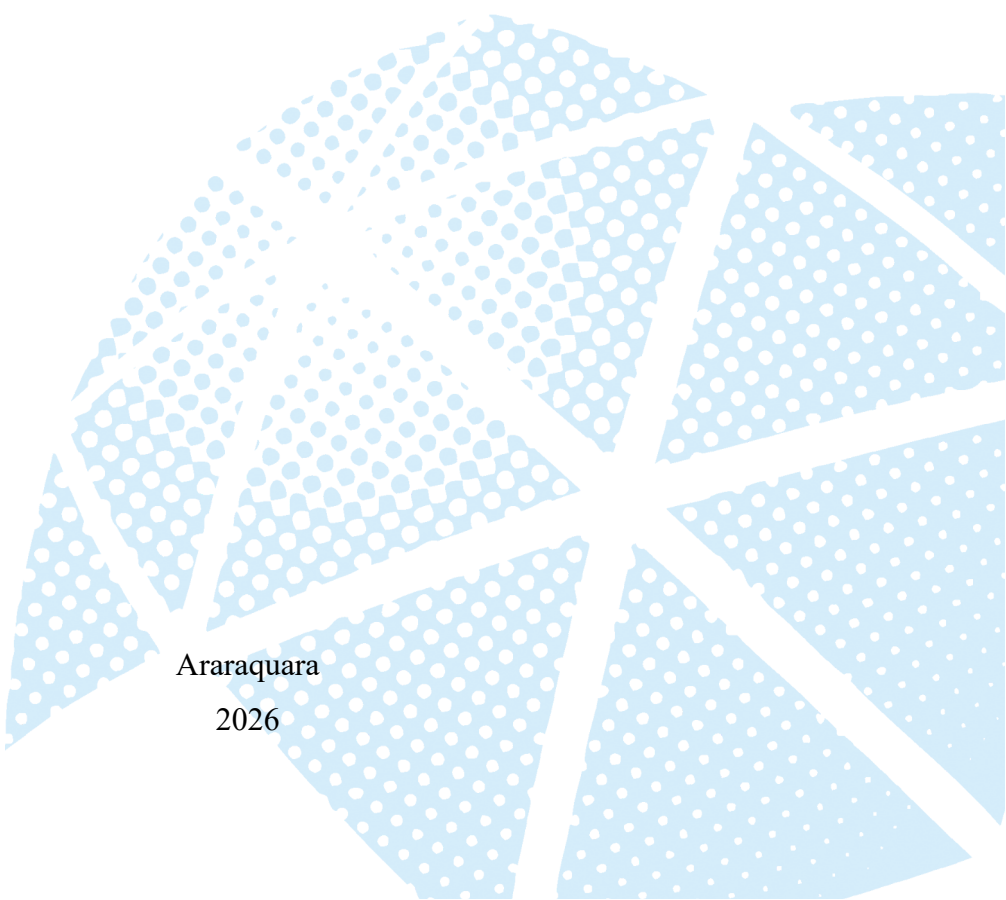


UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP
Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

VICTORIA ARANTES BIANCHI

**MEMÓRIA, FICÇÃO E FORMAÇÃO: *INFÂNCIA*, DE GRACILIANO RAMOS, E OS
CAMINHOS PARA UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DE LITERATURA**

Araraquara
2026



VICTORIA ARANTES BIANCHI

**MEMÓRIA, FICÇÃO E FORMAÇÃO: *INFÂNCIA*, DE GRACILIANO RAMOS, E OS
CAMINHOS PARA UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DE LITERATURA**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, para obtenção do título de Mestre em Estudos Literários.

Área de Concentração: Teorias e crítica da narrativa

Orientador: Prof. Dr. Gustavo de Mello Sá Carvalho Ribeiro

ARARAQUARA
2026

B577m Bianchi, Victoria Arantes
Memória, ficção e formação : Infância, de Graciliano Ramos, e os caminhos para uma reflexão sobre o ensino de literatura / Victoria Arantes Bianchi. -- Araraquara, 2026
95 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientador: Gustavo de Mello Sá Carvalho Ribeiro

1. Ensino de Literatura. 2. Graciliano Ramos. 3. Infância. 4. Memória. I. Título.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

A pesquisa apresenta potencial para contribuir com o ensino de literatura na Educação Básica ao propor uma abordagem de *Infância*, de Graciliano Ramos, que articula análise literária, formação do leitor e reflexão crítica sobre a realidade social. Ao evidenciar as possibilidades de trabalho com a focalização, a construção do personagem, a memória e a relação entre a voz do narrador adulto e a percepção infantil, o estudo oferece subsídios para que professores desenvolvam práticas de leitura que ultrapassem abordagens meramente conteudistas e historiográficas. A pesquisa também favorece a discussão de questões como autoritarismo, violência, educação, desigualdade, medo, relações de poder e formação do sujeito, permitindo que os estudantes estabeleçam relações entre a experiência narrada e diferentes aspectos da realidade social. Nesse sentido, contribui para a formação de leitores mais autônomos, críticos e sensíveis, fortalecendo o papel da literatura como espaço de reflexão, humanização e construção de sentidos sobre o mundo.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

This research has the potential to contribute to the teaching of literature in Basic Education by proposing an approach to *Infância*, by Graciliano Ramos, that articulates literary analysis, reader development, and critical reflection on social reality. By highlighting possibilities for working with focalization, character construction, memory, and the relationship between the adult narrator's voice and the child's perspective, the study provides support for teachers in developing reading practices that move beyond merely content-based and historiographical approaches. The research also encourages discussion of issues such as authoritarianism, violence, education, inequality, fear, power relations, and subject formation, allowing students to establish connections between the experiences represented in the narrative and different aspects of contemporary social reality. In this sense, it contributes to the development of more autonomous, critical, and sensitive readers, reinforcing the role of literature as a space for reflection, humanization, and the construction of meanings about the world.

VICTORIA ARANTES BIANCHI

**MEMÓRIA, FICÇÃO E FORMAÇÃO: *INFÂNCIA*, DE GRACILIANO RAMOS, E OS
CAMINHOS PARA UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DE LITERATURA**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, para obtenção do título de Mestre em Estudos Literários.

Área de Concentração: Teorias e crítica narrativa

Data da defesa: 22/06/2026

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Gustavo de Mello Sá Carvalho Ribeiro
UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

Prof. Dr. Larissa da Silva Lisboa Souza
UFLA - Universidade Federal de Lavras

Prof. Dr. Pedro Barbosa Rudge Furtado
Unicamp - Universidade Estadual de Campinas

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
Unesp - Campus de Araraquara

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Prof. Dr. Gustavo de Mello Sá Carvalho Ribeiro, por ter me proporcionado muito mais que uma orientação, mas também suporte, incentivo e inspiração desde o meu primeiro ano da graduação, iluminando a literatura com seu olhar particular e apaixonado;

A minha família — em especial, meu pai Luís Carlos, minha mãe Patrícia e meu irmão Víctor — por abdicarem de conquistas particulares para tornar possível que eu trilhasse minha trajetória acadêmica, por sempre acreditarem no meu potencial e por serem um lar para o qual eu sempre pude voltar;

Ao meu amor, companheiro e parceiro Daniel, pela paciência, por ser meu alicerce nos momentos em que a desistência pareceu o caminho, por não julgar nenhum esforço impossível e por sempre me fazer crer na minha capacidade;

Às minhas companheiras de curso, de profissão, de casa e de irmandade, Maria Clara e Júlia, por serem minha família em Araraquara durante quatro anos, por terem segurado minhas mãos — hoje e sempre — e me ajudado a tornar essa conquista possível;

Aos meus amigos, Sofia, Ana Carolina e Vitor, por sempre expressarem seu orgulho, pela assistência, estímulo e presença, mesmo à distância;

Às turmas do terceiro ano do Ensino Médio de 2025 da Escola Estadual Dorival Alves, por reviverem e incendiarem em mim o amor à literatura e à educação;

À minha eterna professora Mariana Guillard, por ter plantado em mim o amor pela Língua Portuguesa e pela Literatura;

Ao Prof. Dr. Pedro Barbosa Rudge Furtado e à Profa. Dra. Larissa da Silva Lisboa Souza, por terem aceitado compor minha banca examinadora, presenteando-me com suas contribuições;

À minha resiliência, que me trouxe até aqui.

“Comovo-me em excesso, por natureza e por
ofício, acho medonho alguém viver sem
paixões.”

(Ramos, 2008, p.212)

RESUMO

Esta dissertação analisa a obra *Infância*, de Graciliano Ramos, a partir das categorias narrativas da focalização e da construção do personagem, considerando especialmente as contribuições teóricas de Gérard Genette e Antonio Candido. Investiga-se como a focalização interna estrutura a narrativa memorialística e possibilita a articulação entre memória, autobiografia e crítica social. Parte-se da compreensão de que o narrador autodiegético revisita as experiências da infância por meio de uma perspectiva retrospectiva, na qual se tensionam o olhar da criança que vivencia os acontecimentos e a consciência adulta que os rememora e interpreta. A pesquisa também discute a constituição da personagem autobiográfica com base em reflexões de diversos teóricos, compreendendo que a narrativa autobiográfica estabelece aproximações entre autor, narrador e personagem, sem eliminar completamente as distâncias entre essas instâncias. A análise concentra-se em capítulos selecionados da obra, como “O cinturão”, “O inferno”, “Leitura”, “O fim do mundo” e “Laura”, evidenciando como a memória se constrói de maneira fragmentária, imagética e seletiva, ao mesmo tempo em que revela processos de formação subjetiva marcados pela violência simbólica, pelo medo, pela repressão e pelas relações de poder. Além da análise literária, a dissertação propõe reflexões sobre o ensino de literatura no Ensino Médio, articulando as concepções de Antonio Candido acerca da literatura como direito humanizador às propostas de Benedito Antunes sobre leitura crítica e às discussões de Edmir Perrotti sobre a formação de leitores. Defende-se a necessidade de práticas de mediação literária que ultrapassem abordagens mecanizadas e conteudistas, favorecendo experiências de leitura capazes de promover a formação crítica, ética e sensível dos estudantes. Conclui-se que *Infância* apresenta significativo potencial formativo e constitui importante instrumento para a construção de práticas pedagógicas voltadas à humanização do sujeito-leitor e ao desenvolvimento do letramento literário.

