênero foi extraído tanto da Gramática com suas implicações sobre o uso da linguística, quanto dos estudos sociológicos dos papéis sociais designados às mulheres e aos homens. Além de demarcar o aspecto cultural das construções de modelos comportamentais para mulheres e homens, o uso do conceito também visa sublinhar uma relação condicional entre os sujeitos, em que nenhum dos dois pode ser compreendido se analisados em separado, designando assim as relações sociais entre os sexos. Desse modo, “[...] o termo gênero torna-se uma forma de indicar “construções culturais” – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres” (SCOTT, 1995, p.75, grifo do autor), ou seja, refere-se aos modelos de feminino e masculino preestabelecidos socialmente, que diferem com o tempo, com as sociedades humanas e até mesmo de acordo com os grupos sociais, visto serem históricos. Corroborando com tal conceituação, Carla Bassanezi Pinski (2009) se refere ao conceito de Gênero como uma construção cultural, enfatizando o caráter social e, portanto, histórico das concepções de diferenças sexuais. Sendo assim, a inserção da categoria nas análises históricas das relações entre homens e mulheres e na elaboração de modelos comportamentais distintos para ambos

colocou em segundo plano o sexo biológico e estabeleceu a relevância da cultura na definição dessas diferenças. Não que o sexo biológico não conte como um fator de identidade individual ou coletiva, mas o uso da categoria Gênero pressupõe que este não é o único nem o mais relevante fator.

Dessa forma, o conceito de Gênero remete a uma análise mais ampla das relações desenvolvidas entre homens e mulheres, bem como das desigualdades sociais e hierárquicas dentro de um mesmo Gênero – diferentes mulheres e diferentes homens. A análise sobre tal prisma permite perceber, assim, que tais modelos de feminino e masculino resultam e também reproduzem relações de poder. A categoria pode se referir, ainda, à constituição de identidade dos sujeitos, sendo, portanto, mais do que simplesmente modelos comportamentais preestabelecidos para homens e mulheres em uma dada sociedade, constitui-se como parte do sujeito, formando-o. A identidade, por sua vez, está em constante construção, podendo ser instável e mutável (LOURO, 2008, p.25). Em 1968, Stoller, em seu livro *Sex and Gender*, discutia a identidade de Gênero (“sentir-se” homem ou mulher) como mais importante que as características anatômicas (PEDRO, 2007, p.79).

Gênero também está intimamente ligado às relações de poder, poder este que nem sempre é exercido com a força bruta, explícito, mas também assume diferentes formas, as quais são mais sutis. Segundo Pierre Bourdieu (2006, p.7), o poder é visto por toda a parte, está presente em todas as relações sociais, apresentando-se sob muitas formas. Esse último, o poder que não se vê, mas é reconhecido, e que “só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhes estão sujeitos ou mesmo que o exercem” é o que o autor chama de poder simbólico. Assim, Gênero pode ser articulado com a noção de poder, conforme Scott definiu “[...] gênero é um elemento constitutivo de relações sociais, fundadas sobre as diferenças entre os sexos e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (SCOTT apud PEDRO, 2005, p.86). Dessa forma, as relações de gênero também estabelecem e revelam relações de poder entre os sujeitos.

Portanto, Gênero como uma categoria de análise propõe repensar as formas como as diferenças biológicas (sexo) entre homens e mulheres têm sido interpretadas e usadas como justificativas para as relações sociais entre os sujeitos, bem como as formas de pensar e criar modelos a partir delas constitui o que é feminino e masculino em uma determinada sociedade e em um determinado contexto histórico. A categoria Gênero não nega a Biologia, antes enfatiza a construção social e histórica produzidas sobre as características biológicas ao longo

do tempo (LOURO, 2008, p.22). Ademais, possibilita aprofundarmos a análise sobre as relações sociais entre os sujeitos, revelando pistas, vestígios e múltiplas possibilidades, ao longo da trajetória humana, e suas diferentes formas de organizar as sociedades.

1.4. O Gênero na narrativa histórica

De acordo com a historiadora Michelle Perrot (1988, p.185), por um longo tempo a História se configurou enquanto um “[...] ofício de homens que escrevem no masculino. Os campos que abordam são os da ação e do poder masculinos, mesmo quando anexam novos territórios”. A narrativa histórica se ocupava de espaços e episódios em que a presença das mulheres era pouca ou nulamente sentida, além de abordar espaços ditos como masculinos onde não se admitiam, ou até mesmo se ocultavam, a participação das mulheres. No entanto, nas últimas décadas do século XX, “o universo dos historiadores se expandiu a uma velocidade vertiginosa” (BURKE, 2011, p.7), e a historiografia tem experimentado, desde então, um processo de alargamento de horizontes, entrando em cena novos temas e personagens. O contato maior com outras áreas das ciências permitiu a incorporação de conceitos, enriquecendo a análise histórica. Gênero faz parte desta inovação e, segundo Amílcar Torrão Filho (2005, p.129), o conceito de “gênero enquanto uma categoria útil de análise para a História”, e não apenas para a história das mulheres, possibilita uma análise mais ampla das relações desenvolvidas entre os sujeitos.

Sob tal perspectiva, tomaram corpo novos temas e indivíduos sociais antes excluídos do discurso historiográfico. Corroborando com tal observação, Scott (1995, p.73) aponta que o uso do termo Gênero como uma ferramenta de análise histórica visava não apenas introduzir novos sujeitos (as mulheres) e novos temas, mas também propunha uma revisão no fazer historiográfico como um todo. A utilização de tal ferramenta analítica por parte dos/as pesquisadores/as provocaria, assim, a redefinição e o alargamento das noções tradicionais do que era historicamente relevante, seria necessário considerar agora tanto o público como privado. Propunha, assim, uma nova História. No entanto, Scott (1995) ressalta que a forma como este novo fazer historiográfico incluiria a experiência das mulheres na sua narrativa dependeria da maneira pela qual o conceito de Gênero seria desenvolvido como uma categoria de análise. Então, algumas questões se faziam necessárias: “Como o gênero funciona nas relações sociais humanas? Como o gênero dá sentido à organização e à percepção do conhecimento histórico?” (SCOTT, 1995, p.74). O conceito deve assim servir como ponto de partida para um olhar mais atento às relações entre os sujeitos – homens e mulheres, homens e

homens, mulheres e mulheres –, possibilitando compreender as estruturas sociais muito além de uma de oposição macho/fêmea.

Uma das tendências adotadas por alguns/algumas estudiosos/as de Gênero foi o uso da categoria como sinônimo de mulheres, e muitos foram os estudos que substituíram a palavra “mulheres” por Gênero, pretendendo estabelecer uma atitude de neutralidade. Conforme aponta Filho (2005), tais estudiosos/as acreditavam ser tal conceito um termo “despolitizado”, no qual o/a pesquisador/a que o adotava não estaria filiado/a, *a priori*, “a um questionamento sobre a desigualdade ou o poder, ou tomaria partido pela ‘parte lesada’” (FILHO, 2005, p.131, grifo do autor). No entanto, propôs-se um uso mais abrangente da categoria Gênero, incluindo os sujeitos em suas muitas redes de relações sociais e de poder. Conforme aponta Ginna Pomata (1997 apud GONÇALVES, 2006, p. 77, grifo do autor), a área que envolve os Estudos de Gênero,

Deve ser compreendida como a história da construção social das categorias do masculino e feminino, por meio de discursos e práticas. [Deve ser considerada] porém, distinta da história das mulheres, não podendo excluir a necessidade de uma história social das mulheres... [cujo principal desafio é] superar ‘a penúria de fatos’ sobre sua vida, ampliando os limites de nossa memória do passado.

Sendo assim, a categoria Gênero remete à análise e ao estudo das significações construídas, ao longo do tempo e nas diferentes sociedades, referentes ao feminino e masculino, aquilo que é entendido como característicos e próprios para mulheres e homens. Conforme aponta Gonçalves (2006, p. 85), a emergência da história das mulheres trouxe à tona uma série de fontes documentais, revalorizando documentos que por muito tempo foram considerados como irrelevantes na reconstituição dos processos em que as mulheres figuraram como agentes sociais. As mudanças empreendidas no fazer historiográfico, introduzidas pelas propostas pelos movimentos de renovação da historiografia da História Social, a História Cultural e a Nova História, mostraram-se produtivas para a história das mulheres, pois, além de alargar o leque de fontes e documentos, tais pressupostos historiográficos propunham outra forma de perceber o poder, pois reconheciam que o poder político não era exercido apenas nos espaços públicos, mas havia ainda outras formas de poderes, veladas, como o exercido no espaço privado. Poder este exercido nos “[...] recônditos do lar, junto à família, no exercício de atividades e ocupações que, grosso modo, surgiam como extensão daquelas realizadas no espaço doméstico [...]” (GONÇALVES, 2006, p.87) e que pensado dessa forma ampliou a área de estudos e pesquisas dos/as historiadores/as. Dessa maneira, o campo de visão dos/as

historiadores/as foi alargado, a fim de repensar as relações entre os sujeitos, e a busca agora se opera nas lacunas, nos silêncios, no não-dito dos documentos tradicionais, e outros materiais e vestígios passam a ser considerados como expressões das consciências de inúmeros sujeitos

As perspectivas propostas pelo conceito de Gênero se aproximam dos pressupostos da História Cultural, pois, segundo Lidia Possas (2004), tal categoria é capaz de revelar o aspecto histórico e relacional da construção de modelos de comportamentos estabelecidos em uma dada sociedade, em um determinado contexto histórico, para homens e mulheres, pois a História Cultural “[...] procura identificar de que modo, em diferentes lugares e momentos, a realidade social é construída, pensada e lida.” (POSSAS 2004 apud GONÇALVES, 2006, p.74). Entre as muitas fontes que passaram a figurar como relevantes para a análise histórica, sob os pressupostos da História Cultural figura a Literatura, área rica para discussão das relações de Gênero, como já observado, e, em especial na presente pesquisa, é a principal fonte para analisar as relações sociais entre os sujeitos no tocante à questão do Gênero.

Torna-se, assim, necessária uma breve reflexão sobre a relação que se estabelece entre dois campos que se entrecruzam, tocam-se, e, muitas vezes, confundem-se, mas que são áreas distintas do saber humano, ambos com suas peculiaridades, domínios, técnicas e pretensões: História e Literatura.

1.5. Literatura e História: um diálogo profícuo para pensar o Gênero

A História, assim como outras áreas do saber humano, assumiu, no século XIX, o *status* de Ciência e tem estabelecido desde então um diálogo profícuo e cada vez mais alargado com as Ciências Sociais e outras áreas do saber humano, o que, segundo Fernando Novais (2011, p.11), marcou uma ruptura com a historiografia tradicional⁹, afastando-se, assim, do seu caráter de gênero literário (o qual lhe era atribuído até então), apresentando-se como uma disciplina científica. A partir do século XX, a historiografia novamente vivenciou um crescente processo de renovação, fruto de uma crise de paradigmas, a qual implicou em um alargamento no horizonte dos/as historiadores/as e do repertório das fontes. Tal movimento se consolidou primeiramente na França a partir da fundação em 1929 da revista *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, pelos historiadores Marc Bloch e Lucien Febvre, o que representou novos ares para a historiografia, pois o campo de visão e de compreensão

⁹ Essa ruptura não deve ser entendida de forma radical, como se a partir de então a historiografia moderna tivesse abandonado por completo todas as reflexões, posturas e características anteriores. O que se evidencia é uma nova postura, que, embora tenha rompido com alguns pressupostos anteriores, manteve outras de suas premissas. (NOVAIS, 2011, p.24).

dos/as pesquisadores/as se alargou. Contrapondo-se à historiografia político-factual, vigente até então, colocou-se em pauta uma História-problema, que visava compreender a complexidade e a variedade da experiência humana. Segundo Gonçalves (2006), essa corrente historiográfica contribuiu para a incorporação das mulheres como sujeitos históricos, pois englobou em seu campo de visão as práticas cotidianas, as vivências de pessoas comuns, ainda que a relação entre os sexos não tenha ganhado um destaque em uma “[...] corrente interessada sobretudo nas conjunturas econômicas e nas categorias sociais [...]” (GONÇALVES, 2006, p.55), mas que acabou por proporcionar condições intelectuais para o olhar sobre a presença feminina, possibilitando repensar as relações sociais entre homens e mulheres, e assim, o Gênero. Novos sujeitos históricos, outros temas, novos paradigmas, outras fontes e documentos passaram a ser vistos como vestígios da ação humana no tempo, como História, e, portanto, passíveis de análise e estudo. Essa nova forma de ver e escrever a História exigiu o diálogo com outras áreas do conhecimento, como a Geografia, a Sociologia, a Economia e a Psicologia, em um projeto interdisciplinar.

Ao abordar sobre tal aproximação da ciência História com outras áreas, a historiadora Sandra Jatahy Pesavento (2012, p.23) observou que “[...] na virada do século XIX para o XX, outros sintomas de pensar o mundo, de uma forma bem diferente, chegavam de outros campos, fora dos domínios de Clio, mas que muito mais adiante, iriam com a História se entrelaçar”. Em um mundo entre guerras (1914; 1935), algumas áreas do saber humano passaram a ser questionadas, bem como os discursos sociais que vinham sendo produzidos, entre estes aqueles advindos do saber histórico. As suas tentativas de compreender e explicar as sociedades humanas não davam mais conta das novas demandas e vivências sociais, conforme arrazoou Marc Bloch (2001, p.44),

[...] num mundo que acaba de abordar a química do átomo mal começa a sondar o segredo dos espaços estelares, em nosso pobre mundo que, justamente orgulhoso de sua ciência, não consegue todavia criar para si um pouco de felicidade, as longas minúcias da erudição histórica, muito capazes de devorar uma vida inteira, mereceriam ser condenadas como um desperdício de forças absurdo, a ponto de ser criminoso, se devesse apenas servir para dissimular com um pouco de verdade uma de nossas distrações.

Ao propor refletir sobre a função e a legitimidade da tarefa do/a historiador/a, bem como da ciência História, Bloch, juntamente com outros/as historiadores/as, provocou uma revisão na historiografia, a qual contribuiu para maiores discussões e reflexões acerca do ofício do/a historiador/a, influenciando uma geração desses/as profissionais, uma ampliação

de suas atuações enquanto pesquisadores/as e um aumento significativo de documentos considerados relevantes.

A partir da década de 1970, uma nova geração de historiadores/as ligados ao que veio a se denominar de Nova História Cultural ampliou ainda mais “o leque de problemas, objetos e abordagens” da História, resignificando o conceito de documento, não mais entendido como expressão da verdade, mas sim como um produto que deveria ser contextualizado, questionado, relativizado. Segundo Antonio Celso Ferreira (2012), foi com a História das Mentalidades que os textos literários passaram a ser encarados como fonte primária na investigação histórica. Assim, a Literatura ganhou espaço na análise das sociedades humanas, na busca por compreensão de suas formas de expressão e cultura, saindo de seu lugar de ilustração apenas. A pertinência do uso de textos literários para a pesquisa histórica foi salientado por Lucien Febvre (FEBVRE, s/d apud FERREIRA, 2012, p. 64),

Os textos, sem dúvida, mas todos os textos. E não só os documentos de arquivos em cujo favor se cria um privilégio. [...]. Mas também, um poema, um quadro, um drama: documentos para nós, testemunhos de uma história viva e humana, saturados de pensamento e de ação em potência.

Percebe-se a mudança de *status* que os documentos passaram a assumir então, e de que forma o universo do/a historiador/a se ampliou, possibilitando que sujeitos e temas, outrora relegados ao silêncio durante muito tempo na narrativa histórica, tomassem contornos e importância. Os documentos não mais falariam por si mesmos, como se os acontecimentos estivessem acessíveis puramente nos registros, esperando apenas serem lidos e copiados, mas agora seriam questionados, relativizados, contrapostos a outras fontes. Segundo Novais (2011, p.23), “[...] os historiadores-cientistas, em função do diálogo com as ciências sociais, entendem que os registros e a reconstituição medeiam conceitos os quais dão sentido aos eventos, explicando-os.”. A História Cultural e a Social ganharam destaque a partir dos anos de 1980, principalmente entre aqueles que buscavam renovar a historiografia marxista, que enfatizava, até então, o estudo das estruturas econômicas e sociais. Temas como a história das mulheres, por exemplo, resultantes das reflexões e formulações a respeito das questões de Gênero, começaram a ser abordadas na academia e um novo fazer historiográfico estava se instaurando. Este novo fazer apresentava como uma de suas marcas a dúvida, conforme bem observou Pesavento (2012, p.62, grifo do autor):

[...] a História se situa em uma *era da dúvida*. Dúvida que se instala como o princípio de um conhecimento e se antecede a pesquisa. Dúvida que estabelece a interrogação sobre o passado, que preside a construção do objeto, sob o que poderíamos chamar de uma filosofia da suspeita. Dúvida

que se estabeleceu com a crise dos paradigmas, quando se passou a pensar que tudo o que foi estabelecido até então poderia ser posto sob interrogação. Dúvida que pôs em causa a coerência do mundo. [...] Tais considerações marcam uma mudança de atitude que se explica a partir desse novo patamar epistemológico que passa a presidir o fazer História no campo da História Cultural.

Sob tal pressuposto teórico, a História é chamada a renovar seu repertório, suas fontes e seus objetos, passa a explorar as demais produções humanas, todos os vestígios deixados pelos homens e mulheres ao longo do tempo, a fim de reformular suas percepções e dar um novo sentido ao mundo social. Desde então tem se mostrado relevante o uso da obra literária como uma ferramenta para a análise das relações sociais, e em particular nesta investigação, no que tange à questão de Gênero. Problematizar as relações sociais enquanto produto de processos históricos e culturais, bem como refletir sobre os vários processos que configuraram a vida atual, pensando as relações de Gênero, é uma das contribuições da ciência História para a produção de conhecimentos significativos. Conforme aponta o pensador Jörn Rüsen (2010), uma das funções da História é contribuir para a constituição de uma consciência histórica, que pode ser definida como “estrutura inerente ao pensamento e a ação humanas”, variando de acordo com os sujeitos e seu contexto, pois, de forma geral, todos os indivíduos se relacionam com o tempo, dando sentido aos acontecimentos e significando-os para orientar suas escolhas. A consciência histórica é construída a partir das experiências, das vivências e dos aprendizados dos sujeitos, sejam estes produzidos no espaço formal ou informal de educação, tendo a narrativa como uma das formas de expressão mais claras dessa consciência (CERRI, 2011, p.61).

1.5.1. Literatura e História: embates e definições

Contemporaneamente, a História pode ser entendida como uma narrativa, não mais como um relato sequencial e descritivo dos acontecimentos, “do real”, mas sim como uma construção voltada para uma análise mais atenta, uma busca por interpretações, significações, a partir de fontes que podem ser objetos de múltiplas versões. Sendo assim, o/a historiador/a deve ter consciência de que uma narrativa “verdadeira” é um como horizonte a alcançar. Mesmo sabendo que nenhuma narrativa histórica atingirá uma verdade absoluta, “[...] a História estabelece regimes de verdades, e não certezas absolutas” (PESAVENTO, 2012, p. 51). Tal percepção aproximou, mais uma vez, a História da Literatura, o que, segundo Pesavento (2012), instaurou um conflito nos domínios da História, pois alguns autores argumentavam que tal aproximação implicaria a esta abdicar sua posição de enunciadora da verdade. Corroborando com tal questão, o historiador francês Roger Chartier (2010) pergunta

se, sendo a História entendida também enquanto uma narrativa, não passaria a ter a sua legitimidade posta em dúvida: Se ao “partilhar suas fórmulas com a escrita da imaginação” a “verdade” que produz diferiria daquela produzida pelo mito e pela Literatura? (CHARTIER, 2010, p.13). O filósofo grego Aristóteles (ARISTÓTELES, s/d apud PESAVENTO, 2012, p.49) séculos atrás distinguira História e Literatura: a primeira seria a narrativa do que havia acontecido, a segunda a do que poderia ter acontecido, estabelecendo para a História um pacto com a verdade. Pacto este que, a partir do século XX, conforme já observado anteriormente, começa a ser questionado, e a História passa a assumir outra configuração, a saber:

Tudo o que se conhece como História é uma construção da experiência do passado [...] a História inventa o mundo, dentro de um horizonte de aproximação com a realidade, e a distância temporal entre a escritura da História e o objeto da narrativa potencializa essa ficção (PESAVENTO, 2012, p.53).

Por ficção podemos entender “aquilo que é trabalhado, construído ou criado a partir do que existe” (DAVIS, s/d apud PESAVENTO, 2012, p.53). Dessa forma, a distinção entre História e Literatura proposta por Aristóteles teria sido superada pelos/as historiadores/as. As características atribuídas ao fazer historiográfico de narração e de invenção impõem admitir que o trabalho do/a historiador/a é o de mediador/a entre os vestígios deixados pelo passado e a interpretação presente que deles se faz, visto ser impossível narrar o que de fato aconteceu. Conforme aponta Pesavento (2012, p.50), “entre aquilo que teve lugar um dia, um tempo físico já transcorrido e irreversível, e o texto que conta o que aconteceu, há uma mediação.” Com a finalidade de preencher esta lacuna entre passado e presente cabe ao/a historiador/a selecionar e juntar os fragmentos, tecer as relações, dar sentido e inteligibilidade ao texto, e, para isso, deverá fazer uso da retórica, jogando com as palavras, construindo argumentos, tarefa que comporta estratégias da ficção. Estabelece-se, assim, uma relação entre História e Literatura.

A Literatura, como as demais produções artísticas e culturais, proporciona a reflexão sobre as sociedades, sobre os valores e os comportamentos humanos, configurando-se, muitas vezes, como crítica, denúncia e, ainda, como uma proposta de outra forma de organização social, visto permitir o acesso ao vivido, ao mundo das relações entre os sujeitos reais, pois como arrazoa Ferreira (2012, p.12),

[...] toda a ficção está sempre enraizada na sociedade, pois é em determinadas condições de espaço, tempo, cultura e relações sociais que o escritor cria seus mundos de sonhos, utopias ou desejos, explorando ou inventando formas de linguagem.

Ao encontro de tal ideia, Antonio Candido (2011, p.4) assegura que só é possível se compreender uma obra literária ligando texto e contexto, de forma indissociável, pois, de acordo com o autor, entre sociedade, obra e autor, estabelece-se uma relação dialética:

A literatura é, pois um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, decifrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo.

Para o autor, a Literatura se apropria do real e o transfigura, por isso, contém fragmentos da sociedade na qual foi produzida, podendo revelar aspectos a respeito do seu autor, visto que, como seres históricos, os sujeitos estão presos ao tempo, ao seu contexto e são condicionados, ainda que parcialmente, pelos aspectos sociais de sua posição. Os valores e o conjunto de ideias sustentadas pelo/a autor/a contribuem para o conteúdo, para as ideias presentes na narrativa, servindo como referência o lugar social que ocupa o/a escritor/a e a formação do seu público, o que permite ao/a pesquisador/a perceber, ainda que fragmentariamente, a consciência de seu/sua autor/a. Ademais, possibilita conhecer os/as leitores/as e/ou os/as espectadores/as, pois também revela o público a qual se destina e atinge, caracterizando, conforme afirma Candido (2011), um diálogo mais ou menos vivo entre criador e público. Enquanto produto e produtor social, a obra literária é viva, pois ela é lida e relida por diversos atores sociais, que, a partir de diferentes contextos e realidades, darão a ela um novo significado, muitas vezes além daquele pretendido pelo seu autor, já que essa relação autor/obra/público é uma engrenagem dinâmica.

Dessa forma, a Literatura pode ser compreendida como mais uma das formas utilizadas pelos sujeitos para expressar suas visões de mundo, fazer suas denúncias e críticas ou contribuir para a manutenção de determinado *status quo*, ressignificar sua relação com o tempo. Retomando a questão da pretensão da História em construir uma narrativa mais próxima possível do passado, Paul Ricoeur (apud PESAVENTO, 2012, p.50) argumenta que o historiador, buscando ser fiel a essa pretensa verdade, em sua busca por reconstruir o passado, acaba por construir um terceiro tempo: “[...] situado nem no passado do acontecido nem no presente da escritura”. Nesse sentido, o terceiro tempo é uma invenção/ficção do historiador, na qual, por meio de uma teia de intrigas, ele refigura imaginariamente o passado, construindo uma temporalidade específica. Sob tal perspectiva pode-se estabelecer também uma relação com o conceito de Consciência Histórica (RUSEN, 2010), visto ser a narrativa

uma materialização desta. A referida invenção/ficção pode ser entendida como uma das muitas percepções do passado, que permitem vislumbrar resquícios da consciência histórica, em especial de seu autor. A História, assim pensada, torna-se mais uma das modalidades da relação que as sociedades estabelecem com o passado, assim como a Literatura, conforme observou Chartier, “[...] as obras de ficção, ao menos algumas delas [...] também conferem uma presença ao passado, às vezes ou amiúde mais poderosa do que as que estabelecem os livros de história” (2010, p.21). Por conseguinte, a Literatura compartilha com a História de alguns artifícios para a construção de sua narrativa, ela não só faz uso do passado para criar seus enredos e dar vida aos/as seus/suas personagens, mas também se apodera dos documentos e das técnicas, ambas partilhando de “efeitos de realidade” (CHARTIER, 2010, p.29).

A História, do mesmo modo que a Literatura, são entendidas enquanto narrativas, com suas devidas particularidades, embora ambas se alimentem do cotidiano, de sujeitos reais e suas vivências, a narrativa histórica apenas adquire legitimidade em frente à sociedade e aos seus pares ao apresentar suas fontes – sejam elas de que tipo forem – documentos oficiais, cartas, diários, peças teatrais, fotografias, quadros, músicas, artefatos materiais. Segundo Michel de Certeau “a história é um discurso que produz enunciados ‘científicos’” (CERTEAU, 1975 apud CHARTIER, 2010, p.16, grifo do autor), a partir de um conjunto de regras que dita o fazer historiográfico, e buscam assim controlar sua produção. Ainda de acordo com Certeau (apud CHARTIER, 2010, p.28), o que garante à História o seu *status* de conhecimento autêntico é a utilização, por parte do/a historiador/a, das citações, das referências, “dos documentos que evocam o passado na escritura do historiador, demonstrando também sua autoridade” (CERTEAU apud CHARTIER, 2010, p.28).

As fontes e os dados coletados e analisados pelo/a historiador/a servem não apenas para explicar e dar sentido à narrativa, como também conferem legitimidade e autoridade à fala/escrita do/a historiador/a. Ao encontro de tal ideia, Pesavento (2012, p.50) observou que “[...] se a História é uma forma de ficção, ela é uma ficção controlada pelos indícios recolhidos, pela testagem a que se submetem esses indícios, pela recorrência ao extratexto¹⁰”, e as citações e referências das quais o/a historiador/a lança mão em sua tarefa atestam não apenas que ele/a “[...] andou pelos arquivos, cumprindo seu ofício, pesquisou as fontes documentais”, mas também que estabeleceu um diálogo com os saberes científicos e

¹⁰ A autora denomina de *extratexto* o conjunto de leituras e referenciais teóricos de que o/a historiador/a faz uso para compreender e interpretar suas fontes.

acadêmicos de seu tempo e está atualizado/a com as tendências e os debates contemporâneos. Assim, as fronteiras entre História e Literatura se apresentam móveis, pois ao mesmo tempo em que a narrativa historiográfica se apropria de elementos ficcionais (a “cola” entre os vestígios com a qual tenta interpretar o passado), ela apresenta marcas de historicidade – o uso das fontes e das referências – conferindo-lhe o *status* de conhecimento científico.

Portanto, o uso das fontes e todo o aparato teórico-metodológico do qual se arma o/a historiador/a no exercício de seu ofício é o que confere a sua narrativa histórica credibilidade. O/A historiador/a, no entanto, deve estar fundamentado/a em um conjunto de textos e referenciais teóricos, conceitos e categorias, enfim, no extratexto, do qual vai se apropriando e o qual vai ressignificando ao longo de sua trajetória. Desse modo, a narrativa histórica opera por critérios de plausibilidade e verossimilhança, visto serem as ações analisadas impassíveis de verificação (PESAVENTO, 2012, p.55).

A partir da análise da obra literária, pode-se vislumbrar como pensavam os sujeitos em determinado contexto histórico, quais eram suas visões de mundo, suas concepções, quais imagens produziam sobre si e os demais grupos sociais. Sob a perspectiva da Nova História Cultural, os estudos se voltam para os significados atribuídos às práticas sociais, às interpretações que os sujeitos elaboram de suas vivências, seus cotidianos. A Literatura revela um registro específico, outra maneira de “se relacionar com o real objetivo [...], respondendo questões importantes relativas ao passado sobre as quais as fontes tradicionais normalmente silenciam.” (ADAN, 2008, p.5). Como “uma forma de expressão” ou um manifesto de visões de mundo, a Literatura está repleta de significações e pode ser entendida enquanto um dos aspectos reveladores da consciência histórica, que possibilitam o fazer histórico e a compreensão acerca de construções sociais, entre elas, as de Gênero, que ainda hoje estão presentes em nossa sociedade e, por isso, precisam ser discutidas e repensadas. Tanto a História como a Literatura são formas de dar a conhecer o mundo, ambas desvelam ideias, sujeitos, traços de outros tempos e permitem perceber as inúmeras formas de experiências humanas, permitindo um repensar as relações sociais e de poder, entre elas as muitas maneiras de pensar e vivenciar os gêneros dentro de diferentes sociedades e grupos sociais, em diferentes épocas.

Apresentados os diálogos entre Feminismos, Gênero, Literatura e História, o próximo passo será abordar a relação destes com a Educação e como esta era entendida. Tal processo se dará tomando como base uma das correntes ideológicas mais influentes nos anos iniciais do

século XX, a saber, o Anarquismo, em uma de suas facetas particulares, a educação não-formal.

2. Anarquismo e Educação: um breve olhar sobre o papel da Educação na perspectiva das ideias anarquistas nos anos iniciais da República Velha

Conforme abordado no capítulo anterior, uma das principais bandeiras das reivindicações que marcaram os movimentos feministas e sociais entre os séculos XIX e XX foi o direito de receber a instrução formal. As mulheres ligadas a tais movimentos não foram os únicos sujeitos o acesso à educação como uma das principais armas de luta na conquista da emancipação social, outras vozes se levantaram em prol de melhores condições de vida e trabalho, fossem elas pertencentes a mulheres ou a homens. Tais reivindicações ecoavam de diferentes segmentos sociais, da classe burguesa às classes populares, e refletiram sobre a necessidade da instrução como uma necessidade humana, para a tomada de consciência e de transformação social, norteadas por diferentes concepções e correntes ideológicas. O período compreendido como a República Velha (1889-1930) no Brasil foi um contexto marcado por uma série de transformações econômicas, políticas, culturais e sociais, e também intelectuais, com a efervescência de ideias e pressupostos filosóficos, alguns buscando justificar e reforçar o sistema vigente, outros contestando o sistema, apresentando suas contradições e críticas e propondo uma nova sociedade. Entre estes, destaca-se na presente pesquisa, conforme explicitado na Introdução, a atuação de homens e mulheres ligados direta ou indiretamente ao ideário anarquista.

Sendo assim, faz-se necessário estabelecer qual a definição de Anarquismo empregada neste trabalho, bem como uma sucinta apresentação de seus pressupostos, precursores, ações e, em especial, de sua relação com a Educação.

2.1. Um breve olhar sobre o Anarquismo: marcos e características

O conceito de Anarquismo remete a uma série de ideias e referenciais, pois tal corrente apresentou múltiplas facetas e peculiaridades ao longo de sua trajetória. O que cabe então é pontuar os significados que esta palavra carregou no decorrer do tempo, tendo em mente, que as palavras, assim como os sujeitos e as instituições, são veículos de visão de mundo, significações, carregados de historicidade. Etimologicamente, a palavra anarquia tem origem do grego *anarquia* e significa, literalmente, “sem governo”, remetendo à ausência de autoridade, de qualquer instância. (BOBBIO, 1998, p.23). Sendo assim, o Anarquismo enquanto corrente ideológica e de ação tem como essência principal a negação de toda e qualquer autoridade e preconiza a liberdade como condição indispensável para a emancipação dos indivíduos, para que juntos possam construir uma sociedade livre. Além disso, apresenta a

proposta de construção de uma sociedade livre de todas as formas de poder, seja este de ordem ideológica, política, econômica, social e jurídica. Devido a esta ânsia de liberdade, sentimento este que acompanha a humanidade desde suas mais remotas experiências sociais, atribui-se ao movimento anarquista o título de libertarismo, e aqueles e àquelas que se identificam com ele, de libertários e de libertárias. Segundo Norberto Bobbio (1998, p.23, grifo do autor), pode-se entender o Anarquismo como um:

[...] movimento que atribui, ao homem como indivíduo e à coletividade, o direito de usufruir toda a liberdade, sem limitação de normas, de espaço e de tempo, fora dos limites existenciais do próprio indivíduo: liberdade de agir sem ser oprimido por qualquer tipo de autoridade, admitindo unicamente os obstáculos da natureza, da “opinião”, do “senso comum” e da vontade da comunidade geral – aos quais o indivíduo se adapta sem constrangimento, por um ato livre de vontade.

O Anarquismo traz em seu bojo uma variedade de ideias, ações e indivíduos, o que torna impossível concebê-lo como um conjunto ideológico coeso e estanque, facilmente demarcado e definido. De acordo com Sílvio Gallo (1996, p.9), seria mais correto falarmos em Anarquismos, pois foram diversas as posturas assumidas por seus teóricos e militantes, o que impossibilitou conceituar tal paradigma. O Anarquismo deve ser considerado, então, segundo Gallo (2006), como “um princípio gerador”, uma atitude que assume as mais diversas características particulares, correspondendo às condições históricas e sociais aos quais é submetido. Corroborando com tal constatação, ao abordar a faceta plural do movimento anarquista, Caio Túlio Vieira Costa (1985, p.12) escreveu:

E como tudo que vive, não existe somente um anarquismo, abstrato e definido, conceitualmente manejável e concretamente perceptível. Existem vários anarquismos. A tentativa é detectá-los historicamente para compreendê-los um pouco antes que nos obriguem a esquecê-los.

Dessa forma, pode-se compreender o Anarquismo como um conjunto de ideias e ações que abarcam uma gama de preceitos e que apresentou ao longo do tempo entonações e matizes diversos, exibindo diferentes formas, de acordo com os contextos históricos em que atuavam seus agentes. Por ser produto da ação humana, fruto da cultura histórica¹¹, as manifestações individuais e coletivas de orientação anarquista se apresentam como um movimento vivo, consequência das contribuições dos mais variados sujeitos, o que contribui

¹¹ De acordo com Jörn Rüsen (2010), a cultura histórica é a consciência histórica sendo colocada em prática na vida social, atendendo a necessidade humana de compreender os sujeitos, a si próprio e ao mundo em que vivem. “A cultura histórica nada mais é, de início, do que o campo da interpretação do mundo e de si mesmo, pelo ser humano, no qual devem efetivar-se as operações de constituição do sentido da experiência do tempo, determinantes da consciência histórica humana” (RÜSEN, 2010, p.121).

para seu caráter múltiplo e amplo. O *Anarquismo moderno* ou, conforme denominou George Woodcock (1981), o *Anarquismo Clássico* teve como um de seus principais precursores o francês Pierre Joseph Proudhon, um dos primeiros intelectuais a iniciar um processo de elaboração de um *corpus* teórico para o Anarquismo. Sob tal perspectiva, pode-se estabelecer como marco do Anarquismo Moderno a publicação da obra *O que é propriedade (1840)*, de autoria do referido intelectual, o qual se estendeu até o início do século XX, com as produções filosóficas de intelectuais como o italiano Errico Malatesta e os russos Piotr Kropotkin e Mikhail Bakunin. Woodcock esclarece que as ideias libertárias que antecederam o ano de 1840, embora sejam a base do pensamento anarquista, não se configuravam como Anarquismo propriamente dito (WOODCOCK, 1981 apud MENDES, 2010). No entanto, muitos foram os intelectuais socialistas que influenciaram os pensadores da corrente anarquista, dificultando, muitas vezes, a tarefa de encaixá-los em uma determinada corrente ideológica.

O Anarquismo, enquanto corrente ideológica e de ação, em suas múltiplas facetas e abordagens, que ganhou a partir de meados do século XIX um *corpus* teórico mais elaborado e teve como princípios norteadores as ideias libertárias, tinha por objetivo construir uma reflexão crítica da sociedade capitalista – industrial – e foi, juntamente com o Socialismo, a mais atuante e significativa corrente ideológica de orientação da classe operária nos anos iniciais da República Velha brasileira. Sua atuação e a circulação de suas ideias no Brasil estão intimamente ligadas à formação da classe operária e sua atividade enquanto grupo social, cuja constituição faz parte do processo de consolidação do sistema capitalista, que apresentou marcos e características específicas nas diferentes sociedades, ao longo do tempo.

Este desenvolvimento industrial e o surgimento de novos grupos sociais foram acompanhados por um crescente desenvolvimento urbano, que, embora tenha significado melhores condições de vida para alguns indivíduos, também foi acompanhado de péssimas condições para uma parcela significativa da sociedade, em especial aos sujeitos ligados às camadas menos favorecidas, entre eles, a classe trabalhadora. A formação de uma classe é um processo dialético, sempre inacabado, e que se dá à medida que os sujeitos compartilham suas vivências, lutas e experiências em comum. Entretanto, não basta um cotidiano e condições de vida em comum para que se configure uma classe, é preciso que haja a consciência por parte dos indivíduos desse elo, que haja a consciência de uma identidade em comum, a partir da configuração de experiências, interesses e aspirações compartilhadas por um mesmo grupo de sujeitos (LONER, 2001, p.15-16). Conforme sintetizou Beatriz Ana Loner (2001), em seu

estudo sobre a formação da classe operária nos municípios de Rio Grande e Pelotas no período da República Velha, no qual utilizou o conceito de classe formulado pelo historiador inglês Edward Thompson (1984, apud LONER, 2001, p.15):

Ela só vai transformar-se em classe, à medida que suas condições de vida e existência, suas lutas e experiências, despertarem a consciência de uma identidade em comum, de um interesse coletivo, maior que a soma dos interesses individuais [...].