Palavras-chave: *Infância*; Graciliano Ramos; focalização narrativa; ensino de literatura.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the work *Infância*, by Graciliano Ramos, through the narrative categories of focalization and character construction, with special consideration given to the theoretical contributions of Gérard Genette and Antonio Candido. It investigates how internal focalization structures the memorialistic narrative and enables the articulation between memory, autobiography, and social criticism. The study is based on the understanding that the autodiegetic narrator revisits childhood experiences through a retrospective perspective, in which the child's perception of events is placed in tension with the adult consciousness that remembers and interprets them. The research also discusses the constitution of the autobiographical character based on reflections by several theorists, understanding that autobiographical narrative establishes approximations between author, narrator, and character without completely eliminating the distances between these instances. The analysis focuses on selected chapters of the work, such as "O cinturão," "O inferno," "Leitura," "O fim do mundo," and "Laura," demonstrating how memory is constructed in a fragmented, imagistic, and selective manner, while also revealing processes of subjective formation marked by symbolic violence, fear, repression, and power relations. In addition to the literary analysis, the dissertation proposes reflections on the teaching of literature in Brazilian secondary education, articulating Antonio Candido's conception of literature as a humanizing right with Benedito Antunes's proposals on critical reading and Edmir Perrotti's discussions on reader formation. The study argues for the need for literary mediation practices that go beyond mechanized and content-centered approaches, favoring reading experiences capable of promoting students' critical, ethical, and sensitive development. It concludes that *Infância* presents significant formative potential and constitutes an important instrument for the construction of pedagogical practices aimed at the humanization of the reader-subject and the development of literary literacy.

Keywords: *Infância*; Graciliano Ramos; narrative focalization; literature teaching.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	11
1	GRACILIANO RAMOS E A LITERATURA DE SI: ENTRE MEMÓRIA E FICÇÃO.....	20
1.1	Graciliano Ramos sob o olhar da crítica literária.....	20
1.2	Graciliano Ramos e o contexto literário brasileiro dos anos 1930–1940.....	23
1.3	A infância em Graciliano: experiência, memória e escrita.....	26
1.4	<i>Infância</i> : entre confissão e invenção.....	28
2	CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE A NARRATIVA LITERÁRIA....	30
2.1	À luz de Genette Gérard: Memória, focalização e construção narrativa em <i>Infância</i>	31
2.2	O personagem e a construção do sujeito narrativo.....	35
2.3	Memória, modernidade e formação do sujeito em <i>Infância</i>	41
2.4	Teorias da memória e da rememoração na narrativa autobiográfica.....	44
3	INFÂNCIA EM CINCO MOVIMENTOS: ANÁLISE DE CAPÍTULOS SELECIONADOS.....	47
3.1	“Um cinturão”: violência, autoridade e o corpo da memória.....	51
3.2	“O fim do mundo”: medo, imaginação e percepção da morte.....	55
3.3	“O inferno”: o silêncio como punição e o castigo da curiosidade.....	58
3.4	“Leitura”: iniciação letrada, opressão e emancipação simbólica.....	61
3.5	“Laura”: afeto, memória e resistência sensível.....	64
4	CAMINHOS PARA A ESCOLA: O ENSINO DE INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	68
4.1	Literatura na escola: fruição, crítica e formação sensível.....	68
4.2	Propostas de leitura crítica e mediação literária no Ensino Médio.....	76
4.3	Proposta de plano de aula.....	81
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
	REFERÊNCIAS.....	93

INTRODUÇÃO

A infância, enquanto categoria biológica, social e cultural, tem sido um tema recorrente na tradição literária, atravessando estéticas e momentos históricos diversos — período, este, que pode ser definido como um “conjunto de processos sociais” dos quais ela “emerge como realidade social, realidade essa que também produz, em certa medida, a própria sociedade” (Pinto, 1997, p.34). No entanto, longe de se configurar como um espaço de pureza idealizada ou de mera transição cronológica, a temática infantil no meio literário frequentemente se revela como palco de tensões subjetivas, revelando, através dos personagens-crianças, processos de aprendizagem atravessados por violências simbólicas, conflitos de identidade e mecanismos de poder. Em Graciliano Ramos (2022), especialmente na obra *Infância*, essa temática adquire uma dimensão singular, ao ser reelaborada por meio de uma narrativa em que o sujeito que narra revisita — com um olhar crítico, ora nostálgico e ora ressentido — as memórias fragmentadas de sua formação.

Em um primeiro momento, a presente pesquisa parte da ideia de que a obra foi produzida em um contexto de grande densidade histórica. Assim sendo, sua publicação foi realizada no ano da queda do Estado Novo, após a prisão do escritor. Nota-se, pois, que ela guarda, ainda que não explicitamente, os traços de um sujeito que escreve em estado de tensão com o mundo ao seu redor. Acerca disso, Randal Johnson (1995, p.166) afirma que:

Embora o campo literário possua claramente sua própria especificidade, seus valores, sua organização, seus objetivos de debate e seus agentes de consagração, muitas das preocupações, tensões e estruturas do campo literário nos anos 30 são inseparáveis daqueles que pertencem a um campo intelectual mais amplo e do sistema social de que faz parte.

Desse modo, a obra não se limita à esfera do testemunho pessoal, mas constrói-se como um texto que, ao articular memória e invenção, revela, de forma sutil, as marcas profundas de um contexto social autoritário e excludente. O narrador, situado em um tempo ulterior, revisita a criança que foi a partir de uma consciência mediada pela memória e pela linguagem, reelaborando suas experiências à luz de uma compreensão construída retrospectivamente das estruturas de opressão que atravessaram sua trajetória, transformando a narrativa em um espaço de problematização do processo de formação do sujeito em uma sociedade marcada por relações de poder desiguais. Todavia, é possível inferir que as experiências que impactaram o personagem-menino permanecem vivas no narrador-adulto, uma vez que ajudaram a moldá-lo.

Diante disso, tal caráter testemunhal fomentou na crítica a discussão acerca do quão autobiográfica a obra é, pois, assim como apontado por Antonio Candido (1992, p.49):

Apesar de a crítica em voga (reagindo contra certos exageros de origem romântica) afirmar que a obra vale por si, e em si mesma deve ser considerada, independente da pessoa do escritor, não nos furtamos à curiosidade que este desperta. Se cada livro pode dar lugar a um interesse apenas imediato, isto é, esgotado pelo que ele pode oferecer, uma obra, em conjunto, nos leva quase sempre a averiguar a realidade que nela se exprime e as características do homem a quem devemos esse sistema de emoções e fatos tecidos pela imaginação.

É válido pontuar que a autobiografia, desde o século XVIII, é inferiorizada diante de outros gêneros textuais de testemunho, como o diário, dado que tanto ela “– pela incerteza do relato – quanto o romance – visto como apenas ficcional – eram rejeitados pela ciência e pelo jornalismo” (Furtado, 2017, p.57). Isso ocorre pois o texto autobiográfico estaria sujeito a “enganos da memória”, incitando dúvidas quanto a sua fidedignidade (Damião, 2006, p.69 *apud* Furtado, 2017, p.57). A obra *Infância*, nesse contexto, situa-se em uma zona ainda mais complexa, por articular, simultaneamente, o caráter memorialístico e o ficcional, o que a coloca em uma zona de indefinição entre o real e o inventado. Essa ambiguidade, longe de enfraquecer o texto, constitui sua força estética e interpretativa, pois permite que o autor explore a subjetividade da lembrança sem o compromisso de uma verdade documental.

Isto posto, um texto autobiográfico é construído a partir do entrelaçamento da realidade com a imaginação, de modo que, na obra de Graciliano Ramos, “tal imbricação seria tão forte ‘[...] a ponto de deixar passar o equívoco de que o ficcionista não é senão um disfarce do memorialista’” (Resende, 1992, p. 3-6 *apud* Segatto; Leonel, 2015, p.77). Desse modo, ainda que a obra mobilize procedimentos próprios da ficção e se afaste de uma concepção documental da autobiografia, preserva um forte caráter testemunhal e confessional, configurando-se como uma narrativa em que memória, invenção e elaboração estética coexistem de maneira indissociável — aspecto que evidencia menos uma preocupação de Graciliano em delimitar rigidamente os gêneros do que em transformar a experiência vivida em matéria literária.

Assim sendo, o narrador, ao reconstruir o percurso de sua formação, revisita experiências pessoais que transcendem o mero relato do vivido, transformando-as em matéria literária sem perder o vínculo com a verdade subjetiva da memória. Assim, o tratamento estético dado à narrativa não anula a natureza autobiográfica do texto, mas a amplia, conferindo-lhe densidade expressiva e emocional. Ademais, em consonância com Maria Zilda da Cunha (2017, p.237), ressalta-se que:

[...] para Graciliano, não era suficiente escrever um livro de memórias seguindo estritamente as regras desse gênero, era necessário registrar a experiência vivida, recorrente à potencialidade representativa e criativa da linguagem, mesmo que para isso, fosse necessário reverter estruturas, reengendrará-las em novas configurações ou reinventar códigos.

Não somente, o próprio Graciliano, em entrevista para Armando Pacheco, na revista *Vamos Ler!* (Pacheco, 2014), reconhece o teor autobiográfico de sua obra, afirmando que, a princípio, a intenção não era de publicar um livro autobiográfico e que a produção deste iniciou-se pela escrita de artigos e textos independentes para serem publicados em jornais dos quais ele era colaborador. A partir da produção do que viriam a ser capítulos do romance, Ramos afirmou: “A 1º de maio de 1939 veio a lume ‘Um cinturão’, o quarto do livro — e só aí, meu caro Armando Pacheco, formei vagamente o projeto de, reavivando pessoas e fatos quase apagados, tentar reconstruir uns anos da meninice perdida no interior” (Pacheco, 2014, p.167).

Diante disso, a discussão acerca dos limites entre autobiografia e ficção em *Infância* é considerada relevante para este trabalho, ainda que não se pretenda resolvê-la. Compreende-se, portanto, que há, de modo incontestável, elementos pessoais do autor presentes na narrativa, bem como a possibilidade de inserções ficcionais que a atravessam; contudo, definir os limites entre autobiografia e ficção não constitui o objetivo desta pesquisa. Isso se justifica nas dificuldades de um romance autobiográfico, reforçadas por Furtado (2017, p.62):

[...] as palavras nunca dão conta do que se quer dizer, e a memória nunca transmite com inteireza, ainda mais com a mediação estética da narrativa, as ações do homem. Mimetizar a mente, nessa cosmovisão, é representar as imperfeições e a tensionada luta contra o exterior e consigo mesmo.

Por fim, este trabalho adota o entendimento de que a obra configura-se simultaneamente como romance e autobiografia, assumindo, portanto, a condição de romance autobiográfico. Tal posicionamento fundamenta-se na compreensão de que a obra preserva um vínculo incontornável com a experiência vivida pelo autor, ao mesmo tempo em que submete essa matéria memorialística a um intenso processo de elaboração estética e ficcional. Assim, não se trata de considerar o texto como mero documento biográfico, tampouco como uma narrativa puramente inventiva, mas de reconhecê-lo como uma escrita situada em uma zona híbrida, na qual memória, imaginação e construção literária coexistem de forma indissociável. A infância rememorada por Graciliano Ramos emerge, desse modo, como experiência subjetiva reelaborada pela linguagem, em um movimento em que o vivido é continuamente reconstruído pelo narrador que escreve. Tal perspectiva permite compreender a obra não apenas como relato de formação individual, mas como uma narrativa literária que transforma a experiência pessoal em reflexão crítica sobre a constituição do sujeito, a memória e as relações sociais.

Para além dos aspectos desenvolvidos previamente, o trabalho desenvolvido busca compreender de que modo os elementos narrativos de *Infância*, particularmente a focalização — categoria desenvolvida por Gérard Genette ([197-]) —, contribuem para a construção de uma imagem da infância que, ao invés de reproduzir modelos idealizados, evidencia suas ambivalências, limites e contradições. A focalização construída pelo autor — e, simultaneamente, pelo narrador-adulto — tende a privilegiar a perspectiva do personagem-menino, ainda que não se sustente de forma absolutamente fixa, uma vez que, em determinados momentos, deixa emergir a consciência reflexiva do sujeito que narra. Desse modo, as percepções do leitor são, em grande parte, filtradas pelo olhar infantil, mas atravessadas por uma reelaboração posterior, mediada pela memória e pela linguagem. Tal configuração favorece um movimento de aproximação do leitor, na medida em que o narrador nos inclui ao lembrar, reviver e reinterpretar suas experiências, ato que constrói, simultaneamente, um relato introspectivo e sua problematização crítica.

Além disso, este trabalho orienta-se na noção de que a narrativa de *Infância* constrói-se como um jogo de tensão entre sujeito e personagem, entre memória afetiva e consciência crítica. Desse modo, a focalização interna é um recurso que possibilita que a narrativa seja utilizada como dispositivo de construção de uma visão crítica sobre o processo de formação do sujeito em contextos de opressão. O olhar infantil, limitado e ingênuo, não é anulado pela voz adulta que narra, mas entrelaça-se a ela em um constante movimento de negociação, em que o vivido e o reinterpretado coexistem em tensão.

Além da análise teórica e literária, a pesquisa propõe refletir sobre a aplicabilidade pedagógica de *Infância* no contexto do Ensino Médio, considerando o potencial formativo da obra enquanto instrumento de leitura crítica e de mediação literária. A partir dos efeitos de focalização presentes na narrativa, busca-se demonstrar como tais estratégias podem ser mobilizadas em práticas de ensino que promovam a formação de leitores sensíveis e críticos, capazes de compreender a literatura como espaço de resistência simbólica e de elaboração de sentidos sobre o mundo e sobre si mesmos.

Isto posto, a escolha de *Infância* como objeto desta pesquisa justifica-se não apenas por sua relevância no conjunto da produção literária brasileira, mas também pelas possibilidades que a obra oferece para o ensino de literatura no Ensino Médio. Embora Graciliano Ramos seja presença recorrente nos materiais destinados à Educação Básica, sua produção costuma ser apresentada sobretudo a partir do contexto do Romance de 30, com destaque para obras como *Vidas Secas* e *São Bernardo* e para aspectos relacionados ao regionalismo, à seca, à pobreza e às desigualdades sociais. Nesse percurso, a obra

frequentemente ocupa posição secundária, sendo mencionada como obra autobiográfica ou memorialística, sem que sejam exploradas, de maneira mais aprofundada, suas particularidades narrativas — como a construção do personagem, a focalização e a complexa relação estabelecida entre memória, experiência e elaboração ficcional. Logo, essa abordagem pode restringir as possibilidades de leitura da obra e do próprio autor, reduzindo uma produção literária multifacetada a categorias previamente cristalizadas.

Além disso, a comparação com outras obras de Graciliano Ramos permite evidenciar, justamente, a necessidade de ampliar esse repertório de leitura. Enquanto *Vidas Secas* possibilita discussões importantes acerca da pobreza, da desigualdade, da migração e do silenciamento, e *São Bernardo* permite abordar relações de poder, propriedade, violência e construção de uma voz narrativa marcada pela subjetividade, *Infância* oferece uma perspectiva particular ao deslocar essas tensões para o campo da memória e da formação do sujeito. A obra permite observar como experiências aparentemente individuais, relacionadas à família, à educação, ao medo, à religião, à leitura e às relações de autoridade, são transformadas pela linguagem em matéria literária e passam a expressar questões que ultrapassam a experiência particular do autor. Desse modo, sua leitura em sala de aula pode contribuir para que os estudantes percebam que a produção de Graciliano Ramos não se limita à representação de um contexto histórico ou regional, mas também investiga a constituição subjetiva e os modos pelos quais o indivíduo interpreta e reelabora as experiências que o formaram.

Sob essa perspectiva, essa necessidade de ampliação torna-se ainda mais evidente quando se observam os materiais didáticos destinados ao Ensino Médio. A análise realizada nesta pesquisa do material de Wilton Ormundo (2020), *Se liga nas Linguagens: Português*, evidencia que, embora esses materiais desempenhem papel fundamental na aproximação entre estudantes e literatura, sua organização curricular e a necessidade de contemplar amplo número de autores e conteúdos frequentemente conduzem a abordagens sintéticas. No caso de Graciliano Ramos, observa-se a predominância de informações sobre o Romance de 30, o regionalismo e determinadas obras consideradas centrais, enquanto *Infância* pode aparecer de maneira secundária ou sequer ser contemplada. Mesmo quando são propostas atividades de leitura, estas podem concentrar-se na identificação de características literárias, na contextualização histórica ou na resolução de questões, deixando em segundo plano a experiência estética e as particularidades da construção narrativa. A questão, portanto, não consiste em desconsiderar a importância do material didático, mas em reconhecer que ele não precisa constituir o limite da leitura realizada em sala de aula.

Nesse sentido, esta dissertação procura oferecer ao professor um caminho para ampliar o trabalho com *Infância*, articulando a análise de seus procedimentos narrativos às possibilidades de formação do leitor. O estudo da focalização, da construção do personagem e da relação entre memória, autobiografia e ficção pode fornecer instrumentos para que o docente ultrapasse uma apresentação exclusivamente histórica ou temática da obra e conduza os estudantes à percepção de como os sentidos são produzidos pela própria forma literária. Essa perspectiva permite aproximar aspectos frequentemente separados no ensino escolar, como conteúdo, contexto, linguagem e experiência de leitura, fazendo com que a análise formal não seja um exercício isolado, mas um meio de compreender de que maneira a obra constrói sua representação da infância e da formação do sujeito.

Assim, estudar *Infância* nesta perspectiva significa também defender a ampliação das possibilidades de leitura de Graciliano Ramos na escola. A obra apresenta condições particularmente fecundas para aproximar análise literária, experiência subjetiva e reflexão sobre a formação do sujeito, permitindo que o estudante não apenas reconheça informações sobre determinado período literário, mas compreenda como uma experiência individual pode ser transformada em literatura e produzir sentidos que permanecem significativos para diferentes leitores e contextos. A dissertação, portanto, busca contribuir tanto para a compreensão crítica de *Infância* quanto para sua efetiva inserção em práticas de leitura literária que ultrapassem uma abordagem exclusivamente conteudista.