Embora a consciência surja da inserção social dos indivíduos, essa posição por si só não a transforma automaticamente, antes há a necessidade de interesses em comum, o que implica que indivíduos que não estejam inseridos no sistema de produção operária, como as fábricas, também se identifiquem com a classe operária e atuem em prol de sua emancipação e na busca por melhores condições de vida e trabalho. Segundo Thompson (1984), esta é uma relação que se estabelece a partir de uma série de fatores: condições de vida e trabalho partilhados, bem como aspirações e demandas em comum entre os sujeitos.

De todas as correntes ideológicas em voga entre os séculos XIX e XX, o Anarquismo foi a que mais inseriu as mulheres, na qual estas atuaram com maior liberdade, e, ainda, possibilitou que as pautas relativas às questões de interesse destas circulassem mais amplamente, é claro, com as devidas limitações e percepções atinentes ao período histórico. O ideário anarquista de uma reformulação ampla da sociedade, a proposta de uma nova organização social, com outros valores e perspectivas, atraíram, assim, muitas mulheres que lutavam contra a opressão de Gênero que sofriam. Conforme discutiremos mais adiante, o período que abrange o contexto da República Velha no Brasil (1889-1930) foi marcado fortemente pelo ideário da filosofia Positivista¹², o qual influenciou os mais variados setores da sociedade e relegou as mulheres ao espaço do lar, o espaço privado, e construiu um ideal de feminino a ser seguido por todas as mulheres, de todas as classes sociais, o qual estava presente até mesmo nos grupos contestatórios do sistema vigente, povoando e ditando as relações entre os sujeitos mesmo entre as classes populares. Sendo assim, dentre os anarquistas quem inseriu efetivamente a questão das relações de Gênero e a necessidade da

¹² Paradigma teórico-filosófico que preconizava as transformações pessoais como condição para a transformação social, de caráter conservador, autoritário e moralmente disciplinador, estabelecendo estereótipos rígidos e funções específicas aos indivíduos na sociedade. Defendia que a sociedade, assim como a natureza, obedece a leis, o que possibilitaria um maior controle do arranjo social, a fim de se obter resultados almejados. Um dos seus principais precursores, de grande influência no Brasil foi o filósofo francês Auguste Comte. (ISMÉRIO, 1995).

emancipação feminina, não só das mulheres operárias, mas das mulheres de todas as classes sociais, foram as mulheres libertárias.

Segundo Margareth Rago (1985), essas mulheres construíram uma nova figura feminina, não mais a mulher explorada, submissa, resignada à própria sorte, mas uma mulher combativa, independente em suas resistências diárias, em todos os espaços, tanto no âmbito público como privado, em prol de mudanças em sua condição social. Corroborando com Rago, Samanta Colhado Mendes (2010) creditou também às vozes femininas a inserção na pauta do movimento anarquista de questões que eram até então ignoradas pelos militantes homens, como o amor livre, a maternidade livre e consciente, a união livre e o exercício livre do sexo. As mulheres anarquistas inovaram e instauraram uma nova vertente neste vasto campo que é o Anarquismo, o Anarco-feminismo. As anarco-feministas lutavam por uma sociedade mais igualitária e justa, para elas, tais condições não se dariam em um sistema capitalista, sendo assim, o Feminismo precisava estar comprometido também com a luta de classes. Além disso, criticavam o Feminismo Liberal e a luta pela inserção das mulheres na sociedade, pois essa inserção não acabaria com as desigualdades e as relações de hierarquia.

Ao se analisar a postura de alguns renomados precursores do ideário anarquista, não se estranha que as questões femininas e as reivindicações referentes à situação das mulheres tenham estreado nesta corrente pela atuação de militantes mulheres, visto que pouco ou nada os anarquistas homens haviam formulado até então a esse respeito. Como já abordado anteriormente, um dos primeiros teóricos do Anarquismo moderno, Joseph Proudhon, foi influenciado pelas ideias do socialista utópico Charles Fourier (1772 – 1837), um dos poucos pensadores libertários que irá compreender as questões femininas como elemento indispensável na proposta de uma nova sociedade, uma vez que compreendia que a condição fundamental para qualquer processo de emancipação deveria se realizar em condições de igualdade entre todos os indivíduos, para isso, insistia na libertação das mulheres (NÚÑEZ, 2012, p.9). Em sua obra, *Doctrina social, El falans – terio*, Fourier (1980 apud NÚÑEZ, 2012, p.10) argumentou “[...] Os progressos sociais e mudanças de período operam-se em razão do progresso das mulheres cara à liberdade; e as decadências da ordem social operam-se em razão do mingramento de liberdade das mulheres.”.

Para Fourier (1980), o critério de medição da civilidade de uma sociedade era a posição que as mulheres ocupavam nesta, por isso defendia a admissão das mulheres a todas as funções e ocupações, a participação nas eleições e uma melhor instrução, bem como o fim

das desigualdades dos direitos na família, foco primeiro das tensões entre os sexos (BOBBIO, 1998, p.488). Mesmo assim, tal visão não foi incorporada ao arcabouço intelectual e teórico de Proudhon, ao contrário, o anarquista assumirá uma postura misógina. De acordo com Martín Paradelo Núñez (2012), o filósofo francês negará a igualdade entre homem-mulher, afirmando a impossibilidade de associação entre eles. Em sua já referida obra, *O que é a propriedade?(1840)*, o pensador expressava sua visão a respeito da possibilidade de associação entre homens e mulheres:

Entre a mulher e o homem pode haver amor, paixão, vínculos de amizade e todo quanto se queira, mas não há entre eles uma verdadeira sociedade. [...] Por isso, longe de aplaudir o que hoje se chama emancipação da mulher, inclino-me mais, se houvesse que chegar a tal extremo, a enclausurá-la. (PRUDHON, 1840 apud NÚÑEZ, 2012, p.10).

Pela sua escrita é possível perceber que as questões femininas não figuravam como uma pauta relevante para o intelectual na luta de classes, antes sua postura corroborava e estava afinada com o pensamento burguês vigente no período, o qual alegava a incapacidade das mulheres para atuarem na sociedade, reservando-lhes a clausura, se fosse o caso. De Mikhail Bakunin a Piotr Kropotkin continuou a não haver avanços a respeito da causa das mulheres, embora ambos tenham contribuído significativamente para as discussões anarquistas e as reflexões e críticas sobre a sociedade capitalista, em nada contribuíram para a inserção da questão das mulheres neste *corpus* teórico, mantendo-se um silêncio quanto às causas de interesse das mulheres. Segundo Núñez (2012, p.12), Kropotkin chega mesmo a negar o caráter revolucionário da mulher, sem fazer sequer uma menção a ela em sua proposta de projeto revolucionário, a não ser quando a evoca como mãe e companheira, à sombra do homem, e não como uma agente social, portadora de vontade e ações próprias. Núñez ressaltou que tal postura não era unívoca entre todos os homens anarquistas, mas, de uma forma geral, essa foi a postura mais frequentemente adotada, em especial nos primeiros movimentos de cunho anarquista.

No Brasil, as primeiras ideias anarquistas e suas propostas de uma nova sociedade começaram a se fazer sentir com a vinda de imigrantes europeus, que, em fins do século XIX, gradativamente se incorporaram à sociedade brasileira, a qual vivenciava, como já citado, um tímido processo de industrialização e experimentava a substituição da mão de obra escrava por uma livre e assalariada, além de uma série de outras transformações políticas, econômicas e culturais. Além dessas questões, outro motivo ainda teria resultado na política de imigração europeia: a questão do “branqueamento” da população brasileira, defendida por uma parcela

significativa da elite, norteadas por ideias racistas que dominavam o contexto social (GIRON, 1996, p.55). Em sua maioria, tais imigrantes chegavam primeiramente em São Paulo e, mais tarde, alguns deles iriam se espalhar pelo país em busca de melhores condições de vida e trabalho. Tais sujeitos traziam consigo toda uma carga de conceitos e lutas formada a partir de suas vivências e experiências na Europa e que contribuiu significativamente para a formação de uma consciência de classe do nascente operariado nacional.

Tal conjunto de ideias e ações não foi apenas incorporado nas reflexões críticas realizadas pelas militâncias e intelectuais do movimento operário brasileiro, mas também foi ressignificada e reelaborada, em consonância com a realidade local vigente e com suas particularidades. Segundo José Antônio Segatto (1987, p.12), tais imigrantes, em sua maioria de etnia italiana, portuguesa, espanhola e alemã, dirigiram-se, inicialmente, para as fazendas de café paulistas. Com o tempo, ocuparam também as cidades, atuaram no comércio e nas atividades industriais, como patrões/patroas ou empregados/as. Esse fluxo de imigrantes visava atender a necessidade de mão de obra no Brasil, que, nos anos de 1871, enfrentava uma crise de desemprego, além da necessidade de mão de obra especializada para o trabalho fabril, que começa a timidamente a figurar como uma das principais atividades econômicas. De acordo com Loraine Slomp Giron (1996, p.50):

A empresa imigratória no Brasil está associada a este processo de transformações: de um lado a mudança da política de terras, que tentará democratizar a propriedade, e de outro, a necessidade de mão-de-obra livre e branca, para substituir a mão-de-obra negra e escrava, que até então sustentava a produção do país.

Inês Minardi (2005, p.1) aponta que os/as italianos/as estavam entre o maior contingente de imigrantes presentes no Brasil, resultado, segundo a autora, da expansão do capitalismo na Itália, que levou o país a se desfazer de 20 milhões de indivíduos entre os anos de 1861 e 1940, visto que a expansão do sistema gerou um excedente populacional sem terra e sem trabalho, criando um foco de tensão social, que veio a somar com as conturbações internas advindas do processo de unificação em que se encontrava a Itália. A autora ainda ressalta que uma parcela significativa desses/as italianos/as tinha uma relação com o ideário anarquista, tomando, muitas vezes, a posição de liderança na organização do operariado local. Ademais, alguns desses imigrantes mais tarde implantaram uma imprensa libertária no Brasil, que serviu como referência do movimento dos trabalhadores. No estado de São Paulo, por exemplo, o jornal anarquista *La Battaglia* teve uma tiragem de 3.000 a 5.000 exemplares,

entre os anos de 1904 a 1912, e foi distribuído em mais de 100 localidades, no Brasil e no exterior (MORAES, 2006, p.1).

No Rio Grande do Sul, a entrada de imigrantes italianos/as data a partir do ano de 1875 – meio século mais tarde que os/as imigrantes alemães/alemãs – os quais se concentraram, em sua maioria, na região serrana (PESAVENTO, 2002, p.50). Entretanto, a influência das ideias anarquistas ligadas a tal etnia, começou a se fazer sentir um pouco mais tarde, segundo a historiadora Sílvia Regina Petersen (2001, p.134), e está relacionada à formação da Colônia Cecília, comunidade fundada pelo anarquista italiano Giovanni Rossi, em 1890, no estado do Paraná. Após sua extinção em 1893, alguns indivíduos dessa comunidade migraram para o estado rio-grandense. Em um relatório realizado pelo militante anarquista Polidoro Santos, publicado pelo jornal anarquista do Rio de Janeiro, *A Vida*, no ano de 1914, constava um histórico do movimento operário no Rio Grande do Sul, estabelecendo um elo entre os egressos da Colônia Cecília e a militância de orientação anarquista na capital sul-rio-grandense:

Em 1895-96 chegaram à capital algumas famílias procedentes da antiga colônia libertária que, com a denominação de Colônia Cecília, fundara o Dr. Rossi no vizinho estado do Paraná. [...] Foram estes camaradas que para esta cidade transmitiram os primeiros germens da propaganda anarquista. Homens ativos, intrometeram-se logo no movimento operário local e aí imediatamente fizeram sentir sua ação. (A VIDA, 1914 apud PETERSEN, 2001, p.135).

O relator demarcou a presença das primeiras ideias anarquistas, seus “primeiros germens” e a forte atuação de seus militantes em Porto Alegre em fins do século XIX. O relatório seguia expondo as ações de divulgação das ideias anarquistas, como a criação de grupos de estudos, a fundação de um jornal quinzenal, que circulou na cidade até 1910, a atuação em festas de 1º de maio, as panfletagens, a participação em congresso operário e a fundação de uma escola aos moldes de educação libertária em Porto Alegre, relatando as ações dos militantes até o ano de 1914. Já em 1902, na capital rio-grandense, foi fundada a União Operária Internacional, de inspiração anarquista (a própria ideia de internacionalismo era um dos pressupostos de tal ideário), embora a diretoria fosse dividida entre militantes de tendências diferentes e, em algumas questões, até mesmo opostas: dois anarquistas e dois socialistas.

Além de egressos da Colônia Cecília, muitos anarquistas também devem ter aportado na cidade do Rio Grande, visto que, como cidade portuária, era porta de entrada de milhares

de estrangeiros e já no final do século XIX sentia as transformações do processo de industrialização, ainda que pequeno, mas significativo, assim como a marcante presença de estrangeiros em busca de empregos nas fábricas. Há uma menção da presença de anarquistas no município de Rio Grande no *Almanak Litterário e Estatístico do Rio Grande do Sul para 1898*, organizado e impresso na cidade, no qual consta que, em 28 de junho de 1894, haviam sido presos dois anarquistas franceses, que traziam consigo cartas de cunho propagandístico do Anarquismo (PETERSEN, 2001, p.134). Ao abordar o alcance das ideias libertárias, cerne do pensamento anarquista, e a atuação de seus militantes e intelectuais no Brasil, Rago (1985) situa a influência desta corrente ideológica em outros campos além da esfera de partidos políticos, uma vez que, segundo a historiadora, os libertários difundiam outra concepção de poder, que não se limitava ao campo da política institucional, mas se fazia presente nos mais variados aspectos do cotidiano social. Os anarquistas defendiam a resistência ao sistema de exploração capitalista e as imposições que este impunha às classes mais desfavorecidas da sociedade e que se faziam presentes em todas as relações, atuaram, para tal fim, desenvolvendo uma forte crítica social e cultural, propondo um novo arranjo social, o qual abarcava todos os âmbitos cotidianos, das mais tênues relações até as mais formais. Dessa forma, os militantes anarquistas, de acordo com Rago (1985, p.14):

Propõem múltiplas formas de resistência política, que investem contra as relações de poder onde quer que se constituam: na fábrica, na escola, na família, no bairro, na rua. Desvendam os inúmeros e sofisticados mecanismos tecnológicos do exercício da dominação burguesa.

Relações de poder que, conforme já discutido no capítulo 1, extrapolam o espaço público e se encontram inscritas nos lares, nas escolas e nos demais espaços onde se desenrolam as relações entre os sujeitos. Além disso, a boa recepção que o Anarquismo enquanto corrente ideológica voltada para a mobilização, não apenas da classe operária, mas em especial dirigida a ela, pode ser compreendida por sua característica de negação da autoridade de qualquer esfera, em especial do poder político-partidário, pois, segundo aponta Eliana Gasparini Xerri (1996, p.93):

Havia dessa forma identificação com os operários, que não possuíam representatividade parlamentar nem encontravam canais de comunicação entre os poderes constituídos. Sua aceitação se deu também porque as formas paternalistas comuns ao período da escravidão não mais existiam e os operários sentiam-se desprotegidos, ao mesmo tempo em que estavam desobrigados à obediência. Logo, a ideia da ausência de autoridade e de uma sociedade livre exercia sobre o operariado certo fascínio.

O alcance das ideias libertárias e anarquistas se deu através de suas muitas atividades e veículos, conforme já mencionado, entre eles, jornais, grupos de estudos, atuação nas ligas e entidades operárias, em congressos e federações, como também em espaços educativos, com a criação de escolas e de grupos teatrais. A educação era entendida pelos anarquistas como uma ferramenta eficiente na mobilização do operariado para suas resistências e lutas contra o sistema de exploração e opressão, não apenas relacionado ao aspecto do trabalho, mas, também, como abordou Rago (1985), nos mais variados espaços de relação social. Abordaremos, brevemente, a seguir sobre a questão da educação na República Velha, em especial nos seus primeiros anos, e quais as atuações empreendidas pelos militantes anarquistas em prol de uma ação emancipatória.

2.2. A Educação na República Velha e os anarquistas: proposta de uma Educação libertária

Antes de abordarmos a questão da educação nos anos iniciais da República brasileira e as críticas e propostas elaboradas pelos/as militantes anarquistas a esta, torna-se pertinente elaborar uma breve reflexão sobre a ideia de Educação e sua relação com a vida prática dos sujeitos.

2.2.1. Educação e a formação da consciência histórica

Ao se pensar a educação logo vem à mente da maioria das pessoas as instituições formais de ensino; os espaços destinados ao aprendizado de conteúdos específicos e habilidades necessárias à vida em sociedade e, em geral, ao mundo do trabalho; e a escola. No entanto, a escola é apenas mais um espaço onde o processo educativo se efetiva, pois, sob uma ótica mais ampla, a educação se dá em uma centena de outros lugares – espaços informais e não-formais – sem a institucionalização que sacraliza a escola enquanto local legítimo do ensino-aprendizagem. De acordo com a definição de Almerindo Janela Afonso (1989 apud SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001, p.10), a Educação pode ser definida sob, ao menos, três perspectivas, a seguir:

Por educação formal, entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas enquanto que a designação educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. Por último, a educação não-formal, embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distinta, porém das escolas) e possa levar uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita à não fixação de tempos e locais e à

flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto.

A educação vista de uma forma mais ampla, que ocorre onde houver diálogo, troca de experiências, vivências, ocorre em outros espaços sociais, como na igreja, nos sindicatos, no cotidiano familiar, nos espaços públicos, no cinema, no teatro, nas praças públicas. Conforme aponta o historiador alemão Jörn Rüsen (2010, p.24), antes de alguns dos saberes humanos adquirirem o *status de* ciência no século XIX, “[...] Ensino e aprendizagem eram considerados no mais amplo sentido, como o fenômeno e o processo fundamental da cultura humana, não restrita simplesmente à escola”. Sendo assim, o ser humano ingressa no processo educativo a partir do primeiro contato com o mundo externo, logo após seu nascimento, e nele permanece até sua morte, tendo consciência disto ou não.

Ao se referir à obtenção do conhecimento histórico e seus usos pelos sujeitos, Rüsen (2010, p.25) argumenta que as raízes do saber histórico seriam as necessidades sociais, o cotidiano dos sujeitos, e que este deve orientar para a vida dentro da “estrutura tempo”. Ademais, esse conhecimento histórico é o resultado de um modo particular de pensar, o qual resulta de um processo genérico e elementar do pensamento humano. Conforme arrazoa Rüsen (2010, p. 54), a ciência é um modo particular do ser humano pensar: “o homem não pensa por que a ciência existe, mas ele faz ciência porque pensa.” (p.54). Sob essa perspectiva, o papel da disciplina História deve ser o de contribuir para a formação de uma consciência histórica, que, na definição de historiador alemão (2010, p.36):

é uma categoria geral que não apenas tem relação com o aprendizado e o ensino de história, mas cobre todas as formas de pensamento histórico; através dela se experiencia o passado e se o interpreta como história. [...] É uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro.

A consciência histórica é resultante de processos mentais que ocorrem a partir da tomada de informações e saberes que aos poucos vão sendo internalizados, tornando-se conhecimento, passando a ser utilizado pelos sujeitos como orientação no seu dia a dia. A consciência histórica, ou as operações dela, é reconhecida como produto da vida prática concreta, das necessidades, das vivências dos sujeitos. Rüsen defende que o papel da História é o de orientar, dar as condições para que os sujeitos se compreendam enquanto partícipes do processo social e possam, assim, orientar-se no tempo. Estabelecendo um diálogo com Rüsen, o historiador Luis Fernando Cerri (2011, p.61) define consciência histórica como “estrutura inerente ao pensamento e a ação humanas”, variando de acordo com os sujeitos e seu

contexto, pois, de forma geral, todos os indivíduos se relacionam com o tempo, dando sentido aos acontecimentos e resignificando-os para orientar suas escolhas. A consciência histórica é construída a partir das experiências, das vivências e dos aprendizados dos sujeitos, sejam estes produzidos no espaço formal ou informal de educação.

A orientação temporal é, para Rüsen, a necessidade comum a todos os humanos que vivem em sociedade, visto que todos os sujeitos estão inseridos no tempo e, como aponta Cerri (2011, p.60), “o tempo nos define, nos limita e nos constrange: estamos condenados a ele, sem opção de não estar nele.” Já que não pode se optar, é necessário saber se orientar nesta estrutura. A noção do tempo, objeto essencial da História, não se apreende e se compreende apenas na escola. O tempo perpassa pelos sujeitos em suas múltiplas vivências e a noção que dele resulta pode ser decorrente de experiência própria ou até mesmo herdada, conforme aponta Cerri (2011, p.60):

O passado é tanto aquele que experimentamos direta e pessoalmente, como testemunhas ou como protagonistas diretos, quanto o passado que conhecemos porque nos contaram, mostraram ou ensinaram. As demandas que temos para o futuro constituem nossas intenções, já que toda ação corresponde – mesmo que em parte – a um desejo de ir além do ponto em que estamos, no sentido dos nossos objetivos. Por fim, a equação se completa com uma compreensão geral do que é o tempo, de onde vem, para onde vai e como define o sujeito e o seu grupo.

Se a História pode ser entendida enquanto “[...] a ciência dos homens no tempo” (BLOCH, 2001, p.55), podemos pensar que sua compreensão e seu aprendizado também se processam fora da escola, em todas as situações em que os sujeitos se relacionam uns com os outros, na estrutura tempo. As noções de tempo e de passado, constituintes do conhecimento histórico, configuram-se além do espaço escolar, resultam também de um aprendizado informal, de uma educação que se dá antes mesmo da experiência escolar e que servirá como base para os sujeitos se orientarem e traçarem projetos para sua vida futura, inclusive, intervindo conscientemente na sociedade na qual estão inseridos. As noções de tempo, conseqüentemente de passado, presente e futuro, podem ser apreendidas por experiência própria ou ensinadas, através do cotidiano, da cultura dos antepassados, da cidade, do grupo ao qual pertencem os sujeitos. Assim como os espaços educativos são muitos, além das instituições oficiais de ensino, também as ferramentas pelas quais se processa o aprendizado são várias, e são elas produtos e também produtores de cultura, já que são resultado da ação humana e expressão de suas visões de mundo, as quais, por sua vez, expressam uma consciência histórica, pois “a narrativa é uma de suas faces materiais” (BARCA; GARCIA; SCHMIDT, 2010, p.12). Visto a consciência histórica e o aprendizado, sejam eles

desenvolvidos na escola ou fora dela, mas em todos os espaços sociais transitados pelos sujeitos, corporificarem-se em escolhas e posturas, norteando assim as relações sociais, podemos afirmar que as formas como as sociedades se organizam em relação ao papel social dos sujeitos também é fruto desse processo.

Conforme arrazoa Rüsen (2010, p.57), para que os homens e as mulheres possam se relacionar com o mundo e com os demais sujeitos, é necessário que compreendam as construções sociais e não interpretem o mundo e a si mesmo como dados puros. Nesse contexto, a consciência histórica é a ferramenta necessária para que os sujeitos possam estabelecer essa interpretação do mundo, lidando com as mudanças que se processam em si mesmo e na sociedade ao longo do tempo, tomando, dessa forma, decisões conscientes e projetando seu futuro a partir de sua compreensão das experiências temporais. É, portanto, um processo de atribuição de sentido e significação das experiências, conforme aponta Rüsen (2010, p.59):

Trata-se de um processo de consciência em que as experiências do tempo são interpretadas com relação às intenções do agir, e enquanto interpretadas, inserem-se na interpretação do sentido do mundo e na auto-interpretação do homem, parâmetros de sua interpretação no agir e no sofrer.

Sendo assim, a consciência histórica orienta os sujeitos em sua atribuição de significado às experiências e vivências sociais, norteando suas relações, sua postura, bem como a formação de sua identidade enquanto indivíduo e também enquanto um sujeito social, vivendo no coletivo, o que faz com se identifique com determinados grupos sociais e com os pressupostos que seus membros compartilham entre si. A bagagem de saberes e os conhecimentos que os sujeitos constroem e atribuem sentido é o que orienta as suas tomadas de decisões, suas posturas, que definem e explicam a forma como percebem o mundo, norteando, por fim, suas relações sociais, configurando sua identidade. A consciência histórica exerce um importante papel na questão das identidades, pois, segundo Rüsen (2010, p. 25) “[...] o aprendizado de história configura a habilidade de se orientar na vida e de formar uma identidade histórica coerente e estável.” Enfim, a consciência histórica serve como referência para as relações sociais e se pode afirmar que as formas como as sociedades se organizam em relação ao papel social dos sujeitos também é fruto desse processo. Sob essa perspectiva, podemos compreender a questão da consciência de classe, ao tratarmos da identidade da classe operária, como um subproduto da consciência histórica, pois, conforme já abordado anteriormente, é a partir de experiências e anseios em comum que os sujeitos se

identificam ou se diferenciam dos demais, estabelecendo laços de relação e construindo suas identidades.

Rüsen apresentou quatro tipologias ou estágios de consciência histórica, os quais serão aqui brevemente apresentados. O primeiro, de *tipo tradicional*, apresenta a função da consciência histórica, em parte, como mantenedora das tradições humanas, que remetem às origens e ações de repetição, elementos “indispensáveis de orientação dentro da vida prática” (RÜSEN, 2010, p.62). Dessa maneira, a orientação que advém da manutenção de tradições visa criar laços de identidade e sentimento de pertença de grupos sociais ou da sociedade em geral, definindo a identidade histórica e a afirmação de modelos culturais.

O segundo, do *tipo exemplar*, refere-se à experiência do passado e à relação de significação que os sujeitos estabelecem com a mudança temporal. Assume, portanto, a forma de regras atemporais, e a História é vista como “[...] uma recordação do passado, como uma mensagem ou lição para o presente, como algo didático [...]” (RÜSEN, 2010, p.65). Os modelos e exemplos sociais de situações passadas orientam os sujeitos no seu agir no futuro em situações que guardem alguma similaridade com as vivências contemporâneas dos sujeitos. O conhecimento sobre tais modelos chega ao presente por várias maneiras: ou são compartilhados entre os indivíduos envolvidos ou são transmitidos através dos muitos registros das memórias.

O terceiro tipo de consciência histórica apresentada por Rüsen, o *tipo crítico*, caracteriza-se por uma contranarração: um processo de negar uma determinada História ou modelo social, apresentando outra forma de narrar certas experiências humanas. Como exemplo deste estágio de consciência, podemos pensar o questionamento das relações vivenciadas entre homens e mulheres em um determinado contexto histórico, aos quais se apresentam então outras possibilidades. É um romper com uma propalada continuidade, formulando pontos de vista históricos, confrontando ou distinguindo-os das orientações históricas sustentadas por outros sujeitos. Assim, “[...] Por meio dessas histórias críticas dizemos ‘não’ às orientações temporais predeterminadas de nossa vida” (RÜSEN, 2010, p.67, grifo do autor). De acordo com Rüsen (2010), estas histórias críticas proporcionam a oportunidade de negação de papéis e formas prescritas, tornando mais claro o processo de construção de identidade, desafiando os valores e costumes apresentados em um determinado grupo ou em uma determinada sociedade como os únicos válidos, apresentando uma

contranarração embasada em evidências históricas de suas origens ou em resultados negativos.

O quarto e último, o *tipo genético*, caracteriza-se pela aceitação de que as relações sociais são dinâmicas e abrigam uma complexidade de pontos de vista, pois, conforme Rüsen (2010, p.69), integram-se em uma perspectiva de mudança temporal. Nesse sentido, os valores culturais e morais se temporizam, ganham novos sentidos em relação ao contexto no qual são aplicados, engendrando, assim, diferenças. Um dos exemplos desse tipo de argumentação, conforme Rüsen (2010, p.70), pode ser elucidado nas relações entre homens e mulheres.

Tais elementos que constituem os quatro tipos de consciência histórica estão “operativamente mesclados” no processo de orientação da vida prática dos sujeitos no tempo, o que possibilita reconstruir as complexas relações entre as tipologias da consciência histórica, a fim de compreender suas manifestações nas relações sociais de um determinado contexto histórico. Sendo a educação formal, escolar, um dos espaços educativos de relevância na formação da consciência histórica dos sujeitos, orientando suas relações sociais, será abordada a seguir de que forma era encarada a educação pública na República Velha e como ela era percebida pelos/as militantes anarquistas, os quais atribuíam ao processo educativo um papel de destaque na tomada de consciência por parte dos indivíduos, para a efetiva transformação social.

2.3. A Educação na República Velha e as propostas de Educação libertária

Até o advento da Idade Moderna na Europa, a educação formal estava a cargo da Igreja e era um privilégio da elite, restando aos pobres o trabalho braçal. A pobreza era vista como algo natural, quase um mal necessário para manter o ordenamento social: os que oram, os que guerreiam e os que labutam. Antes amparada pelos donativos realizados por meio da Igreja e pelas esmolas, a pobreza passou gradualmente, a partir do século XVIII e do Iluminismo, do “mundo religioso para um mundo da razão” (GONÇALVES, 2001, p.58). Entendida a partir de então como uma construção social, e, portanto, possível de solução e reparação. Nesse contexto, conforme aponta Jussemar Weiss Gonçalves (2001), a noção de educação pública passa a se desenvolver como a responsável por produzir uma racionalidade e superar as diferenças sociais e econômicas entre ricos e pobres. A pobreza é incorporada à esfera da política e cabe ao Estado resolver a situação de miséria e o abandono em que viviam os pobres. A Revolução Francesa é a responsável por essa nova perspectiva sobre as diferenças sociais, pois, conforme Gonçalves (2001, p.59):

Para os revolucionários, o estado de indigência da maioria da população era uma fonte de humilhação nacional. A existência mesma da miséria como um déficit à nova sociedade que eles querem construir. A indigência é, para eles, uma reprovação constante, e um insulto ao ideal de igualdade.

Sendo assim, era urgente a solução dessas mazelas e a constituição de um espaço público, rompendo com a dicotomia de uma distinção de instrução escolar para ricos e pobres. Ademais, isso se torna uma questão de cidadania e os menos favorecidos agora também devem fazer parte do jogo político, precisam estar inseridos na sociedade como sujeitos atuantes e conscientes, e nessa nova tarefa social se inscreve a ação da educação pública. No entanto, algumas transformações iriam impor cada vez mais a necessidade de se pensar e propor um projeto educativo que alcançasse uma maior parcela da população, inclusive das classes menos favorecidas. Conforme já abordado, as transformações decorrentes da implantação do sistema capitalista e do crescente avanço da industrialização nas sociedades ocidentais trouxeram uma série de mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais, e a inserção de novos grupos sociais impunham novas demandas sociais.

Nesse contexto, uma nova sociedade requer um novo homem, outro sujeito e para formar esse novo sujeito social a Educação entra em cena, assumindo mais uma vez um papel central, visto que a educação pública se insere nesse projeto de modernização da sociedade. Além disso, a Revolução Industrial, iniciada no século XVII, na Inglaterra, período marcado por significativas mudanças na visão de mundo de homem, possibilitou a instrução dos grupos sociais menos favorecidos, com o intuito de prepará-los para o trabalho. Assim, a escola passou a ser vista como um espaço de transformação social, no qual os corpos e as mentes poderiam ser moldados para atender as necessidades e os interesses da sociedade ou, mais especificamente, dos seus grupos dominantes. Segundo Gonçalves (2001, p.28), a sociedade moderna buscava civilizar o homem, e a educação “assume um lugar central na concepção mesma do processo civilizador”.

A implantação do regime republicano trouxe algumas mudanças para o Brasil, embora não tenha havido uma mudança radical na organização social, houve algumas transformações com relação às autoridades governamentais e sua relação com a população. Não havia mais a áurea divina que legitimava a autoridade do governante, era preciso agora racionalizar a obediência civil. De acordo com Gonçalves (2001, p.126), obedecer não era mais simplesmente aceitar a autoridade, era necessário que, a partir da razão, criassem-se justificativas para essa obediência, “a formação de um corpo político e não de uma coleção de

vontades que se autorizariam a regulamentar, não importando o que e como.” Nessa tarefa, a educação se apresentava como uma das mais importantes aliadas.

Influenciados pelas ideias iluministas do século XVIII, alguns intelectuais alegavam que a desigualdade social impedia o acesso aos saberes e ao conhecimento a uma parcela significativa da população, impossibilitando, assim, a implantação de uma nova sociedade igualitária almejada desde a Revolução Francesa, que ecoou ao redor do mundo, embora com diferenças significativas. Sob os pressupostos do Iluminismo, a cidadania seria fruto de ‘trabalho cultural educativo’, impondo-se a necessidade de educar os sujeitos”, construir uma razão popular capaz de aprender e julgar as leis, como também de respeitá-las, tendo em vista que “É a educação que permite a adesão aos direitos do homem” (CONDORCET apud GONÇALVES, 2001, p.125). Tal instrução permitiria aos sujeitos desenvolverem autonomia e possibilitaria a eles as ferramentas intelectuais e materiais que lhes permitiriam desenvolver uma opinião crítica e racional sobre as questões cotidianas.

Constata-se, no entanto, que, no Brasil, tais idealizações não se cumpriram completamente, e a educação que preconizaram alguns filósofos e pensadores não atingiu a todos os sujeitos. A ideia de público não incluiu a totalidade da população e, por isso, o projeto de uma educação pública permaneceu como um acesso limitado a poucas pessoas durante todo o Império, estendendo-se em tal situação ainda por uma parte da República. Conforme Ezio da Rocha Bittencourt (2007, p.11), a educação no país se caracterizava pela “ineficiência do sistema” e a população de analfabetos compunha um contingente bem expressivo. Conforme Paulo Ghiraldelli (1987, p.87, grifo do autor):

Enquanto que em boa parte da Europa no início do século XX, o problema do analfabetismo estava praticamente reduzido a índices muito baixos, e os trabalhadores concentravam suas reivindicações referentes à educação nas questões ligadas à qualidade de ensino, no Brasil a luta era completamente diferente. No Brasil tratava-se de lutar, em primeiro lugar, pelo mínimo, pela alfabetização, pela escola de ‘ler, escrever e contar’.

Ao tratar mais especificamente da situação na cidade do Rio Grande, a qual acompanhava o quadro nacional, Bittencourt (2007) apontou que questões, como a precariedade da infraestrutura, a falta de professores, as verbas e os materiais, constituíam-se em barreiras para o desenvolvimento satisfatório de um sistema de educação pública na cidade. No município, a instrução primária se iniciou em 1770, por iniciativa do professor Manoel Simões Xavier, que ensinava a ler, escrever e contar. Além da escrita e das quatro

operações matemáticas, a educação ainda consistia no ensino de caráter religioso, e as aulas eram restritas aos homens.

A primeira legislação brasileira que autorizou a abertura de escolas públicas femininas no país data de 1827 (DUARTE, 2003, p. 153), sendo que no Rio Grande do Sul as primeiras escolas destinadas ao público feminino foram criadas alguns anos mais tarde por meio da Resolução de 25 de outubro de 1831, e, em 1846, o estado contava com 51 escolas de instrução primária, sendo que destas apenas 15 eram destinadas às meninas. (BITTENCOURT, 2007, p.111). A implantação da República em 1889 não alterou significativamente o quadro educacional do país, pois, embora nos discursos a educação figurasse como uma ferramenta essencial para o projeto de nação que se pretendia, para a formação de um novo sujeito – o cidadão –, na prática muito pouco se fez para o seu desenvolvimento, em especial com relação à educação pública e gratuita, o que mantinha a situação de apenas uma pequena parcela privilegiada da sociedade a desfrutar da instrução formal. Segundo Carlos Henrique de Carvalho (2006, p. 3331), o país não organizou o seu sistema nacional de ensino, sendo assim, desde o Império, a Educação Básica esteve a cargos das províncias e mais tarde dos estados, o que fez com que as práticas de ensino e a própria estrutura educacional variassem de acordo com as condições e os interesses das autoridades locais.

No entanto, algumas medidas foram tomadas pelo governo federal a fim de empreender algumas reformas no campo da educação, que, conforme Eduardo Valladares (2005, p.157), incorporou a função de fomentar os laços de civismo e de nacionalidade e tinha como objetivo “a formação de cidadãos prontos a obedecer e defender a ordem estabelecida, seres que reproduzem sistematicamente a ideologia que sustenta o regime de dominação.” Para exemplificar, algumas dessas mudanças são citadas a seguir: a Reforma Benjamin Constant (1890), de orientação positivista – filosofia influente nos mais variados setores da sociedade republicana no Brasil –, que estabelecia a laicidade do ensino e a gratuidade da escola primária, modalidade de ensino mais acessível às camadas populares; o Código Epitácio Pessoa (1901), o qual tratava mais especificamente da uniformização do ensino secundário; Reforma Rivadávia Correa (1911), que marcou a desoficialização do ensino secundário, implantando o livre-ensino; e a Reforma Carlos Maximiliano (1915), a qual revogou algumas medidas tomadas anteriormente, manteve outras e foi a responsável pela criação da primeira Universidade Brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro, que resultou

do agrupamento de uma única instituição da Escola Politécnica, da Faculdade de Medicina e de uma escola livre de Direto.