No que tange o recorte analítico de *Infância*, a presente dissertação concentra-se em cinco capítulos específicos: “Um cinturão”, “O fim do mundo”, “O inferno”, “Leitura” e “Laura”. Esses episódios foram selecionados por condensarem, de maneira exemplar, os principais eixos de reflexão que atravessam a obra. Além disso, tal seleção torna-se possível uma vez que o livro, apesar de construir-se sob uma narrativa linear — contendo início, meio e fim — é “composta de 39 capítulos, que podem ser lidos livremente, posto constituírem-se células dramáticas independentes” (Cunha, 2017, p.226).

Ademais, o próprio autor pontuou que escreveu os capítulos do romance de forma autônoma e que a ideia de transformá-los em um romance surgiu posteriormente: “A princípio não tive, pois, a ideia de fazer um livro: o primeiro capítulo nascido foi o trigésimo primeiro do volume agora lançado; o segundo foi o trigésimo; o terceiro, o trigésimo segundo” (Pacheco, 2014, p.167). Isto posto, ainda que o romance apresente um arco narrativo que conduz o leitor por uma trajetória de formação, os capítulos possuem um núcleo narrativo independente.

Essa configuração, que alia coerência interna e liberdade de leitura, justifica a escolha metodológica deste trabalho em concentrar-se nos capítulos escolhidos, uma vez que podem ser trabalhados individualmente com os discentes, permitindo um aprofundamento no texto e seus aspectos. Logo, a seleção foi realizada pela consideração da relevância simbólica desses episódios, os quais sintetizam os principais eixos de análise propostos — a constituição do sujeito, a pedagogia repressiva, o medo, o letramento e o afeto — e evidenciam como o romance, mesmo fragmentário, mantém sua densidade estética e crítica.

Em sequência, quanto à seleção analítica, observa-se que, em “Um cinturão”, a memória do castigo físico revela a pedagogia autoritária e a violência doméstica, permitindo pensar as relações entre disciplina, corpo e poder. Em “O fim do mundo”, destaca-se a experiência do medo e da imaginação diante da morte, que evidencia a formação da subjetividade infantil entre religiosidade e incompreensão do real. Já em “O inferno”, o foco recai sobre a repressão moral e a violência simbólica ligadas à fé e à educação, quando a curiosidade do menino é punida ao questionar a existência do inferno, expondo o conflito entre ingenuidade e autoridade. Em “Leitura”, a descoberta dos livros assume papel transformador, representando o despertar da sensibilidade estética e da consciência crítica. Por fim, em “Laura”, a memória afetiva e a lembrança de um vínculo revelam a ternura e o afeto como formas de resistência em meio à hostilidade.

Esse recorte, ao articular violência, medo, educação, leitura e afeto, permite observar como *Infância* constrói uma memória simultaneamente individual e coletiva, em que a experiência particular do narrador se abre para uma crítica social mais ampla. A análise desses capítulos ilumina não apenas a tessitura estética da obra, mas também o modo como a narrativa graciliânica problematiza as contradições históricas do Brasil e, ao mesmo tempo, afirma a literatura como espaço de resistência, autoconhecimento e transformação.

Por fim, dado o interesse de usar a obra de Ramos como meio para o ensino de literatura, tal escolha é justificada, primeiramente, pela potência de diálogo que o texto estabelece com o público jovem, sobretudo por meio da perspectiva infantil que estrutura a narrativa. Ao revisitar suas lembranças sob o ponto de vista do menino que foi, o narrador cria um espaço de identificação imediata com o leitor adolescente, que também se encontra em processo de formação, de confronto com a autoridade e de descoberta do mundo. Logo, a focalização interna e restrita ao olhar da criança permite que o estudante acesse a obra não apenas como leitor analítico, mas como sujeito que compartilha dúvidas, medos, fragilidades e inquietações semelhantes às vividas pelo protagonista.

Assim como apontado por Candido (2012), a literatura “não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (p. 85). Isto posto, uma vez que o narrador expõe suas vivências de menino e reflete, simultaneamente a sua escrita, sobre as questões morais e sociais às quais foi submetido, o leitor jovem que acessa aquele texto é capaz de se aproximar da obra, humanizando-se.

Além disso, a narrativa de Graciliano Ramos traduz a experiência da infância como um território ambíguo — de aprendizado e repressão, de afeto e violência simbólica —, o que favorece discussões sobre temas relevantes à formação crítica dos alunos, como as relações de poder, o papel da educação e as marcas da desigualdade social. Isto é executável pois a literatura, “longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica [...], age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, — com altos e baixos, luzes e sombras” (Candido, 2012, p.84). O texto, concilia uma linguagem rigorosa e um estilo conciso com uma temática sensível que desperta empatia e reflexão — tal combinação faz de *Infância* uma obra capaz de aproximar o leitor do universo literário sem afastá-lo por barreiras de complexidade excessiva.

Assim, trabalhar o romance de Graciliano Ramos no Ensino Médio significa proporcionar aos alunos o encontro entre o domínio da linguagem literária e a compreensão de si mesmos enquanto sujeitos em construção. A infância narrada por Graciliano, filtrada pela voz adulta que rememora e interpreta, oferece um espelho simbólico para as experiências de crescimento, conflito e autoconhecimento próprias da adolescência, tornando a leitura não apenas um exercício estético, mas uma prática de autopercepção e de formação ética.

Nessa perspectiva, o embasamento teórico pode ser organizado em três eixos principais: em primeiro lugar, os estudos críticos que se debruçam sobre a obra de Graciliano Ramos, com especial atenção ao caráter autobiográfico da obra em questão, mas também considerando elementos de sua trajetória pessoal e literária; em segundo lugar, as teorias ligadas à narrativa e à crítica literária, que fornecem o aparato conceitual para a análise; por fim, os trabalhos que tratam do ensino de literatura e da formação do leitor, cuja relevância se justifica na medida em que a leitura de *Infância* é pensada também no contexto escolar e pedagógico.

Entre os ensaios críticos dedicados a Graciliano Ramos, destaca-se *Ficção e confissão: ensaios sobre Graciliano Ramos* (1992), de Candido, que problematiza a relação entre o autor e sua escrita autobiográfica. Estudos mais recentes, como os de Furtado e Leonel (2023) e Marques (2019), também contribuem para compreender os conflitos da infância narrada em

chave memorialista. Trabalhos como os de Cunha (2017), Garcia (2010) e Martins (2013) iluminam a tensão entre memória pessoal, linguagem e construção narrativa. Além disso, a fortuna crítica sobre o autor se completa com leituras que articulam *Infância* e outros textos de Graciliano, como mostram Bastos (2003), Coutinho (2004) e Segatto e Leonel (2015). Ao lado desses, as próprias obras do escritor – *Infância* (Ramos, 2022) e *Vidas secas* (Ramos 2015) – constituem o núcleo literário de análise, enquanto reflexões pontuais de Resende (1992) e Santos (2014) complementam a abordagem ao ressaltar aspectos contextuais e de recepção.

No campo da teoria literária, a pesquisa se apoia em referências fundamentais para o estudo da narrativa, como *Discurso da narrativa*, de Genette ([197–]) e *As estruturas narrativas*, de Todorov (2006), que sustentam a análise das escolhas de focalização e organização temporal. Obras de apoio conceitual, como *Dicionário de teoria da narrativa*, desenvolvido por Reis e Lopes (1988), e *O foco narrativo* — de Chiappini e Leite (1997), ajudam a sistematizar categorias aplicáveis ao *corpus*. Em perspectiva mais ampla, textos de Bosi (2005; 2021), Carvalhal (2007), Perrone-Moisés (2006), Eagleton (2006) e Faedrich (2016) ampliam a compreensão sobre literatura, história, crítica e formas narrativas contemporâneas. Também contribuem Johnson (1995) e Abel (1995), que inserem Graciliano e sua produção no campo literário brasileiro dos anos 1930–1940, reforçando a dimensão histórica da análise.

Por fim, no eixo voltado ao ensino de literatura, privilegiam-se os estudos que problematizam o papel da leitura literária na formação do sujeito. Nesse sentido, são centrais os textos de Antonio Candido, em especial “A literatura e a formação do homem” (Candido, 2012) e “O direito à literatura” (Candido, 2004), que conferem à experiência estética um valor social e humanizador. A perspectiva pedagógica encontra respaldo nos trabalhos de Aguiar (2011), Perrotti (1999) e Antunes (2019), que discutem a formação do leitor e o ensino de literatura em articulação com o pensamento de Candido. Complementam esse campo as reflexões de Corsino (2017) e Coutinho (2010), que relacionam infância, leitura e educação, aproximando o *corpus* literário da dimensão didática.

Assim, ao articular crítica literária, teoria narrativa e estudos sobre o ensino, este trabalho busca não apenas examinar *Infância* enquanto autobiografia literária, mas também refletir sobre a sua potência como obra formadora, situada na confluência entre memória pessoal, construção estética e função pedagógica.

1 GRACILIANO RAMOS E A LITERATURA DE SI: ENTRE MEMÓRIA E FICÇÃO

1.1 Graciliano Ramos sob o olhar da crítica literária

No contexto da crítica literária, Graciliano Ramos configura-se como figura central na construção de uma estética da sobriedade e da consciência ética da linguagem. Desde a recepção inicial de suas obras, nos anos 1930, até as leituras contemporâneas, observa-se a permanência de temas recorrentes na crítica: a depuração formal, o compromisso social, a introspecção psicológica das personagens e a tensão entre memória e ficção. A análise de sua produção tem mobilizado perspectivas variadas, que, em conjunto, evidenciam a complexidade de sua escrita e a densidade simbólica de seu projeto literário.

Assim, é válido pontuar que a escrita do autor, embora seja, muitas vezes, reduzida a uma simplicidade formal e economia de linguagem, constrói um estilo de modernidade própria, a qual, de acordo com Alfredo Bosi (2017, p.432), em *História concisa da literatura brasileira*:

[...] tem pouco a ver com o Modernismo e nada a ver com as modas literárias para as quais o escritor pode apresentar um quê de inatual. Ela vem da sua opção pelo maior grau possível de despojamento, pela sua recusa sistemática de intrusões pitorescas, chulas ou piegas, situando-se no polo oposto do populismo — tanto o vulgar quanto o sofisticado — que tem manchado tantas vezes a atitude dos fruidores da “vitalidade” do homem simples. Vitalidade que acaba servindo de pretexto para projetar fixações regressivas do próprio escritor.

Logo, Graciliano elabora suas obras através de uma complexidade estilística e ética que não se aproxima dos demais escritores do Modernismo brasileiro — sendo esse movimento “amplo e bastante complexo [...], que tem seus primeiros sinais nos anos de 1912 e 1917, atingindo seu marco fundamental em 1922, com a chamada Semana de Arte Moderna” (Nascimento, 2015, p.377). Estes se guiavam pela estética europeia, pelas vanguardas e pelo desejo de modernização, aproximando tais estéticas de questões de brasilidade, através da ideia de antropofagia; já Ramos articula seus textos, de modo geral, através de uma caracterização “pela secura e precisão da palavra” os quais:

(...) apresentam temas engajados e conteúdos críticos, que, inclusive, se relacionam com o estilo de escrita do autor, como é o caso, por exemplo, da temática da violência, representada formalmente em alguns textos por meio da palavra áspera, precisa, dura e agressiva, sem ornamentos (Marques, 2019, p.12).

Ademais, de acordo com a crítica, Ramos direciona sua literatura para uma representação do indivíduo social, a fim de criar, através do particular, o universal. Para isso, o autor não procura “um sentido de totalidade como um sistema fechado, mas como

conglomerados de tensas e dinâmicas redes de articulações mais gerais” (Abdala Junior, 2017, p.8). Assim, tem-se a representação do homem comum como reflexo das estruturas sociais e morais de seu tempo. Sua linguagem, a princípio, evita o excesso através da seleção do vocábulo adequado, a fim de captar a essência da experiência humana, revelando, nas pequenas ações e conflitos individuais, as tensões coletivas da sociedade. Enfatiza-se que esse estilo mais ‘seco’ foi o que a crítica mais apontou da linguagem de Graciliano, mas, ao se debruçar sobre sua produção como um todo, percebe-se que cada livro encampa uma forma diferente, de acordo com a temática elaborada - vê-se, por exemplo, o discurso de *Angústia*, que muito se afasta da ideia de ‘secura’ difundida por grande parte da crítica.

Antonio Candido foi um dos primeiros a sistematizar uma leitura de Graciliano Ramos como escritor cuja obra representa, simultaneamente, um testemunho social e uma sondagem moral do homem. Em *Ficção e confissão* (Candido, 1992), ele identifica na literatura de Graciliano um movimento dialético entre o mundo objetivo e a interioridade, em que a consciência individual se torna campo de análise das contradições sociais. Essa leitura insere o autor num contexto de modernização da prosa ficcional brasileira, em que o realismo ganha novos contornos — mais éticos e psicológicos do que descritivos — e no reconhecimento da presença do autor na obra:

Apesar de a crítica em voga (reagindo contra certos exageros de origem romântica) afirmar que a obra vale por si, e em si mesma deve ser considerada, independente da pessoa do escritor, não nos furtamos à curiosidade que este desperta. Se cada livro pode dar lugar a um interesse apenas imediato, isto é, esgotado pelo que ele pode oferecer, uma obra, em conjunto, nos leva quase sempre a averiguar a realidade que nela se exprime e as características do homem a quem devemos esse sistema de emoções e fatos tecidos pela imaginação (Candido, 1992, p. 49).

Outros estudiosos deram continuidade a essa linha interpretativa, como Maria Zilda Cunha (2017, p.237-238), que define Ramos como “artesão da palavra” que “cruza sentidos e sensações, operando com o verbo no grau mais alto de suas possibilidades sintática, semântica, estética, com a máxima precisão vocabular, concisão e ritmo”. Além disso, a estudiosa enfatiza aspectos referentes à obra *Infância*, que opera como um jogo entre lembrança e elaboração poética, em que o narrador revisita a si mesmo por meio de uma linguagem marcada pela dúvida e pela contenção. A autora (Cunha, 2017, p.237) ainda pontua, reforçando a discussão já trazida anteriormente sobre o caráter autobiográfico da obra, que:

(...) para Graciliano, não era suficiente escrever um livro de memórias seguindo estritamente as regras desse gênero, era necessário registrar a experiência vivida, recorrendo à potencialidade representativa e criativa da linguagem, mesmo que, para isso, fosse necessário reverter estruturas, reengendrará-las em novas configurações ou reinventar códigos.

A crítica contemporânea, por sua vez, tem revisitado a obra do autor à luz de perspectivas interdisciplinares. Pesquisadores como Pedro Furtado e Maria Célia Leonel (2023) examinam o memorialismo graciliânico como uma forma de resistência e reconstrução identitária, situando-o no campo da literatura de testemunho. Já pesquisadores como Georgina Martins (2013) exploram as interfaces entre linguagem, silêncio e poder, revelando como a contenção expressiva de Graciliano se converte em gesto político e ético. Nesse sentido, a economia verbal e a introspecção psicológica tornam-se estratégias de exposição das tensões sociais e existenciais que marcam o sujeito moderno.

A amplitude dessas leituras demonstra que Graciliano Ramos ultrapassa os limites do regionalismo com o qual muitas vezes foi associado. Sua obra transcende o espaço geográfico para constituir uma reflexão universal sobre a condição humana. Em *Infância*, esse movimento se acentua: o sertão torna-se cenário de uma formação moral e intelectual marcada por opressão, medo e descoberta. A crítica reconhece, portanto, em Graciliano, um autor cuja escrita une concisão e densidade simbólica, resultando numa literatura que é, ao mesmo tempo, arte da palavra e exercício de consciência.

Além dos aspectos mencionados, outro ponto destacado pela crítica — e de grande relevância para o presente trabalho — diz respeito às personagens e à sua condição de sujeitos oprimidos. Gustavo de Mello Sá Carvalho Ribeiro (2021, p.93) desenvolve este aspecto enquanto um ponto comum nas obras de Ramos: “[...] o fato de as personagens de Graciliano sentirem-se, em regra, oprimidas ou à margem da sociedade, faz com que o desejo de libertação dessa condição seja motor de seus atos”. Desse modo, ainda que não seja uma obrigatoriedade nas obras do autor, elas são constantemente colocadas na posição de marginalizadas — e o narrador autodiegético de *Infância* não foge disso, uma vez que é constantemente reprimido pela família e figuras de autoridade.

Dessa forma, as personagens das obras graciliânicas refletem a prisão que o próprio autor relata através da escrita, na qual “não se trata da explicação ou fixação de uma identidade, mas, sim, da explosão dessa identidade que aprisiona” (Garcia, 2010, p.15). Tal explosão seria a libertação diante das opressões as quais as personagens — e, de certa forma, o próprio Graciliano — foram vítimas. A fim de reforçar esta hipótese, pontua-se a ideia de Marques (2022, p.23):

(...) a violência, representada por meio de suas diversas formas de manifestação em relação ao outro, caracteriza a maioria dos romances e vários dos contos de Graciliano como temática de fundo autobiográfico, revelando a prática da escrita de si como procedimento de criação literária mobilizado pelo autor alagoano.

Assim, o olhar da crítica literária sobre Graciliano Ramos evidencia não apenas a relevância estética de sua obra, mas também seu papel como intérprete das contradições históricas e éticas do Brasil. Sua literatura, ao articular rigor formal e introspecção, permanece como campo fecundo para reflexões sobre linguagem, memória, poder e formação — temas que continuam a inspirar leituras renovadas e a justificar sua permanência no cânone da literatura brasileira.

1.2 Graciliano Ramos e o contexto literário brasileiro dos anos 1930–1940

Lançado em 1945, o romance *Infância* insere-se em “uma tradição da literatura brasileira iniciada por José de Alencar, no período romântico, e continuada por Joaquim Nabuco e Graça Aranha, do fim do século XIX para o século XX” (Coutinho, 2004, p.115). Dentro desse panorama, Graciliano Ramos pertence a uma segunda geração de memorialistas, marcada pela influência modernista, o que amplia a relevância do gênero autobiográfico em sua obra.

Ademais, a publicação do romance situa-se num momento decisivo da história literária e política brasileira. Conforme analisa Randal Johnson (1995), o período entre 1930 e 1945 foi marcado por uma reconfiguração profunda do campo literário, com a profissionalização do escritor, a ampliação dos espaços de consagração e a tensão entre autonomia estética e instrumentalização ideológica. Nesse contexto, Graciliano Ramos consolida-se como figura central da ficção moderna, combinando um projeto literário de alta densidade formal com uma postura crítica diante das estruturas de poder. *Infância*, embora centrada em experiências subjetivas e marcado por um tom introspectivo, reflete essa conjuntura ao articular memória pessoal e crítica social de modo sutil, porém incisivo.