Ao tratar da educação que era destinada às mulheres nas primeiras décadas do século XX, em especial àquelas pertencentes às classes mais abastadas, Rago (1985) salienta que essa estava ligada a instituições religiosas, de cunho moralizante e que priorizavam o ensino das prendas domésticas. Além do mais, tal educação visava preparar as mulheres não para a vida profissional, mas antes para exercer melhor seu papel social, a saber, o de dona-de-casa-esposa-mãe. Assim, “os conhecimentos que adquirissem deveriam, portanto, auxiliar a dissipar os antigos preconceitos que povoavam sua mente fraca e torná-la uma companhia mais agradável e interessante ao homem” (RAGO, 1985, p.63). Além de qualificá-la para suas funções domésticas, a mulher instruída, na medida permitida, ganharia um atributo a mais, tornar-se-ia uma companheira à altura do homem. O objetivo dessa instrução não era com a formação da mulher enquanto um sujeito pensante e ativo na sociedade, não visava sua emancipação, mas antes era vista como uma complementação de suas atribuições “naturais”, como esposa dedicada e mãe.

Os/as militantes anarquistas que atuavam na organização e orientação dos movimentos operários (reivindicações que ganham força na proporção em que as contradições do sistema capitalista criavam e reforçavam as desigualdades sociais), em especial as mulheres, encaravam a instrução, principalmente das trabalhadoras, como essencial na luta contra as classes dominantes e seus aparatos, como a Igreja e o Estado, na medida em que possibilitaria às mulheres a tomada de consciência de seus direitos pessoais, bem como o desenvolvimento de uma consciência crítica, e o reconhecimento da igualdade entre os indivíduos, independente do sexo. Tal instrução também possibilitaria a emancipação feminina das amarras e dos preconceitos produzidos e impostos por uma sociedade majoritariamente masculina, que, mesmo dentro do operariado, fazia-se sentir nas relações cotidianas.

Entre os/as intelectuais que defendiam a educação como essencial para a emancipação humana, os militantes anarquistas não só a defendiam, como empreenderam muitas tarefas e práticas culturais com este propósito, indo além da educação escolar, também em espaços informais e não-formais de educação. Ademais, entendiam a educação como uma ferramenta essencial para combater a sociedade capitalista e criar as condições para uma sociedade igualitária e livre. A formação da classe operária logo impôs a necessidade da criação de entidades e associações de trabalhadores/as, os quais visavam atender as

necessidades imediatas destes, assim como organizá-los e mobilizá-los para lutar por melhores condições de vida e trabalho¹³. Inicialmente de caráter assistencialista e de socorro mútuo, as referidas entidades com o desenrolar do tempo foram se tornando centros de encontro étnico, de recreação, de ensino, classista, enfim, um espaço de formação de uma identidade e de uma cultura operária, que possibilitaram meios educativos.

As escolas para filhos/as de operários/as era um dos benefícios ofertados por tais instituições, visto que entre as ideias que permeavam as lideranças dessas entidades ecoavam a preconizada por Karl Marx, na qual este defendia que a educação do/a operário/a deveria ser ministrada pela própria classe, com o fim de emancipar os sujeitos, visto que para o teórico comunista a instrução que era desenvolvida na sociedade capitalista servia para manter a situação de dominação de uma grande parcela da população, não seria, assim, responsável por nenhuma transformação social. Bonow e Mascarenhas (2013, p.25) ao abordar o que Marx pensava sobre a educação na sociedade capitalista apontam: “Para o autor, ela assegura a situação de dominação da classe dominante sobre a classe dominada, em razão de que sua ideologia está presente no discurso escolar, legitimando a dominação.” Tal ideia vai ao encontro do que citamos anteriormente, quando abordamos de forma breve quais eram os objetivos pretendidos pelas escolas seculares, em especial aquelas voltadas à educação das mulheres. Desse modo, a instrução fornecida nas entidades de cunho classistas buscava se diferenciar da educação burguesa e abordar questões atinentes ao cotidiano dos/as trabalhadores/as e de suas famílias.

Os intelectuais anarquistas também empreenderam uma crítica à educação tradicional, tanto à educação pública oferecida pelo aparelho estatal quanto à educação particular, em sua maioria mantida e gerida por ordens religiosas. Segundo Gallo (2006), a principal crítica que os anarquistas levantavam era o caráter de manutenção de uma sociedade capitalista e exploradora, em que as escolas assumiam o papel de ensinar os/as educandos/as a ocuparem seus lugares sociais preestabelecidos, o que valia também para os modelos de feminino e masculino que eram difundidos pela sociedade burguesa e visavam nortear as relações sociais. Ainda que a educação assumisse uma aparente “neutralidade”, os/as anarquistas atribuíram a ela um caráter político e defendiam que a educação deveria ser colocada a serviço da

¹³ Tal necessidade se explicava pela falta de uma legislação trabalhista, que lhes garantisse direitos básicos, como indenizações e auxílio doença, além da presença de trabalhadores imigrantes, os quais desejavam manter vivas suas memórias e tradições, parte fundamental da identidade dos sujeitos. Tais entidades serviam como espaços de orientação, auxílio e recreação e também como meio de preservação e perpetuação de memórias e tradições.

transformação social, “denunciando as injustiças e desmascarando os sistemas de dominação, despertando nos indivíduos a consciência da necessidade de uma revolução social.” (GALLO, 2006, p.10). Corroborando com tal ideia, Eduardo Valladares (2005, p.153) aponta como os/as anarquistas percebiam a escola tradicional:

As escolas atuavam como agentes de reprodução econômica e cultural de uma sociedade cindida, servindo de instrumento de difusão ideológica. A educação tradicional tinha como corolário inevitável a formação de indivíduos padronizados, dóceis, profundamente autoritários e carregados de preconceitos e superstições. Por isso, a escola oficial, fosse laica ou não, era refutada. Ela servia apenas para incutir os valores sociais e morais das classes dominantes.

Até mesmo a questão da laicidade do ensino público era visto com ressalvas pelos anarquistas, pois, segundo eles, ainda assim a educação tutelada pelo Estado era mal vista, já que “[...] ninguém ignora que se possa ensinar muitos erros e tolices de um modo gratuito, obrigatório e laico” (*NA BARRICADA*, 1913 apud VALLADARES, 2005, p.157). O princípio norteador da educação proposta pelos anarquistas era a liberdade, o que abre duas vertentes de interpretação e ação: uma que entende que a educação deve ser feita através da liberdade, tomando tal ideia como *meio*, e outra que entende que a educação deve ser feita *para* a liberdade, tomando a ideia como *fim*. O processo pedagógico então se configura como a construção coletiva da liberdade, na qual o indivíduo seria educado para viver e atuar em uma sociedade livre e igualitária. A educação libertária, portanto, constitui-se em uma educação “contra o Estado, alheia, portanto, aos sistemas públicos de ensino” (GALLO, 2006, p.11).

Ao abordar a necessidade da criação de escolas de cunho libertário, chamadas de Escolas Modernas, para educação dos/as trabalhadores/as, um artigo publicado no jornal *Amigo do Povo*, de 26 de novembro de 1904, justificava (apud VALLADARES, 2005, p.159):

Trabalhadores! Alquebrados pelo exaustivo trabalho da oficina, do campo ou da rua: privados de recursos, míseros, famintos no meio da opulência; mistificados pelo padre, iludidos pelos velhacos, perseguidos, encarcerados, vitimados pelos malsins do soldo do Capital, deveis necessariamente velar com cuidado pelo desenvolvimento intelectual de vossos filhos, a fim de impedir a todo custo que neles se inocule o veneno da resignação aos sistemáticos vexames, às costumadas infâmias [...]

Trabalhadores, despertai! Nas escolas subsidiadas, ortodoxas, oficiais, esgota-se a potencialidade mental e sentimental dos vossos pequeninos com a masturbação vergonhosa e constante de mentirosa solidariedade no trabalho, na expansão e nas calamidades pátrias. Depois, quando adultos, guiados pelos nefastos ensinamentos burgueses, serão colhidos em todas as insídias, irão lacerar as carnes em todos os espinhos da luta brutal pelo pão: escarnecidos e vilipendiados pelos próprios pastores da desgraça que – com

seu método interessado de inibição mental – vo-los tornarão toupeiras impotentes [...].

Além deste artigo, uma das resoluções adotadas no Primeiro Congresso Operário Brasileiro de direção anarquista, em 1906, também tratava a questão escolar como um ponto relevante das discussões. Em uma dessas resoluções, lê-se o seguinte:

Considerando que o ensino oficial tem por fim incutir nos educandos ideias e sentimentos tendentes a fortificar as instituições burguesas e, por conseguinte, contrárias às aspirações de emancipação operária, e que ninguém mais que os próprios operários interessem-se em formar livremente a consciência de seus filhos;

O ‘Primeiro Congresso Operário Brasileiro’ aconselha aos sindicatos operários a fundação de escolas apropriadas à educação que os mesmos devem receber, sempre que tal seja possível; quando os sindicatos não puderem sustentar escolas, deve a Federação local assumir o encargo. (RODRIGUES, 1979 apud VALLADARES, 2005, p. 7).

Sob a perspectiva dos anarquistas, fazia-se urgente uma educação voltada para a emancipação humana, livre de preceitos religiosos e patrióticos, que justificasse a exploração de uns sobre os outros. A educação libertária desenvolveu nas primeiras duas décadas do século XX significativas experiências educacionais e almejava criar um sistema de ensino paralelo e em oposição ao sistema oficial e privado, instalando escolas para crianças e adolescentes, bem como fundando algumas universidades. Uma dessas experiências se deu na cidade de Porto Alegre, em 1906, com a fundação da Escola Eliseu Reclus por um grupo de anarquistas e de intelectuais liberais, a qual tinha como clientela basicamente marmoristas, ainda que estivesse aberta a todas as categorias sociais, estendendo suas atividades até o ano de 1914 (PETERSEN, 2001, p.191). A primeira notícia de seu funcionamento foi divulgada no jornal anarquista *A Luta*, de 1906, que apresentava a escola como um grupo de estudos livres, onde os trabalhadores poderiam obter conhecimento, o que, devido a suas precárias condições econômicas, era-lhes vedado no sistema tradicional. Entre os saberes compartilhados entre os seus membros, eram lecionadas aulas de esperanto, francês, português, aritmética, matemática, História Universal, ginástica, desenho, além de serem ministradas palestras sobre anatomia, mecânica, física e química (*A LUTA*, 1906 apud PETERSEN, 2001, p.192).

Ademais da criação de instituições escolares, os anarquistas desenvolveram intensa atividade cultural nas entidades e associações onde atuaram, como a formação de bibliotecas, a edição de livros e jornais, a organização de grupos de música e de teatro e a criação de “Centros de Estudos Sociais”, pois entendiam que a educação extrapola a instituição escolar.

Como exemplo, citamos o *Centro Feminino Jovens Idealistas de São Paulo*, fundado na década de 1910, que tinha como uma de suas ativas militantes a libertária Maria Antônia Soares, a qual atuou ativamente na mobilização e educação das mulheres operárias. Maria escrevia artigos e os publicava nos jornais libertários, contribuindo inclusive com o jornal anarquista da cidade de Pelotas, *A Luta*. Atuava também em peças teatrais e palestras, nas quais propagava suas ideias e incitava as operárias a se unirem, organizarem-se e se educarem para a luta. Em uma carta aberta às companheiras libertárias de Pelotas, por ocasião do fechamento do Centro Feminino de Estudos Sociais nesta cidade, Maria buscava incentivá-las a não desistir de sua atividade, que, segundo a militante, visava “despertar no elemento feminino no Brasil, algum interesse pelas questões sociais.”¹⁴. Outra tentativa de implementação e difusão de uma educação de viés libertário foi a fundação da Universidade Popular de Ensino Livre, em março de 1904, no Rio de Janeiro. Segundo Valladares (2005, p.161), esta iniciativa foi uma das mais arrojadas e tinha como propósito oferecer um ensino superior, funcionando como um centro de lazer e cultura para operariado. No entanto, foi uma breve experiência, pois seu fechamento foi noticiado em outubro do mesmo ano.

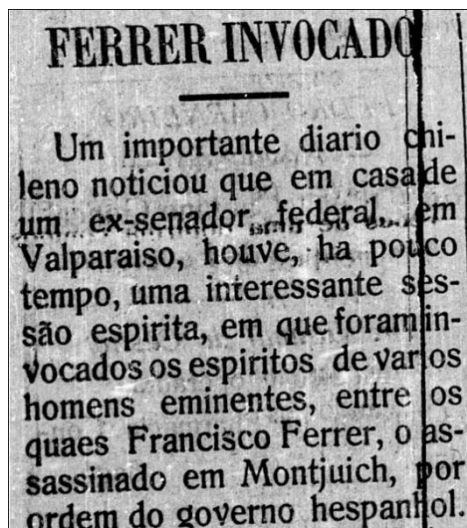
Como mais um dos princípios anarquistas, a autogestão das organizações escolares era um dos aspectos centrais do projeto pedagógico libertário. A tarefa de educar cabia à comunidade e todas as diretrizes que envolviam o ensino deveriam ser decididas e assumidas entre todos/as. Tudo que se referisse à escola – o conteúdo programático, a carga horária, o salário dos professores/as, a metodologia – deveria ser resolvido entre todos/as os/as envolvidos/as neste projeto de educação, que realizava, além do ensino formal, uma educação sociopolítica da construção coletiva de uma sociedade livre. Como era impensável contar com o apoio financeiro dos cofres públicos, a forma encontrada pelos militantes para arrecadar as verbas necessárias à manutenção das escolas era as tradicionalmente usadas pelo movimento operário para manter suas entidades: festas, quermesses, venda de livros e jornais, apresentação de peças teatrais, etc.

Um dos intelectuais anarquistas que muito contribuiu para o projeto de educação libertária e ocupou largo espaço na imprensa libertária internacional e nacional foi o espanhol Francisco Ferrer y Guárdia (1859 – 1909). Ferrer defendia que as salas de aula, ao congregarem educandos de ambos os sexos e de diferentes classes sociais, poderiam contribuir para a construção coletiva de uma sociedade mais justa e igualitária, e que a

¹⁴ Artigo publicado no jornal anarquista *A Luta*, 16/07/1916.

educação de crianças burguesas e proletárias deveria ser feita com base em um ensino racional (por isso as escolas libertárias eram também chamadas de Escolas Racionalistas). Em 1901, Ferrer fundou a primeira Escola Moderna em Barcelona, e as aulas mistas (modelo de organização proposto pela educação libertária) iniciaram com 30 alunos (12 meninas e 18 meninos). Em 1905, a escola fundada por Ferrer já era uma referência, possuindo 147 sucursais, 1.000 alunos em 10 escolas de Barcelona e capital, além da criação de escolas em outros países, como Portugal, Brasil e Amsterdã (VALLADARES, 2005, p.167).

Francisco Ferrer foi um militante ativo, não apenas na Espanha, mas ainda em outras regiões do mundo, como Bruxelas, Paris, Londres, o que lhe custou perseguições e prisões. Em 1909, após retornar à Espanha, foi preso e condenado à morte por fuzilamento em 31 de outubro, acusado por envolvimento em manifestações revolucionárias violentas ocorridas em Barcelona naquele ano. Sua morte o alçou à condição de “mártir do pensamento livre”, em especial do movimento anarquista internacional. O jornal operário *A Defeza*, da cidade de Bagé, publicou, em 1911, um artigo em homenagem ao militante anarquista, chamado de “imortal Francisco Ferrer”. O referido artigo exaltava as ações empreendidas pelo militante em prol da causa operária e em denúncia à exploração do sistema capitalista. O mesmo periódico publicou uma nota na qual relatava a notícia divulgada em um jornal chileno de que em uma sessão espírita o espírito de Francisco Ferrer teria “comparecido”, juntamente com os espíritos de vários “homens eminentes”. O trecho do referido jornal se encontra logo abaixo:



1. *A Defeza*, 23 de abril de 1911

Esta notícia ímpar em jornal operário, em uma cidade da região pampiana do Rio Grande do Sul, afastada da capital, revela a admiração e o fascínio que esse militante anarquista e suas ideias ainda exerciam mesmo depois de passados dois anos de sua morte. Revelam ainda a dimensão de suas obras e a divulgação do ideário anarquista.

Segundo Valladares (2005, p.170), as escolas modernas implantadas no Brasil nas primeiras décadas do século XX, marcadamente influenciadas pelas obras de Ferrer, confrontavam-se diretamente com a Igreja, a qual era a detentora de maior parte do aparato nacional no país. A base do ensino Racional eram as ciências positivas, sendo o ensino religioso e qualquer forma de imposição dogmática declaradamente rechaçados. O centro do processo educativo era o desenvolvimento das aptidões individuais, e o respeito às iniciativas das crianças eram o pré-requisito para a aquisição de conhecimentos. Tal postura frente aos educandos impôs o repensar o papel do educador, o qual teve sua autoridade diminuída, assumindo o papel de auxiliar seus alunos a desenvolverem suas habilidades. Os pressupostos defendidos pelas Escolas Racionalistas atraíam também sujeitos que não estavam ligados ao ideário anarquista, entre eles, pequenos comerciantes e intelectuais das classes médias que colaboraram na manutenção das escolas.

Além das escolas, a ação educativa dos anarquistas se fez sentir ainda por outros meios, conforme já mencionado, em jornais, conferências, greves, boicotes. No entanto, uma das principais atividades culturais, amplamente utilizada pelas lideranças do movimento operário, entre elas as de orientação anarquista, destaca-se nesta pesquisa: a atividade do teatro social, de cunho pedagógico e de propaganda. O terceiro e último capítulo tratará do teatro operário na cidade do Rio Grande e seu papel como um eficiente meio pedagógico da classe operária nos anos iniciais da República Velha. A discussão se desenvolverá a partir da análise de uma obra teatral em particular, editada no ano de 1906, de cunho libertário, a qual permite vislumbrar vestígios da consciência histórica de sua autora, bem como revelar o contexto de produção e atuação.

3. O Teatro Operário em Rio Grande nos anos iniciais da República Velha: discussões sobre a questão de Gênero na obra *Amor e Ouro*

Conforme abordado no capítulo anterior, a educação da classe operária foi amplamente defendida pelas lideranças do movimento de trabalhadores de diferentes orientações ideológicas como uma relevante arma na luta de classes e como uma necessidade humana, a fim de que os indivíduos tomassem consciência de sua situação de exploração pelos diversos aparatos de dominação social – Estado, capitalismo, Igreja, relações patriarcais – e conquistassem sua emancipação social. Entre as atividades culturais de maior destaque nos primórdios da organização operária, ganhou vulto o teatro de cunho social, o qual mais que uma atividade recreativa assumiu um caráter pedagógico, significativo na formação de uma consciência histórica e de classe dos envolvidos, bem como se apresenta enquanto uma possibilidade para pensar as relações entre as mulheres e os homens, no tocante as questões de Gênero, nos anos iniciais da Primeira República no Brasil.

Este capítulo abordará, mais especificamente, o teatro operário na cidade do Rio Grande no contexto de formação da classe operária e se debruçará em especial na análise do texto dramático de uma militante anarquista que desenvolveu um relevante trabalho em prol da educação e orientação do operariado local. Inicialmente, será feita uma breve exposição sobre os usos do teatro enquanto uma atividade educativa no contexto cultural do proletariado riograndino.

3.1. O teatro e seu viés de educação não-formal: percepções da atividade cultural como ferramenta educativa

A utilização do teatro¹⁵ como instrumento de educação e formação de modelos sociais foi pensada desde seu surgimento. Entre os antigos egípcios, os espetáculos teatrais já eram utilizados como homenagens às divindades em suas cerimônias religiosas, mas foi com os gregos que o teatro se constituiu como uma expressão artística e educativa, dando espaço para o texto (BITTENCOURT, 2007, p. 199). A partir de então, a análise da atividade teatral não se limita apenas ao estudo de sua encenação, do cenário, mas também de sua base de interpretação – o texto ou a literatura teatral. O teatro grego, com suas tragédias e comédias, abordava os conflitos humanos, trazendo à pauta as questões cotidianas e sociais, além de servir como ferramenta de memorização de fatos e episódios históricos, construindo e

¹⁵ Palavra de caráter polissêmico, a qual adquire neste trabalho o sentido de encenação, representação dramática.

reforçando laços de identidade, visões de mundo de determinados sujeitos sociais, bem como do grupo ao qual pertencia. Segundo Cláudia Pereira Vasconcelos (2008, p.3):

O teatro é uma arte milenar que proporciona através da representação um diálogo universal a partir da emergência de questões pertinentes à humanidade. [...] Ao longo do tempo as formas teatrais, gêneros e estilos foram se multiplicando, bem como os seus objetivos. No entanto, pelo menos, dois aspectos permaneceram singulares a todos eles: o conflito e a necessidade de representação da humanidade, ambos fundamentais para o pensamento histórico.

No Brasil, o uso pedagógico do teatro foi primeiramente empregado pelos jesuítas a partir do século XVI, para fins de catequese dos ameríndios, empreendimento vinculado à campanha de expansão e dominação europeia na América. De acordo com Bittencourt (2007, p. 201), a encenação dramática mais antiga registrada no Brasil data de 1575, com a encenação de *O rico avarento e Lázaro pobre*, na região atual do estado de Pernambuco. O primeiro brasileiro a escrever uma peça teatral foi Manuel Botelho de Oliveira, considerado o primeiro teatrólogo nacional. Ciente do potencial educativo oferecido por esta atividade cultural, já em 1771 o rei português D. José I assinou um alvará no qual determinava a criação de teatros públicos no Brasil, justificando tal medida por estes “[...] serem a escola por onde os povos aprendem as máximas sãs da política, da moral, do amor, do zelo e da fidelidade, com que devem servir aos soberanos, e por isso não são só permitidos como necessários” (BITTENCOURT, 2007, p.151).

O teatro era encarado como uma ferramenta útil na instrução e educação dos sujeitos. O teatro sob tal pretexto serviria para que os sujeitos aprendessem a serem súditos, servos fiéis do soberano, expressando claramente o seu papel de construtor de comportamentos e modelos sociais, um meio pelo qual se visava difundir e estabelecer visões de mundo de um determinado grupo social sobre outro. Conforme Martin Esslin (1978, p.23 apud COLLAÇO, 2008, p.5),

[...] as formas dramáticas [...] são um dos principais instrumentos por meio dos quais a sociedade comunica a seus membros códigos de comportamento. Tal comunicação funciona tanto pelo estímulo à imitação quanto pela apresentação de exemplos de comportamentos que devem ser evitados ou repudiados.

As encenações teatrais estabeleciam modelos e comportamentos sociais em um processo de atribuição de sentidos aos saberes e conhecimentos adquiridos ao longo da experiência humana, que eram interpretados e difundidos em suas manifestações culturais, como a atividade teatral, e materializados em seu texto. Sob tal perspectiva, o teatro assume o viés da

educação não-formal (concepção abordada no capítulo 2), que se caracteriza pela falta de uma sequência organizada de conteúdos em um espaço físico específico e com horários delimitados, mas que se equipara a educação formal pela intencionalidade de ensinar. O teatro enquanto um meio educativo objetivava apresentar uma visão da sociedade, uma percepção ressignificada das experiências sociais, possibilitando que os sujeitos se apropriem destas significações e também as reconstruam, dando a elas sentido, com vias a manter uma determinada ordem social, ou, ainda, uma proposta de transformação, habilitando os sujeitos a intervirem na História e na sua realidade.

Segundo o historiador Ezio da Rocha Bittencourt (2007, p.153), os teatros (enquanto espaços físicos destinados à encenação) eram entendidos como “[...] símbolos de progresso, sinônimos de cultura e lazer instrutivos, espaços de sociabilidade e de civilidade essenciais à burguesia brasileira em ascensão” e, desde o século XVIII, estavam sendo implantados pelo território brasileiro, desempenhando um papel relevante na vida política e cultural do país. Na cidade do Rio Grande, as atividades teatrais ganharam impulso com a construção, em 1832, do Teatro Sete de Setembro, com capacidade para 1.200 pessoas, e, em 1876, com a conclusão da obra do prédio do Teatro Politeama, o qual tinha capacidade para 1.600 pessoas. Durante o século XIX, foram fundadas em torno de 32 sociedades e grêmios dramáticos, nas primeiras décadas do século XX, surgiram mais 20 grêmios, e, até os anos de 1930, mais 17 novas sociedades haviam sido fundadas, números expressivos que indicam a relevância cultural que o teatro representou na cidade do Rio Grande, sendo apreciado por todos os grupos sociais.

Pelo potencial educativo e propositivo que o teatro assumiu desde o seu surgimento, ele foi um dos canais utilizados pelas lideranças operárias, mais especificamente no final do século XIX e início do XX, para educar e mobilizar o proletariado para suas resistências diárias ao sistema capitalista, contribuindo para formatar suas consciências de classe e histórica. Na cidade do Rio Grande, que a partir de fins do século XIX começa a sentir as marcas do processo de industrialização e todas as transformações decorridas deste, o teatro assumirá um papel de destaque na educação da classe trabalhadora.

3.2. Rio Grande na República Velha: novos cenários e tramas sociais e o papel do teatro operário

A cidade do Rio Grande, como um micro palco das transformações sociais brasileiras, foi marcada por um precoce e significativo processo de industrialização nas

décadas de 80 e 90 do século XIX, e, juntamente com a cidade vizinha de Pelotas, formavam um importante polo industrial, que, por vezes, rivalizou com a capital, Porto Alegre. A instalação da Fábrica de Tecidos Rheingantz na cidade, em 1873, foi um importante marco para o setor econômico industrial, não apenas para Rio Grande, que vivenciou em função disto toda uma remodelação do espaço físico, impulsionando sua urbanização, com a expansão das regiões habitáveis, bem como estimulou o crescimento do porto e da malha férrea (FERREIRA, 2009, p.25), mas também marcou a primeira experiência no setor têxtil na região sul do Brasil, colocando o Rio Grande do Sul em uma posição favorável no que tocava à produção industrial. A fábrica, de capital estrangeiro, sendo o primeiro complexo industrial do Rio Grande do Sul (ARAVANIS, 2005, p.23), contava com três unidades fabris (lanifício, cotofício e aniagem), com um total de 900 operários, além de 100 costureiras que trabalhavam em casa. Conseqüentemente a cidade se destacou também por uma grande concentração operária, que, conforme aponta Beatriz Ana Loner (2001, p. 22), chegou a abrigar, em fins do século XIX, entre 8 a 10 mil operários/as (dados para o ano de 1897).

O operariado rio-grandino era composto não apenas de elementos locais e nacionais, mas havia na cidade, assim como no restante do Brasil, um número significativo de imigrantes. Além disso, existia, por parte de algumas fábricas, um interesse especial pela mão de obra estrangeira, procurando contratar preferencialmente operários italianos, alemães, poloneses (SILVEIRA, 2001, p. 64). Conforme aponta Loner (1996), no ano de 1888, havia na cidade cerca de 3.719 estrangeiros, trabalhadores/as que traziam consigo uma consciência de classe, formada a partir de suas experiências e lutas vividas no contexto europeu do século XIX, o que contribuiu enormemente para a formação de uma consciência de classe rio-grandina e também para a incorporação de novos modelos culturais para a cidade. De acordo com Marcos César Borges da Silveira (2001, p.61), a cultura operária sofreu significativa influência desses trabalhadores imigrantes, que introjetaram no operariado local “[...] valores como solidariedade, organização e lutas de classe.”. Ao construir um arcabouço cultural distinto daquele oferecido pelas classes dominantes os/as operários/as reafirmavam sua identidade.

Esse processo de modernização do Brasil, que se fazia sentir até mesmo nos municípios interioranos, como Rio Grande, ainda que em menor escala, encadeou uma série de produções culturais e de lazer, espaços de socialização, os quais buscavam construir uma nova imagem para esta renovada sociedade. Conforme já citado, o cenário urbano ganhava novos ares, com bares, cafés, praças, teatros, cabarés, clubes, espaços públicos que se

tornaram atrativos em especial às mulheres das camadas mais abastadas, que, segundo Silveira (2001, p. 60), proporcionava-lhes “espaços menos sufocantes que aqueles oferecidos pela sociabilidade tradicional.” O modelo de inovações e modernizações sociais eram os países europeus, em especial, França e Inglaterra, países vistos como referências de modernidade. Entre todas as atividades culturais que ganham especial atenção nesta nova sociedade, a que mais se destacou e foi utilizada como uma relevante ferramenta de formatação dos novos sujeitos sociais que então a modernidade exigia foi o teatro. Inserido desde cedo na vida cidadina e caindo nos gostos da sociedade local, apreciado tanto pelas elites como pelas camadas populares, esta atividade cultural desempenhou um significativo papel no processo educativo dos sujeitos, em especial da classe operária.

A formação de um operariado incipiente, mas significativo, logo impôs a necessidade da criação de entidades e associações de trabalhadores, as quais visavam atender às necessidades imediatas destes, bem como organizá-los e mobilizá-los para lutar por melhores condições de vida e trabalho¹⁶. Inicialmente de caráter assistencialista e de socorro mútuo, tais entidades com o desenrolar do tempo foram se tornando em centros de encontro étnico, de recreação, de ensino, classista, enfim, um espaço de formação de uma identidade e de uma cultura operária, que possibilitaram meios educativos. Ao lado do sistema cultural construído pelas classes dominantes, a classe operária também empreendeu todo um aparato cultural, que em muitos aspectos, sofreu a influência da sociedade burguesa. À medida que o operariado rio-grandino se configurava enquanto uma classe distinta, em um constante se fazer e refazer (THOMPSON, 1984), seus membros iam produzindo uma série de bens culturais próprios como forma de resistência à imposição de uma cultura dominante, bem como se configurava um elemento importante no processo de forjar uma identidade operária.

De acordo com Silveira (2001), a apropriação de bens culturais por parte do operariado era vital à própria organização do grupo, além de servir como uma contraofensiva às tentativas de dominação e imposição dos valores morais e culturais da classe dominante. Um conjunto de obras foi produzido pelos militantes e intelectuais do movimento operário – livros, jornais, músicas, poemas, dramas –, com o intuito de propagar suas doutrinas sociais, noticiar e conscientizar os/as operários/as na luta contra o sistema capitalista. Tais atividades

¹⁶ Tal necessidade se explica pela falta de uma legislação trabalhista, que lhes garantisse direitos básicos, como indenizações e auxílio doença, além da presença de trabalhadores imigrantes, os quais desejavam manter vivas suas memórias e tradições, parte fundamental da identidade dos sujeitos. Essas entidades com fins de socorro mútuo e, mais tarde, também de caráter étnico e recreativista, serviam como espaços de orientação, auxílio e recreação e também como meio de preservação e perpetuação de memórias e tradições.

visavam construir a identidade operária, proporcionando um modelo cultural próprio para o proletariado, conforme afirma Silveira (2001, p.62):

Para a militância operária era tão importante forjar a identidade operária, através de uma série de práticas culturais destinadas à construção da subjetividade de classe, como definir os rumos do movimento operário de acordo com suas proposições políticas e organizacionais.

O teatro era encarado pelas lideranças operárias e seus intelectuais como uma eficiente ferramenta na orientação e educação do operariado, fazendo parte de suas estratégias de luta e mobilização política e social. Tanto os socialistas como os anarquistas defendiam a educação dos/as operários/as como uma importante arma para a luta de classes. Embora divergissem quanto aos métodos e ao alcance das transformações sociais que preconizavam, ambas as tendências consideravam a educação um via decisiva para a conquista da emancipação humana, e seus agentes empreenderam em suas organizações uma série de atividades de alfabetização, formação educacional e profissional, tanto para os trabalhadores quanto para suas famílias.

José Luiz Del Roio (1986 apud COLLAÇO, 2008, p.1) observa que o emprego da atividade teatral entre os/as operários/as ganhou destaque, principalmente no período que compreende a República Velha, devido ao grande número de analfabetos que compunham suas fileiras, assim como de grande parcela da sociedade do período, o que impossibilitava o acesso às leituras de doutrinação ideológicas de panfletos e jornais operários. Segundo Paulo Ghiraldelli Jr. (1987, p. 17), o censo realizado no Brasil para o ano de 1890 apontava 85% de analfabetos/as em uma população de 14 milhões de habitantes. Além disso, a composição do operariado brasileiro é apontada como um fator relevante, pois, de acordo com Del Roio (1986 apud COLLAÇO, 2008, p.1), os sujeitos que o compõe “[...] mesmo quando [sabem] ler, são oriundos de povos de longa tradição apenas oral, tanto os brasileiros como os italianos e ibéricos. Nos decênios do início do século XX, multiplicam-se os teatros operários”.

Estes grupos eram originários de uma tradição oral, na qual a cultura era transmitida de geração para geração através da oralidade, da fala, do discurso. A presença de imigrantes assim também é considerada como relevante na configuração destas práticas culturais, que visavam ainda congregar diferentes sujeitos, buscando forjar um sentimento de pertença e uma identidade. Dessa forma, o teatro era a maneira mais eficiente e prática para se atingir a consciência desses/as trabalhadores/as e educá-los/as para uma causa em comum. Quanto a este aspecto, Silveira salienta que o teatro era um facilitador para a transmissão e assimilação

das mensagens, visto que sua linguagem não requer que o público domine a palavra escrita, possibilitando que pessoas analfabetas recebam formação política e ideológica independente de seu grau de instrução formal (SILVEIRA, 2001, p. 66). Ademais, o acesso aos livros era limitado, pois, além do alto custo das obras para os baixos salários dos/as operários/as, a maioria das obras de orientação teórica não contava com traduções em português. Além disso, devido à rotina exaustiva de trabalho nas fábricas e demais ocupações, restava pouco tempo aos/as trabalhadores/as para se dedicarem à leitura e aos estudos. O teatro, dessa forma, aliava-se à educação e ao lazer, atingindo um número considerável de pessoas (SILVA, 1996, p.171).

A pertinência do uso do teatro na educação do proletariado foi defendida por seus militantes nos canais de comunicação operária, como nas conferências e palestras, e também por meio de sua imprensa. Neste aspecto, podemos citar o artigo intitulado *Teatro – A sua função social – A missão do ator*, publicado no jornal operário de orientação anarquista *A Luta*, no ano de 1916. Nele o articulista (ou a articulista) estabeleceu uma relação entre o teatro e a escola:

O teatro é um complemento da escola. Durante o período da escolaridade ele contribui para a educação jeral e artística da criança; posteriormente, na vida post escolar ele prolonga a educação e a instrução das massas populares. O teatro, qual como deve ser a sua verdadeira função social é essencialmente educar-vos [...]. (A *LUTA*, 1916).

O papel exercido pelo ator da peça teatral era também comparado ao do professor. Ambos revelam aos seus espectadores as realidades sociais, “as descobertas e as paixões humanas”; o ator “educa igualmente como o professor o povo, no saber, no trabalho e no raciocínio [...]” (A *LUTA*, 1916). O artigo ainda ressalta o alcance do teatro, como sendo:

[...] a arte que mais que influencia mais diretamente nos povos e a que mais causa no intimo das multidões que já atingiram um certo grão de civilização [...] o teatro efetiva-se diante de centenas de pessoas que comunicam entre si as ideias, os pensamentos, os sentimentos que vibram sobre a mesma sugestão, debaixo dos mesmos determinantes.[...]. (A *LUTA*, 1916).

O teatro era empregado como uma excelente ferramenta educativa, pois as ideias difundidas nas encenações teatrais atingiam um número significativo de pessoas, possibilitando uma divulgação mais ampla das ideias que permeavam tal prática cultural. Segundo Silveira (2001, p.66), o palco do salão da Sociedade União Operária, em Rio Grande, chegou a recepcionar públicos superiores a 500 pessoas. Além disso, o seu texto, o drama, também configurava em mais um veículo dessas ideias e visões de mundo, embora,

devido às condições já descritas, a leitura das obras se reduzisse a um número menor de pessoas. Além de transmitir ideias e visões de mundo, as encenações teatrais e o texto dramático possibilitavam a seu público refletir sobre as temáticas apresentadas, que como toda expressão artística se alimenta do cotidiano, das relações estabelecidas e experienciadas por mulheres e homens de carne e osso, oferecendo relevantes pontos de reflexão e resignificação, conforme arrazoá Silveira (2001, p.66), “A natureza realista do teatro permitia aos trabalhadores vislumbrar problemas vivenciados no cotidiano que no palco eram postos sob uma espécie de lente de aumento”. Por meio da divulgação de ideias, reflexões sobre as condições de vida e de trabalho dos operários e das operárias, suas relações familiares e pessoais, e também da proposição de posturas e da projeção de outra possibilidade de sociedade, o teatro operário tinha um significativo caráter educativo, o qual era salientado pelos militantes e proponentes do meio operário.

Nota-se que o gênero dramático foi o que mais predominou na literatura cênica apresentada no teatro operário nos anos iniciais da República, o que, segundo Silveira (2001, p. 70) pode ser justificado pela característica deste tipo de gênero literário. O drama apresentava uma relação mais próxima com os conflitos individuais ou coletivos, seus/suas personagens e seus conflitos, desejos, angústias e sonhos eram muito próximos aos sujeitos reais, e as situações encenadas nos palcos e nas páginas da literatura cênica podiam ser encontradas nas ruas, nas fábricas, nos lares, enfim, nas mais variadas situações comuns. O drama se caracteriza, ainda, pela figura do herói ou heroína, que interage com todos os obstáculos, encaminhando-se a um crescente clímax, no qual as contradições são superadas. Alguns militantes, no entanto, produziram comédias que geralmente serviam de acompanhamento aos dramas, com o intuito de “[...] serenar os espíritos, depois de uma peça séria, geralmente dramas ou melodramas, carregados de cenas fortes e apelativas” (SILVEIRA, 2001, p.71), mas estas não obtiveram a mesma repercussão que os dramas entre os/as militantes do movimento operário.