Assim, em consonância com seu contexto, Graciliano escreve a partir de um realismo crítico, em que “o ‘herói’ é sempre um problema: não aceita o mundo, nem os outros, nem a si mesmo. Sofrendo pelas distâncias que o separam da placenta familiar ou grupal, introjeta o conflito numa conduta extrema dureza que é a sua única máscara possível” (Bosi, 2021, p.429). Nesse sentido, a obra articula, de maneira singular, a dimensão subjetiva da memória com as tensões históricas e sociais do Brasil do século XX, antecipando debates que marcariam a literatura engajada da década seguinte.

Logo, fica evidente como o texto de Graciliano participa ativamente das disputas simbólicas do período, de modo que o seu romance deve ser compreendido não apenas como relato de formação individual, mas também como produto de um tempo histórico no qual a

literatura se constituía como espaço de resistência e interpretação crítica da realidade. Tais características estão em consonância com o movimento modernista vigente, uma vez que “os escritores de 30 compreenderam que a sociedade tinha de ser objeto de reflexão, e eles, demiurgos, deviam colocar, no papel, com mais contundência do que havia sido feito até aquele tempo, os problemas vividos pelo povo brasileiro” (Abel, 1995, p.53).

Ainda sob essa perspectiva, a compreensão de *Infância* e de sua inserção no cenário literário brasileiro exige, também, um olhar atento para as tensões que atravessaram o chamado romance de 30, sobretudo no que diz respeito às disputas críticas e estéticas que marcaram sua consolidação enquanto marco da literatura nacional. Nesse sentido, Luís Bueno (2015), em *Uma história do romance de 30*, problematiza leituras cristalizadas acerca do período e evidencia como determinadas classificações críticas acabaram simplificando excessivamente a complexidade das obras produzidas naquele contexto.

Tradicionalmente, consolidou-se na crítica literária uma divisão do romance de 30 em duas grandes vertentes: o romance regional-social e o romance psicológico. Tal perspectiva deriva da formulação de Afrânio Coutinho, segundo a qual “há duas formas do humanismo brasileiro” expressas na ficção nacional: “a regionalista, em que o homem aparece em conflito ou tragado pela terra, e a psicológica ou de análise de costumes, em que o homem está diante de si mesmo ou de outros homens” (Bueno, 2015, p.32). Embora essa divisão tenha desempenhado importante função didática e organizacional para os estudos literários, Bueno questiona os limites dessa categorização e os efeitos que ela produziu na leitura do romance de 30.

Segundo o crítico, a insistência nessa separação acabou contribuindo para um certo empobrecimento interpretativo das produções do período, uma vez que muitas obras escapam às delimitações rígidas entre social e psicológico. Nesse sentido, Bueno retoma uma observação de Alfredo Bosi, para quem “a costumeira triagem por tendências em torno dos tipos romance social-regional/ romance psicológico, ajuda só até certo ponto o historiador literário” (Bosi, p. 440 *apud* Bueno, 2015, p.37). Bosi afirma, ainda, que essa classificação “além de ser precária em si mesma (pois regionais e psicológicas são obras-primas como São Bernardo e Fogo Morto), acaba não dando conta das diferenças internas que separam os principais romancistas situados em uma mesma faixa”. A crítica de Bosi evidencia que a produção literária do período não pode ser compreendida a partir de categorias estanques, já que obras fundamentais do romance de 30 articulam simultaneamente introspecção psicológica, crítica social, regionalismo e investigação subjetiva.

Não obstante, a própria obra de Graciliano Ramos exemplifica essa impossibilidade de enquadramento absoluto, dado que seus romances transitam entre o social e o psicológico, entre a denúncia das estruturas opressivas e a investigação profunda da subjetividade de suas personagens. Em *Infância*, por exemplo, a experiência individual do narrador ultrapassa o âmbito puramente memorialístico ou introspectivo e transforma-se em um mecanismo de leitura crítica das relações familiares, sociais e educacionais que atravessam sua formação. Assim, a focalização na criança não elimina a dimensão social da narrativa, da mesma forma que o caráter crítico da obra não anula sua densidade subjetiva.

Bueno observa, ainda, que a permanência dessa divisão crítica acabou produzindo uma espécie de “engessamento de visão” acerca do romance de 30. Ao analisar o percurso da crítica literária sobre o período, o autor afirma que “a maioria da crítica endossou conceitos divulgados, sem se preocupar com o enriquecimento de novas análises e de novos conceitos sobre a matéria estudada” (Bueno, 2015, p.37). Tal observação é particularmente relevante para a presente pesquisa, uma vez que ela reforça a necessidade de leituras que escapem às classificações simplificadoras e permitam compreender a obra de Ramos em sua complexidade estética, narrativa e histórica.

Além da problematização dessas categorias críticas, Luís Bueno também destaca outro aspecto frequentemente negligenciado pelos estudos literários: o forte embate existente entre os escritores da geração de 30 e o modernismo de 1922. Segundo o autor, consolidou-se posteriormente a tendência de interpretar o romance de 30 como mera continuidade ou “segunda fase” do modernismo, apagando as tensões efetivamente existentes entre os dois movimentos. Assim, “pouco se tem falado do forte embate que houve entre a geração surgida na década de 30 e os modernistas, e a tendência dominante é ver o romance de 30 como um desdobramento do modernismo de 22” (Bueno, 2015, p.44).

No entanto, conforme demonstra Bueno, muitos intelectuais dos anos 30 assumiram uma postura crítica em relação ao modernismo paulista, sobretudo em razão da percepção de que o movimento teria desempenhado uma função majoritariamente destrutiva, incapaz de construir uma nova literatura efetivamente conectada à realidade brasileira. Essa posição aparece de forma particularmente significativa em Graciliano Ramos, cujas críticas ao modernismo tornaram-se conhecidas ao longo do tempo.

Em artigo publicado em 1946, retomado por Luís Bueno, Graciliano apresenta uma leitura contundente tanto da literatura anterior quanto do próprio papel do modernismo na renovação do romance brasileiro. O autor afirma que o país havia vivido “numa estagnação”, marcada pela “ignorância das coisas mais vulgares” e por um “academicismo estéril” em que

os escritores “alheavam-se dos fatos nacionais, satisfaziam-se com o artifício, a imitação, o brilho do plaquê” (Bueno, 2015, p.46). Em seguida, reconhece que o modernismo teve importância ao romper estruturas cristalizadas, ainda que não o considere responsável direto pela construção da nova literatura surgida nos anos 30:

Os modernistas não construíram: usaram a picareta e espalharam o terror entre os conselheiros. Em 1930 o terreno se achava mais ou menos desobstruído. Foi aí que de vários pontos surgiram desconhecidos que se afastavam dos preceitos rudimentares da nobre arte da escrita e, embrenhando-se pela sociologia e pela economia, lançavam no mercado, em horrorosas edições provincianas, romances causadores de enxaqueca ao mais tolerante dos gramáticos (Bueno, 2015, p.47).

A passagem evidencia como Graciliano compreendia o romance de 30 não como simples continuidade do modernismo, mas como um movimento que efetivamente inaugurou uma nova relação entre literatura e realidade social. Para ele, o modernismo teria exercido uma função destrutiva necessária, abrindo espaço para que os romancistas da década de 30 construíssem uma literatura mais comprometida com os problemas nacionais, afastando-se do artificialismo e do formalismo que caracterizavam parte da produção anterior.

Ademais, Bueno destaca que essa visão não era isolada, mas amplamente compartilhada por escritores e intelectuais do período. Segundo o autor, “a visão que confere aos modernistas o modesto papel de destruidores é aceita de forma geral ainda no decorrer da década de 30” (Bueno, 2015, p.47). Tal perspectiva esteve presente tanto entre escritores regionalistas quanto em grupos de esquerda e intelectuais ligados a diferentes correntes ideológicas, evidenciando que o romance de 30 consolidou-se, em grande medida, a partir de uma postura crítica diante do projeto modernista de 1922.

Nesse contexto, a obra de Ramos insere-se em uma tradição literária profundamente marcada pela tentativa de aproximar a literatura da experiência concreta, da realidade social e das tensões humanas. A obra de Graciliano Ramos articula memória individual, crítica social e investigação subjetiva de maneira singular, recusando simplificações formais e categorias rígidas. Ao mesmo tempo em que constrói uma narrativa profundamente introspectiva, o autor evidencia as estruturas de opressão, violência e desigualdade que atravessam a formação do sujeito. Assim, compreender o romance de 30 a partir das problematizações propostas por Luís Bueno permite situar *Infância* não apenas como obra representativa de um período literário, mas como texto que tensiona constantemente as próprias categorias críticas utilizadas para defini-lo.

1.3 A infância em Graciliano: experiência, memória e escrita

Assim como discutido previamente acerca das transformações do romance de 30 e de sua aproximação com a experiência concreta e subjetiva do sujeito, Graciliano Ramos insere-se de maneira significativa nessa tradição literária marcada pelo aprofundamento crítico da realidade e pela incorporação de elementos memorialísticos à narrativa. Pertencente, substancialmente, à segunda geração modernista, o autor produziu obras frequentemente atravessadas por um forte tom testemunhal; contudo, é em *Infância* que “sua narração se distingue de modo singular pelo traço memorialístico, ao mesmo tempo que não vai permitir ser compreendida simplesmente como um documento da vida do autor — nem como um texto puramente autobiográfico” (Cunha, 2017, p.226). Desse modo, a obra caracteriza-se por uma construção narrativa que articula memória e ficção, assimilando a experiência vivida à elaboração literária e fundindo, como observa Candido (1992), a vida real à vida imaginária.

Ademais, assim como pontuado por Alfredo Bosi (2021, p.428-429), em *História concisa da literatura brasileira*, Graciliano “representa, em termos de romance moderno brasileiro, o ponto mais alto entre o eu do escritor e a sociedade que o formou”. Tal afirmação realça a complexidade da imbricação entre subjetividade e historicidade na obra do autor, em especial no romance base da presente pesquisa. Ao reconstituir episódios de sua formação por meio de uma voz madura, que revisita a criança que foi a partir de uma consciência crítica forjada pela experiência e pela linguagem, Graciliano produz uma escrita que ultrapassa o relato pessoal e se inscreve como forma de interpretação do mundo.

Nesse sentido, *Infância* pode ser compreendida não apenas como um exercício de memória individual, mas como um gesto estético e ético de elaboração de um tempo social, marcado por violências simbólicas e estruturas autoritárias. A tensão entre o “eu do escritor” e a “sociedade que o formou”, destacada por Bosi, manifesta-se no texto por meio de escolhas narrativas rigorosas, em que o olhar da criança e a voz do adulto se fundem, evidenciando um projeto literário que é, ao mesmo tempo, introspectivo e coletivo.

Além disso, encontram-se, na obra do autor, evidências de reflexos do contexto ao qual ele foi submetido:

O momento de problemas com a saúde, os delírios pós-operatórios, as dificuldades financeiras e a instabilidade política e econômica no país são situações que não devem ser descartadas quando analisados os textos de Graciliano, pois o próprio autor revela as influências contextuais na elaboração de seus escritos. Tendo isso em vista, é possível afirmar que os fortes vínculos entre História e ficção aparecem em sua obra como um modo de diminuir distâncias entre os fatos históricos (e certamente biográficos) e a arte literária (Marques, 2022, p.19).

Dessa forma, o romance não apenas registra uma trajetória pessoal, mas incorpora ao texto as marcas de um tempo e de uma cultura, fazendo com que a experiência individual

ressoe como síntese de uma formação coletiva e socialmente condicionada. A convergência entre memória e invenção evidencia o compromisso estético de Graciliano Ramos com a densidade da linguagem e com a verdade literária — uma verdade que não se prende à literalidade dos fatos, mas à sua potência expressiva e crítica. Assim sendo, esse trabalho narrativo que tensiona o autobiográfico e o ficcional é analisado por Érica de Lima Melo Garcia (2010), em sua dissertação “A experiência da infância em Graciliano Ramos”, ao afirmar que:

As lembranças de um indivíduo procuram zelar por um *status quo*, qual seja sua identidade, sua unidade imaginária. Mas na escrita, pelo menos na escrita de Graciliano Ramos, não se trata da explicação ou fixação de uma identidade, mas, sim, da explosão dessa identidade que aprisiona (Garcia, 2010, p.14-15).

A leitura da obra, portanto, exige a compreensão do romance como fruto de um tempo histórico marcado por crises e violências, mas também como gesto de elaboração crítica da experiência vivida, no qual a infância narrada adquire contornos de denúncia, reflexão e reelaboração subjetiva. É através do realismo crítico, articulado ao caráter autobiográfico da obra, que Ramos busca reconstituir “aspectos de sua vivência de menino, no mais das vezes, despindo-os de encantos e ilusões, realçando a realidade nua e crua, rude e dura [...]” (Segatto; Leonel, 2015, p.79).

Nesse processo, a narrativa memorialística não funciona como simples reprodução do passado, mas como reconstrução mediada pela memória e pela linguagem, em que o narrador reorganiza as experiências da infância a partir de uma consciência retrospectiva. Assim, o romance transforma lembranças individuais em matéria estética e crítica, evidenciando como os episódios vividos pelo menino ultrapassam a esfera privada e passam a refletir tensões sociais, afetivas e históricas mais amplas. Nesse entrelaçamento entre sujeito, tempo e forma, a obra consolida-se como expressão literária de uma subjetividade em conflito com os valores e estruturas que participaram de sua formação, ao mesmo tempo em que se afirma como contribuição singular à tradição do romance brasileiro moderno.

1.4 Infância: entre confissão e invenção

Dadas as pontuações prévias, parte-se do princípio de que a obra de Ramos constrói-se a partir de aspectos autobiográficos e traços memorialistas, de modo que o autor estabelece um diálogo fluido entre a ficção e a realidade. Tal vínculo torna-se evidente através do personagem-narrador, que carrega marcas claras do percurso de vida de Graciliano: “nascido em Quebrangulo (Alagoas), em 1892, mudou-se sucessivamente para Buíque (Pernambuco),

Viçosa e Maceió (Alagoas), retornando à Viçosa no início da puberdade” (Silva, 2005, p.588). Assim, o autor tece uma ponte entre suas vivências individuais e o contexto social e histórico do sertão nordestino, conferindo à memória pessoal uma dimensão coletiva e universal.

Como uma narrativa de cunho autobiográfico, *Infância* estabelece uma relação intrínseca entre o narrador e o autor, que se fundem em diversos momentos, de modo que há:

(...) o esforço do menino tentando juntar as peças de real vistos em diferentes épocas ao longo do seu crescimento, a fim de entender a própria vida; e o esforço do narrador tentando juntar os fragmentos aflorados na memória, dando-lhes coerência e significado, a fim de dar continuidade à árdua tarefa de compreender e (re)criar o enredo de sua vida (Fernandes, 2017, p.137).

O trecho exposto anteriormente pode ser amparado pelo seguinte excerto do romance: “Desse antigo verão que me alterou a vida restam ligeiros traços apenas. E nem deles posso afirmar que efetivamente me recorde. O hábito me leva a criar um ambiente, imaginar fatos a que atribuo realidade” (Ramos, 2022, p.29). É possível notar a voz marcante do narrador-adulto que afirma a dificuldade de lembrar-se de alguns fatos, assim sendo, tomando por realidade invenções de fatos na sua memória.

Graciliano emprega esse recurso para construir “uma voz que se duplica na presença de um narrador adulto, que vai revelando o mundo nebuloso de sua vivência e a de um protagonista-criança, cuja perspectiva mostra o papel que ocupa no contexto social em que vive” (Cunha, 2017, p.227). A escolha por escrever sobre a própria história de vida não é apenas um recurso estilístico, mas também um meio de revisitar experiências passadas e compreender os eventos que moldaram sua identidade. No entanto, é importante ressaltar que a autobiografia em *Infância* não se limita a um relato factual — aspecto que será explorado posteriormente, em diálogo com as ideias de Candido acerca do personagem.

Além disso, a memória, nesse contexto, funciona como uma ponte entre o passado e o presente, através da qual o autor reconstrói cenas da infância. Essa reconstrução, contudo, não está isenta de interferências subjetivas, o que implica uma tensão constante entre a lembrança e a invenção. O próprio Graciliano Ramos parece consciente dessa limitação, ao sublinhar em sua escrita uma sensação de distanciamento em relação aos eventos narrados. Esse distanciamento contribui para a universalização de suas experiências, que passam a representar não apenas a história de um indivíduo, mas uma condição humana compartilhada.

Embora seja uma obra marcadamente autobiográfica, a articulação dos limites entre realidade e ficção permite que não haja uma limitação ao narrar fatos vividos, de modo que o autor recria suas lembranças através de uma linguagem elaborada e de recursos literários que conferem à obra uma dimensão estética. Essa fusão entre o relato factual e a imaginação

criativa amplia o alcance da narrativa, transformando as experiências particulares do autor em uma representação universal.

Tal aspecto é essencial para compreender como *Infância* transita entre a narrativa autobiográfica e a análise de questões sociais mais amplas. Por meio dessa abordagem, Graciliano oferece ao leitor uma experiência literária que transcende o indivíduo, explorando temáticas universais como a infância, a justiça, a educação e as relações de poder. O narrador, ao revisitar o passado, acaba por reinterpretar suas próprias experiências, revelando a complexidade da memória como processo ativo de recriação.

Desse modo, pode-se dizer que esse aspecto reforça o caráter transitório entre a memória e a invenção, uma vez que, muitas vezes, as lembranças são representação da repressão vivida. Assim como apontado por Fernanda Maria Abreu Coutinho (2004), em sua tese “Imagens da infância em Graciliano Ramos e Antoine de Saint-Exupéry”: “Na vivência da criança-protagonista, a elucidação dos enigmas torna-se ainda mais complicada, por conta de um sentimento que nela sobressai: o medo. O medo, que aí aparece como uma presença obsessiva, age como mediador das relações interpessoais do narrador” (Coutinho, 2004, p.119).

Ademais, é importante ressaltar que o caráter memorialístico da obra vai além da reconstrução de experiências pessoais, servindo também como uma forma de documentação do contexto histórico e cultural do sertão nordestino. Graciliano Ramos não apenas narra sua história, mas também registra as condições sociais, políticas e econômicas que moldaram sua vida e a de muitos outros na mesma região.

Assim, o romance torna-se um relato poderoso que dialoga tanto com o indivíduo quanto com a coletividade, o que reforça a ideia de que a literatura é um espaço privilegiado para explorar as múltiplas dimensões da existência humana. Tal ideia é defendida por Candido (2012, p.82) em seu artigo “A literatura e a formação do homem”: “(...) na medida em que nos interessa também como experiência humana, não apenas como produção de obras consideradas projeções, ou melhor, transformações de modelos profundos, a literatura desperta inevitavelmente o interesse pelos elementos contextuais”.