A Sociedade União Operária foi palco de muitas dessas encenações teatrais, além de uma série de outras atividades culturais, de cunho recreativo e educativo. Fundada em 1893, teve o início de suas atividades em janeiro do ano seguinte, estendendo-as até os anos de 1964, quando foi fechada em definitivo pelo regime militar, figurou como a entidade classista que mais se destacou na organização e orientação do operariado rio-grandino. Segundo Loner (2001, p.23), a entidade foi fundada por um grupo de operários e artesãos, os quais buscavam mobilizar os operários a lutar por melhores condições de trabalho e vida, contribuindo para a

unificação do movimento operário local, que ainda se encontrava desarticulado. A referida Sociedade constituía uma entidade operária com objetivos educacionais, beneficentes e de representação de classes. Sua presença física e organizacional foi, por décadas, marcante na cidade. Inicialmente fundada sob a influência das ideias socialistas, a Sociedade abrigava pensadores e correntes de outras orientações ideológicas, entre eles, os anarquistas, bem como outras pessoas que não eram propriamente militantes, mas apenas queriam usufruir os benefícios da associação, como escola, atividades recreativas e artísticas, montepios e outros (SCHMIDT, 1999, p.153).

Em seu seio se desenvolveram conferências, palestras, comícios, assembleias e representações teatrais, espaços por onde os intelectuais, das mais variadas orientações ideológicas, buscavam mobilizar seus/suas companheiros/as, educá-los/as para a luta, conscientizá-los/as, chamar-lhes à ação. Além de organizar o operariado local, a entidade buscava a formação cultural de seus/suas associados/as, mantendo jornais, bibliotecas, escolas para os/as filhos/as dos/as trabalhadores/as, bem como um grupo teatral. Fundado em 1902, o Grêmio Lyrico Dramático, que, sob a direção do militante operário anarquista Raphael Ferrer, estreou em 13 de abril do mesmo ano no Teatro Sete de Setembro com a peça *José*, a qual foi escrita pelo rio-grandino Artur Rocha, e estendeu suas atividades até o ano de 1950 (SILVEIRA, 2001, p.65).

O Grêmio Lyrico, embora fosse uma agremiação autônoma quanto à sua administração interna, estava ligado à União Operária, “por solidariedade de princípios e por comunhão de interesses” (SCHMIDT, 1999, p.161), recebia desta todo o apoio necessário para cumprir com seus propósitos, como espaço físico para as encenações (o salão da entidade), materiais para os cenários, e arcava com os gastos com iluminação, roupas, contratação de atrizes, de músicos, entre outras necessidades (SILVEIRA, 2001, p.65). Abrigava peças de conteúdo doutrinário diferenciados, escritas por socialistas, como Antonio Guedes Coutinho, e até por anarquistas, como Agostina Guizzardi, evidenciando a diversidade ideológica circulante na União, compartilhando o objetivo comum de conscientizar seu público quanto à necessidade de transformação social. O público das encenações teatrais era composto dos mais variados tipos sociais, segundo Silveira (2001, p.71). Entre seus frequentadores estavam militares, criados, senhoras, chefes de família, operários/as e suas famílias e até mesmo burgueses. O acervo se caracteriza pela existência de várias peças de cunho propagandístico, com as quais os/as militantes buscavam formar política e ideologicamente os/as operários/as e suas famílias.

3.3. O Teatro Operário: possibilidades para refletir sobre a questão do Gênero

No bojo das já referidas transformações vividas na sociedade capitalista e industrial, que se formatava entre o fim do século XIX e o início do XX, a inserção da mão de obra feminina nas fábricas, a presença cada vez mais marcante das mulheres nos espaços públicos, como bares, cafés, teatros e cinemas, trouxe à tona todo um conjunto de conceitos e preconceitos a respeito da figuração feminina no cenário social, não apenas entre as classes alta e média, mas até mesmo entre as classes menos favorecidas.

O teatro, enquanto uma prática cultural, também irá trazer à tona temáticas relativas à questão de Gênero, ao abordar as relações sociais entre homens e mulheres e os modelos de feminilidade e masculinidade presentes na sociedade. A mentalidade vigente nos primórdios da República Velha foi marcada pela filosofia Positivista, a qual exerceu forte influência em muitos setores da sociedade, desde a organização política até o âmbito privado do lar, e a mulher assumiu o papel, ou lhe foi imposto, de pilar da família, centro da instituição célula da sociedade, o qual extrapolou o universo burguês, fazendo-se sentir nas demais classes sociais. Conforme Clarisse Ismério (1995), a partir do ideário Positivista, de caráter particularmente conservador no Rio Grande do Sul, foi construída uma imagem feminina particular, em que a mulher foi delegada ao lar, ao privado, objetivando-se o bom funcionamento e ordenamento da sociedade, visto que a família é o núcleo principal desta. Conforme Ismério (1995, p.19),

O caráter conservador é observado no discurso positivista referente à mulher. Considerando a mulher responsável pela manutenção da moral e pela realização do culto privado, Comte impôs modelos de conduta feminina baseados na mentalidade patriarcal, formada ao longo da História da Humanidade. A mulher deveria ser a rainha do lar e o anjo tutelar de sua família e, para atingir esses modelos, seguiria normas pré-estabelecidas pelo Catecismo Positivista, no qual Comte codificou todo o pensamento conservador em torno da mulher.

O discurso Positivista referente à mulher é impregnado de conservadorismo e arquétipos de pureza e santidade, em que o papel definido para a mulher é o de mantenedora da moral, rainha do lar e anjo tutelar de sua família. Modelo esse baseado na mentalidade patriarcal que via a mulher como inferior ao homem, física e mentalmente, e por isso suscetível a perigos e danos, necessitando da constante vigília e tutela da figura masculina, fosse essa o pai, os irmãos, o padre, o marido, o Estado. Impossibilitada, assim, de sair autonomamente do âmbito privado, à mulher cabia os cuidados com o lar e com os seus; ao homem, no entanto, cabia o espaço público e as atividades que tivessem a ver com o mesmo: política, trabalho, liderança. Estavam, desse modo, demarcados e delineados os espaços

socialmente permitidos e aceitos para cada um dos distintos sexos transitarem na sociedade. No entanto, conforme observado na reflexão proposta no primeiro capítulo desta dissertação, na prática tais modelos não eram fixos e tão rígidos como se queriam, muitas foram as dissidências e as estratégias de resistências nas quais os sujeitos elaboraram outras feminilidades, como também diferentes masculinidades.

A mentalidade conservadora e excludente vigente na sociedade não se limitava à classe dominante e à burguesia, mas tal discurso atingia vários setores. Tal conjunto de ideias e modelos objetivava normatizar todos os sujeitos sociais e estava presente até mesmo nos grupos contestatórios do sistema vigente, povoando e ditando as relações de Gênero mesmo entre as classes populares. Embora os discursos de orientações socialistas e anarquistas (principais correntes ideológicas atuantes na formação da classe operária no Rio Grande do Sul durante a República Velha) reconhecessem a exploração da mão de obra feminina e a denunciarem em seus veículos (jornais, discursos, peças teatrais de cunho social), reivindicando e defendendo a libertação social da mulher, em suas práticas cotidianas se percebe uma manutenção da divisão dos papéis sexuais, nas quais a mulher continuava subordinada ao homem.

Conforme aponta Rago (1985, p.67), as denúncias que a imprensa operária realizava sobre a exploração do trabalho feminino apelavam para a barreira que este criava para o exercício da função doméstica e materna, atestando que até mesmo dentro do operariado houve um movimento em prol de fortalecer o deslocamento da mulher da esfera pública para o espaço do lar. Embora muitos tenham sido os discursos que circulavam na imprensa operária sobre a maior participação das mulheres nos movimentos contestatórios da classe, na prática cotidiana elas ocupavam um espaço restrito, sob o controle da figura masculina. Foram muitos os artigos publicados na imprensa operária, nos quais a questão das mulheres era um dos assuntos mais recorrentes, expondo as mais variadas posições.

Pode-se constatar a influência do pensamento burguês da mulher ideal entre o operariado pela representação feminina presente em muitos dos discursos da imprensa operária, como, por exemplo, o que se apresenta no fragmento de um artigo publicado mais uma vez no jornal *Echo Operário* (1897 apud SCHMIDT, 1998, p.1460):

A burguesia, as classes dominantes, a sociedade, enfim [...] deve estar orgulhosa dessa grande conquista, arrancar as filhas do povo, a mulher do povo, do lar doméstico, onde sua missão era toda candura e amor, criando e educando sua prole, preparando a frugal refeição à sua família, lavando,

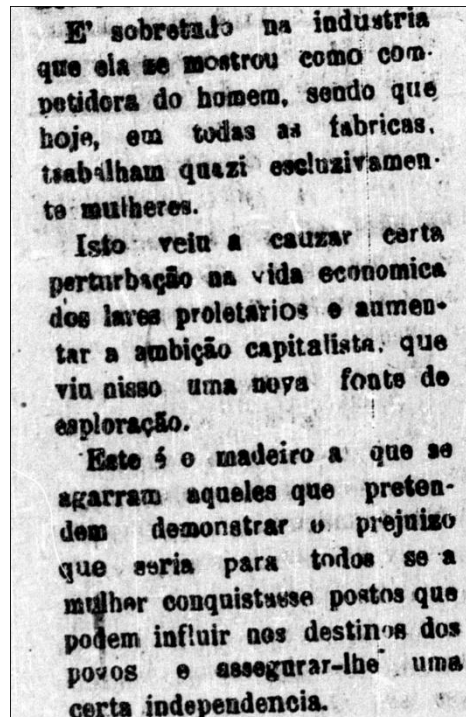
compondo e fabricando o vestuário de todos, vivendo, enfim, na família e para a família. Arrancá-la, dizíamos, a essa missão, toda candura e amor, e metê-la na oficina, na fábrica, a fazer concorrência com o trabalho do esposo, expulsando-o do seu posto no trabalho, reduzindo-o, e com ele a todos, à miséria, à degradação. [...].

O articulista criticava a sociedade burguesa por essa tirar a mulher de seu “verdadeiro” lugar – o lar, o espaço privado, cuidando dos filhos, lavando, alimentando-os, “vivendo, enfim, na família e para a família” – e obrigá-la, devido às misérias da vida, a fazer concorrência com os homens no trabalho, tirando seu espaço e sua dignidade, visto que impossibilitava que o homem cumprisse sua função, de provedor da família. O militante, mergulhado no contexto conservador e patriarcal no qual se movia, denunciava mais do que a exploração da mão de obra da operária, a violação da ordem social, alterando a configuração da mais sagrada estrutura social, a família. Nota-se claramente as representações de feminino e masculino, que embora emanassem da classe dominante – a burguesia – norteavam as consciências históricas dos mais variados atores sociais.

Em outro artigo da imprensa operária, intitulado *O Trabalho das Mulheres e o Salário*, os articulistas Julio Guedes e Paulo Lafarge discutiam mais uma vez a questão da entrada das mulheres no mundo do trabalho e alegavam que tal situação acontecia, visto que a mão de obra feminina, assim como a das crianças, recebia uma remuneração inferior à masculina, o que permitiu aos patrões aumentar seus lucros a baixos custos. Guedes e Lafarge ainda sugerem que a presença das mulheres nas fábricas oferecia riscos a sua moralidade, pois argumentavam que as mulheres encontravam no “seu sexo meios complementares de existência”, e sua atuação fora do lar apresentava “vantagens aos meninos burguezes perseguidores incansáveis de carne de prazer” (*Echo Operário*, 1897). Fica evidente a crítica que se faz, ao refletir o pensamento vigente na época, quanto à atuação das mulheres em espaços públicos, ditos como masculinos, como as fábricas. O artigo ainda argumenta que o emprego da mão de obra feminina fazia aumentar “os asylos em que se recolhem os órfãos de mãe viva”, aludindo à questão de que ao entrarem no mundo do trabalho as mulheres deixavam de cuidar integralmente dos filhos, uma atitude extremamente condenável na sociedade patriarcal.

Cabe versar, ainda, sobre outro artigo publicado na imprensa anarquista, intitulado *A Mulher*, de autoria da já referida militante paulista Maria Antonia Soares, a qual constatou que a presença das mulheres nas fábricas gerava polêmicas e debates, pois alguns indivíduos

não viam com agrado a presença feminina nos espaços públicos. A ideia era de que a presença desta era prejudicial à ordem social, conforme o trecho abaixo:



2. *A Luta*, 1916, Pelotas.

A militante seguiu argumentando que, apesar de ser um fato a substituição da mão de obra masculina pela feminina em alguns casos, isso se devia “ao regimento social em que vivemos”, pois o que não faltava era trabalho que ocupasse homens e mulheres. Denunciava que tal substituição acontecia por que os patrões se aproveitavam da oferta das trabalhadoras mulheres, as quais se submetiam a salários mais baixos, o que Maria dizia “não compreender nem admitir” e relatava conhecer uma fábrica onde homens e mulheres realizavam a mesma tarefa, mas ainda assim os homens recebiam o dobro do salário. A militante ainda argumenta que se houvesse equiparidade entre os salários pagos aos homens e as mulheres, estas não precisariam se submeter às condições humilhantes e poderiam atingir a emancipação social.

A atividade teatral também revelava as tensões existentes nas construções dos papéis sociais preestabelecidos para mulheres e homens e como estes norteavam as relações entre os sujeitos e os diferentes espaços que ocupavam. A questão da moral impregnava os processos educativos e, embora a classe operária em muitos aspectos renegasse as ideias e os comportamentos pregados com modelos pelas elites, no tocante à moral em muito ecoavam os modelos emanados da classe dominante, principalmente com relação aos papéis de Gênero. O

corpo cênico era composto na maioria das vezes pelos próprios operários e sócios da União, e por seus familiares, mas era comum, quando as peças exigiam papéis femininos, que estes fossem executados por atrizes convidadas junto aos grupos amadores não operários da cidade do Rio Grande. Aspecto este que pode ser revelador da mentalidade conservadora que se fazia sentir na atuação de algumas lideranças operárias e dos próprios sócios.

Assim, as mulheres tinham sua atuação limitada nesta atividade cultural, sendo reservado a elas, muitas vezes, o lugar de espectadoras, restando-lhes “[...] assistirem aos espetáculos sob a ‘proteção’ dos militantes, que formavam uma ‘comissão de ordem e respeito’” (SILVEIRA, 2001, p. 68, grifo do autor) uma espécie de regimento baseado no consenso, o qual regrava a conduta exigida no salão teatral. Outros aspectos reveladores das relações de Gênero eram o papel secundário relegado aos personagens femininos, bem como seu número reduzido quando comparados aos personagens masculinos. Em geral, as personagens femininas se limitavam a apenas uma dentro de um universo masculino maior.

Entre os muitos militantes que contribuíram com sua atuação para a educação e conscientização da classe operária em Rio Grande nos anos iniciais da República Velha e fizeram uso do teatro para tal intento, destaca-se, nesta pesquisa, a figura da anarquista italiana Agostina Guizzardi. Esse estudo será realizado a partir da leitura e análise de uma de suas obras, o drama social *Amor e Ouro*.

3.4. A atuação de uma militante libertária: a obra teatral *Amor e Ouro* e as questões de Gênero difundidas no teatro operário

A atuação relevante da militante libertária Agostina Guizzardi a inscreve como uma importante intelectual que agiu no movimento operário na cidade do Rio Grande. Segundo Antônio Gramsci (1982, p.6, grifo do autor), todo o fazer humano, por mais simples que possa parecer, requer um mínimo de atividade intelectual, pois, conforme o filósofo, “não existe atividade humana da qual se possa excluir toda a intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*”. Dessa forma, o conceito de intelectual se amplia, assume outros sujeitos sociais, muitos dos quais não ostentam por sua atividade profissional tal título. Além disso, este indivíduo nem sempre estará alocado nos grandes centros educacionais e de pesquisa, ou no cenário social com um cargo político, mas com certeza sua atuação se fará sentir na sociedade, senão como um todo, em determinados grupos que a compõem. De acordo com José Luis Beired (1998, p.125), o conceito gramsciano de intelectual abarca até mesmo indivíduos sem uma instrução formal, visto que:

Para Gramsci o intelectual se define pela capacidade de organizar os homens e o mundo em redor de si. Assim, o sindicalista, o militante político, o padre ou o líder camponês também podem ser tratados como intelectuais, pois organizam o tecido social, refletem sobre si mesmos e sobre sua relação com a sociedade.

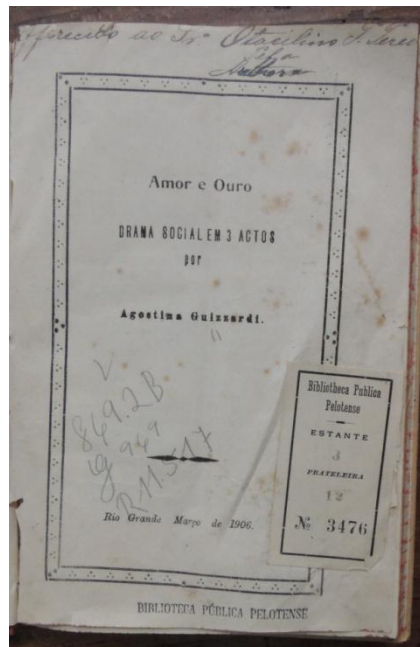
Concomitantemente a tal conceito Bobbio (1997, p.115) defende que os intelectuais se caracterizam por elaborarem e transmitirem ideias, visões de mundo, reflexões a respeito da sociedade ou do grupo no qual estejam inseridos, com o intuito de transformar a realidade social, propondo uma nova sociedade, ou, ainda, com a finalidade de justificar e manter o *status quo* atual. Dessa maneira, são indivíduos necessariamente ligados ao poder e aos meios de difusão de ideias, canais utilizados para exercerem sua influência sobre os demais da sociedade. Segundo Amando de Miguel (1978, p.72), a função do intelectual é orientar as opções ideológicas de uma sociedade ou de parte dela, dando-lhe sentido e conteúdo, interpretar a sociedade e pensar soluções para seus desafios, e como arma para tal usa a palavra, seja ela escrita, proferida ou traduzida em imagens. Assim, o que caracteriza um/a intelectual não é necessariamente o tipo de trabalho que exerce, mas sim sua função social, atuando como porta-voz de uma ideia ou na liderança de um grupo, alguém que pensa, articula e organiza as ações. Sob tal perspectiva é que se buscou pensar a militância desta libertária, identificada por suas ações e seus escritos com as ideias correntes do ideário anarquista vigente no período em que se inscreve sua atuação. Ainda que não se possa denominá-la uma feminista, não se pode olhar para sua militância sem considerar que as ideias feministas faziam parte do contexto intelectual no qual se movia Agostina Guizzardi.

Pouco se sabe sobre a italiana Agostina Guizzardi, além de poucos registros de sua presença e de sua relevante participação no movimento operário rio-grandino. Embora os registros deixados por Guizzardi sejam poucos, quando comparados a outros de seus companheiros de luta, seus escritos revelam sua atuante participação no movimento operário local, possibilitando vislumbrar, entre outras questões, o que aqui nos interessa, a saber, os papéis de Gênero que estavam presentes na sociedade de então. Entre tais escritos estão alguns discursos proferidos na União Operária e duas peças teatrais de sua autoria, *Honra Proletária* (1905), que foi encenada no palco da União Operária no Natal do mesmo ano, e, mais uma vez, em 1906, e o drama social *Amor e Ouro* (1906), principal fonte de análise dessa pesquisa. Procura-se compreender a escassez de registros por, no mínimo, duas hipóteses: a primeira, de que aos poucos os escritos de Agostina e os demais que por ventura denunciavam a sua presença foram perdidos, descartados, apagados, a segunda, e talvez a mais condizente com o contexto no qual viveu e atuou a militante: o silenciamento

das fontes. Conforme observou Petersen (2001, p.31), escrever-se a História do movimento operário já é uma tarefa difícil, pois muito da documentação não sobreviveu ao tempo ou às investidas da polícia, ao se buscar as mulheres ligadas ao operariado a dificuldade se acentua, pois:

[...] o texto feminino neste *corpus* documental é infinitamente mais escasso [...] só muito esporadicamente aparece na documentação consultada: o que se registra é a ação masculina. As publicações, atas e relatórios de associações, etc., são produzidos pelos homens e quando alguma coisa é apontada com referência às mulheres, isto ocorre mediado pela ‘pluma’ dos companheiros. Entretanto, o mais frequente é sua exclusão destes registros. (PETERSEN, 201, p.31, grifo da autora).

Durante a realização desta pesquisa foram realizadas tentativas de maiores registros sobre a identidade desta militante. No entanto, apesar do esforço empreendido o mais perto que pode-se chegar dela, foi, é claro, além da edição de sua peça teatral *Amor e Ouro*, foi a sua assinatura na folha de rosto do livro, o qual a autora dedicou a um dos componentes do elenco da referida peça, Octacilino Pereira, que interpretou a personagem do padre Fernando no drama, imagem que compartilho logo abaixo



3. Folha de rosto da obra *Amor e Ouro*

As pesquisas realizadas com o auxílio da Internet ao sobrenome Guizzardi, resultaram em algumas referências em *sites*, como o do *Portal Itália*¹⁷, o qual apresenta um pequeno

¹⁷ Disponível em: <www.portaitalia.com.br>. Acesso em: 14/08/2014.

histórico e alguns sobrenomes de descendência italiana, bem como contatos de brasileiros descendentes de italianos. Outro *site* consultado foi o do *Museu da Imigração do Estado de São Paulo*, que conta com acervos digitais de documentos referentes à imigração no Brasil, em especial no estado de São Paulo, no qual se pode acessar o livro de registros de entrada de imigrantes. Neste constam dez (10) registros de entrada de italianos/as de sobrenome Guizzardi entre os anos de 1888 a 1913. O registro mais antigo é o da família de Odoardo Guizzardi, que acompanhado de sua esposa Rosa e sua filha Oliva, desembarcaram em São Paulo em 23 de março de 1888 (Livro 009, página 251, Família 01969)¹⁸. Mais especificamente no Rio Grande do Sul, as buscas levaram ao contato (por *e-mail*) de Dom Laurindo Guizzardi, bispo emérito da Diocese de Foz de Iguaçu e de seu irmão, Ivo Guizzardi, advogado que reside atualmente na cidade de Porto Alegre. Netos de imigrantes italianos que chegaram ao estado em 1892 e se instalaram na região de colonização italiana, hoje atual Nova Bossano. Segundo informação do senhor Ivo, seu avô era proveniente de Bergamo, região ao norte da Itália, onde o sobrenome Guizzardi era muito comum. Outro aspecto particularmente interessante levantado pela troca de informações entre a pesquisadora e os contatados: esta região italiana era caracterizada pelo seu forte envolvimento na causa operária, segundo informação repassada pelo senhor Ivo Guizzardi. Entretanto, conforme informou o senhor Ivo, nenhuma pessoa de nome “Agostina” constava na árvore genealógica de sua família. Abaixo está uma transcrição de um trecho do *e-mail*¹⁹ enviado por Ivo Guizzardi após o contato:

Prezada Sabrina,
 Gostaria muito poder te ajudar, mas a árvore genealógica da minha família não tem qualquer registro a respeito da “Agostina”.
 Meu avô chegou ao Brasil, no RGS, em 1892 e instalou-se na região de colonização italiana – hoje, Nova Bassano – RS.
 Com ele vieram suas filhas menores, mas nenhuma outra pessoa com o mesmo sobrenome. Ele era proveniente de Bergamo – Itália onde o sobrenome Guizzardi era muito comum e o local se caracterizava como muito envolvido na causa operária.
 Lamento não ter as informações que persegues.
 Atenciosamente.
 Ivo Guizzardi

Então, após algumas tentativas ao longo dessa pesquisa de encontrar mais vestígios de Agostina Guizzardi, ainda nos encontramos entre muitas lacunas. No entanto, como tal pesquisa não se caracteriza como um trabalho biográfico, os pequenos fragmentos deixados

¹⁸ Informações obtidas no *site* <www.memorialdoimigrante.org.br>. Acesso em: 15 ago. 2014.

¹⁹ O referido *e-mail* consta em anexo, assim como o *e-mail* de Dom Laurindo.

preservados permitem traçar, ainda que minimamente, a atuação educativa dessa libertária italiana. Como uma dos muitos intelectuais que atuaram na formação e na educação da classe operária local, Agostina escreveu artigos na imprensa operária, discursou, escreveu e dirigiu peças teatrais e também atou como professora. Essa última atividade foi constatada em um anúncio no jornal *O Proletário* (1906), o qual segue:

ESCOLA

Ao primeiro de Fevereiro a nossa companheira Agostina Guizzardi abrirá uma aula de ensino italiano, e portuguez concernentes ao curso primario. Aos operarios, recomendamos a escola dirigida pela nossa companheira, e lembramos aos dignos paes de familia, o sacrosanto dever de instruir e educar os proprios filhos.

4. Seção de anúncios do jornal operário *O Proletário*, 1906.

Sua presença não se fez sentir apenas no meio operário, ao qual se identificava provavelmente por sua condição de mulher, e como libertária atuava em prol da emancipação das trabalhadoras que compunham a classe operária. Sua peça teatral *Amor e Ouro* foi encenada em 1903 no teatro municipal para um público de diversas classes sociais. Embora Guizzardi não fosse uma operária, vivenciava, assim como as demais mulheres, a submissão e as limitações que a sociedade patriarcalista e conservadora de então a fazia sentir. A militante era prestigiada também por outras intelectuais que não atuavam entre o operariado, como pela também escritora e professora rio-grandina Revocata Heloisa de Melo, a qual escreveu o prefácio do drama social *Amor e Ouro*, não poupando elogios à escrita da libertária. Revocata Heloisa de Melo se refere à ocasião em que assistiu a encenação do drama pela primeira vez, quando, representando o Club de Senhoras de Rio Grande, proferiu algumas palavras elogiosas à encenação, angariando a admiração dos espectadores, conforme escreveu:

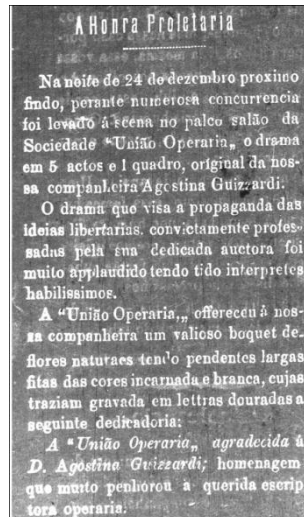
Penso que o referido trabalho não precisa de patrocínio para sua carreira publica, porque em creações de tal natureza, o aplauso das platéas representa a sua melhor recomendação e está nesse caso o Vosso Amor e Ouro, a cuja primeira representação tive o prazer de assistir e de visu proprio regisijar-me com as manifestações de agrado com que foi acolhido, juntando-lhe tambem

as singelas violetas da minha palavra como oradora então do Club de Senhoras desta cidade, que se fez representar pela sua esforçada directoria.²⁰

Pela escrita do prefácio, pode-se deduzir que Agostina era uma mulher jovem, pois Revocata, que à época contava com 53 anos de idade, refere-se à militante italiana como estando em seus “verdes anos”. Sua escrita revela ainda que a militante não possuía uma maior instrução formal, pois, conforme a descrição da escritora, ao elogiar a obra da jovem dramaturga, ressalta que esta não contava com “aprofundado estudo”. Revocata se referiu ainda ao meio social no qual Guizzardi atuava e o descreveu como uma tarefa árdua, “um labor acurado e de rude convivência com que tendes luctado”, provavelmente se referindo à atuação de Guizzardi como intelectual no meio operário, lidando com as mazelas de um grupo social menos favorecido da sociedade.

Mais vestígios que podem contribuir para compor um quadro da militante é a escrita de outro militante que desempenhou um relevante papel na mobilização e orientação do operariado local, Antônio Guedes Coutinho, um socialista assumido, que dividiu, por certo tempo, com a militante a tarefa de conscientizar e educar os/as trabalhadores/as rio-grandinos/as, até mesmo atuando na encenação do referido drama como um dos personagens. No já referido jornal *O Proletário*, editado por Coutinho, ele se refere à Agostina como “nossa companheira”, “querida escriptora operaria”. Em uma nota em que relata a encenação de outra peça teatral escrita pela militante, intitulada *Honra Proletária*, a qual havia sido encenada em 24 de dezembro de 1905, na sede da União Operária, Coutinho descreveu a peça teatral como um meio de propaganda das ideias libertárias, “[...] convictamente professadas pela sua dedicada auctora”, conforme fragmento abaixo:

²⁰ Fragmento escrito por Revocata Heloísa de Melo do prefácio da primeira edição da obra *Amor e Ouro*.



5. *O Proletário*, 28/01/1906

Ao final da nota, Coutinho expressava o desejo de que a militante continuasse atuando no meio operário, atestando a relevância da atuação do trabalho desta mulher, a qual exercia a “espinhosa tarefa de levar luz aos cérebros proletários”, aludindo ao trabalho de conscientização dos/as trabalhadores/as empreendido pela militante libertária. A escrita de Coutinho revela a parceria que se estabelecia entre as militâncias operárias e os seus intelectuais, que embora assumissem correntes ideológicas diferentes, e em alguns pontos, até mesmo divergentes entre si, uniam-se na tarefa de educar e conscientizar os/as trabalhadores/as para as lutas diárias.

No mesmo periódico, foi publicado um artigo escrito por Agostina Guizzardi, intitulado *Na União Operária*, no qual a militante dirigiu uma crítica aberta e dura aos dirigentes da Sociedade União Operária, que, por ocasião de uma festividade organizada pela entidade, deram a homenagem uma conotação patriótica, segundo revelou a crítica de Agostina, que, como uma anarquista, defendia o caráter internacionalista da luta operária, conforme o seguinte fragmento:

Approvamos perfeitamente a festa em honra ao talentoso 47; o que, porém reprovamos, e conosco muitas pessoas, foi a nota patriottica, com tanto de bandeira brasileira e portugueza! Ignorava talvez a comissão promotora que o talento é cosmopolita e a União Operária uma associação internacional? [...] E a nossa censura, o nosso voto de pezar por tanta ignorância, estende-se não somente a todos os socios que foram espectadores inconcientes, mas também a directoria da sociedade, a qual recommendamos mais coherencia com os ideaes que pretende defender.²¹

²¹ Fragmento do artigo escrito por Agostina Guizzardi no periódico *O Proletário*, 1906.

Denunciando a resistência por parte de alguns companheiros homens quanto à participação feminina nos movimentos de luta operária e até mesmo a apatia com relação às questões femininas entre o operariado rio-grandino, o referido artigo de Guizzardi revelou certa tensão entre os sujeitos que atuavam mais ativamente na Sociedade, pois assumiu uma postura de autodefesa, em que justificava sua crítica:

[...] Compreendemos por dignidade, sustentarmos a nossa opinião em qualquer ocasião seja preciso, e não receiamos melindrar a quem quer que seja, porque somos sempre sinceras, e não pretendemos impor a ninguém o nosso modo de pensar. Dadas essas explicações imprescindíveis a algum mal intencionado contra nos, vamos ao fim dessas linhas [...].(O *PROLETÁRIO*, 28/01/1906).

A escrita revelava que a militante reconhecia que sua atitude crítica poderia ser mal vista por algum “mal intencionado”, por isso se fazia necessário esclarecer as razões de sua atitude. A parte final de seu texto expôs mais claramente o ambiente de pressões e a indiferença que as vozes femininas enfrentavam no âmbito do operariado:

Sabemos perfeitamente que fallamos ao deserto, mas mesmo assim gritaremos cada vez mais, na esperança que no meio da aridez da inconsciência, ligada à mais imperdoável apathia, existam ainda algumas oasis, verdejantes de dignidade, no mais pleno sentido da palavra. As vezes, tanto se grita, ate que alguém se acorda. (O *PROLETÁRIO*, 28/01/1906).

Este fragmento da escrita de Guizzardi sugere que ela não falava sozinha, mas que havia outros sujeitos (homens e mulheres) envolvidos na causa operária empenhados em transformar sua realidade social e garantir espaço e respeito em uma sociedade patriarcal, que era marcada pela hierarquização de Gênero e pela indiferença com as necessidades particulares dos distintos sexos. Revela ainda que, mesmo que desfrutasse de certo prestígio entre o operariado e suas lideranças, sentia a resistência e oposição por sua condição de mulher e de sua atuação como intelectual e militante em um ambiente dominado pelo elemento masculino, era preciso gritar, agir com determinação e firmeza, na esperança de um dia atingir uma consciência “verdejante” e quem sabe transformar a realidade social das suas companheiras de luta.

Outro exemplo de resistência pode ser encontrado na escrita de já citada militante paulista Maria Antonia Soares, a qual em um dos artigos que publicava na imprensa operária revelou a oposição que sentia por parte de alguns colegas homens com relação à presença feminina nas reuniões de classe:

Tenho observado que quando algumas de nós mulheres, dá uma opinião, ou presta o seu concurso em um ato qualquer de propaganda emancipadora, não falta algum imbecil (eu assim considero) que deixe assomar aos lábios um sorriso zombador, e chegam mesmo algumas vezes a patentear verbalmente, por meio de sandices, o desprezo que lhes inspira a ação daquela mulher. (*A LUTA*, 31/07/1916).

Mais uma vez, de maneira destemida e até mesmo atrevida para o contexto, uma mulher denunciava a oposição que enfrentava por defender suas ideias até mesmo por parte daqueles sujeitos que deviam apoiá-la, pois a luta pela emancipação feminina estava atrelada à emancipação da classe operária como um todo. Tais posturas por parte de alguns operários e militantes homens em parte se justificam pela influência do pensamento dominante burguês, que, conforme já abordado, reservava às mulheres o papel de espectadoras passivas e submissas da História e não o de agentes e dirigentes de suas próprias vidas, atuando ao lado dos homens pela transformação social, conforme apontado anteriormente.

Dos registros escritos deixados por Agostina que demarcam sua atuação como ativa intelectual no operariado rio-grandino, seu drama *Amor e Ouro* se configura como uma rica fonte para repensarmos as relações que se estabeleciam entre os sujeitos na sociedade em que foi produzido. Além disso, possibilita vislumbrar as propostas de uma nova sociedade, preconizadas por aqueles/as que acreditavam no poder das palavras e das encenações teatrais como ferramentas educativas capazes de contribuir na transformação da sociedade pelos indivíduos. A seguir será apresentada a análise que foi empreendida na obra teatral *Amor e Ouro*.

3.5 A análise da obra teatral *Amor e Ouro*

A obra teatral *Amor e Ouro* (1906) é um drama social em três atos, que retrata um casamento arranjado por interesse entre uma moça rica e um industrial, com a interferência direta de um padre. No entanto, a moça apaixonada por outro rapaz, pobre, prefere o suicídio a desobedecer aos mandos do pai. A obra faz um deslocamento do mundo do trabalho para a vida familiar, o que, segundo Silveira (2001, p.73) fazia-se necessário para que Guizzardi pudesse “explorar a dominação de gênero em seu ponto crucial, a família patriarcal”. Além disso, aborda, ainda que brevemente, algumas questões referentes à pobreza e à exploração do sistema capitalista e as apresentava como um fruto da sociedade, e não como algo natural, incitando assim os sujeitos a lutarem contra a realidade presente. A obra faz uma severa crítica ao capitalismo, à sociedade burguesa e, principalmente, ao clero. O enredo se desenvolve em torno de seis personagens principais, sendo apenas uma mulher. Outras três

personagens compõem a trama, mas apenas como coadjuvantes, funcionando como elo entre as personagens principais.

A trama apresentada na obra não difere em estilo dos dramas escritos e encenados à época. Segundo Silveira (2001), em sua maioria, os dramas produzidos nesse contexto apresentavam como característica comum um estrutura conflitual gerada pela oposição de um herói ou uma heroína, portador/a de vontade e capacidade de ação, e os preconceitos e interesses que dificultavam a sua ação, até finalizar em um clímax. A maioria dos dramas ainda guardavam características melodramáticas, marcados pelo exagero no uso de recursos emocionais, palavras de efeitos, choros, falas longas e sentenciosas, “bem ao gosto do público da época” (SILVEIRA, 2001, p. 71).

Antes de apresentarmos a análise em si da obra, cabe refletirmos a respeito de uma suposta coincidência, a qual nos foi proposta durante a realização desse trabalho, mais especificamente, no momento da Qualificação de Mestrado. A principal personagem da obra de Agostina recebeu o nome de uma famosa ópera italiana, *Aida*, que estreou na Casa da Ópera, no Cairo, em 24 de dezembro de 1871. Essa ópera em quatro atos, com música do italiano Giuseppe Verdi e libreto de Antonio Ghislanzoni, retrata a história de um amor proibido entre Aida, escrava etíope da filha do faraó egípcio, e Radamés, general egípcio apaixonado por Aida, mas comprometido com a Amnérís, filha do faraó.²² Em uma trama de renúncias, sofrimentos, atos de valentia, traições e vinganças, a ópera chega ao seu clímax com a união dos apaixonados, a qual se deu através da morte. Foi uma produção cultural de grande repercussão junto ao público e à crítica, que não se limitou ao Cairo, sendo exibida ainda em outras partes do mundo, inclusive no Brasil. Tamanho o sucesso de tal ópera que ainda na atualidade segue sendo exibida, haja vista que, em agosto de 2013, estreou no Theatro Municipal de São Paulo, com a participação da Orquestra Sinfônica Municipal, do Balé da Cidade de São Paulo e do Coral Lírico²³. Teria Guizzardi entrado em contato com tal ópera e como um ato de homenagem a uma produção artística de sua terra natal, dado a sua personagem principal o nome da heroína egípcia? Poderia ser a obra teatral *Amor e Ouro* (1906) um exemplo de intertextualidade²⁴, um diálogo e um tecer de ideias entre a ópera de

²² Informações obtidas em pesquisa na Internet, pelo *site*: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Aida>>. Acesso em: 01 ago. 2014.

²³ Conforme o *blog* de notícias “Balaio de Notícias”. Disponível em: <umbalaidenoticias.blogspot.com.br>. Acesso em: 01 ago. 2014.

²⁴ Intertextualidade significa, segundo o Dicionário Priberam Online, a “Relação entre dois ou mais textos”.

1871 e a literatura cênica de 1906, produzida pela militante italiana? Estas são perguntas que ficaram sem resposta, mas pensar sobre elas remetem a reflexões no mínimo curiosas!

Ao estabelecer a relação entre leitura e significação, Roque Moraes (2003) alerta que, embora um texto possa ser considerado objetivo em sua escrita, nunca o é na sua significação, visto que todo o texto se presta a uma “multiplicidade de leituras, leituras essas tanto em função das intenções dos autores como dos referenciais teóricos dos leitores e dos campos semânticos em que se inserem.” (p.192). Ainda que possa haver certa semelhança entre as interpretações de um mesmo texto dentro de um grupo de leitores, toda leitura possibilita múltiplas interpretações, e esse esforço de interpretação e significação é descrito como um exercício de elaboração de sentidos. Sob essa perspectiva, a presente dissertação traz uma das muitas possíveis leituras da obra teatral *Amor e Ouro*, leitura esta embasada em minha bagagem acadêmica, em minha vivência pessoal, em minhas leituras e referenciais teóricos, enfim, uma leitura mediada por minha visão de mundo, norteadas por todo um movimento teórico-metodológico, sob o qual mais que nos esforcemos, jamais ficará isento por completo de nossa subjetividade.

Nessa pesquisa, foram utilizados alguns dos pressupostos da metodologia de Análise de Conteúdo, de cunho qualitativo, conforme proposto por autores como Laurence Bardin (1977) e Roque Moraes (1999; 2003; 2007). A seguir será exposto um sucinto relato das etapas que compuseram o processo da presente escrita.

As unidades de registro temáticas elencadas para essa análise foram as personagens da obra. Segundo Bardin (2011, p.136), tal escolha pode ser realizada quando o documento analisado for uma obra literária. Nessa primeira etapa, as quais se referem às seguintes tabelas, a tais unidades foram listadas palavras que as caracterizavam (adjetivos, verbos, substantivos), conforme apresentados no decorrer do texto. Foi aplicada, ainda, a Unidade de Contexto, organizada de acordo com a divisão interna do drama, sendo assim, foram construídas três tabelas, uma para cada Ato do drama, conforme consta a seguir:

TABELA 1

UNIDADES DE REGISTRO – ATO I					
AYDA	JOSÉ	ADOLPHO	JAYME	ORESTE	PADRE
saudades	sovina	bom (3)	bom	digno	divertido
pensativa (3)	ambicioso	caridoso	generoso (2)	cínico	zombaria (2)
inocentinha	sério	atrevido	nobre (2)		cínico
confusa (3)	irônico	jovial	ingênuo		diabólico riso
candida	raiva	resolvido	digno		tirânicas palavras
melancólica (3)			poeta		verdugo
compassiva					maldito
solidão					infame
criança*(2)					corvo
triste (3)					hipócrita
ingênuo*(2)					
ofendida#					
chora (3)					
suspira					
ignorância					
obediência					
aflita					
pobre					
fadigada					
receiosa					

TABELA 2

UNIDADES DE REGISTRO – ATO II					
AYDA	JOSÉ	ADOLPHO	JAYME	ORESTE	PADRE
anjo	dureza	miserável	imbecil	galante	hipocrisia
criança (3)	cínico	perverso (2)	embaraçado		tentador
choro (8)	zangado	bondoso	pobre		hipócrita
ingrata (2)	raiva (3)	impaciente	desesperado		maldito
criancices	furioso (4)				
energia	cruel				
má (2)	zombaria				
tola	força				
pensativa					
pensa					
só					
desesperada					
desespero					
desalentada					
reprimida					
triste					
melancólica					
rebelde (2)					
firmeza					
resoluta					

TABELA 3

UNIDADES DE REGISTRO – ATO III					
AYDA	JOSÉ	ADOLPHO	JAYME	ORESTE	PADRE
infeliz (2)	furiioso (3)	bruscamente	pressentimento	impaciente (2)	maldito
desgraçada	desespero	chora	pobre		infame
pobre	culpado	exaltado	chora (2)		torpe vendilhão
coitada	pensativo		desesperado		assassino
fadigada	criminoso		irônico		vampiro
fraca (2)			amargamente		cinismo
pobrezinha			coração		
cansada					
impotente					
chora					
amor casto					
puro (2)					
maldita					
cândida					
corpo imaculado					
vítima					

Na etapa seguinte, empreendeu-se o processo de categorização que, segundo Moraes (2007), é um momento de organização das Unidades de Análise. Por categoria se entende um conjunto de unidades de análise que se organiza a partir de algum aspecto em comum e forma sistemas ou redes de ideias, possibilitando trazer à tona os elementos mais marcantes do *corpus* analisado, o que permite uma maior compreensão e um novo olhar sobre a fonte, tendo em vista que o objetivo de uma análise não é o retorno ao texto original, mas a produção de um novo texto. As Unidades de Análise devem atender a demanda dos objetivos da pesquisa, sendo assim, são construções do pesquisador e, como tais, privilegiarão determinados aspectos e descartarão outros.

As características que compõem as Unidades de Registro foram agrupadas seguindo aspectos em comum, ou seja, palavras que compartilham de mesmo sentido ou que se aproximem da mesma ideia foram remetidas a um tema central, como, por exemplo, o tema Melancolia remete às seguintes palavras: melancólica, melancolia, triste, chora, suspira. Ainda, a ordem de apresentação das categorias corresponde a quantidade das palavras que remetem a cada uma dos temas que formam cada categoria. Este processo foi feito, assim como a Unitarização, seguindo-se a divisão dos Atos.

TABELA 1.1

CATEGORIAS INICIAIS	UNIDADES DE REGISTRO – ATO I					
	AYDA	JOSÉ	ADOLPHO	JAYME	ORESTE	PADRE
MELANCOLIA	AMBIÇÃO	BONDADE	BONDADE	HONRA	MALDADE	
INOCÊNCIA	AUSTERIDADE	ATREVIMENTO	HONRA	CINISMO	IRONIA	
INDECISÃO	IRONIA	DETERMINAÇÃO	INGENUIDADE		HIPOCRISIA	
REFLEXÃO			SENSIBILIDADE			
FRAGILIDADE						
SOLIDÃO						
DISSIMULAÇÃO						
SENSIBILIDADE						
OBEDIÊNCIA						

TABELA 2.1

CATEGORIAS INICIAIS	UNIDADES DE ANÁLISE – ATO II					
	AYDA	JOSÉ	ADOLPHO	JAYME	ORESTE	PADRE
MELANCOLIA	AUSTERIDADE	MALDADE	INSEGURANÇA	BELEZA	MALDADE	
REBELDIA	IRONIA	BONDADE	FRAGILIDADE		HIPOCRISIA	
INOCÊNCIA	CINISMO	IMPACIÊNCIA	SENSIBILIDADE			
SOLIDÃO						
DESPERANÇA						
REFLEXÃO						
DETERMINAÇÃO						

TABELA 3.1

CATEGORIAS INICIAIS	UNIDADES DE ANÁLISE – ATO III					
	AYDA	JOSÉ	ADOLPHO	JAYME	ORESTE	PADRE
FRAGILIDADE	AUSTERIDADE	IMPACIÊNCIA	MELANCOLIA	IMPACIÊNCIA	AMBIÇÃO	
INOCÊNCIA	CULPA	MELANCOLIA	FRAGILIDADE		MALDADE	
MELANCOLIA	REFLEXÃO		IRONIA		CINISMO	
MALDADE	DESPERANÇA					

Depois de agrupar as palavras que remetem a uma mesma ideia em um único tema, o próximo passo foi formar um grupo maior, agora englobando todo o *corpus*, reunindo os três Atos em uma única tabela, na qual as Categorias Iniciais foram organizadas em duas categorias definidas *a priori* e que remetem aos dois principais modelos de Gênero presentes na obra: FEMININO e MASCULINO. As subcategorias foram agrupadas de acordo com a frequência com que aparecem na caracterização dos/as personagens, atribuições que foram dadas a cada uma delas ou ao grupo, e assim assumiram a posição de subcategorias.

A leitura que obtida após a análise é a de que a obra apresenta dois modelos de masculino. Talvez pelo fato de que os personagens masculinos compõem o maior número do elenco seja possível perceber uma maior diversidade dentro do gênero masculino, o que

nos permite pensar que comportamentos preestabelecidos para homens e mulheres não fossem assim tão rígidos, mas que havia certa flexibilidade, revelando a diversidade de sujeitos e suas posturas. Por isso, realizamos uma divisão em três categorias principais: FEMININO, MASCULINO 1, MASCULINO 2. Os personagens José, Padre Fernando e Oreste formam um grupo com características em comum, enquanto Adolpho e Jayme formam o outro grupo, que, embora compartilhem algumas características em comum com as demais personagens masculinas, apresentam outro modo de ser homem, mais sensíveis e menos ambiciosos, em oposição ao primeiro grupo. Na tabela abaixo, as características foram agrupadas na categoria MASCULINO 1, enquanto as características contrastantes na categoria MASCULINO 2.

TABELA 4

CATEGORIAS			
SUBCATEGORIAS	FEMININO	MASCULINO 1	MASCULINO 2
	MELANCOLIA	AMBIÇÃO	BONDADE
	INOCÊNCIA	AUSTERIDADE	ATREVIMENTO
	FRAGILIDADE	HIPOCRISIA	MELANCOLIA
	SOLIDÃO	IRONIA	INSEGURANÇA
	REFLEXÃO	IMPACIÊNCIA	SENSIBILIDADE
	SENSIBILIDADE	MALDADE	
	DISSIMULAÇÃO	HONRA	
	INDECISÃO		
	DESESPERANÇA		
	OBEDIÊNCIA		
	REBELDIA		
	DETERMINAÇÃO		

Após realizar esse processo, no qual emergiram categorias que possibilitaram uma compreensão mais apurada do texto-base, uma releitura do texto, uma nova narrativa, na qual se atribui sentidos e significados embasados em toda uma carga de leituras, visões de mundo, portanto, de subjetividades, subjetividade essa limitada por todo um conjunto de textos e do emprego da metodologia já referida, apresentamos as possíveis leituras dessa fonte.

Ayda, a personagem central da trama, é o fio condutor de todo o enredo, o que não é de se estranhar, pois quem a compõe é uma libertária que ansiava que as vozes femininas em sua sociedade fossem ouvidas e respeitadas. Ayda irá simbolizar todas as mulheres que eram oprimidas pelos mandos e interesses alheios: subjugadas a vontade do pai, do marido, da religião. Ao atingir seus 15 anos de idade, o pai orientado pelo padre, já escolheu o pretendente da filha, que só é informada de tal decisão nas vésperas de seu casamento. Ayda recusa, pois ama em segredo outro homem, que não agrada ao pai, pois é um sujeito de condição humilde, contrariando os costumes das famílias ricas da época, de fazer do enlace

matrimonial dos filhos uma maneira de aumentar as fortunas. Com esse enredo, Guizzardi denunciava o casamento como uma das inúmeras maneiras de subjugação feminina, além de, como já referido, abordar as relações entre homens e mulheres no seu ponto mais incisivo, a família nuclear. As ideias libertárias preconizadas pelo ideário anarquista podem aqui ser percebidas quando lidas além das palavras: o amor livre era uma das bandeiras das/os anarquistas. Por amor livre se entendia o direito dos sujeitos e, aqui, mais ainda, o direito das mulheres de decidir com quem se relacionariam amorosamente, escolhendo elas próprias seus parceiros.

Segundo Ismério (1995, p.55), os/as anarquistas propunham uma moral diferenciada da burguesa, que era imposta com autoridade, legitimada por um discurso do medo e do pecado, antes defendiam uma moralidade “guiada pela consciência esclarecida de cada um.”. Por isso, atraíram o interesse de muitas mulheres, visto serem elas a parcela da sociedade sob a qual os preceitos de uma moralidade conservadora mais pesadamente se impunham. No entanto, é preciso atentar para o fato de que se os homens anarquistas defendiam o direito das mulheres de escolherem seus maridos, quanto à moral também eram conservadores. Conforme um artigo publicado no jornal anarquista *A Luta*, de autoria de Antonio Altavila, com o intuito de propagar alguns dos princípios ideológicos dessa corrente, definia *Amor Livre* como:

Amor livre não é como alguns pretendem e outros julgam, as relações sexuais havidas de momento em praça pública ou num andar rejistrado sob um número da polícia.

[...]

Amor livre é o mais belo sentimento de assimilação da vontade e do pensamento que se reúne em dois indivíduos de sexo diferente. É um todo formado pelo homem e pela mulher que se completam, que buscam a vida em comum, sem dependência de códigos ou leis que determinem as suas funções, juntando-os ou apartando-os por simples convenção social.

[...]

Quando existem incompatibilidades, quando por qualquer circunstância um caía no desagrado do outro, nada os força a viver juntos, e não buscam leis de separação por que as não tiveram de junção. (A LUTA, 1916)

Percebe-se a preocupação do articulista em esclarecer do que se tratava tal princípio, não sendo o amor livre sinônimo de promiscuidade, de imoralidades ou de relações fortuitas e descompromissadas, mas, sim, a união de duas pessoas conscientes e donas de suas escolhas, as quais compartilhavam da vida, sem haver entre elas qualquer lei ou convenção social que tornasse esse laço indissociável, até mesmo depois de terminado o sentimento que os unira.

Em outras palavras, uma união livre de obrigações e preceitos sociais, entre duas pessoas livres e independentes.

As características que constituem a única personagem feminina do drama remetem à ideia de introspecção, identificados com alguns sentimentos, como a melancolia, a solidão, algumas ações de caráter mais íntimo, como o ato de refletir e uma postura de obediência, assim como inconstante e de insegurança. Tal modelo de feminino que a obra apresenta está, em parte, em consonância com o ideário vigente do início do século XX, o qual, conforme já discutido, preconizava que mulheres estivessem circunscritas ao privado, ao lar, atarefadas em suas prendas domésticas, zelando pelos seus entes queridos. Vale lembrar que tal modelo de feminino buscava se aplicar mais especificamente às mulheres burguesas, ao grupo social a qual a personagem principal, Ayda pertencia. No entanto, muitas mulheres, como Guizzardi, que exerciam atividades liberais ou atuavam como operárias, enfim, muitas que, por necessidade ou por vontade de romper com os padrões, não atendiam a tal ideal de feminino. Contudo, mesmo entre a classe operária, alguns sujeitos defendiam a ideia de que o lugar das mulheres era no lar, cuidando de sua família, protegida das mazelas e dos abusos aos quais se expunham no espaço público. Entretanto, à medida que a trama vai se desenrolando, Ayda vai tomando consciência de sua condição e, aos poucos, algumas dessas características, que muitas vezes estão relacionadas à fragilidade, vão dando lugar a uma atitude de rebeldia e determinação.

Ayda vai se transformando em uma mulher contestadora, agressiva, desfazendo a imagem da boa moça, obediente aos mandos do pai, tomando consciência do direito de decidir sobre sua própria vida. Essa mudança vai se efetuando aos poucos, na medida em que ela vai percebendo os jogos que se estabelecem por detrás das relações sociais, mas não, sem antes, lançar mãos de artifícios, como o choro, o desmaio, a insistência junto ao pai, na tentativa de comovê-lo e dissuadi-lo da decisão. Tal apropriação por parte de Agostina dos estereótipos femininos difundidos pela mentalidade vigente na época, da mulher governada pelas emoções, pode ser compreendida como uma tática de empoderamento feminino, conforme alerta Roger Chartier (1995) ao escrever sobre as relações entre os sexos e a dominação simbólica. Ao discutir sobre a incorporação por parte das mulheres de alguns padrões sociais, como os de beleza, o autor destaca que isso deve ser entendido como uma tática, na qual as mulheres aceitam a dominação, mas a usam para atingir seus interesses, de forma nem sempre inconsciente,

Para as mulheres, se conformar aos cânones de corporais (móveis e variados, inclusive) ditado pelo olhar e pelo desejo dos homens não é somente se curvar a uma submissão alienante, mas também construir um recurso permitindo deslocar ou subverter a relação de dominação. (CHARTIER, 1995, p.41).

O uso do choro pela sua personagem principal pode ser entendido pela mesma ótica que descreve Chartier, ao mesmo tempo em que pode significar também outra tática da autora: não chocar seu público com uma mulher muito diferente do modelo feminino vigente, a fim de não perder seu espaço de atuação e propagação de ideias, os quais aos poucos ia revelando, assim como Ayda, que paulatinamente vai tomando consciência de que tem direito a tomar decisões que envolvam sua vida.

O sentimento de solidão que Ayda expressa mais de uma vez, já que a mãe é falecida e sua irmã se casou, deixando a casa do pai, remete à ideia de reclusão que muitas mulheres se encontravam, o que, em parte, permitia a elas um maior tempo para refletir sobre as questões cotidianas e sociais também. Agostina explora a questão da sensibilidade de sua personagem Ayda, para denunciar a exploração dos indivíduos resultante do sistema capitalista, a qual, como anarquista, procurava combater. Tratando a questão da pobreza, uma das cenas retrata a condição de miséria em que se encontrava a grande maioria dos/as operários/as em Rio Grande, a esta é atribuída a falta de instrução, como condição para conscientizar os sujeitos de suas possibilidades de felicidade. Em uma conversa com seu irmão, Ayda pergunta se os pobres não sabem que tem direito a uma vida melhor, ao que seu irmão responde: “Certamente: não se pode saber sem estudar. E na idade em que deveriam ir para a escola já precisam trabalhar para ganhar o escasso pão... [...]” (GUIZZARDI, 1906, p.8).

Em outra cena, na qual a personagem dá comida a um pedinte, ela reflete:

Pobres operarios, eis o fim que os espera.... trabalham em quanto podem, quando perdem as forças, quando chegam ao inverno da vida, quando deviam ser venerados são desprezados e lançados na miseria! Sós no mundo, porque talvez os entes queridos tenham perecido aos golpes da fome; tem, estes homens, de aviltar-se a pedir a outros um pão, que nem sempre lhes é dado. [...] Oh Deus como é injusta a sociedade! (GUIZZARDI, 1906, p.16).

Tais fragmentos revelam a percepção que era compartilhada especialmente entre aqueles que criticavam a exploração do sistema capitalista, os quais entendiam que a pobreza era fruto da exploração do trabalho alheio e da falta de oportunidade de uma educação pública acessível aos mais pobres e que fosse desveladora e impulsora das potencialidades humanas, entre elas, uma visão racional e crítica da sociedade, que habilitasse os homens e as mulheres

da diferentes classes sociais a se tornarem cidadãos/ãs atuantes na sociedade. Apresentam, ainda, a figura do operário como um sujeito bom, acomedido pelas injustiças sociais. Entre os militantes socialistas e anarquistas, mas mais contundente ainda entre os últimos, as críticas ao Estado e a Igreja eram extremamente ácidas e tais instituições eram duramente responsabilizadas pela situação de miséria da população, miséria esta tanto física como intelectual.

Os modelos de masculino presentes na obra também correspondem em parte ao ideário vigente, o qual, ainda que fosse articulado e defendido mais destacadamente entre a burguesia, fazia-se presente também nos demais grupos sociais, ainda que com algumas diferenciações. As personagens masculinas em geral compartilham características fortes, como determinação, ousadia, nobreza, racionalidade. Entretanto, percebe-se na obra que há dois modelos distintos de masculino, conforme elencados na Tabela 4: o primeiro grupo, no qual se agrupam as características em comum entre José (o pai), Oreste (o pretende) e o padre Fernando, destaca-se o caráter de seriedade, de ambição, até mesmo de severidade e hipocrisia. O segundo grupo, no qual se encaixam Adolpho (o irmão de Ayda) e Jayme (seu namorado), são descritos de forma oposta: sujeitos sensíveis, bondosos, que por vezes se revelam inseguros e até apresentam uma característica dita como feminina: a intuição. No terceiro e último Ato, Jayme revela: “Tenho um funesto pressentimento. Martella-me o coração, ferve-me o sangue nas veias, tenho frio...” (GUIZZARDI, 1906, p.81), ao que é repreendido por Adolpho, “Deixa as superstições às mulheres; nós somos homens”. Jayme é ainda descrito como um homem sensível, romântico e emotivo, sendo chamado por José de “poeta” (GUIZZARDI, 1906, p.24). Nota-se, desse modo, outra possibilidade de masculinidade, uma situação em que homens e mulheres compartilhariam sentimentos e características em comum. Seria talvez uma proposta de um repensar os modelos sociais, as diferentes formas de feminilidade e masculinidade possíveis e vivenciadas na sociedade.

Talvez a obra de Guizzardi apresente duas formas distintas de masculinidade para mais uma vez denunciar a mentalidade capitalista e degeneração social causadas pelo sistema de exploração do trabalho humano. O primeiro grupo é composto por personagens homens que exemplificavam os modelos sociais vigentes: interesseiros, gananciosos, mais preocupados com o acúmulo de riquezas e com as posições sociais do que com os sentimentos humanos, no qual os sujeitos eram medidos por suas possessões materiais e financeiras e não por seu caráter. A crítica mais severa se dirige à Igreja, enquanto instituição representada na obra pelo padre Fernando, a quem são desferidos as mais severas denúncias e críticas. São

muitas as críticas efetuadas ao sistema religioso, representado na figura do padre Fernando, que é descrito como o mentor do casamento arranjado, interesseiro, ganancioso, alguém que se valia do respeito que seu ofício inspirava nas pessoas para tirar vantagens e ganhar dinheiro fácil. Após várias investidas do religioso tentando convencer Ayda a aceitar a decisão do pai, a menina explode em raiva e se segue uma série de denúncias e acusações ferrenhas, nas quais palavras como “ministro do demônio”, “manto da hypocrizia”, “maldito”, denunciavam a atuação autoritária que a figura do padre representava. Mais uma vez, as ideias preconizadas pelo anarquismo, contrárias à autoridade de toda espécie, inclusive à religiosa, entre elas o anticlericalismo, podem ser percebidas na escrita da obra, desvelando, assim, aspectos da consciência histórica de sua autora.

Ainda que de início os modelos de feminino e masculino presentes na obra e veiculados pela encenação estejam em harmonia com a mentalidade da época (e não poderia ser de outra forma, pois, por mais que se tenha uma visão à frente do seu próprio tempo, os sujeitos não podem fugir ou negar por completo seu contexto social), é possível perceber que ao longo do enredo os/as personagens vão se transformando, vão assumindo novas posturas, tomando consciência de suas ações e decisões, refletindo sobre sua condição humana e social. Tal mudança fica mais evidente na personagem principal, Ayda, que, de uma menina ingênua, obediente, percebendo como se desenvolviam as relações entre os sujeitos, ao notar que sua vida era decidida por outros, vai ganhando força e se transforma em uma mulher questionadora, rebelde, desafiadora, a qual acaba por tomar as rédeas de sua vida. Ao final do drama, Ayda se dirige às mulheres,

Companheiras; a vós , emfim, um ultimo adeus! Um ultimo conselho: se por acaso, a sorte vos preparar um caminho tão espinhoso como aquelle que eu trilhei; luctai, luctai com força, mas nunca vós torneis perjuras, porque o remorso matar-vos-hia! Lembrae-vos sempre d’esta infeliz, que n’este extremo instante vós dirige o ultimo adeus!

Apesar da atmosfera trágica, com o uso de expressões carregadas de sentimentalismo, a exortação da personagem, que se referia às juras de amor trocadas com Jayme, às quais se manteve fiel, podemos ainda lhe conferir outro sentido, quando analisamos a obra à luz dos outros escritos de Guizzard e sua atuação em prol da emancipação social dos sujeitos: a heroína de *Amor e Ouro* estimula as mulheres a lutar contra as dominações diárias, as quais a sociedade e suas instituições as submetiam, declarada ou veladamente. Além disso,

conclamava todas as mulheres para que lutassem por sua emancipação social e o exercício de sua autonomia.

A obra *Amor e Ouro* possibilita perceber as formas com as quais uma parcela da sociedade percebia as relações sociais entre homens e mulheres, que quadro mental faziam das relações familiares e sociais. Revela, ainda, costumes, como o hábito das famílias ricas de organizar enlances matrimoniais entre si, a fim de garantir a manutenção e o aumento de suas riquezas, bem como a situação em que se encontravam muitos filhos e filhas de famílias pobres, que tinham de trabalhar desde cedo para ajudar nas despesas do lar, o que impossibilitava que estudassem e conquistassem uma condição melhor de vida. Outro hábito social ao qual se faz referência no drama é o uso do rapé (pó de tabaco em inalar), que era bastante difundido no Brasil até início do século XX e visto por alguns como um costume elegante e, por outros, como um vício. Era vendido em caixinhas, semelhantes à caixa de fósforos, feitas dos mais variados materiais – da prata ao papel machê –, e podia ser inalado ou mastigado. O padre Fernando é descrito na obra como um consumidor frenético de rapé, em mais uma estratégia de Agostina Guizzardi para criticar a Igreja, denunciando os vícios de seus representantes religiosos. Enfim, são muitas as possibilidades de discussão e reflexão que a leitura e a análise da obra oferecem. Ademais, ainda que o intento da autora fosse prioritariamente construir e difundir uma crítica ao sistema capitalista, ao papel da Igreja como mantenedora desse sistema e, em especial, a condição da dominação masculina e a submissão feminina, a nosso ver, ela também apresenta um rico potencial para discutirmos as relações de Gênero nas diferentes sociedades ao longo do tempo. Ideias e modelos que, apesar de passado um século, ainda se fazem presentes em algumas situações, modelam e inspiram algumas visões de mundo, ditando comportamentos.

O teatro operário e o seu texto revelam a intencionalidade de educar os sujeitos em todas as esferas de suas vidas, quer criticando os modelos impostos e em voga na sociedade, quer questionando-os, reforçando-os, ou, até mesmo, propondo outros modelos. Como espaço de diálogo e de comunicação das doutrinas, ideias e denúncias, o teatro operário também difundia e norteava modelos de feminino e masculino, os quais não apenas reproduziam os modelos sociais, como também educavam, apresentavam aos seus membros os modelos que deviam adotar e evitar. Além disso, o teatro era o espaço de descrição do cotidiano, mas também de perspectiva, de proposição de um futuro idealizado, espaço de educação informal, no qual os sujeitos revelam aspectos de suas consciências históricas, pois narravam os sentidos e atribuíam significados às suas experiências pessoais e seus aprendizados, fossem

estes vividos ou herdados. Espaço onde formavam sua consciência de classe e histórica, e a partir dos saberes adquiridos refletiam sobre suas realidades e se orientavam em suas relações sociais. Conforme aponta Maria Thereza Vargas (1980 apud COLLAÇO, 2008, p.1), o teatro operário tinha o potencial de “[...] dinamizar as convivências e expressar as aspirações coletivas desses trabalhadores [...] No palco, pode-se satisfazer a necessidade de lazer, assim como erigir a tribuna e reivindicar as mudanças das condições de vida”. Não podemos pensar a encenação teatral separada da produção do texto, o qual era a base desta atividade cultural, que nos primórdios do século XX foi uma eficiente ferramenta de educação do operariado brasileiro. Ademais, provavelmente, a obra da militante anarquista foi mais amplamente difundida entre a classe operária e a sociedade rio-grandina em geral pela sua encenação teatral do que pela leitura da mesma, levando-se em conta a situação precária da educação formal oferecida nesse contexto, em especial aos sujeitos menos favorecidos economicamente.

Considerações finais

O ser humano é um ser social, um sujeito que vive em sociedade, e como tal precisa aprender a lidar com outros indivíduos, conviver com as diferenças, compreender a si mesmo e ao outro, forjar sua própria identidade, criar elos com os demais que partilham de suas visões de mundo, experiências e aspirações. Muitas são as instituições que ao longo da trajetória humana participaram desse processo de socialização: a família, a igreja, a escola, os sindicatos, as associações classistas – espaços privados e públicos –, espaços educativos, pois onde há interação social podemos falar em ensino-aprendizado, em Educação. Aprender é, portanto, uma necessidade humana.

Além do fato do ser humano ser um ser social, mais um fator impõe a necessidade de um aprendizado intencional: estamos ligados ao tempo, movemo-nos por uma linha invisível, que não para e não espera por ninguém, e as mudanças e decisões que essa passagem coloca requer a tomada de posturas, ações refletidas e intencionais. É a fim de atender a essa necessidade que, segundo o pensador alemão Jörn Rüsen, o conhecimento histórico se faz necessário. Antes mesmo da cientifização da História, sua escrita se voltava para os problemas práticos da vida, com o intuito de atender às necessidades humanas de formação de identidades, individuais e coletivas, de compreender e implementar as regras sociais e hierarquias, de difundir costumes e tradições, de justificar o poder e as posses. Esse ensino-aprendizagem, considerado no mais amplo sentido, integrante no processo de formação da cultura humana, não se limitava à escola. O ensino e a aprendizagem de História, enquanto ciência que estuda os homens e as mulheres no tempo, faz-se presente também no senso comum, no qual, a partir das experiências vividas por sujeitos de um mesmo grupo social ou pela sociedade em geral, ocorre todo um processo de significação e atribuição de sentidos. Essas operações mentais, inerentes ao pensamento humano, formam um tipo de consciência histórica que irá orientar os sujeitos em suas relações sociais no presente e também na proposição de um futuro.

Visto a consciência histórica e o conhecimento histórico (elementos desenvolvidos em todos os espaços sociais transitados pelos sujeitos) se corporificarem em escolhas e posturas, norteando assim as relações sociais, pode-se afirmar que as formas como as sociedades se organizam em relação ao papel social dos sujeitos é fruto desse processo, assim como os modelos de masculino e feminino que são construídos e difundidos por diversos atores sociais ao longo do tempo. Os processos educativos, sejam eles formais, informais ou não-formais,

visam a formação de um tipo específico de sujeito, para atuar em determinadas funções na sociedade. Buscam moldar a mente e os corpos aos contornos dos interesses e das necessidades de um determinado grupo social ou da sociedade de uma forma mais ampla. Assim como a implantação da educação pública, no século XVIII, buscava produzir o cidadão, o homem atuante na sociedade e reduzir as diferenças entre as classes sociais, o teatro operário como uma ferramenta educativa buscava retirar o operariado da aparente apatia em que se encontrava, transformar o/a operário/a, capacitá-lo/a para a luta de classes, conscientizá-lo/a, torná-lo/a cidadão/ã crítico/a e atuantes no meio social no qual estavam presentes.

Após a implantação da República no Brasil, a educação figurava (mais no discurso do que em ações efetivas) entre os dirigentes do novo regime como uma ferramenta essencial para formação do cidadão. A educação, tanto formal como não-formal, era encarada pelos intelectuais dos diferentes grupos sociais como fundamental: para os intelectuais ligados às classes dirigentes da sociedade, a educação seria uma arma de regeneração do cidadão, uma ferramenta capaz de ensinar a cada indivíduo o seu lugar na sociedade, colaborando para a “ordem e progresso” do país. Para os dirigentes da classe operária, em especial entre as correntes mais atuantes, os socialistas e os anarquistas, a instrução era um poderoso instrumento de *transformação social e emancipação humana*. Era indispensável educar as mulheres e os homens para combater a sociedade capitalista e excludente e implantar uma sociedade igualitária para todos os sujeitos.

Tais grupos sociais que ganharam contornos e se consolidaram ao longo do sistema republicano – burguesia e proletariado – iriam construir ao longo de suas trajetórias uma série de práticas culturais e educativas, a fim de estabelecer entre seus membros laços de solidariedade e elos de identidade, que nortearam suas ações e decisões **no decorrer** de suas relações. Entre tais práticas, o teatro figurou como uma das mais empregadas, em especial pelas lideranças do movimento operário, e desempenhou um papel para além do entretenimento: foi um espaço educativo, no qual foram divulgadas ideias, críticas, denúncias, propagadas ideias político- filosóficas, e também um espaço de ampla divulgação de uma rica produção literária do gênero dramático, cuja escrita alcançou um número significativo de indivíduos, os quais provavelmente não teriam acesso pela leitura.

Pelo potencial de lazer e educação que o teatro proporcionava, além do fato de que a assistência a uma peça teatral não requeria pré-requisitos, como saber ler, por exemplo, este

foi uma ferramenta educativa bastante eficiente, por meio das quais foram veiculadas e ensinadas visões de mundo, comportamentos, modos de ser e de agir em sociedade. Um espaço de educação para a luta, das pequenas resistências cotidianas, no lar, nas relações entre pais/mães e filhos/as, entre homens e mulheres. Até as lutas mais explícitas, como aquelas travadas no interior das fábricas, entre operários/as e inspetores, operários/as e patrões, nas ruas e nos espaços públicos, entre as classes populares e os gestores sociais e seus órgãos de controle social, como o aparato policial. A cidade do Rio Grande foi, nos anos iniciais do século XX, uma relevante referência cultural no estado, sediando espaços recreativos, bailes, teatros, salões de conferência e apresentações culturais, por onde muitos/as artistas locais, nacionais e internacionais executaram suas artes e onde também muitos/as intelectuais deixaram os registros de suas narrativas, o que pensavam sobre a sociedade, sobre as relações entre os sujeitos, suas diversas propostas de atuação social, bem como de outras configurações sociais.

Entre as correntes ideológicas que mais empreenderam ações em prol da educação da classe operária nos anos iniciais da República Velha, destacaram-se os/as militantes libertários/as, em especial aqueles/as ligados/as ao ideário anarquista, para os/as quais a educação era a mais poderosa arma para a emancipação individual dos sujeitos, que conscientes de sua condição social e de seus direitos enquanto seres humanos, iriam combater a sociedade capitalista coletivamente e implantar uma sociedade livre e igualitária. O teatro foi um espaço fecundo para a atuação desses intelectuais. Entre os muitos militantes anarquistas figuraram inúmeras mulheres, as quais encontraram no anarquismo um maior espaço de atuação, em que circularam com mais liberdade e autonomia, ainda que encontrassem em alguns momentos resistência por parte de seus companheiros homens. Foram essas militantes que inseriram na pauta das discussões da luta de classes a questão da condição feminina e da necessidade de uma educação libertadora voltada às mulheres, para que estas conquistassem sua emancipação humana e social. Entre as muitas militantes libertárias, destacou-se, nessa pesquisa, a italiana Agostina Guizzardi, que nos primeiros anos do século XX desempenhou uma significativa prática educativa e de difusão de suas ideias, não apenas entre o operariado local, mas seu trabalho educativo e dramático atingia outros grupos sociais, desfrutando de prestígio até mesmo alguns indivíduos das classes mais favorecidas da sociedade, como se pode perceber ao ler o prefácio de *Amor e Ouro*.

Agostina não era uma exceção na sociedade. A militante estava inserida em um contexto maior de contestação e reflexão social e sua voz se unia à de outras intelectuais,

anarquistas ou liberais, que desde meados do século XIX se utilizaram da escrita para denunciar as desigualdades sociais, em especial, por aquelas evidenciadas entre homens e mulheres em uma sociedade machista e excludente. Entre essas múltiplas vozes que se levantavam em prol da emancipação feminina e apresentaram variadas estratégias para a conquista de tal objetivo, havia uma estratégia em particular compartilhada pela maioria: todas defendiam o acesso à instrução formal como essencial para a emancipação não só das mulheres, mas de todos os sujeitos postos à margem nas sociedades.

A escrita foi uma das primeiras portas de acesso às mulheres para o espaço público, entendido em uma sociedade influenciada pela ideologia positivista como o lugar do masculino. Por meio de seus romances, seus dramas, suas colunas e seus artigos publicados nos jornais, inúmeras mulheres trouxeram à tona discussões atinentes ao universo feminino, expuseram a condição das mulheres, desde as pertencentes às classes altas, enclausuradas em suas casas e prisioneiras de estereótipos sociais, até as mulheres que disputavam com os homens os espaços de atuação pública (fábricas, bares, jornais, reuniões em associações classistas) e que sofriam as pressões decorrentes de sua presença. Não o fizeram, é claro, sem a resistência e a oposição direta ou velada de muitos homens e também mulheres, os quais compactuavam com a mentalidade vigente, de que o público era o espaço “naturalmente” masculino e o espaço das mulheres decentes era o privado, o lar, onde deveriam se ocupar com suas tarefas domésticas.

Guizzardi, ao escrever a trama de *Amor e Ouro*, provavelmente não estivesse pensando em discutir questões de Gênero, até por que a tal conceito, enquanto uma construção social do masculino e do feminino, ainda não havia se configurado. Entretanto, é inquestionável a intenção da autora de denunciar a condição de submissão na qual se encontravam muitas mulheres na sociedade de então e, para tanto, fez de cenário principal as relações familiares. Ao fazer isso colocava em dúvida alguns dos padrões sociais vigentes na sociedade, provocava seus/as leitores/as e espectadores/as a refletir sobre muitas questões, inclusive sobre os papéis sociais e as condutas idealizadas para homens e mulheres. Sendo assim, a obra dessa militante italiana possibilitou que hoje, século XXI, pensemos sobre as questões educativas e as relações de Gênero vivenciadas no século passado, ainda que a nível local e, especificamente, abordado dentro de um pequeno grupo social, o operariado.

Além disso, a militante apresentava uma proposta de outras possibilidades de relações sociais, uma sociedade em que as instituições, como a família patriarcal e a Igreja,

não mais oprimissem os sujeitos, ditando regras de conduta e ações, opressão esta que não se limitava às mulheres, mas também aos homens que não se enquadravam nos padrões preconizados pelo ideário burguês. Uma sociedade na qual mulheres e homens desfrutassem da liberdade de fazer suas escolhas, dirigir suas vidas, em que, a partir de um movimento individual de tomada de consciência, os sujeitos colaborassem para o bem coletivo.

A maneira com que Guizzardi escreveu sua peça, mantendo em seus personagens alguns dos estereótipos aceitos na sociedade como próprios para mulheres e homens, pode ser um aspecto bastante revelador de sua consciência histórica: ciente da condição de submissão histórica na qual as mulheres se encontravam, condição da qual ela também partilhava, apesar de sua relativa liberdade e prestígio, a militante procurava não romper radicalmente com os costumes da época, pois talvez percebesse que se assim o fizesse perderia seu canal de militância e sua atividade educativa seria ameaçada. Sua consciência histórica, formada por suas experiências vivenciadas no tempo e herdadas das experiências vividas por outras tantas mulheres, que a antecederam, bem como de suas contemporâneas, orientaram sua atuação. Agia na prática teatral com mais cautela, um pouco mais de discrição, não era a mulher ousada e até mesmo petulante que lemos no artigo publicado no jornal *O Proletário*, no qual sua pena discorreu uma ácida crítica aos então dirigentes da mais atuante e relevante entidade classista da cidade do Rio Grande durante a República Velha, a Sociedade União Operária. Desvelava, aos poucos, no decorrer da peça, envolvendo seus/as espectadores/as e seus/as leitores/as, suas ideias libertárias, de emancipação, de rebeldia contra todo um sistema que procurava pelas mais sutis estratégias manter o *status quo* à custa da submissão de alguns sujeitos, mas de uma forma mais sutil. Sua consciência histórica a orientava a se mover com cautela em um espaço que, apesar de contestar o sistema vigente em muitos de seus fundamentos, em outros aspectos, em especial com relação à moral conservadora, compartilhava de sua mentalidade.

Também podemos refletir sobre a relevância da atuação dessas intelectuais na formação da consciência histórica dos sujeitos que entravam em contato com suas escritas e falas e, a partir delas, poder ressignificar suas experiências e seus saberes adquiridos por conta própria ou herdados ao longo de suas vidas. Provavelmente essas questões discutidas e levantadas nas práticas culturais, como a Literatura e o teatro, influenciaram na construção de suas identidades, individuais e coletivas, orientando suas escolhas e norteando seus projetos para o futuro, também em relação aos comportamentos e espaços ocupados por homens e mulheres. Da mesma forma, tal narrativa nos permite hoje compreendermos um pouco mais

desse contexto histórico, das relações sociais, dos fios que teciam esse emaranhado das relações humanas, visto que o teatro operário e seu texto permitem perceber como se apresentavam e se configuravam tais relações. As relações entre os sujeitos, em especial entre homens e mulheres, também compunham o processo educativo, uma vez que os modelos de feminino e masculino, por serem construções sociais e culturais, portanto históricas, podem ser também ensinados. A narrativa desses sujeitos permite que se verifique em parte vestígios de suas consciências históricas, pois, conforme aponta Rüsen, a narrativa é a forma linguística de apresentação da consciência, sendo produto e, ao mesmo tempo, produtora desta, é a forma com a qual os indivíduos apresentam os sentidos que atribuem aos saberes e conhecimentos adquiridos.

Por fim, a análise da obra teatral *Amor e Ouro*, elegida na presente pesquisa como uma das principais fontes para analisarmos as questões de Gênero veiculadas pelo teatro operário, fez-se necessária, pois se estabelece entre texto e encenação uma relação intrínseca. Segundo Eslinn, um texto só pode ser considerado como um drama quando é levado ao palco, quando encenado, pois o teatro possui um caráter dinâmico, no qual participam autor, atores, público e texto, em uma relação de ressignificações. Sendo assim, não concebemos a análise do teatro sem a análise de seu texto, pois este é o que sustenta uma encenação teatral. Ao longo da pesquisa, pudemos constatar a relevância dessa atividade cultural, a qual assumiu entre o operariado rio-grandino um signo de identidade, de recreação e de educação. O teatro operário como uma ferramenta educativa buscava retirar o operariado da aparente apatia em que se encontrava na sua gênese nos anos finais do século XIX e iniciais do XX, transformando o/a operário/a, capacitando-o/a para a luta de classes, conscientizando-o/a, tornando-o/a cidadão/ã crítico/a e atuantes no meio social no qual estava presente. Em outras palavras, tal atividade almejava por sujeitos que trabalhassem em prol da emancipação humana, em uma sociedade em que as variadas demandas fossem escutadas e atendidas.

Ficou evidente ao longo do trabalho o potencial educativo que esse drama escrito e encenado no século XX ainda hoje apresenta para discutirmos as questões de Gênero na atualidade, que, por serem históricas, podem contribuir para compreendermos a construção do masculino e feminino ao longo da história das sociedades. Nossas pesquisas possibilitaram ainda repensarmos as inúmeras práticas culturais e educativas empreendidas por uma série de sujeitos em do Rio Grande, nomes nos quais muitos não constam nas listas e nos catálogos de escritores relevantes no âmbito intelectual da cidade, pelas mais diversas razões, as quais não se têm aqui a pretensão de discutir. Além disso, permitiram refletir sobre a relação conflituosa

e talvez por isso mesmo fértil que se estabelece entre Literatura e História, a qual revelou ser, ao longo do trabalho, um desafio instigante, pois a Literatura desvela aspectos da sociedade que talvez não pudessem ser observados em nenhum outro documento. Contribuíram ainda para compreender as relações dinâmicas e condicionais entre os diferentes sujeitos sociais e a fluidez de ideias e modelos entre as distintas classes sociais, não se podendo falar em apropriação pura e simples de hábitos de um grupo social por outro, mas antes uma prática de problematização e ressignificação de conceitos, ideias, crenças e percepções de mundo. Tais pesquisas possibilitaram, ainda, observarmos as múltiplas facetas do poder presentes nas relações sociais, que ditavam normas e regras, estabeleciam acordos entre os sujeitos, disputavam espaço de atuação, negociando, impondo, cedendo, construindo as relações entre homens e mulheres.

Enfim, pudemos compreender e refletir sobre inúmeras práticas educativas empreendidas por diversas mulheres e diversos homens, intelectuais ligadas/os aos mais variados setores da sociedade, com suas muitas posições e propostas de sociedade, os/as quais deixaram os registros de suas narrativas, o que pensavam sobre a sociedade, sobre as relações entre os sujeitos, suas propostas de uma sociedade menos desigual, na qual todos os indivíduos tivessem respeitada sua condição de ser humano. Esses atores sociais empunharam como principal arma de luta a educação de todos os sujeitos, para que assim desenvolvessem um pensamento crítico, norteando suas ações, trabalhando em prol de uma sociedade que abrangesse os direitos de todos os homens e todas as mulheres. O teatro operário agiu, desse modo, como um agente educativo que certamente contribuiu para a formação da consciência histórica dos sujeitos envolvidos, em especial como um meio difusor de modelos de feminino e masculino, ora contestando os modelos vigentes, ora reforçando-os, ainda outras vezes propondo alternativas de modelos.

Os/as personagens do drama de Guizzardi se mantinham de acordo com os modelos sociais preconizados na sociedade vigente, provavelmente, conforme já mencionado, como estratégia da autora. Entretanto, ao analisarmos com mais atenção podemos considerar ainda outro motivo para a manutenção dos estereótipos: poderia ser uma forma de contestá-los, ao demonstrar o quão trágico poderia ser a dominação de um sujeito sobre outro, o quão prejudicial seria impor sobre um sujeito modelos e padrões preestabelecidos, expectativas alheias a sua vontade. A morte de Ayda era um elemento de resistência, ao qual essa mulher, submetida aos mandos do pai e da Igreja, representada na personagem do padre Fernando, recorreu como forma de rebeldia, do exercício de sua autonomia. Tomou, talvez pela primeira

vez, e última, em sua vida, uma decisão de cunho próprio, emancipou-se. Revelava assim uma característica da consciência histórica crítica de sua autora.

Uma das instituições que exercia uma forte influência sobre as relações sociais, em especial ditando normas relativas às questões de Gênero, a qual foi explicitamente atacada na obra da militante libertária, além da família patriarcal, foi a Igreja. Embora Ayda mantivesse a imagem de uma mulher frágil e romântica, como as moçoilas da literatura da época, ela se rebelou contra o padre, contra o qual lançou uma série de ofensas e denúncias. Não apenas Ayda, mas também Adolpho e Jayme no desfecho final da obra fizeram duras críticas ao padre. Tais críticas demarcam a característica anticlerical da obra, mais um pressuposto do ideário anarquista. Nota-se que a personagem principal rompe com a Igreja, representada pelo padre Fernando, mas não com a ideia de um deus e com alguns dos dogmas cristãos, como o da vida após a morte. Tal postura fortemente contrária à atuação e ao poder exercido pela Igreja nas vidas dos sujeitos, poder este que visava controlar a conduta de todos os indivíduos na sociedade, exercendo especial influência sobre as mulheres, pode ser compreendida como mais uma das estratégias de luta da libertária, que buscava educar homens e mulheres, alertando-os/as contra os muitos e sutis aparatos de dominação.

Essa dominação não se limitava apenas as mulheres, mas também aos homens. Sentimentos como sensibilidade, demonstrações de afeto, quando demonstrados pelos personagens masculinos foram motivos de ridicularização e até mesmo de comparação ao comportamento feminino por parte de outras personagens. Percebemos assim certa ambiguidade quanto à postura apresentada pela escrita do drama: se em alguns aspectos parece romper e criticar os modelos de Gênero preconizados pela sociedade burguesa e patriarcal, em outros parece reforçá-los.

O teatro, entendido enquanto uma modalidade de educação não-formal, desempenhou, conforme buscou-se abordar nessa pesquisa, um relevante papel na educação e instrução dos sujeitos, sendo utilizado por intelectuais das mais variadas esferas sociais, atendendo a objetivos e intentos diversos. Foi uma prática cultural e educativa largamente utilizada não só pelas lideranças do operariado que se formava na cidade do Rio Grande às portas do século XX, uma cidade de considerada relevância econômica e cultural, por onde passaram muitas companhias teatrais, profissionais e amadoras. O fazer teatral e sua produção literária revelou ser um espaço rico e fecundo para repensarmos as relações sociais e as muitas práticas educativas que, entre muitas questões, refletiam sobre as relações entre homens e

mulheres e permitiam perceber a historicidade dos papéis de Gênero, discussão que ainda hoje se faz urgente. Tais questões veiculadas pela obra, permitem-nos perceber alguns aspectos do contexto social, das tensões presentes nas relações entre os sujeitos, a maneira como compreendiam o seu mundo social e o que ansiavam para o seu cotidiano e seu futuro. O drama *Amor e Ouro* é apenas um pequeno exemplo de um universo de fontes literárias produzidas em Rio Grande nos anos iniciais da República Velha, pelo qual se abriu uma pequenina, mas preciosa brecha, por onde passaram os fragmentos de outro tempo, outra sociedade, fragmentos esses com os quais, com o olhar do presente e suas questões, tentamos rascunhar um quadro, resultado de um processo de ressignificações, de atribuições de sentidos, de hipóteses. Um quadro, apenas, de inúmeros outros que ainda podem ser pintados, a partir dessa mesma fonte.

Referências

- ACADEMIA LITERÁRIA FEMININA DO RIO GRANDE DO SUL. **50 ANOS DE LITERATURA: PERFIL DAS PATRONAS**. Porto Alegre: IEL, 1993.
- ADAN, Caio Figueiredo Fernandes. A literatura como evidência histórica: cotidiano popular em “O Cortiço” (1890). **Revista de História e Estudos Culturais**, n.3, v.5. p.1-15, jul.-set. 2008. Disponível em: <www.revistafenix.pro.br>. Acesso em: 20 maio 2013.
- ANDRADE, Fernanda Alina de Almeida. Escrita e Feminismo no século XIX. Usos do passado. **XII Encontro Regional de História**. Anpuh. Rio de Janeiro, 2006.
- ARAVANIS, Evangelina. O corpo em evidência nas lutas dos operários gaúchos (1890 a 1917). In: SEMINÁRIO GÊNERO: MULTIPLICIDADE DE REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS SOCIAIS. **Simpósio Temático 38**, Canoas: ULBRA. s/d.
- AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.
- BALTHAZAR, Gregory da Silva. A normatização do olhar: a História e o engendramento do passado. In: Historie – Dossiê: História e Gênero. **Revista de História da Universidade Federal do Rio Grande**, Rio Grande: FURG, 2012. p.60-77.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- _____. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1977. Ebook acessado em <www.4shared.com>, em 14/11/2012.
- BEIRED, José Luiz Bendicho. A função social dos Intelectuais. In: AGGIO, Alberto (Org.). **Gramsci: a vitalidade de um pensamento**. São Paulo: UNESP, 1998.
- BITTENCOURT, Ezio da Rocha. **Da rua ao teatro, os prazeres de uma cidade: sociabilidades e cultura no Brasil Meridional – Panorama da História de Rio Grande**. Rio Grande: FURG, 2007.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História, ou, O ofício do historiador**. Traduzido por André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. Autoritarismo. In: **Dicionário de Política**, v. 1. Brasília: Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1998.
- BONOW, Dirnei; MASCARENHAS, Alexandra Garcia. A educação nas teorias de Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx. In: Sociologia da Educação: debates clássicos na formação de professores. **Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD**. Rio Grande: FURG, 2013. p.9-28.
- BOURDIEU, Pierre. Sobre o poder simbólico. In: **O Poder Simbólico**. Traduzido por Fernando Tomaz. 9.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. p.7-16.
- BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: **A escrita da História: Novas Perspectivas**. Traduzido por Magda Lopes. São Paulo: Unesp, 2011. p.7-38.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade – Estudos de Teoria e História Literária**. 12.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- CERRI, Luis Fernando. Cartografias temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.36, n.1, p.59-81, jan./abr. 2011. Disponível em: <www.ufrgs.br/edurealidade>. Acesso em: 07 fev. 2013.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Traduzido por Cristina Antunes. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Diferenças entre os sexos e dominação simbólica. In: **Cadernos Pagu**, n.4, 1995, p.37-47. Disponível em: <<http://www.pagu.unicamp.br>>. Acesso em: 25 set. 2013.

COLLAÇO, Vera Regina M. As Intencionalidades didáticas do teatro para o trabalhador. In: XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão. ANPUH/SP – USP. São Paulo, 08 a 12 de setembro de 2008. Cd-Rom. **Anais...** Disponível em: <www.anpuhsp.org.br/sp/downloads>. Acesso em: 12 nov. 12.

COSTA, Caio Túlio. **O que é Anarquismo**. 9.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DUARTE, Constância Lima. **Feminismo e Literatura no Brasil**. Estudos Avançados 17, n.49, p.151-172, 2003. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 10 dez. 2013.

ESLLIN, Martin. **Anatomia do drama**. Traduzido por Bárbara Heliadora. Rio de Janeiro: Zahar, 1986. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAE0PMAL/anatomia-drama>>. Acesso em: 17 nov. 2012.

FERREIRA, Antonio Celso. A fonte fecunda. In: LUCA, Tania Regina de; PINSKI, Carla Bassanezi. **O Historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 61-92.

FERREIRA, Maria Leticia Mazzucchi. Patrimônio Industrial: Lugares de Trabalho, Lugares de Memórias. **Revista Eletrônica do Programa de Pós-graduação Museologia e Patrimônio**, Unirio, v.II, n.1, p. 22-35, jan./jun; 2009.

GALLO, Sílvio. O Paradigma Anarquista em Educação. **Nuances**, n.2, São Paulo: Unesp, 1996.

GIRALDHELLI, Paulo. **Educação e Movimento Operário no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1987.

GIRON, Loraine Slomp. A imigração italiana no RS: fatores determinantes. In: DACANAL, José; GONZAGA, Sergius (Orgs.). **RS: Imigração e Colonização**. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1996. p.46-70.

GONÇALVES, Andréa Lisly. **História e Gênero**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONÇALVES, Jussemar Weiss. **Na Encruzilhada dos Tempos**. Uma contribuição ao Estudo do Público e do Popular na Moderna Educação Brasileira. 2001. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. p.27-137.

GRAMSCI, Antonio. A formação dos Intelectuais. In: **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Traduzido por Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GUIZZARDI, Agostina. **Amor e Ouro**. Rio Grande, 1906.

HOT, Amanda Dutra. História das mulheres e gênero: uma discussão historiográfica. In: **ANAIS DO SEMINÁRIO DE HISTÓRIA DA HISTORIOGRAFIA: HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA E MODERNIDADE**. Ouro Preto, 2007.

ISMÉRIO, Clarice. **Mulher: a moral e o imaginário: 1889-1930**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

LONER, Beatriz Ana. **Construção de Classe: operários de Pelotas e Rio Grande (1888-1930)**. Pelotas: Universitária, 2001. p.15-134.

_____. O movimento operário na cidade de Rio Grande na República Velha. In: ALVES, Francisco as Neves (Org.) **O mundo do trabalho na cidade de Rio Grande**. Rio Grande: FURG, 2001.

_____. Operários e participação no início da República: o caso de Pelotas e Rio Grande. **Estudos Ibero-Americanos**, v.22, n.2, dez. 1996.

LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, Gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2008.

MENDES, Samanta Colhado. Anarquismo e Feminismo: as mulheres anarquistas em São Paulo na Primeira República (1889-1930). In: XIX Congresso Regional de História: Poder, Violência e Exclusão, 2008. São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: ANPUH, 2008. Disponível em: <<http://www.anpuhsp.org.br>>. Acesso em: 04 jun. 2013.

MIGUEL, Amando de. El teatro de las ideas. In: **El poder de la palabra**. Madrid: Tecnos, 1978.

MINARDI, Ines Manuel. Mulheres imigrantes italianas. In: **SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**, n.23. Londrina: ANPUH, 2005. Disponível em: <anpuh.org/anais>. Acesso em: 20 jul. 2014.

MORAES, José Damiro. **Educação Anarquista no Brasil da Primeira República**. 2006. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br>. Acesso em: 20 ago. 2014.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**, n.37, v.22, p.7-32, Porto Alegre, 1999.

_____. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, v. 9, n. 2, pp. 191-211, 2003. Disponível em www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf, acessado em 06/08/2014.

_____. Mergulhos discursivos: análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e intervir em discursos. In: GALIAZZI, M.C; FREITAS, J.V. **Metodologias emergentes na pesquisa em educação ambiental**. Ijuí: Unijuí, 2007, pp. 85-114.

NOVAIS, Fernando; SILVA, Rogerio Forastieri da. **Nova História em Perspectiva**, v.1. São Paulo: Cosac Naify, 2011. p.7-70.

NÚÑEZ, Martín Paradelo. Mulher, trabalho e anarquismo. In: RAGO, Margareth (Org.). **Gênero e História**. 1.ed. Compostela: CNT, 2012. Disponível em: <www.cntgaliza.org>. Acesso em: 12 abr. 2013.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **Revista História**, v.24, p.77-98, São Paulo, 2005. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/his/v24n1/a04v24n1.pdf>. Acesso em: 26 set. 2014.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História do Rio Grande do Sul**, 9.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.

_____. **História e História Cultural**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

PETERSEN, Silvia Regina Ferraz. **“Que a União Operária seja a nossa Pátria!”** – História das lutas dos operários gaúchos para construir suas organizações. Santa Maria: UFMS; Porto Alegre: UFRGS, 2001. p.134-140.

PINSKI, Carla Bassanezi. Gênero. In: _____. **Novos temas nas aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2009.

RAGO, Luzia Margareth. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890-1930**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: Passado, Presente e Perspectivas a partir do caso alemão. In: BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende.; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. (Orgs.). . **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: UFPR, 2010. p.23-40.

_____. **História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Traduzido por Estevão de Rezende Martins. Brasília: UNB, 2010.

SCHMIDT, Benito Bisso. A Diretora dos Espíritos da Classe: A “Sociedade União Operária” (1893-1911). **Cadernos AEL**, v.6, n.10/11, 1999.

_____. **Um socialista no Rio Grande do Sul: Antonio Guedes Coutinho (1868-1945)**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil da análise histórica. **Educação & Realidade**, v.20, n.2, Porto Alegre, jul./dez. 1995. Disponível em: <www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 10 out. 12.

_____. História das Mulheres. In: **A escrita da História: Novas Perspectivas**. Traduzido por Magda Lopes. São Paulo: Unesp, 2011. p.65-98.

SEGATTO, José Antonio. **A Formação da Classe Operária no Brasil**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

SILVA, Maria Amélia Gonçalves da. Rompendo o silêncio: A participação feminina no Movimento Operário de Rio Grande-Pelotas (1890-1920). In: **Estudos Ibero-Americanos**, XXII, dez. 1996.

SILVEIRA, Marcos César Borges. O teatro operário em Rio Grande na época das primeiras chaminés (1900-1920). In: ALVES, Francisco das Neves (Org.) **O mundo do trabalho na cidade de Rio Grande**. Rio Grande: FURG, 2001. p.57-85.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). In: **Educação Não-formal: Cenários da Criação**. Campinas: Unicamp, 2001. p.9-20.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa**. A árvore da liberdade. v.1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

VALLADARES, Eduardo. A educação anarquista na República Velha. **Verve**, n.7, p.153-177, 2005. Disponível em: <revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/viewFile/5024/3566>. Acesso em: 20/08/ 2014.

VASCONCELOS, Cláudia Pereira. O teatro como linguagem e fonte no ensino de História. In: XXVI Simpósio Nacional de História – ANPHU , 2011. **Anais...** São Paulo. Disponível em: <www.Snh2011.Anphu.org/resources/anais>. Acesso em: 20 nov. 2012.

WOODCOCK, George. **História das Idéias e Movimentos Anarquistas**. v. 1.. Traduzido por Júlia Tettamanzy. Porto Alegre: L&PM, 2007.

XERRI, Eliana Gasparini. Uma incursão às fontes sobre o movimento operário de Rio Grande no início do século XX. **Estudos Ibéricos**, PUCRS, v.XXII, n.2, p.91-110, dez. 1996.

FONTES PRIMÁRIAS

Fonte principal:

GUIZZARDI , Agostina. **Amor e Ouro**, Rio Grande, 1906.

Jornais:

A Luta (Pelotas) – algumas edições do ano de 1916

O Proletário (Rio Grande)– 28 jan.1906

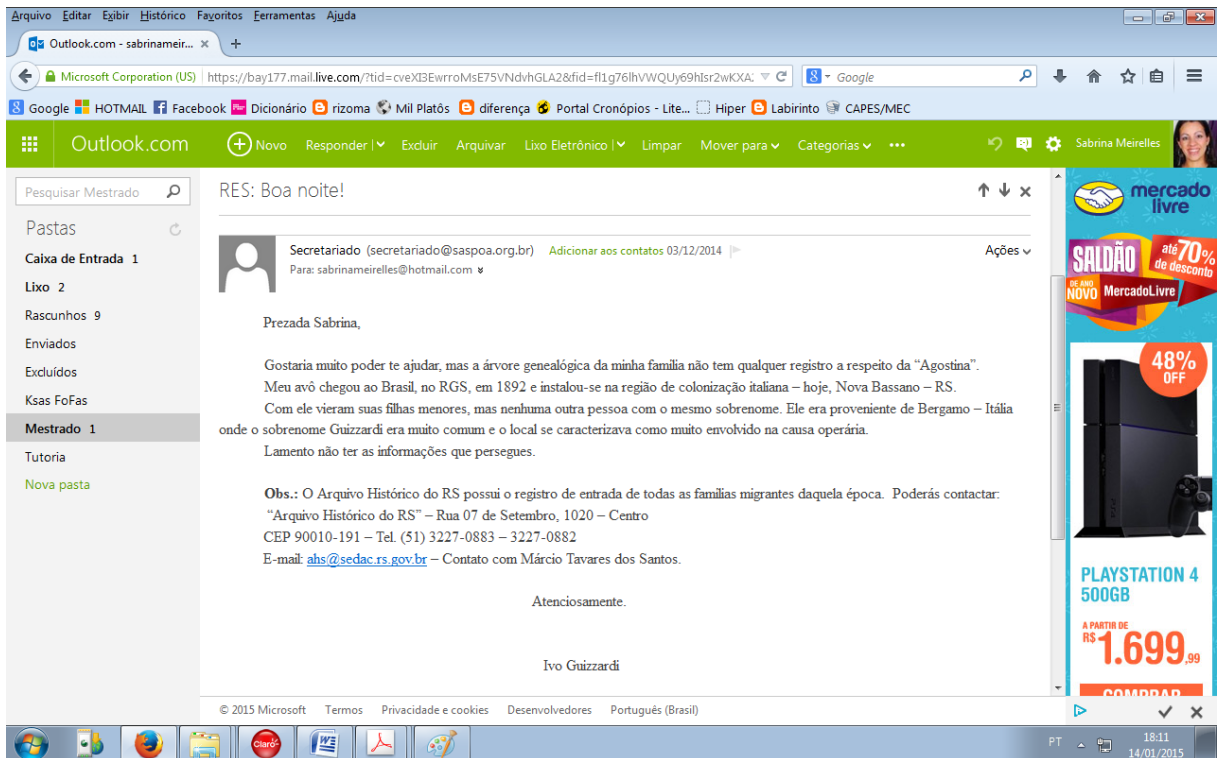
A Defeza (Bagé) – 23 abr. 1911

Anexo I

E-mail enviado pelo Sr. Dom Laurindo Guizzardi



E-mail enviado pelo Sr. Ivo Guizzardi



Anexo II

Amor e Ouro

Drama Social em 3 Actos
 Por
 Agostina Guizzardi
 Rio Grande Março de 1906.

Rio Grande 19 de fevereiro de 1906.

Minha Talentosa Collega

Foi com jubilo que recebi seu pedido de algumas linhas firmadas por meu desprezioso nome, em apresentação ao bello Amor e Ouro.

Penso que o referido trabalho não precisa de patrocínio para sua carreira publica, porque em creações de tal natureza, o aplauso das platéas representa a sua melhor recomendação e está nesse caso o Vosso Amor e Ouro, a cuja primeira representação tive o prazer de assistir e de visu proprio regisijar-me com as manifestações de agrado com que foi acolhido, juntando-lhe tambem as singelas violetas da minha palavra como oradora então do Club de Senhoras desta cidade, que se fez representar pela sua esforçada directoria.

Os críticos terão talvez a notar-me, que não é pela simples assistência a um trabalho em scena, em que vulgarmente o espirito publico acha-se preso quasi que exclusivamente ás scenas de effeito, ao enredo, aos tons mais ou menos emocionantes da peça, que se poderão formular serias apreciações. Porém nós teremos a responder-lhes que são muitos os exemplos a attestar que as creações theatraes só em scena mostram vida propria, colorido (*erro gráfico do próprio texto*) empolgante, eloquencia de acção capazes de transmitir aos centros para que foram laborados, a corrente electrizante em bravos, palmas e flores.

Ainda ha poaco deu-se um testemunho vivo desta nossa asserção noticiando a imprensa que o ultimo drama da notável e laureada escriptora Emilia Pardo Basan, sob o titulo *Verdade*, levado á scena no *Theatro Real* em Madrid, onde era anciosamente esperado teve um insucesso completo, sendo pela critica recebido com a maior severidade.

Ora, sendo a illustre authora da *Verdade*, não, uma artista novel no mundo das letras, mas uma primorosa litterata de nome sagrado pela imprensa das primeiras capitaes europeas, não ha duvida na correcção de linguagem, de estylo, de observação com que está moldado o seu drama e no emtanto não logrou ele alcaçar esse que, esse tic, essa fôrma sensacional que levanta os auditorios e que é a vitalidade das creações theatraes.

Sendo este o genero de litteratura mais difficil como está reconhecido, aquelles que nelle ensaiam-se como Vós no interessante *Amor e Ouro*, tão auspiciosamente, merecem bem que a critica os acolha com carinho guiando-os sob o estrelejante firmamento do porvir.

Os Vossos verdes anos, o labor acurado e em rude convivencia com que tendes luctado, a falta sensivel de aprofundado estudo, defficultado por pesadas circunstancias a cercar-Vos, sejam embora condoreiras as Vossas aspirações, constituem a meu ver eloquentes attenuantes ás faltas ou senões de que não póde estar escoimado o Vosso delicado drama.

Prossegui pois, sem vacilações quanto á companhia dos bons livros, que são óasis em meio da canicula das agruras da vida.

A critica sensata Vos conduzirá sem ensinamentos acres e a gentil imprensa de meu querido paiz, será justiceira com delicadeza, para com a futura escriptora que é tambem uma esperanza da formosa e divina Italia.

Admiradora sincerissima

Revocata H. de Mello.

PERSONAGENS

José , rico negociante	(Raphael Ferré)
Adolpho – seus filhos	(Damaso Nobre)
Ayda	(D. Zulmira Rossari)
Jayme , namorado de Ayda	(João Leonini)
Oreste , pretendente de Ayda	(A. Guedes Coutinho)
Padre Fernando	(Octacilino P. Pereira)
Henrique , criado	(José Rossari)
Um Mendigo	(A. Fornari)
Um Ferreiro	(E. Braga)

ACTUALIDADE

Representado pela primeira vez no Politheama Rio Grandense, na noite de 27-6-(?) 903. **Provavelmente erro de gráfica**

(Pg. 4)
ACTO I

Á Scena representa uma sala mobiliada luxuosamente
Ao levantar o panno é de tarde!

SCENA I

(Ayda, depois Adolpho)

Ayda - Sempre as mesmas questões! O Adolpho não combina com o papae! Nunca poderão entender-se!.....São de ideias tão diferentes que parece incrível que sejam pae e filho. O Adolpho, bom e caridoso como é, não póde ver o papae tão sovina. O papae, por sua vez, repreende-o pelo seu humor tão jovial! Oh! É bem curioso!

Adolpho (entrando) - E então, Ayda, o que ha de curioso? Com quem estavas fallando?

(Pg. 5)

Ayda (indo á seu encontro.) - Quem lhe deu licença de vir surpreender-me, Sr. atrevido?

Adolpho - Oh! que soberba estás hoje! ... Ganhas-te a sorte grande?

Ayda (sorrindo) - Nem a desejava. Para que?....

Adolpho - Tens razão. Esquecia-me que és inimiga do dinheiro.

Ayda - E quem pode amal-o quando é a causa de tantas desventuras?! Por elle perecem diariamente muitas pessoas, por elle sucedem crimes, suicídios...

Adolpho -(interrompendo.) As minhas brigas com papae....

Ayda - Exactamente; era sobre isto que eu estava fallando commigo mesma, quando entraste.

Adolpho - Pois, ouviste?...

Ayda - De certo e não é a primeira vez; mas eu acho muito reprovavel que continues deste modo.

(Pg. 6)

Adolpho - Eu mesmo não gosto do meu procedimento, mas... não posso dominar-me! Só o conseguirei abandonando esta casa!....

Ayda - Que dizes, Adolpho? Para onde queres ir?

Adolpho - Lugares não faltam; logo que tenham boas intenções.

Ayda - Explica-te, melhor. (senta-se).

Adolpho - Ora deixemo-nos disso, fallemos...

Ayda (interrompendo-o) - Não. Quero saber o que entendes fazer! falla.

Adolpho - Bem vêes, que esta vida não pode continuar assim, repugna-me demasiado a lucta continua em quê vivo. Sim, lucto contra mim mesmo, contra os meus sentimentos.

Abstenho-me o mais possível de contrariar o papae; mas emfim, o coração cança-se de mentir, e, rebenta em abundantes jorros a indignação que mal tento reprimir. Já vi que, por mais que eu queira, não posso; não posso mais supportar.

(Pg.7)

Ayda - Não deves indignar-te tanto assim, conheces que elle faz mal? Perdoa-lhe.

Adolpho - Não me comprehendes, querida!

Ayda - (aparte) Oh! se o comprehendo!

Adolpho - O papae enche-me os ouvidos com seus sermões diarios. Não quer que eu passeie com este, ou aquele amigo, porque são pobres; diz-me que elles não são da nossa classe: quer ver-me soberbo, frequentar a igreja, visitar o padre, passeiar com elle em companhia de poucos outros que escarnecem de tudo, a não ser a riqueza, o bem estar, o ouro que eles possuem aos montes! E, eu entendes-me? eu aborreço essa gente, chego muitas vezes a odear até o proprio papae porque mostra-me digno collega d`elles. Eu não amo o ouro, amo a paz, a tranquillidade; duas coisas que talvez o mundo não forneça...

Ayda - Dizem que os pobres gozam desta paz, que tu tanto almejas

Adolpho - É uma mentira audaz. Coitados!.... Depois de sofrerem tanto, ainda se lhe atribue a felicidade! Mas, quem diz estas asneiras? Geralmente, os ricos, os padres e os ociosos!..... Eles têm um grande interesse em conservar os pobres na ignorancia! Não lhes basta vel-os famintos, pãllidos, magros; luctando com o frio a fome e a miseria. Illudem-n`os ainda, e não raro ouvil-os (outro tom) os cynicos, invejal-os porque serão felizes depois de mortos!....

(Pg.8)

Ayda - Coitados! Mas então ignoram esses infelizes que tem direito a melhor sorte?

Adolpho - Certamente: não se pode sabe sem estudar. E na idade em que deveriam ir para a escola já precisam trabalhar para ganhar o escasso pão... (longa pausa... outro tom.) E o Jayme, não tem apparecido?

Ayda - Não o vejo ha diãs.

Adolpho - Não tens saudades?

Ayda sorrindo - Que pergunta: por certo que sim. E tu, não as tens?

Adolpho - Tenho vontade de vel-o porque finalmente, elle é um bom rapaz. Muito meu amigo, apesar da opposição do papae para que conserve esta amizade.

(Pg.9)

Ayda - Como! O papae não gosta de Jayme?

Adolpho - Não é isso, é que, como elle diz é humilhante para mim dedicar-lhe a minha estima.

Ayda - Como assim?

Adolpho - Porque o pae d`elle está arruinado!

Ayda - Arruinado?

Adolpho - Não o sabias? E` por isso que elle não pôde concluir seus estudos e teve de vir trabalhar para ajudar ao pae.

Ayda - Pobre Jayme!

Adolpho - Sim pobre, mas generoso; porque o pae d`elle queria vender a unica casa que lhe resta, e coadjuvado pelo irmão de Jayme, o nosso cunhado Carlos, fazer um sacrificio até que conseguisse o diploma de medico visto que já estava muito adiantado nos estudos.

(Pg.10)

Ayda - E elle recusou, não é assim?

Adolpho - Sim recusou. Disse que não podia mais continuar os estudos que custariam tanto sacrificio ao seu velho pae!

Ayda - Que nobre coração!

Adolpho - Na verdade, não sei o que mais admirar, se o generoso procedimento de Jayme, ou o sacrificio que o seu velho pae estava prompto a fazer!

Ayda - São ambos dignos da maior admiração; mas Jayme.

Adolpho - (interrompendo rindo) Oh! o Jayme é mais digno, especialmente aos teus olhos!

Ayda - Porque dizes assim?

Adolpho - Olhem, a innocentinha! pensas que não descobri?

Ayda - O que?!

(Pg.11)

Adolpho - O segredo que a todos occultas.

Ayda - (Confusa.) Ah!....

Adolpho - Julgavas que eu não soubesse? Eu vejo tudo!

Ayda - E então, o que vês?

Adolpho- Que amas ao Jayme; que lhe dedicas-te toda a tua candida alma.

Ayda - Pois, já que tão bem adivinhas.... confesso.

Adolpho - Quer dizer que tinhas segredos para com teu querido irmão....

Ayda - Não penses isto; é que eu própria o ignorava. Sentia-a me agitada, confusa, melancólica, sem saber qual fosse a causa

Adolpho - Era o amor, e a saudade, não é assim?

(Pg.12)

Ayda - Era....

Adolpho - Pois ama-o, e ama-o muito; porque nunca chegarás a amá-lo tanto como merece. (Longa pausa.)

Ayda - Mas, diz-me, Adolpho o papae proíbe-te que o estimes?

Adolpho - Sabes com elle é....

Ayda - Sim é ambicioso, mas....

Adolpho - Qual, mas, nada! Para elle não é ao homem que se estima, é a sua riqueza.

Ayda - Tens razão, elle é muito inconsiderado. (Fica pensativa.)

Adolpho - Agora vou vér se encontro o nosso querido Jayme.

Ayda - A menos que se tenha exilado....

(Pg.13)

Adolpho - Estás a gracejar, queridinha; pois se o vejo....

Ayda - (Interrompendo) Leva-lhe as minhas saudades.

Adolpho - Farei mais do que isto!

Ayda - O que mais?

Adolpho - Dir-lhe-hei que o esperas ansiosamente...

Ayda - Ora, assim não!

Adolpho - Como então?

Ayda - Bem. Como entenderes! Dou-te plena liberdade.

Adolpho - Então fica ao meu cuidado. Até logo.

Ayda - Adeus, Adolpho, desejo que o passeio te faça bom proveito.

Adolpho - Obrigado! Obrigado! (Sáe)

(Pg.14)

SCENA II

Ayda e Creado.

Ayda - Como é bom o Adolpho! Oxalá assim fosse também o papae....

Creado (entra) - D. Ayda?

Ayda - Que queres, Henrique?

Creado - Ha na porta um velho que pede esmola.

Ayda - Manda o entrar para cá.

(Creado sáe)

SCENA III

Ayda, Creado e Mendigo.

(Creado entra conduzindo um velho, mas vestido; magro e pallido)

Ayda (compassiva:) - Meu bom velho, está soffrendo muito?

(Pg. 15)

Mendigo - (Gemendo.) Muito, minha senhora; estes trapos que tenho sobre o corpo, mal me abrigam das intemperies; tenho fome não tenho casa....

Ayda - Coitado! (para o creado que espera perto da porta) Vae aprontar alguma cousa para elle.

Creado - Lá dentro tem comida prompta.

Ayda - Então leve-o e dá-lhe o que quiser.

Creado - (Para o Mendigo) Vamos, meu amigo! (Velho seguindo o creado, para Ayda) Que Deus lhe pague, minha Senhora.... (Sáe com o creado. Ayda responde ao velho com uma pequena inclinação)

SCENA VI

Ayda só. (Senta-se) - Pobres operario, eis o fim que os espera.... trabalham emquanto podem, quando perdem as forças, quando chegam ao inverno da vida, quando deviam ser venerados são desprezados e lançados na miseria! Sós no mundo, porque talvez os entes queridos tenham perecido aos golpes da fome; tem, estes homens, de aviltar-se a pedir a outros um pão, que nem sempre lhes é dado.

(Pg. 16)

Ayda - O Deus como é injusta a sociedade! (Para e escuta.). Vem gente! (Olhando.) E`o papae!

SCENA V

Ayda e José

Ayda - Boa tarde, papae!

José - Boa tarde. (muito serio). Quem é aquelle velho que sahiu agora?

Ayda - Um infeliz que tinha fome, e a quem mandei dar um prato de comida.

José - (irônico.) Um infeliz! Talvez o seja menos do que eu esta gente....

Ayda - Zanga-se commigo? Fiz mal então em dar uma esmola?

José - Digo, que esta gente, traz quase sempre debaixo da mascara da pobreza, a preguiça de trabalhar. São vagabundos....

Ayda - O Sr. não viu como era pallido e magro? poderiã elle ainda sustentar o duro trabalho que a sociedade exige?

(Pg.17)

José - (Com raiva.) De certo! Demais que se arranje; não tenho obrigação nenhuma de sustentar os outros. (Senta-se á mesa e escreve. Ayda senta-se no sofá. Muito triste, depois de uma pausa, elle vira-se para Ayda em tom carinhoso :) Vae mandar accender as luzes Ayda, já não enchergo para escrever. (Ayda chama creado que entra com as luzes que colloca na mesa e sae; Ayda, senta-se outra vez no sofá. O José levanta a cabeça e olha para Ayda:) Que pensas, minha filha?

Ayda - Nada, papae.

José - Porém , tu costumavas cantar modinhas bonitas, tocar harmoniosamente ao predilecto violão e bordar lindas florzinhas que rivalizam com as que cultivas no jardim.... e, de um certo tempo para cá, acho-te muito mudada. Que quer isto dizer?

Ayda - Esquece-se que primeiro eu tinha ao meu lado Adelaide, a irmã querida que me fazia as vezes de mãe? E` muito natural que separada pelo casamento d`ella sinta alguma cousa de extraordinário n`esta solidão que me cerca.

José - Creança! Tua irmã é feliz.

(Pg. 18)

Ayda - Não ignoro que ella seja feliz, rica e adorada, mas, bastará isto para que tão depressa me acostume a sua ausencia?

José - Podes ir vel-a quando quizeres!

Ayda - Oh! o papae e tão bom!

SCENA VI

Ayda, José, Jayme e o Creado

Creado - (Annuncia) O Sr. Jayme!

José - Manda-o entrar. (creado sae)

Jayme (entrando) - Sr. José boa noite. (para Ayda) Minha Sra....

Ayda - (Correspondendo,) Boa noite, Sr. Jayme!

José - Que boas novas o trazem por aqui?

Jayme - As saudades de todos, e especialmente de Adelaide para a Sra. D. Ayda.

(Pg. 19)

Ayda - Obrigado Sr. Jayme; minha irmã está boa de saúde?

Jayme - Perfeitamente bem, minha senhora.

José - Ainda agora estávamos falando aqui a respeito de Adelaide. Ayda tem sentido muito a falta d'ella.

Jayme - É o que sempre acontece com as pessoas que se amam.

Creado (entra) - Patrão tem gente na porta que lhe deseja falar.

José - Quem será?(levantando-se). Vou ver e já volto. Esteja a vontade Sr. Jayme.

SCENA VII

Ayda e Jayme

Jayme - Então? tem estado muito triste durante todo este tempo?

Ayda - Muito por mais que fosse meu desejo estar alegre.

Jayme - Mas a sua melancolia está preocupando muito seu pae!

(Pg.20)

Ayda - Elle já m'odisse, mas que quer, não posso reagir. Desde que Adelaide se casou, tornei-me tão diferente que muitas vezes me extranho.

Jayme - Ama então muito a Adelaide?

Ayda - Muito, e com razão, pois foi ella que por muito tempo fez as vezes de minha mãe.

Jayme - No entanto, ella não chorou muito esta separação.

Ayda - Compreendo; ella é feliz, desposou o homem com quem sonhava que pode mais desejar? Mas, eu....

Jayme - O que queria dizer?

Ayda - Que o amor é muito egoísta; pensa sómente em si.

Jayme - Não era outra a expressão que queria sair-lhes dos lábios?

Ayda - (Confusa) Que fiquei só, ao lado de meu pae e que me enfastio enormemente....

(Pg.21)

Jayme - Como! Pois o Adolpho....

Ayda - O Adolpho? Prefere deixar esta casa a lutar continuamente contra seus bons sentimentos.

Jayme - Foi-se então embora?

Ayda - Ainda não, mas já está resolvido. Já vê pois que vou ficar só.

Jayme - Não diga isso, D. Ayda; ha quem a ama mais do que seu pae e talvez mesmo mais do que seu irmão Adolpho.

Ayda - Oh! Sr. Jayme!

Jayme - Será preciso que lhe repita o que mais de uma vez ouvio?

Ayda - Mas...

Jayme - Não se faça de ingenua, pois que esta bem longe de ser- o!

Ayda - Conheço os seus nobres sentimentos á meu respeito mas attribua-os

(Pg. 22)

Jayme - A que?

Ayda - Ao effeito da compaixão que lhe inspiro (Como offendida) Creia, porém, que, quando me acostumar á falta de minha irmã, tornarei a ser alegre e divertida como dantes. Cessará então esta inquietação que tanto o incomoda....

Jayme - (Cahindo de joelhos.) A Sra. Interpreta muito mal as minhas palavras. Perdoe-me! Devo este mau estar ao amor que pela primeira vez me fallou, á incerteza que tenho de ser

correspondido. Oh! falle, Ayda! Diga que também me ama. Uma palavra sua, decidirá da minha vida.

Ayda - (A parte) Elle também me ama!(pensativa)

Jayme - Não fala? Não me ama então? ter-me-hei enganado?

Ayda - Sim, amo-te. (abaixa a cabeça, chora)

Jayme com jubilo. - Obrigado! Mal sabes que felicidade acabas de conceder-me. Se não me amasses eu morreria! (Ayda afasta-se d'elle receiosa que entre o pae.)

Jayme (levanta-se longa pausa, outro tom) - O Sr. José está demorando, não achas?

(Pg.23)

Ayda - Effectivamente; mas não me admira porque, elle distra-he-se muito em conversações!
(Pausa e passos fora)

SCENA VIII

Ayda, Jayme, José, Oreste e padre

José - Como estão silenciosos, meus caros.

Oreste - Bôa noite.

Jayme - Acabamos de commentar a sua longa ausencia....

(Ayda cumprimenta a Oreste)

José - Demorei-me então muito?

Ayda - O Sr. Jayme já se teria ido, se eu não o impedisse.

José - Tinhas medo de ficar só?

Ayda - Não, mas simplesmente porque achava melhor que o Sr. o encontrasse ainda na sua volta.

Oreste pa. Jayme - Admiro que tenha tido pressa de sahir; o Sr. José o deixou em tão boa companhia...

(Pg.24)

Jayme - E´verdade, a companhia é excellente, mas....

José interrompendo - Talvez que demorando-se muito, houvesse quem perdesse a paciencia!

Oreste Maliciosamente - Alguma menina de cabelos louros e olhos azues, não é Sr. Jayme?

Jayme - E´este o sonho de quasi todos os moços, não o nego; porem eu prefiro aos cabellos louros, os negros como a noite sem luar.

Oreste - E aos olhos azues, quaes preferes?

Jayme - Tenho predilecção pelos verdes, porque é a cor do mar e como elle denotam magestade!

José - Olhem o poeta!

(De fora) Dão licença?

SCENA IX

Ayda, José, Jayme, Oreste e o Padre

José - Entre. (vae enconral-o) Bôa noite, Padre Fernando

(Padre inclina-se profundamente:) Oh! bôa noite. Que é da menina.

(Pg.25)

Ayda - (A parte) Que aborrecido, (alto indo enconral-o) Eis-me, reverendo. Bôa noite.

Padre - Boa noite, menina, como vaes?

Ayda - Sempre bem, reverendo.

Padre - E´o que eu estimo. (avança para o meio da sala e tira a caixa do rape,) Vim interrompel-os. não é assim?

José - Pelo contrario, chegou em boa occasião!

Padre Offerece rapé. - Querem servir-se?

Todos recusam.

José para Ayda - Ayda, vae mandar fazer o chá.

Ayda - Sim senhor! (inclina-se e sàe.)

Padre - E então sr. José, esperava-me?

José - Naturalmente; eu não gosto de deitar-me sem primeiro ter apreciado algumas das historias que o sr. costuma contar-nos;

(Pg.26)

Oreste - Devem ser bem interessantes estas historias.

José - Muito; o Reverendo costuma contar-nos pedaços de confissão de moças bonitas.

Padre - O que posso fazer sem commeter peccado, bem entendido....

Oreste - Oh! conte, conte; Reverendissimo,

Padre - Quasi todas estão tristes; ou porque perderam o namorado; ou porque os paes não fazem gosto pelo casamento; ou....

Jayme interrompendo. - Perdão, reverendo. Que pensa desses paes que prohibem aos filhos que se casem com um, de preferencia a outro?

Padre - Penso, que sempre que os paes se oppõem ao casamento de seus filhos, tem um fim plausivel.

José - Bravo!

Oreste - Muito bem.

Jayme - Por exemplo....

(Pg. 27)

Padre - Muitos seriam os exemplos a dar; porém, eu vou citar-lhes um dos mais importante. Ouçam: (Toma rapé.) Uma filha de família rica, encapricha-se para casar com um moço pobre; não é uma vergonha para ella?

Jayme - Não acho, explique-se melhor.

Padre - Não acha?! Esta família rica, ligando-se por meio de um enlace matrimonial a outra pobre, perde a dignidade, e desmente a sua soberania sobre os classes baixas. Quasi sempre, estes filhos do povo são analfabetos sem educação e por isto é de lastimar que o rico instruído se ponha ao lado do pobre ignorante. (Para José e Oreste.) Não é justo, meus Srs?

Oreste - Muito.

José - Tão certo como dois e dois serem quatro.

Padre para Jayme - E o Sr. não falla? Ainda não entendeu?

Jayme - O Sr. fallou bem claro, para que eu não comprehendesse, mas, diga-me por favor: E se em de vez de um capricho, como o Sr. citou fosse o amor que tentasse ligar dois corações de **differentes classes?**

Padre rindo. - Ah ah ah! .. Qual amor, quaes corações, o Sr, crê muito. Com o ouro compra-se: amor, honra, títulos, corações. Etc (rindo) Ah! A ah! como é ingenuo.

(Pg.28)

José e Oreste riem tambem.

José - Bravo, Reverendo

Oreste - Não me enganei, o padre Fernando è muito divertdido

Padre - E moral, não é assim?

Oreste - Perfeitamente.

SCENA X

Os mesmos e Ayda que entra com uma bandeja com chá

Ayda - Sirvam-se senhores.

Todos servem-se.

Padre - É excellenteste chá, menina!

Oreste - Sim; muito bom.

Ayda - Os senhores, querem lisongear-me.

Padre - Sabes que Padre Fernando não mente.

Ayda - Estou caçoando Padre Fernando, desculpe-me (Sáe).

(Pg.29)

SCENA XI

José, Oreste, Padre e Jayme

(Jayme vê as horas e levanta-se para sahir.) - Senhores, eu retiro-me...**José** - Queira esperar um momento, a menina volta já; pode ser que ella tenha algum recado para a irmã.**Padre** - Não gostou da conversa?**Jayme** - Não gostei, não reverendo; não sou da sua opinião. (Affasta-se.)**José para Oreste** - E` um pobre que pretende levantar-se.**Padre** - Não se zangue; venha cá, Jayme, conversemos....**Jayme** - Não vále a pena, seria obrigado a contrariar-o.**Padre** - Não diga isso; pois atrever-se-ia, a contrariar um ministro de Deus? (Toma rapé.)**Jayme** vem perto - Um ministro de Deus?! E ousa chamar-se, ministro de Deus, ousa fallar no nome de um pobre, de um humilde como foi o Nazareno, o sr. que despreza a pobreza, escarnece do amor, e ama o horgulho, a soberania?

(Pg.30)

SCENA XII

Os mesmos e Ayda

Ayda entrando. - O que é isto, sr. Jayme, está zangado?**Jayme** - Não D. Ayda estava conversando e tenho o defeito de fallar alto.**Padre** - Não é verdade menina; o Jayme zangou-se commigo.**Ayda para Jayme** - Porque?**Jayme** - Porque o Padre Fernando está a dizer blasphemias.**Ayda** - Ah!**Padre** - Não faça caso, não faça caso, menina; elle mente.**Jayme** - Não minto; quer que lhe explique: Ouça : o Padre Fernando, o ministro de Deus, como elle se chama, admite que os homens sejam divididos em duas classes: os ricos que elle adula e os pobres a quem despreza...**Ayda** - Que horror!

(Pg.31)

Padre para Oreste e José - Oh! o sacrilego, ousa insultar-me, ousa censurar a vontade de Deus, que assim creou o mundo!**Jayme para Ayda** - Não tem algum recado para Adelaide?**Ayda** - Já se quer ir?**Jayme** - São horas; e melhor seria que tivesse ido antes.**Ayda** - Diga-lhe que desejo vel-a o mais breve possível.**Jayme** - Serão cumpridas as suas ordens. Senhores. Bóa noite (inclina-se e sáe.)**Todos:** - Bôa noite.**SCENA XIII**

Ayda, José; Padre e Oreste

*Ayda suspira, senta-se longe do grupo.***Padre** - Como é isso, menina, entristeces-te? Deixa-te disso padre Fernando perdôa tudo.**José** - Deixa que Jayme se zangue, que nos importa isso? *Ayda de cabeça baixa, Padre levanta-se e chega a ella.* E` pena, uma menina tão bonita, estar tão melancolica! Sê alegre, que estás na melhor quadra da vida.

(Pg.32)

José - E` que Ayda deve estar fadigada; queres retirar-te ao teu quarto?**Ayda** - Se me dão licença!.....**José** - E porque não?**Ayda** levanta-se, inclina-se. - Então. Bôa noite....

Todos - Boa noite..... (Ayda Sae).

SCENA XIV

José, Padre e Oreste.

Oreste - A menina, sente-se mal?

José - Não mas de um certo tempo para cá anda muito triste: tudo a incomoda, e receio muito pela sua saúde....

Padre - Qual! Isso não é nada; parece-me é que está muito apaixonada....

José - Ayda?

Padre - Sim.

José - E por quem?

Padre - Ora! o sr. não reparou que interesse ella tomou por Jayme?

(Pg.33)

José - Effectivamente, vi-a muito preocupada, mas atribui isso ao....

Padre interrompe - Ao serem parentes?

José - Sim; e é muito natural; a saudade da irmã, o de desejo de saber noticias suas...

Padre - Qual? queria ir para o inferno, se a menina lembrava-se da irmã. Pode acreditar que ella ama ao Jayme.

Oreste aparte - Será verdade?

José - Oh! mas eu não quero; nunca consentiria n'esta união! O Jayme não possui nada.

Oreste - Desculpe, mas o que tinha Carlos? Não são irmão?.....

José interrompe - A família d'elles era rica. Quando Carlos acabou os estudos casou-se com a outra minha filha; e com o dote d'ella e um pouco de esforço d'elle conseguiram crear-se uma boa posição. O mesmo não acontece com o Jayme; quando estava prestes a conseguir o diploma de doutor em medicina, não sei por que funesto acontecimento commercial, o pae d'elles viu-se arruinado. Nada mais possuindo, foi obrigado a tirar Jayme da academia e dar-lhe um emprego, que elle acceitou de muito boa vontade para ajudar a seu velho pae!

(Pg. 34)

Padre - Eis o problema. O Jayme aspira á riqueza. A menina é muito ingenua; crê neste amor que elle tão bem sabe pintar-lhe aos olhos e deixa-se arrastar pela impetuosa corrente de suas palavras fascinantes (com zombaria) Então eu hei de acreditar que é o amor que os attrahe á ambos? Não.... não.... é a ambição da parte de um e a ignorancia da parte de outra.

José - Tem razão, Ayda é muito creança, e ainda não tem experiencia nenhuma. Não conhece as etiquetas da sociedade!!! Não sabe que um enlace humilhante, seria uma vergonha para nós.

Padre - Certamente. (toma rapé) Mas se é muito inexperiente tem por compensação a bella virtude da obediencia. Eu hei de persuadir-a do erro em que incorre! (zombando.) Será possível que este amor já tenha se enraizado tanto?

José - Qual amor!... E'até uma loucura pensar nisso! Nunca Ayda contrahirá um matrimonio humilhante! A não ser assim, como poderia ser minha filha? Sou tão inimigo das classes baixas! Que diz, Sr. Oreste?

Oreste - Digo que o Sr. e o nosso Reverendo têm muita razão!

Padre - Pelo que vejo, o Sr. é nosso correligionário....

(Pg.35)

Oreste - Sim. Correligionario devotadíssimo e fiel defensor das suas boas ideias! Nunca me casaria com uma mulher menos rica do que eu .

Padre - Ahi está! Nem se o Sr. o procurasse não acharia outro homem tão leal!

José - Realmente. Estimo muito conhecer que é tão digno da posição que occupa na sociedade. (outro tom) Mas, diga; qual é o fim para que me procurava pouco antes de encontrarn-os á entrada da minha casa?

Oreste - Não o adivinha?

José - Não o posso adivinhar; pois pela primeira vez, faz-me a honra de uma visita...

Padre aparte. - Já percebi! ... (alto para José) Quer que lhe diga?

Oreste - O Sr. sabe?

Padre com importância - Como não! compreendo os sentimentos juvenis pelo ar, como se diz vulgarmente (sorrindo para José) O Sr. Oreste, veio pedir-lhe....

Oreste interrompe. - A mão de D. Ayda.

José - O Sr?!

Oreste - Sim. O que ha n' isso de mal?

(Pg.36)

José - Nada. Mas.... se a conhece apenas ha poucas horas.

Oreste - Enganna-se. Conheço-a ha muito tempo. Desde á primeira vez que a vi, sonhei fazel-a minha espoza.

José - E qual o motivo que o não deixou vir aqui, até hoje?

Oreste - Um; muito simples; como via sempre aqui o Sr. Jayme, pensei que fosse namorado da menina, e embora com muito desgosto fugia ás occasiões de poder vir aqui encontral-o. Hoje afinal vim até aqui como impellido por uma força mysteriosa. Acho-me agora bem contente oxalá tivesse vindo antes.

Padre - Então quer casar com a menina? ... Deixa estar que o Sr. não é tolo; Ayda é bem bonita!

José fallando comsigo. - Preciso consultal-a antes de responder-lhe! Venha

Padre - Qual consultar Filhas não tem querer! Logo que o Sr. a casa, é porque entende que seja bom para ella. Portanto, já pode responder. Não acha o Sr. Oreste digno de sua filha?

José - Sim.... ora, muito digno?!

Padre - Então.....

(Pg. 37)

José - Então consinto. Dou-lhe a mão de Ayda sob minha palavra de honra.
(apertam-se as mãos.)

Oreste - Obrigado, sr. José; obrigado!

Padre - Lembre-se que a mim também deve obrigações!

Oreste - Muitas, a prova é que o convidado, desde já, para ser meu padrinho.

José - Já arranjou até o padrinho. Como hão de ser felizes os futuros noivos!

Oreste - Espero que este *sorutuf* não seja muito demorado...

Padre - Pois marca-se desde já o dia do casamento; que diz Sr.José?

José - Não, preciso primeiro fallar a minha filha.

Padre - Ora, para que; desde que o Sr. trate, a menina, nada tem a dizer....

José - Pois seja; (aparte) três semanas para os pregões e uma de vaga: um mez. (alto) De hoje a um mez realizar-se-há o casamento.

(Pg.38)

Padre para Oreste - Agora, cuidado heim?

Oreste - De que?

Padre - Não se esqueça de rezar, para que seja feliz com a sua noiva.

Oreste - Não; e o sr. também me ajudará, não é assim?

Padre - Pois não,e vou começar desde cedo.

Oreste levantando-se. - Então....

Padre - Retiramo-nos. Já é muito tarde.

José - Querem retirar-se já? A minha casa está sempre ás ordens.

Ambos - Obrigado (Saem)

José - Eu também vou recolher-me. (aparte) Mandarei o Henrique apagar as luzes.
Sahem todos. (o creado entra apaga as luzes, e Sae)

SCENA XV

(**Ayda** entra pela outra porta com uma vela.) Como sou infeliz!! Deitei-me e não pude repousar; dizia-me o coração que aqui, n' esta sala, aonde ha poucas horas

(Pg.39)

ouvi murmurar a terna linguagem do amor, proferiram terríveis infamias! Prometteram a minha mão! Não sabem que só a mim pertence esse direito... (afflicta) Não, não terão o meu consentimento! Eu já não governo em mim! Este coração já não me pertence! (pausa. Outro tom) E dizer que foi o Padre Fernando que iniciou isto!! Elle conheceu que amo.... (exalta-se.) Incubiu-se de fazer-me infeliz; de unir-me a um homem, repellido pelo meu coração. Para elle basta que seja rico, para fazer a felicidade! Oh! o ouro! quanta influencia exerce sobre estes hypocritas! Eu serei mais rica, e por conseguinte, mais feliz! Onde está a felicidade! Pobre de mim! Como meu pae está longe de comprehender-me! Talvez nunca tenha amado! Minha mãe! Expiraste com o meu nome nos lábios. Disses-te á meu pae: Vela por nossos filhos, fal-o felizes! (senta-se) Mas, Adolpho é odeado; Adelaide casou-se.... Será feliz? Ignoro-o. E, eu? Amo, nutro também, este sentimento que se chama amor. Sim. Amo a Jayme com todas as forças que tenho n' alma. (pausa) E porque não serei sua esposa? Porque é pobre? Ah! sociedade impura. Hontem porque era rico era digno de mim, hoje porque é pobre, humilho-me em desposal-o! Oh! não. Nunca consentirei que me fallem d' este modo: Dir-lhe-hei com orgulho que serei d' elle; somente d' elle! (pausa, outro tom) E este tal Oreste, que meu pae trata tão bem? Diz aborrecer a Jayme ... Muito bem! Indigne-se, embora, mas fique sabendo que com todo o seu ouro, eu o desprezo! (pausa) E o padre? Oh! que cynico! que verdugo! Ainda o vejo; parece-me ouvir-lhe o seu diabólico riso, as suas tyranicas palavras: “ Filhas não tem querer” ,, Infame! Oh! Deus, perdoai-me! (ajoelha.) Ajudae-me a ser fiel, ou a morrer!

SCENA XVI

Ayda e Adolpho

(Pg. 40)

Adolpho entrando - O que é isso, maninha! De joelhos? Rezas, aqui na sala? (olhando-a:) choras? Diz-me;o que tens?

Ayda levanta-se - Sou muito infeliz!

Adolpho recuando - Explica-me;porque choras?

Ayda, enxugando os olhos - Não tenho nada; precisava de chorar; agora estou melhor!

Adolpho - Quando sahi, entristeciam-te as saudades de Jayme agora que elle veiu que resta a magoar-te?

Ayda - Viste-o quando d' aqui sahiu?

Adolpho - Vi-o quando ia para casa. Mas ... agora que me lembro,passou por mim e mal cumprimentou-me. Perguntei-lhe o que tinha, que tanto o agitava, e respondeu-me: “ Dir-t' o-hei mais tarde. Adeus”,, E desapareceu,correndo como um louco pela rua fóra. Depois disto ainda fui ao club; joguei o bilhar,assisti a várias partidas e em seguida vim para casa. Tinha esquecido o Jayme. Pensei que aqui todos estariam dormindo, e quando hia recolher-me ao meu quarto, vi luz n' esta sala. Dirigi-me para aqui e encontro-te n' este estado. Diz-me: o papae maltratou o Jayme? Falla, já começo a impacientar-me...

Ayda - Com és bom, Adolpho! Perdôa-me eu sou muito desgraçada

(Pg.41)

Adolpho - O que tens querida explica-te, eu t' o supplico!

Ayda - O Jayme foi insultado....

Adolpho - Insultado!! E por que?

Ayda - Porque é pobre, coitado, se visses como estava agitado! E dizer que foi o Padre Fernando, quem se incubiu d' isso.

Adolpho Heim? Aquelle maldicto Padre! E ousou insultal-o em tua presença?

Ayda - Não. Tinha ido mandar fazer chá para eles; quando voltei achei o Jayme em pé a gritar. Perguntei-lhe o que tinha; e ás respostas que me dava respondia o padre: É mentira, não acredites! Depois o Jayme retirou-se e eu que não sei fingir, fiquei triste e pensativa. O papae deu-me licença para recolher-me. Entrei para o meu quarto, muito nervosa, deitei-me, mas não pude dormir. Levantei-me e conduzida por mão misteriosa, hercúlea, quasi arrastada chegei ate atraz d'esta porta, (indica) e fiquei como que petrificada! Oh! se ouvisses, maninho, se ouvisses as palavras que sahiram da bocca do padre; tu que és bom e generoso, não terias resistido ao desejo de avançar para intimar-lhe silencio! Oh! que horror!

Adolpho - Como tenho razão de aborrecer estes homens de batina!

(Pg.42)

Ayda - Oh! sim. (outro tom). A proposito, conheces esse tal Oreste?

Adolpho - Oreste? Qual?

Ayda - Na minha agitação tinha-me esquecido de dizer-te que aqui esteve um moço que ouvi chamar por este nome. Pois bem; sabes do que foi capaz o padre? Contratou casamento entre este tal Oreste e eu....

Adolpho - Sem consultar-te?

Ayda - Quando o papae, fallou em consultar-me sabes o que disse aquelle corvo do padre? ,, Qual consultar o que Filhas não tem querer!,,

Adolpho - Oh! que hypocrita. E o que disse o tal Oreste?

Ayda - Aquelle deve ser tão cynico como o próprio Padre. Disse que sentia-se feliz, e convidou o Padre Fernando a ser padrinho do casamento, que segundo disseram realizar-se-há d'aqui a um mez!

Adolpho - E então! que pensa, heim? Na verdade é preciso ser corajoso!

(Pg.43)

Ayda - Parece-me que sonhei! E oxalá fosse mentira, sonho ilusão! Mas é a pura verdade! Ouvi com estes ouvido. Deus é testemunha! (exalta-se). Oh! o que será de mim!?! (chora.)

Adolpho - Não te afflijas tanto; é impossível que isso se realize Váe repousar, estás muito fadigada. Vae, Ayda, vae não tarda a despontar o dia.

Ayda - Irei, mas, ouve Adolpho, ouve. Eu amo o Jayme e jurei ser d'elle! Tu que és ainda o único que me comprehende, promette-me que me auxiliarás a conseguir, ou antes a manter o meu juramento?

Adolpho - Prometto; então; duvidas do teu Adolpho?

Ayda - Não. Confio em ti e espero em Deus. Mas se por ventura te faltarem as forças para ajudar-me, juro-te que antes de desposar outro homem, morrerrei.

Adolpho - Pobre irmã, como esta exaltada.

Ayda - Não; não estou exaltada, mas não deixarei nunca a minha diviza: Ou vencer, ou morrer.

FIM DO 1º ACTO

(Pg.44)

ACTO II

A mesma sala do I acto

Creado e José que está escrevendo. É de manhã.

SCENA I

Creado e José

Creado - O Sr. Jayme procura-o.

José aparte - Que me quererá, este imbecil? (pausa)

Creado - Quer que o mande entrar?

José - Espera. Chama primeiro minha filha.

Creado (sáe.)

SCENA II

José e **Ayda** entrando. - Bom dia, papae, que precisa?

José - Queria perguntar-te se já foste hoje ao jardim

Ayda - Ainda não porque?

José - Porque o jardineiro fallou-me a respeito da replantação de diversas flôres e eu lhe disse que tu indicarias os lugares apropriados. Não me pedis-te também, que mandasse fazer um pequeno quiosque para passar as horas mais quentes do dia?

(Pg. 45)

Ayda aparte - Quanta amabilidade!

José - Pois bem; é preciso que vás dar as ordens necessárias para que o jardineiro aprompte o lugar para isso. Que te parece?

Ayda - Irei mais tarde; serve papae?

José - Não. É melhor que vás agora.

Ayda - Já que o quer, obedeço. Até logo. (sahida falsa, aparte.) Porque esse interesse para ausentar-me? hei de sabel-o! Sáe

SCENA III

José, creado e Jayme

José toca o tímpano apparece o creado.

Creado - Senhor?

José - Manda entrar o Sr. Jayme. (Creado sae e entra o Jayme)

Jayme - Bom dia, sr. José.

José - Bom dia. Assente-se.

Jayme - D. Ayda está?

José - Não sei ao certo, mas deve estar no jardim.

(Pg.46)

Jayme - Ah! é porque.....

José - Que lhe queria?

Jayme embaraçado - Talvez, que o Sr. não ignore....

José - Ignoro absolutamente; mas para que tanto mysterio (com dureza) Diga de uma vez: a que devo a sua visita?....

Jayme -Deve-a, á honra que tenho....

José rude - A qual honra?

Jayme aparte - Onde estará ella? (alto) ao amor que sua filha mereceu-me!

José, cynico - Amor? O Sr. ama minha filha?....

Jayme - Sim. Loucamente.

José - Oh! não pode ser! Permittiu-se isso sem participar-m'ó?

Jayme - Deixei de fazel-o hoje, porque só agora reconheço que a minha felicidade será incompleta enquanto não unir-me áquelle anjo que despertou em mim o primeiro e mais bello sentimento, que me ensinou a balbuciar o ABC do amor mais puro.

(Pg.47)

José - Para que tanta poesia!.....

Jayme - E hoje, finalmente, depois de muitas luctas commigo mesmo, decidi-me.....

José - A que?

Jayme - A pedir-lhe a mão de D. Ayda.

José aparte - É muita audácia! (alto). Desgosta-me demaziado não poder ceder a este seu pedido.

Jayme - Como, pois recusa?

José - Sim, Ayda é muito creança, ainda não tem quinze anos.

Jayme - Se bem que dilacerando o meu coração, pela impaciência, esforçar-me-hei para esperar que tenha a idade conveniente. (Ayda aparece a porta por um momento.)

José - Qual! Não espere. O Sr. é um rapaz elegante e poderá encontrar melhor....

Jayme interrompe - Impossível; não casarei se não for com ella.

José zangado - Nunca permitirei.... (ouve-se um tombo como de um corpo que cãe). O que é isto? (Vae ver, Jayme segue-o. De longe vê Ayda no chão.) Ah! é ella. |Ouviu tudo!

(Pg.48)

Jayme - Ayda! Ayda!

José interrompe - Cale-se, o Sr. é a causa de todo este mal. Deixe a minha casa quanto antes! Não quero que ella o veja, quando torne á si....

Jayme - Não, não posso obedecer-lhe, quero fallar-lhe. (Tira do bolso um vidrinho.) Dê-lhe de cheirar este remédio; ella se restabelecerá de prompto.

José - Um remédio!? obrigado, mas saia, saia!

Jayme, saída falsa - Uma forte commoção poderia ser-lhe fatal; por isso saio.

José sae para cuidar da filha

Jayme com dôr irônica - Pobre do meu coração! Cala-te, cala-te! Suffoca o mais puro dos amores! Não vêes que escarnecem de ti!? Saia!!!! Saia!! Me disse elle.... Oh! é demais, meu Deus. Sae desesperado arrancando os cabellos.

SCENA IV

José, só. Senta-se a meza para escrever - Ora com os diabos! O Reverendo não se enganou quando disse que elles se amam Que estúpido, este mancebo! Vir contar-me que lhe tem amor, quando bem sabe que eu não creio n'estas histórias! Pensa que eu não conheço qual é a raiz d'este amor! São as muitas mil libras que Ayda possui. Oh! o amor faz muito, mas o dinheiro faz tudo! (escreve) Ayda, já está em si, felizmente não se lembra de nada!
....*Escreve*

(Pg.49)

SCENA V

José e Adolpho

Adolpho entra e approxima-se - Bom dia, meu pae, como passou desde hontem?

José - Oh! eu nunca passo bem

Adolpho - Porque? O que o encommoda?

José - Muitas cousas. Principalmente os teus passeios com o Jayme, ao Club e a toda a parte.

Adolpho - Não creio que por isso tenha muito a queixar-se pois, raras vezes acontece de encontral-o. Elle esta sempre muito occupado....

José - Ah! está sempre muito occupado, heim? Quem mandou o pae d'elle botar fóra no jogo, quanto possuía?

Adolpho - Engana-se; a ruina do pae de Jayme é devido a fallencia de outra casa commercial que lhe devia uma somma enorme.

José - Emfim, seja como fôr; elle agora é pobre, e certo não pode supprir ás despesas do jogo ao qual vos entregaes quando ides ao Club; consequentemente, és tu quem paga por elle. Eu não quero isto, entendes? Porque aborreço, este Jayme. Bem adivinhava eu o fim de suas

(Pg.50)

visitas diárias. Teve o arrojo de pedir-me, ha pouco, a mão de Ayda. E se lhe disse que ella era muito creança foi para mandal-o em paz, pois nunca darei o meu consentimento para semelhante matrimonio!

Adolpho - E porque? Não consentiu o Sr. que Adelaide desposasse a Carlos, que é irmão de Jayme?

José - Foi um grande erro que commeti. Quando Adelaide casou, elles estavam na véspera da ruina e eu ignorava-o. Mas, agora, nã cahirei n'outra; não por certo. Ayda deve casar-se com Orestes; este é homem para ella. Mas o tal Jayme? Que vá esconder-se!

Adolpho -E Ayda, já deu o seu consentimento?

José - Ainda não, apesar de estarmos do dia marcado para as núpcias! Mas hoje vou fallar-lhe seriamente. (mudando de tom). É um grande desgosto que ella me causa. Basta, porém, quero crêr que em todo o caso o Padre Fernando saberá arrancar-lhe o Sim que eu tanto desejo! é o pago que se tem com os filhos! Sacrifícios para creal-os, e depois desgostos com abundancia.

Adolpho - Perdôe, papae, mas o Sr. faz mal em agir d´este modo.

José com raiva - És o espirito de contrariedade!

(Pg.51)

Ayda (?) (*não seria Adolpho? Grifo meu*) - Seja; mas eu lhe repito, que faz mal em obrigar Ayda a despozar um homem que ella detesta.

José - Ella não o detesta; basta que eu prohiba ao Jayme de entrar n´esta casa, e ella mudará de pensar.

Adolpho - É inútil esta precaução; porque ella o ama, e o amará sempre.

José - Cala-te! Que vens tu fallar-me em amor?

Adolpho - Sim; repito-lhe.

José - Desgraçado! Se continuas d´este modo, expulso-te desta casa.

Adolpho - Sahirei d´esta casa muito contente, por este motivo, mas juro-lhe por Deus que não conseguirá que minha irmã com esse cavalheiro de indústria a quem chama pomposamente ,, Senhor Oreste,,

José furioso - Miseravel! Sae da minha casa, e não voltes mais. Sae, e já.

Adolpho - Eu saio, mas lembre-se do que lhe disse!

José furioso

(Pg. 52)

Já vou mandar-te pôr na rua, filho perverso! (Sáe)

SCENA VI

Adolpho e **Ayda**. Entrando - O que succedeu, maninho, ouvi tua voz tão alterado?

Adolpho - Oh! bendita sejas tu minha querida! Que está triste e tão agitada, e ainda pensas em mim!

Ayda - Conta-me, o que houve?

Adolpho - Nada, maninha, descança!

Ayda - A ser assim, como me explicas, que as tuas feições são bondosas, estejam n´este instante tão mudadas?

SCENA VII

Ayda, Adolpho e José

José de dentro - Elle sahirá e é já.

Ayda - Meu Deus! Quem? Quem sahirá?

José furioso - E´o senhor Adolpho! Sahirá d´aqui n´este mesmo instante, porque não quero maiz vel-o. (Para Adolpho) saía!

(Pg.53)

Adolpho - Sim, eu saíio....

Ayda interrompendo - E, para onde vaes? Papae; perdão, perdão para elle!

José - Não, nãolhe perdoô, deixa que se vá para o inferno!

Adolpho - Não te afflijas, Ayda, eu vou, mas velarei por ti! Adeus! (sae correndo)

Ayda corre para elle - Não, Adolpho, não vae; não vae! (Pára na porta.). Oh! meu Deus! Que será de mim?! (Chora).

SCENA VIII

Ayda e **José** - Filha ingrata! Choras porque expulsei o mais perverso dos filhos!... perguntas, o que será de ti! Não sou eu teu pae? Não me amas então? não trabalho eu tanto para fazer-te

feliz? Vamos, enchuga estas lagrimas e sorri porque amanhã serás a mais venturosas de todas as mulheres! Serás invejada; todos se inclinirão aos teus pés, porque serás rica, milionaria! Não estas contente?

Ayda - Contente? Oh! meu Deus!

José - Então porque suspiras? O que é que te afflije? Pensas em Adolpho? Não te assustes; os maus não perecem nunca! (Pausa)

(Pg. 54)

Ayda pensativa

José - Vamos, Ayda, fica alegre, não tardam a chegar o Padre Fernando e o teu galante noivo. Ouves? Vae completar a tua toilette, quero ver-te linda, encantadora, adorável emfim. Quero que todos te admirem; vae, filha, vae! -

Ayda - Para que? Assim está completa a minha toilette, receberei as visitas n'estes trajés!

José - Não: para que comprei-te eu aquelle linda vestido de seda còr do céu? Para a véspera de teu casamento. Portanto vae vestilo já, eu o exijo!

SCENA IX

Ayda, José e Padre

Padre de fora - Dão licença? Bom dia!

José - Entre, bom dia!

Padre - Bom dia. (olhando para Ayda) chorando hoje?

José - Creancices, reverendo, criancices! Não faça caso, isto passa.

Padre - Menina, deixa-te disto, hoje deve ser dia de festa nesta casa!

(Pg.55)

José - Veiu confessional-a?

Padre - Sim, se quizer retirar-se!

José - Pois não; até já. (Sae)

SCENA X

Ayda e Padre

Padre - E então, estás prompta?

Ayda - Para que?

Padre - Ora, ora, para que! E m'ó perguntas?

Ayda - Realmente; não sei o que me quer...

Padre - Ayda, és tu quem falla deste modo? Pois não tenho a missão de confessar-te?

Ayda - Ah! confessar-me? Não; não estou prompta.

Padre - Como assim, filha (bate-lhe com a mão nas costas e ella recua com horror.

Ayda com energia - Faça o favor de não me tocar.

Padre - Tens medo? Não quero fazer-te mal.

(Pg.56)

Ayda - Peço-lhe que não avance mais; sua presença hoje, horroriza-me!

Padre - Oh! que sacrilégio! Arrepende-te do que disseste commetteste um peccado mortal.

Ayda - Commettel-o-hia se lhe dissesse o contrario, porque diria então uma mentira.

Padre - Então, não queres confessar-te?

Ayda - Não estou preparada, já lhe disse.

Padre - E quando tencionas fazer esta preparação?

Ayda - Não sei. Por emquanto, peço-lhe que me deixe só.

Padre - Manda-mes sahir?

Ayda - Não mando, peço.

Padre - Mas eu não sahirei emquanto não tiver confessado; pois vim cá somente para isso.

Ayda - Repito-lhe que me não confessarei, e basta....

Padre - Para quando esperas então, se amanhã é o dia do casamento? Olha, que não se pode casar ninguém sem primeiro confessar-se.

(Pg.57)

Ayda - Oxalá, assim fosse.

Padre - O que pensas? Vamos, não sejas tão má para commigo.

Ayda - Penso, como é que podem existir homens da sua tempera e, como a sociedade admite que se confundam no meio dos outros, homens que vestem trajes tão singulares!

Padre - E´a divisa dos ministros de Deus.

Ayda - A´sociedade, compete averiguar se são ministros de Deus ou do Demonio....

Padre quer interrempel-a - Oh! (persigna-se.)

Ayda levantando a voz - Os paes da família que desejarem a honra e a tranquilidade do próprio lar, devem fugir ao seu contacto. A presença de homens que trazem sobre o corpo o negro manto da hypocrizia, é sempre fatal...

Padre - E´demais!

Ayda - As palavras que me sahem dos lábios, são banhadas na amargura que o Sr. me lanço no coração. Era feliz, amava e era correspondida! Que mais tinha a desejar?! Para que veio o Sr. intrometter-se na minha vida intima?

(Pg.58)

Padre - Eras tentada pelo Demonio....

Ayda - Calle-se, Sr., eu o intimo. Não venha fallar-me em tentação quando o Sr. mesmo é um tentador maldicto.

Padre chega-se perto, **Ayda** recua - Affaste-se de mim! Odeio-o, como ao Demonio de quem, é digno representante na terra.

Padre - Menina, commettes horríveis sacrilégios! Vem cá, eu te perdoo. (Chega-se)

Ayda - Não se approxime; faz-me medo.

Padre - Perdoo-te esta exaltação, esqueço, tudo, mas....

Ayda - Nada Sr, recuso este perdão que me offerece; não o preciso! Odial-o-hei sempre!

Padre - Santa Paciencia! Não me abandones, se não esta alma está perdida.

Ayda - Evoque-a para salvar a sua, se é licito dizer que o Sr. tem alma.

Padre - Mas, o que tens hoje, menina? Fazez-me acredita....

(Pg. 59)

Ayda - Não acredite nada; penso que o Sr. é um hypocrita, que sacrifica-me em holocausto ao ouro que é o seu Deus. Mas eu saberei defender-me. (Sàe).

SCENA XI

Padre, Creado e José

Padre (só) - Não há meio, ella não quer casar-se com Oreste. (Toca o tímpano.)

Creado - O sr. chamou-me?

Padre - Sim. Não está o teu amo?

Creado - Está aprontando-se para sahir. Quer que o chame?

Padre - Sim, diz-lhe que é o Padre Fernando quem manda.

Padre - Oh! mas como é tola esta menina! E dizer que ella é bem instruída! (Outro tom) Mas.... agora que me lembro.....ella não quer casar-se vou propor-lhe a entrada para o convento... (esfrega as mãos) Ah! ah! ah! mais uma pomba no pombal!

José entrando - Está só? E Ayda?

Padre - A menina parece muito encommodada, hoje, ficou tão brava commigo!

(Pg.60)

José - Deveras?

Padre - Sim. Chegou até mandar-me sahir!

José - Oh! que horror! E não quiz confessar-se?

Padre - Qual o que! Disse-me que não estava preparada e que não se prepararia tão cedo....

José - Pois ousou responder-lhe deste modo?

Padre - Não me accredita?

José - Deus me livre disso! Então não hei de crê-lo? (outro tom) Mas o procedimento de Ayda preocupa-me demasiado. Esperava que o Sr, conseguisse muito d'ella, infelizmente tocoulhe a mesma sorte que a mim! Que fazer agora? Dê-me um conselho Reverendo.

Padre - Encerre-a n'um convento. O rigor da disciplina monástica, conseguirá o que não lhe foi possível de nenhum outro modo....

José - Desgosta-me isso, mas fal-o-hei quando tiver exgotado o ultimo recurso. (outo tom.) Nem por isso o Sr. deve abandonar-me. Venha cá outra vez de tarde, pode ser que...

Padre - Sim, pode ser que consiga logo o que não consegui agora entretanto.....

(Pg. 61)

José - Não tem esperança?

Padre - Mesmo nenhuma....

José - Porem, eu ainda espero.

Padre - Queira Deus, que a sua esperança se realize. (encaminha-se para a porta.)

José - Já quer ir embora?

Padre - Não tenho mais nada a fazer aqui, por conseguinte....

José - Volta de tardinha, não é assim?

Padre - Pois não; sempre ás suas ordens. Adeus!

José - Eu sahio também. (saem os dois)

SCENA XIII

A scena fica um instante deserta

Ayda, (só. Desesperada) - Meu Deus! Oh! minha mãe! Proteje-me, auxilia á tua filha, agora que tanto precisa! (Chora) eis-me na véspera da minha eterna desgraça! Deus! Não te esqueças desta tua creatura! Não faças que eu duvide da tua existência, da tua bondade! Tinha uma mãe que me amava loucamente, roubaste-m'a; a minha irmã que esforçava-

(Pg. 62)

se por fazer suas vezes, deixou-me.... um irmão que me adorava, perdi-o.estou só.Só! a lutar contra tantos! Vencer-me-hão, pois que as minhas forças estão quasi exgotadas! Já lutei muito meu Deus! Basta!basta! Não posso mais! (Chora. Longa pausa. Levante-se e vae á janella.) E o Jayme? Pedi-lhe uma entrevista e ousou ainda esperar! (com desespero..) Oh! não! ingrata?eu? nunca! Serei d'elle ou morrerei. Sim, estou decidida. (vae á janella.) La vem elle! Pobre Jayme, como está mudado! Me amará elle ainda? Oh! Deus! Eu enlouqueço!? Ampara-me tu que és tão piedoso! (Senta-se na cadeira e apoia a cabeça nas mãos. Como accordando:) Ouço passos! É elle, o Jayme! (olha.) Bate-me o coração, martel-la me o cérebro, falta-me a coragem para encaral-o. (levanta-se e quer fugir, de repente pára.) eu fugir? Esconder-me? e porque?

SCENA XIII

Ayda e Jayme

Jayme - Entrando apressado, como que procurando: Ayda! Estás só? (vê Ayda corre para abraçal-a)

Ayda - Jayme, meu querido; diz-me antes de tudo: amas ainda esta desgraçada?

Jayme (recua) - Que dizes? Desgraçada?

Ayda - Sim, desgaraçada; mereço toda a tua compaixão! Oh! diz-me, diz-me, que me amas ainda, falla Jayme, falla, ou me matas!

(Pg.63)

Jayme - Disseste que mereces a minha compaixão! Que fizeste?

Ayda - Oh! Jayme! Duvidas então da tua Ayda? Oh! esta duvida, esta duvida, fere-me mais do que tudo (alterada) Deixe-me então só, vae, leva comtigo a arma com que me matas!

Jayme - (de joelhos.) Perdão, é o amor que me cega n'este instante, é o ciúme, o desejo de vingança! Eu te amo, mais do que nunca!

Ayda - (levantando-o) que te disse meu pae? (aparte) eu já o sei.

Jayme - Teu pae é o mais cruel dos homens! Disse-me que não consentia no nosso casamento porque és muito jovem ainda; disse-lhe que esperaria, respondeu-me, desenganando-me; quiz protestar, apontou-me a porta ... Saia me disse elle, não quero que ella o veja!

Ayda - Oh! meu Deus!

Jayme - Mas, eu repito-te amo-te com um amor louco, desesperado

Ayda - Obrigado! Oh! obrigado!

Jayme - E, tu, já não me amas?

(Pg.64)

Ayda - Oh! quem me déra!....

Jayme - Custa-te então muito amar-me?

Ayda - Perdoa-me, eu não sei o que digo, estou louca, sinto que (chora)

Jayme - Creança! Choras sabendo que te amo!?

Ayda - Então proteje-me; estou só!

Jayme - Juro que não te deixarei.

Ayda (outro tom) - Que dizes?

Jayme - Que não sahirei d'aqui, enquanto

Ayda interrompendo - Não é possível! Não quero que te exponhas a tantos perigos; meu pae, Oreste

Jayme - Sempre elle; então o amas....

Ayda - Não, Jayme, eu t'ó juro; mas, vae-te... que meu pae não te suprehenda. Vae....

(Pg. 65)

Jayme resolutivo - Não; não saio; haja o que houver!....

Ayda - Peço-te, peço-te pelo amor que me consagras, vae....

Jayme - Apellas para o meu amor? Obedeço-te, mas jura-me antes, que não serás sua esposa!

Ayda firme - Juro, sim!

Jayme - Promettes manter este juramento?

Ayda - Deus, e a minha santa mae, são testemunhas. (beja-lhe as mãos.) e este é o sello com que fecho o meu juramento. Serei tua, ou morrerei!

Jayme - Não, has de viver para mim! Seremos ambos felizes!

Ayda - Vae, Jayme, vae. Tenho medo!

Jayme - Oh! é preciso! Adeus! (sae desesperado)

Ayda cae na cadeira desalentada

SCENA XIV

Ayda, José entrando com Oreste

(Pg.66)

(José em tom de zombaria) - Ayda apresento-lhe o seu.... noivo

Oreste - Como tem passado formosa menina?

Ayda - Bem, obrigado, e o Sr.?

Oreste - Melhor; pois quem se queixará na véspera do casamento?

José - Muito bem; então, não tem mesmo nenhuma preocupação hoje?

Oreste - Em honra á verdade, devo dizer que sinto um certo mal estar, mas a que não dou importância, sendo como sou, bom decifrador de enigmas.

José - Oh! os enigmas! Diga pois: Qual a solução deste?

Oreste - A impaciência que tenho de abraçar a minha formosa noiva.

José - (Rindo) Ah! Ah!Ah! merece o premio!

Oreste - E recebel-o-hei não é assim meu bom sogro?

José - Diga.... fututo....

Oreste - Qual futuro; agora já posso dizer presente. Que diz mimosa senhorita?

(Pg. 67)

Ayda - Falou commigo?

Oreste - E então! o que é que a preocupa? (a parte.) Pensava que era a atenção que a impedia de tomar a palavra.

Ayda - Nada; que deve preocupar-me?

José - Não vá zangar-se hoje, heim, futuro... não presente..... genro.

Oreste - Sempre alegre sr. José

José - Sim . Digo que não se zangue, porque há um mez que frequenta a minha casa, ainda não conhece Ayda; ella é assim mesmo, nada consegue tiral-a d´este estado de melancolia. Entretenha-se um pouco, emquanto eu vou ver lá fora um negocio. Ate já. (para sahir)

Oreste - Até já.

Ayda - Peço-lhe que se não demore muito!

SCENA XV

Oreste e Ayda

Oreste - Tem medo de ficar a sos commigo?

Ayda - Não tenho medo mas prefiro evitar as occasiões de fazel-o.

(Pg. 68)

Oreste - Então, quer morar com seu pae ainda depois de casada?

Ayda - Depois?... não sei.... por emquanto.....

Oreste - Ora, ora! Iremos fazer uma longa viagem, visitaremos as cidades mais importantes do mundo, seremos felizes....

Ayda - (suspira) Ah....

Oreste - Suspira?porque? não lhe agrada então passear?!

Ayda - (Com esforço.) não, não me agrada!

Oreste - Porem tenho-a visto passear tão alegre e despreocupada que admira-me ouvi-la a dizer que não gosta de passeio. (chega-se para perto dela e que pegar-lhe a mão.)

Ayda - (recua) Deixe-me senhor!

Oreste - O que é isso?

Ayda - Vou explicar-lhe: Horroriza-me o seu contacto.

Oreste - Que diz?!

(Pg.69)

Ayda - Unicamente o que sinto. São palavras que me sahem do coração. E´a indignação mal reprimida até agora. Sim, eu o detesto! O sr, é a minha desgraça!

Oreste - Como?

Ayda - Como? Atreve-se a perguntar-m´o?

Oreste - Pois se eu não a comprehendo.

Ayda - Far-me-hei comprehender. Porque não me perguntou se eu acceitava o seu nome antes de pedir-me com esposa a meu pae?

Oreste - Porque elle assegurou-me que era inútil; e porque me faz esta pergunta?

Ayda - Porque o Sr. exijo de mim o impossivel. Quer o meu coração que já não me pertence, quer a minha mão que está comprometida. Comprehende agora porque o odeio?

Oreste - Odeia-me? mas há de amar-me! há de ser minha esposa!

Ayda - Nunca; jurei, e não me tornarei perjura.

Oreste - O Padre Fernando quebrará o seu juramento.

(Pg. 70)

Ayda - Não; deus e minha pobre mãe são testemunhas sagradas, de que nunca me casarei se não com o homem a quem dei o meu coração!

Oreste - Ah! com elle? Não, não conseguirá. Há de ser minha; dei minha palavra e hei de cumpirl-a.

Ayda - Nunca, nunca!

SCENA XVI

Os mesmo e José

José (entrando) - Meus parabéns, fut...ah! não, felizes noivos! Como se houberam na minha ausência?

Oreste - Muito mal; antes não tivesse saído.

José - Porque?

Oreste - Sua filha lh'ó dirá; no entanto eu me retiro.

José - Espere; ainda é cedo.

Oreste - Não, preciso dar algumas ordens; voltarei. Até logo. (sahe)

SCENA XVII

Os mesmos, menos Oreste.

(Pg.71)

José - Então o que ouve, minha fila?

Ayda - Nada, papae!

José - Como assim? Se Oreste saíu tão desgostoso?

Ayda - Peior para elle.

José - Ayda, exijo de ti uma explicação. Mandas-te-o sahir?

Ayda - Não, disse-lhe somente que não me casaria.

José - (Furioso) E porque lhe disseste isto? Quem te autorizou?

Ayda - O senhor!

José - Gracejas commigo?

Ayda - Pelo contrario.

José - (Impaciente) então explica-te; já começo a impacientar-me.

Ayda - Que respondeu ao Jayme?

José - Ah! comprehendo agora.....

(Pg.72)

Ayda (interrompe) - Que não queria casar-me por ser ainda muito creança.

José (quer interrompel-a) - Ah!.....

Ayda (levantando a voz) - Pois bem, isso não quer dizer que deva casar-me com outro; espero; e quando o Sr. julgar que eu tenho idade competente para isso, então casarei!

José - Não, por Deus, deves casar-te amanhã; já esta tudo prompto.

Ayda - Com o Jayme?

José - Com o Sr. Oreste. Que o diabo leve este Jayme

Ayda - Não casarei. Não proferirei o Sim da minha desgraça....

José - Porem eu quero que te case, se não fechar-te-hei em um convento, longe do mundo e da família....

Ayda - Oh! não papae, eu odeio os conventos.

José - Tens um remédio, casa-te.... (pausa) Estás decidida?

Ayda - Decidirei a manhã. (sahe)

SCENA XVIII

José, Oreste e Padre Fernando

(Pg. 73)

(de fora) Dão licença?

José (Vae á porta) - Entrem meus amigos!

Padre - E Ayda?

José - Retirou-se agora mesmo.

Oreste - O que pensa ella?

José - É feliz, pois amanhã será noiva.

Oreste - Achei-a tão differente hoje....

José - Não é nada; creio que ella está muito doente, dahi o seu fastio por qualquer coisa.

Padre (toma rapé) - Isto passará logo depois de casados (para Oreste) Não vão viajar?

Oreste - Tenciono ir passar a lua de mel em uma das cidades da Italia.

Padre - Perfeitamente. O ar de lá é muito bom, salubre, e restituir-lhe-ha brevemente as primitivas forças... mas, e, não se confessa?

José - Não quer.....

(Pg.74)

Padre Oh! Não pode casar sem confessar-se, commetteria um peccado mortal, a menos que o senhor com uma grande quantia a absolvição.

José - Quanto? Que importância é preciso para isso?

Padre - Quinhentos mil reis para o Sr., porque é muito meu amigo... olhe que é um peccado mortal, heim?....

José - Pois sim; amanhã no acto do casamento os receberá.

Padre - Não há duvida... (aparte esfregando as mãos) Mais quinhentos mil reis!

Oreste - Então podemos ir-nos embora. Amanhã viremos bem cedo, para termos tempo de embarcar no trem das dez e meia,

Padre - Já que o quer, vamos; o nosso amigo deve precisar de repouso.

José - É verdade. Hoje tive de dar muitas ordens, ver que tudo estivesse prompto... enfim fiz as vezes da minha falecida esposa.

Padre - Então até amanhã.

Oreste - Até amanhã.

(Pg. 75)

José - Boa noite. Desejo-lhes um feliz repouso.

Oreste - Obrigado sr. José. |(sae com o padre)

José - (toca o timpano) É preciso que Ayda se case. Oreste possui uma grande fortuna e não a deixarei escapar!

Creado - O sr. chamou?

José - Sim, chame-me minha filha.

Creado (sae)

SCENA XIX

José e Ayda

Ayda - Mandou-me chamar?

José - Sim! Senta-te perto de mim. Porque estás tão triste?

Ayda - (Muito melancolica)! Se é só isso que o sr. deseja saber, retiro-me!

José - Não; Ayda, vem cá, ouve-me, diz-me a verdade: caçoavas commigo quando me dizias que amanhã não te casarias; não é assim?

(Pg.76)

Ayda - Pelo contrario.

José - Não sejas tão má para com teu paisinho que tanto te ama!

Ayda - Não posso agir differentemente.

José (com raiva) - Dize antes que não queres.

Ayda (ajoelha) - Não, não posso papae, tenha compaixão de sua filha, não a sacrifique...

José - A que chamas tu sacrificio? Faço o possível para unir-te a um homem digno de ti e agora me agradecos d'este modo? Vamos, pede-me perdão. Causaste-me muitos desgostos.... Não fallas? Conhecetes que tenho razão não é assim? Pois eu perdôo-te. Se soubesses como é grande o coração de pae! Vamos levantando, enxuga essas lagrimas. Esquecerei tudo o que me fizeste padecer.

Ayda - Meu pae, meu pae! (chora)

José - Filha!.....

Ayda - Não me mate. (chorando)

José (com força) - Como; eu mato-te?

Ayda - Sim. É impossível!.....

(Pg. 77)

José - Impossível!? Ah! compreendo! De nada valem as minhas palavras; teimas ainda em não querer?

Ayda (vae para o lado do pae) - Não teimo é que não....

José (interrompe) - Não chegues perto de mim. E´s uma ingrata!

Ayda (cae de joelhos) - papae, pelo amor de Deus.

José - E´d´este modo que retribues os meus sacrificios?

Ayda - Meu bom pae, se é verdade que me ama, se se lembra da minha bôa mãe, se crê emfim que exista um Deus, oh! pelo amor d´este Ente sagrado....

José - (interr.) Basta não quero mais ouvir-te. O teu procedimento não admite a intervenção do amor que consagrei a tua mãe; ella te ensinou a ser submissa e obediente, e tu és rebelde e não me obedeces; sáe, sáe que eu não quero mais vêr-te. Sáe!...

Ayda - Saio sim mas antes prometta-me....

José - Ousas exigir promessas? Não amanhã ou casarás, ou irás para longe de mim para nunca mais botares os pés n´esta casa.

Ayda - Perdão, meu pae, perdão!

(Pg.78)

José - Não te perdoarei nunca o que acabas de fazer-me soffrer! (outro tom) Mas dize-me: estás resolvida a casarte?

Ayda (com firmeza) - Não; não me caso.

José (com raiva) - Oh! cala-te não provoques por mais tempo o meu ódio.

Ayda - Embora! Eu não me casarei; haja o que houver.

Jose - Filha rebelde! Has de casar-te apezar teu. Dei a minha palavra e hei de sustental-a!

Ayda - Não; o sr. não o fará....

José - Fal-o-hei, por Deus, o juro....

Ayda - Ah! meu pae! Cae de joelhos.

José - Nem uma palavra.

Ayda (resoluta) - não casarei.

José (dá-lhe uma bofetada e ella cae no chão.) - Morre miserál, não mereces socorro.(sae correndo)

Ayda (levanta-se) - Santo Deus! compadece-te de mim! Auxilia-me ou estou perdida!

FIM DO SEGUNDO ACTO

(Pg.79)

ACTO III

A scena dividida. Uma parte representa o quarto de Ayda; uma cama, ou sofá, uma mesinha, uma cadeira de braços, uma bilha com água e copo. A outra parte, uma sala elegante; mesa de centro e cadeiras. Uma porta põe em comunicação os dous aposentos.

SCENA I

Ayda - (Fazendo toilette, vestida de noiva.) Não pude encontrar repouso! Vesti-me de noiva, preparei-me para o sacrificio. (Pausa) Oh! que sonhos horríveis tive esta noite... ainda tenho medo! (Ouvem-se bater 5 horas.) Cinco horas! Todos dormem tranquillamente, no entanto, eu.... Oh! como sou infeliz! Minha mãe (Dirige-se a uma fotografia.) Se é verdade que depois da morte há outra vida; se dos céus vês esta tua desgraçada filha, oh! santa mãe, ampara-me. Preciso mais do que nunca da tua proteção, não m´a negues! Bem vês o quanto eu soffro, foste testemunha sagrada das luctas que travei commigo mesma; assististe a este martyrio porque passei; vês que não tenho forças para continuar ... Minha mãe! não sejas impassível; condoe-te de mim; auxilia-me! Já não te peço forças para viver, para trilhar este escabroso caminho, oh! não! eu já odeio a vida. Irei ver-te no ceu, serei ainda feliz!(senta-se na cadeira e parece adormecer.)

SCENA II

Adolpho e Jayme entram cautelosamente na sala

Adolpho - Não sei qual foi o santo que nos ajudou a chegarmos ate aqui sem incidentes....

(Pg. 80)

Jayme - Santo ou demônio, merece bem que lh'ó agradecemos.

Adolpho - Sim porque se meu pae nos descobrisse....

Jayme - Nada de sustos. Deus que lê em nossos pensamentos, há de nos proteger...

Adolpho - Ao menos, seja esta esperança o nosso apoio, e seremos gratificados salvando a pobre Ayda.

Jayme - Sim, sim, coitada.... como soffrerá!

Adolpho (perto da porta de communicção) - Que silencio sepuchral! De certo ella dorme: há de estar summamente fadigada....

Jayme - E muito fraca, pois que hontem deixe-a em estado deplorável....

Adolpho - Oh! como deve ficar contente quando me ver; pobresinha, me amava tanto!

Jayme - O tempo passa, e nós ainda não sabemos agir.

Adolpho - E´verdade; o que mais de tudo é preciso é muita prudência. O minimo indicio pode perder-nos.

Jayme - E a ella sobretudo.

(Pg. 81)

Adolpho - Pois bem; ocultar-nos-hemos neste quarto contíguo, a espera dos acontecimentos. (apponta para o quarto oposto ao de Ayda.

Jayme - E se elles nós descobrirem?

Adolpho - Não te assustes, ahi n´aquelle quarto nunca vae ninguém, especialmente hoje!....

Jayme - Julgas que poderemos então salvar-a?

Adolpho - Estou plenamente convencido, porque quando ouvirmos ameaçal-a, o que de certo succederá, sahiremos logo em seu socorro....

(Batem 6 horas)

Jayme - Seis horas!

Adolpho - Não tardam a chegar, porque querem casar-se cedo para partirem

Jayme - Oh! meu Deus!

Adolpho - O que tens? Coragem, que agora precisamos de muita. E´ a nossa única arma; se nos faltar, adeus, estamos perdidos!!

Jayme - Tenho um funesto pressentimento. Martella-me o coração, ferve-me o sangue nas veias, tenho frio....

Adolpho - Deixa as superstições ás mulheres; nós somos homens.

(Pg.82)

Jayme - Ouve? Vem gente.....

Adolpho - Occultemo-nos. (Sahem....)

SCENA III

Ayda - (levanta-se e vae á janella..) E´quasi dia, a aurora com suas faces douradas abrilhanta a natureza, que por sua vez parece cumprimental-a respeitosamente... Que linda manhã... No entanto para mim tudo findou-se. Sim! Tudo, tudo! Oh! é bem triste! Moça ainda, na primavera da vida, já estou cançada, fraca, impotente para lutar. Na idade em que devia amar... (outro tom) Amar! Oh! sim, amo, com todas as forças, por este amor odeio, desprezo tudo. Amo, e sou amada. Oh! sorte adversa! Cruel destino, porque tão desapiedadamente me persegues! Oh! Jayme, meu querido Jayme! Eu vou morrer feliz por ser-te fiel; por manter o meu juramento; seria porem mais feliz se pudesse vér-te, falar-te pela ultima vêz! Que ventura para mim! Morro ó Jayme, é para ti o meu ultimo suspiro, a minha ultima palavra!! Para ti serão todos os meus pensamentos, quando o effeito violento do veneno me impedir de proferir ainda o teu adorável nome. Para ti será o meu último palpite do meu triste coração, para ti será o meu derradeiro alento! Oh! Jayme! Adeus. (chora) Já escrevi a minha carta de despedida... quizera calar-me, mas seria muito consolo para os que adoram o ouro. Não, que todos saibam

de que funestas consequência é mensageiro este vil metal. Vou lel-a mais uma vez. (abre a carta.. lê:) Meus parentes! Não se inculpe a ninguém da minha morte; foi o único lenitivo que eu achei, foi o único braço que me amparou entre um matrimonio que eu execrava e um negro convento

(Pg.83)

a quem em toda minha vida votei ódio. Morro, votando o mais terrível desprezo aos padres, porque um d'elles foi a origem da minha desgraça! ...A vós meu pae, eu perdão, deixo-vos ainda completamente feliz, pois com minha morte sereis ainda mais rico!.. sim mais rico! Adolpho! Peço-te perdão, disseste-me que velarias por mim, mas eu não pude mais continuar; agora serei eu quem velará por ti, lá no ceu, ao lado da nossa santa mãe! Adelaide!minha irmã, adeus, adeus para sempre. E tu Jayme, meu adorado Jayme, morro porque te amo. Morro com o coração cheio deste amor casto e puro que meu pae recriminava; e morro feliz. Te amo como sempre.Adeus! Se a minha morte te causar uma dôr profunda, se me amas como eu te amo, Jayme, vive para honrar a minha memória! Sim é uma moribunda que t'ó pede, é a tua noiva que te diz: Vive para ella; e que a tua existência possa infundir o remorso n'aquelles que te desprezam por seres pobre! Adeus! Aceita meus rogos! Companheiras; a vós , emfim, um ultimo adeus! Um ultimo conselho: se por acaso, a sorte vos preparar um caminho tão espinhoso como aquelle que eu trilhei; luctai, luctai com força, mas nunca vós torneis perjuras, porque o remorso matar-vos-hia! Lembrae-vos sempre d'esta infeliz, que n'este extremo instante vós dirige o ultimo adeus!”Oh! não posso mais! O tempo passa e eu devo morrer! Avante, Ayda, é o ultimo passo no caminho d'este mundo vil, e enganador! Para que seguir? A tregoa é necessária depois de tanto combate. Irei repousar para sempre na fria louza, perto de minha querida mãe! (Pausa longa, fecha a janella e a porta á chave) está tudo fechado (Põe no copo agua, veneno e meche com a colher) bebe, Ayda, é o balsamo para os teus males! (Bebe) poucos minutos ainda, depois serei completamente feliz! Sim! Feliz. (senta-se na cadeira de braços e contorce-se) Queimam-me as entranhas.... que dores horríveis! (com medo.)

(Pg.84)

Calla-te, Ayda, que ninguém te ouça! Adeus, Jayme....a-d-e-u-s! Ai!de.....mim! a-d-e-u-s! (Contorce-se, gemendo. Enquanto Ayda agonyza, ouvem-se de dentro vozes de José. Oreste e Padre entram.)

SCENA IV

José Oreste e Padre

Oreste - Então, Ayda ainda não se levantou?

José - E'muito cedo.

Oreste - Nem tanto assim, olhe que depois devemos embarcar e o trem não espera.

Padre - Tem tempo, tem tempo! Já está tudo prompto, o que custa casar?

Oreste - Não tenho pratica, mas....

Padre - Qual,, mas,, O que por enquanto devemos fazer é tratar-mos de beber alguma cousa...

José (toca o tímpano. Ao Creado) - Traz uma garrafa de “champanhe,, com trez taças.

Padre - Quatro. A noiva não tarda a apparecer. Como deve ser bella!

Oreste - Olhe, sr. Reverendo, que eu tenho ciúmes, heim?

(Pg.85)

José - Ora esta; tem ciúmes antes de ser casado?

Padre - E demais, que nunca se deve ter ciúmes dos padres, onde nós vamos, o lugar fica santificado.

Oreste - Estava a gracejar (o creado entra com o pedido.)

José - Prompto, srs.... (despeja o licor, e o padre pega umm cálix)

Ayda (contorce-se e murmura) - Jayme!

Padre - A saúde dos noivos!

José - A sua felicidade!

Oreste - A saúde do meu sogro e do meu padrinho

Padre - Vivam os noivos!

Todos - Vivaaaa!

Oreste - (Vendo um cálix cheio.) E esta taça?

José - É de Ayda!

Oreste - Porém, ella tarda a apparecer.

(Pg.86)

José - Que genro impaciente! Socegue, agora vou chamal-a.

Oreste - Se permite eu o acompanho.

José - Não, chamo-a d'aqui mesmo. (vae á porta) Ayda! Ayda! Dormes ainda? Levanta-te que já é tarde.

Padre - Levanta-te menina; que o teu noivo está muito impaciente.

Oreste - Não responde!

Jose - Talvez não tenha ouvido. (Bate) Ayda! Ayda!

Oreste - Estará ainda encommoada como hontem? Talvéz recuse casar-se!

José (furioso) - Ella não fará isto...senão.

Padre - Não seja tão furioso; perde-se em commentarios emquanto o tempo passa.

José (Bate furioso) - Abre, Ayda! Abre, Ayda! Não respondes? Zombas de nós? Espera...(Esforça-se para abrir.) Oh! a maldicta fechou á chave! Pensas que ninguém possa abrir? (vae á mesa e toca o tímpano. Ao creado -) Chama o ferreiro em frente, diz-lhe que traga al guma ferramenta. (o creado sáe) Ayda, abre! Se não pagarás bem caro este insulto.

(Pg.87)

Oreste - Nada; não responde. (Para o padre) o que será isso?

Padre - Não sei; agora veremos. (entra o ferreiro)

José (para o ferreiro) - Mandei encomodal-o?

Ferreiro - Encomodo nenhum; que precisa?

Jose -Que me abra esta porta!

Ferreiro (examinando a fechadura) - Perdeu a chave?

José - Sim, perdi!

Ferreiro - Só arrombando.

José - Pois arrombe, não há duvida nenhuma. Apresse-se.

Ferreiro (arromba) - Prompto. Está aberta. (Sae. Os trez entram no quarto.)

José (pega-lhe uma mão) - Ayda! Dormes ainda? (examinando de perto) Oh! meu Deus!...

Padre - O que tem?

(Pg. 88)

Oreste (Chega mais perto) - Está morta!

José (desespero) - Morta?! Envenenada! corram depressa chamem um medico, tragam um antidoto!

SCENA V

Adolpho e Jayme atravessando a scena, e os mesmos

Adolpho e Jayme - Morta!.... Envenenada!..

José (para Jayme) - Oh salve-a, salve-a!

Oreste (aparte) - Elle aqui?!...

Jayme (examina Ayda. Accento doloroso.) - Infelizmente, não há mais remédio!... Se fosse mais cedo, talvez se pudesse salvar, agora... é tarde, muito tarde.... (chora). De repente com gesto desesperado e irônico). Resta-lhe um meio Sr. José...

Todos - Qual?

Jayme (amargamente) - O ouro não compra tudo?

José - Ah! maldição!(ajoelha-se aos pés da filha.) Minha filha! Minha filha! Perdoa-me!

Jayme (para o padre) - Vejam agora se conseguem comprar esta existência que mataram....

(Pg.89)

Padre - Paciência! Tenhamos fé em Deus! Agora preciso benzê-la, encomendar-lhe a alma, se não.....

Adolpho (interrompe bruscamente) - Longe d'aqui, maldicto roupeta! Sua alma cândida e pura, branca como o lírio não precisa de suas blasfêmias!....

Padre (vae para total-a)

Adolpho - Não a toques, podes manchar o seu corpo immaculado! Infames, depois que a mataram covardemente querem benzê-la.... (para José) pedem-lhe perdão!....

José (levanta-se e vae perto de Adolpho) - Meu filho! Em nome d'ella...

Adolpho - Calle-se, não profira o seu nome, poderia trazer-lhe o echo lugebre da vingança! Resta-lhe agora, expiar o seu hediondo crime!

Jose (apontando para o padre) - Perdão, Adolpho! Não sou o único culpado....

Adolpho - Já sei. Onde passa o padre fica a tentação do demônio. Sirva este exemplo para que todos os paes de família afugentem os jesuítas! (Chora e vae ajoelhar-se perto de Ayda)

Padre - E' muito, senhor....

(Pg.90)

Jayme (Interrompe) - Não é muito, infame, que despedças-te a minha felicidade, torpe vendilhão que aqui te introduziste para semear a mais horrível desgraça em nome de um Deus justo e misericordioso! Assassino, vê a tua obra execranda! Ah! a minha amada Ayda! Victima da cobiça d'esta negra seita. Vejam o exemplo fatal da passagem do jesuíta pelo lar domestico. (chora e ajoelha-se ao pé de ayda)

Adolpho (levanta-se e apresenta ao pae um revolver) - tome; mate a sua sêde feroz de sangue! Tome, já que matou Ayda, mate-me também! (todos correm perto dos dois)

José (toma a arma e fica pensativo)

Padre - Senhores, acalmem-se, sejam razoáveis; ousam gritar tanto diante de um cadáver?

Adolpho (exaltado) - Profana-o mais do que tudo a tua presença... Vampiro!! Sae!!... Leva para longe o teu cynismo! Sae, sae, e maldicto sejas!

Todos

Sae (sahida falsa do padre)

Adolpho - Anathemas sobre os hypocritas e os usurários!

Todos (menos Jose)

(para o Padre) sae! sae!

José (como falando comsigo.) - Usurario? Sim!! Eu sou um criminoso!! (aproveita o instante em que todos estão virados para o padre e suicida-se. Adolpho que está perto ampara-o; todos correm.) Morto, morto também!

(Pg. 91)

Jayme (pausa) - Eis as victimas dos eternos rivaes:

AMOR E OURO

FIM

ERRATAS

Apezar da revisão, escaparam muitos erros de composição que esperamos nos serão perdoados pela bondade e intelligencia do leitor.

Não obstante não podemos deixar de corrigor aqui uma inteira palavra, que sendo completamente invertida, tira á frase o seu verdadeiro significado. Na pag. 37, linha IX a palavra em grifo **sorutut** , que deve ler-se futuros.

Tambem á pag. 58, linha VIII – onde tem – feições **são** bondosas, - deve-se ler – feições **tão** bondosas.

A authora.