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE A NARRATIVA LITERÁRIA

Antes do desenvolvimento das análises dos capítulos selecionados, optou-se pela construção de um momento teórico específico destinado à apresentação dos principais eixos conceituais que fundamentam esta pesquisa. Tal escolha metodológica justifica-se pela

necessidade de estabelecer, previamente, as categorias críticas que orientam a leitura de *Infância*, especialmente no que se refere às contribuições de Gérard Genette acerca da narrativa e da focalização, às reflexões de Antonio Candido sobre a constituição do personagem no romance e às discussões de Marshall Berman acerca da modernidade e de seus efeitos sobre o sujeito.

Isto posto, a separação entre os tópicos teóricos e as análises não implica uma dissociação entre teoria e texto literário, mas configura-se como uma estratégia de organização que busca conferir maior clareza e coerência ao percurso analítico da dissertação. Ao sistematizar anteriormente os conceitos e perspectivas críticas mobilizados, evita-se que as análises dos capítulos sejam constantemente interrompidas por explicações conceituais extensas, permitindo que o foco recaia sobre os efeitos estéticos, narrativos e simbólicos produzidos pela obra de Graciliano Ramos.

Além disso, a construção de um espaço teórico próprio favorece o diálogo entre diferentes perspectivas críticas, possibilitando compreender como os elementos narrativos de *Infância* articulam-se simultaneamente à construção da subjetividade do narrador-personagem e às tensões históricas e sociais que atravessam sua formação. Desse modo, os capítulos analíticos não se limitam à aplicação isolada de conceitos, mas constituem um espaço de problematização em que teoria e texto entram em constante tensão e complementação.

2.1 À luz de Genette Gérard: Memória, focalização e construção narrativa em *Infância*

Em *Discurso da narrativa*, Gérard Genette ([197-]) propõe uma distinção essencial entre história (o que se conta), narrativa (o modo como se conta) e narração (o ato de contar). A obra *Infância* apresenta-se como uma narrativa de caráter memorialístico, em que o enunciador reconstrói, retrospectivamente, sua experiência de formação, configurando uma narrativa ulterior, na qual “o emprego de um tempo do pretérito basta para a designar como tal, sem por isso indicar a distância temporal que separa o momento da narração do da história” (Genette, [197-], p.219). A estrutura da obra organiza-se, portanto, a partir de um relato em primeira pessoa conduzido por um narrador autodiegético, marcado pela subjetividade e pela fragmentação da memória. Assim, Graciliano Ramos rompe com a linearidade cronológica e constrói uma narrativa composta por episódios descontínuos, aproximando-se do próprio funcionamento da rememoração.

Nesse sentido, a enunciação na obra revela-se como um ponto de articulação entre o tempo da narrativa e o tempo da enunciação, evidenciando um narrador que escreve e

rememora suas lembranças, projetando sobre os acontecimentos passados uma compreensão construída retrospectivamente. Tal escolha desloca a ênfase dos fatos narrados para a forma como eles são reelaborados pela linguagem, aproximando-se da perspectiva de Genette, segundo a qual a narrativa não constitui um reflexo imediato do real, mas uma construção discursiva marcada pela artificialidade do ato narrativo. Conforme afirma o autor, a literatura moderna chamou atenção para “o aspecto singular, artificial e problemático do ato narrativo” (Genette, 2011, p.265). Desse modo, a narrativa em *Infância* não se organiza como reprodução transparente da experiência vivida, mas como elaboração mediada pela memória, pela linguagem e pelas escolhas formais do sujeito que narra.

Ainda em diálogo com Discurso da narrativa, a categoria de narrador autodiegético diz respeito àquele que participa da história como protagonista. Na obra de Ramos, o narrador assume essa posição ao relatar sua própria trajetória enquanto personagem principal da diegese. No entanto, há uma tensão permanente entre o “eu que narra” e o “eu que viveu”, configurando-se uma:

(...) dinâmica de um jogo entre um narrador que lembra e analisa o rememorado e uma personagem-menino que se localiza no enunciado. Jogo regulado pela presença constante de uma voz que duvida e funciona como um terceiro elemento na junção do caráter autobiográfico e ficcional da narrativa (Cunha, 2017, p.227).

Essa duplicidade estabelece uma fricção entre experiência e linguagem, pois a criança, muitas vezes, não compreendia plenamente os sentidos das situações vividas, enquanto o narrador adulto as ressignifica criticamente. Tal configuração narrativa carrega implicações profundas para a construção do sentido do texto, uma vez que expõe a tensão entre a experiência imediata e sua reinterpretação posterior. O narrador, situado em um tempo ulterior aos acontecimentos, revisita a infância a partir de uma consciência madura, o que lhe permite compreender, ironizar ou problematizar episódios que, no momento vivido, lhe eram obscuros.

A presença discreta do narrador-adulto contribui não apenas para aprofundar a análise crítica das relações de autoridade, violência e silenciamento presentes na obra, mas também para transformar a narrativa em um espaço de reelaboração afetiva da própria infância, em que o ato de narrar assume a dimensão de um retorno crítico ao passado. De acordo com Genette ([197-], p.173), isso torna-se possível porque, “no discurso indireto livre, o narrador assume o discurso da personagem, ou, se se preferir, a personagem fala pela voz do narrador, e as duas instâncias vêm-se então confundidas”.

Sob essa perspectiva, a fusão entre narrador e personagem, evidenciada no uso do discurso indireto livre, intensifica a ambiguidade do enunciador em *Infância*, já que os limites

entre a voz madura e a percepção infantil tornam-se tênues. Trata-se de uma escolha estética que preserva o olhar limitado da criança, mas o atravessa constantemente pela consciência crítica do adulto que rememora. Assim, a narrativa constrói-se em um espaço de negociação entre vivência e interpretação, sem que o narrador adulto se sobreponha completamente à criança que foi.

Ademais, Genette propõe a análise da voz narrativa como categoria referente ao momento e à posição a partir dos quais a história é narrada. Em *Infância*, a voz pertence a um narrador que escreve muito tempo depois dos acontecimentos que relata — o que Genette denomina narrativa ulterior (Genette, [197-], p.219). Essa condição temporal estabelece um efeito de distanciamento, uma vez que o narrador já não é mais aquele que viveu os episódios, embora permaneça ligado afetivamente à experiência rememorada. No entanto, a escolha pela primeira pessoa, associada à focalização interna, atenua essa distância e mantém uma proximidade constante com o universo emocional da infância, sobretudo nas cenas marcadas pelo medo, pela fragilidade e pelas descobertas.

Nessa perspectiva, a teoria genettiana introduz categorias fundamentais para a compreensão do tempo narrativo — ordem, duração e frequência —, responsáveis pela organização da temporalidade no discurso literário. Na obra de Ramos, essas três dimensões coexistem e se entrelaçam, revelando a complexidade da relação entre memória e narrativa. No que concerne à ordem, a obra apresenta uma estrutura marcadamente anacrônica, em que predominam as analepes, responsáveis pela retomada fragmentária de acontecimentos passados. Não há, portanto, uma sequência cronológica rigorosa, mas uma sobreposição de tempos narrativos que espelha o próprio funcionamento da memória.

No plano da duração, observa-se uma manipulação consciente do ritmo narrativo. Graciliano Ramos alterna episódios breves e condensados com passagens em que a narrativa se dilata para privilegiar a reflexão e a densidade psicológica. Essa variação produz um efeito de tempo subjetivo, no qual o valor da experiência não é determinado pela extensão dos acontecimentos, mas pela intensidade afetiva e simbólica que os acompanha. A escrita memorialística transforma, assim, o tempo cronológico em tempo vivido, revelando que recordar é também reinterpretar.

Quanto à frequência, o romance recorre tanto à narração singulativa — um evento narrado uma única vez — quanto à iterativa, quando experiências recorrentes da infância, como o medo, a punição ou o silêncio, são condensadas em recordações generalizantes. Essa oscilação entre o singular e o repetido reforça o caráter subjetivo da memória e evidencia como determinados episódios se cristalizam como marcas da formação do sujeito narrador.

Desse modo, a manipulação das categorias temporais em *Infância* demonstra que a reconstrução memorialística não se limita a relatar o passado, mas o reorganiza narrativamente, criando uma temporalidade própria. O tempo, em Graciliano Ramos, constitui não apenas um elemento formal da narrativa, mas também um recurso expressivo que traduz o processo de rememoração como experiência estética, crítica e existencial. Como afirma Genette, “a narrativa não imita o tempo, mas o reconstrói segundo uma ordem que é a de sua própria lógica interna” (Genette, [197-], p.91).

Além dos aspectos temporais, Genette aborda a noção de focalização, entendida como o ponto de vista a partir do qual a história é percebida. Em *Infância*, a narrativa constrói-se predominantemente a partir da perspectiva do personagem-menino, aproximando-se da focalização interna proposta pelo teórico francês. Contudo, essa focalização não se mantém absolutamente fixa ao longo da obra, pois, em determinados momentos, a consciência do narrador-adulto emerge de maneira sutil, atravessando a percepção infantil com comentários, reformulações e inflexões críticas que revelam uma compreensão posterior das experiências vividas.

Essa configuração produz efeitos significativos na construção do texto, já que muitas cenas são apresentadas a partir das limitações cognitivas e emocionais da infância, sem que o personagem compreenda plenamente o sentido das situações vividas. Tal escolha confere profundidade à narrativa, permitindo que o leitor perceba, para além da ingenuidade do olhar infantil, as marcas de violência, repressão e silenciamento que atravessam o processo de formação do sujeito. Ao mesmo tempo, a focalização interna possibilita o acesso ao universo afetivo da infância — seus medos, inseguranças e descobertas —, criando uma aproximação intensa entre leitor e personagem.

Além disso, Genette afirma que a focalização interna “implica, em todo o rigor, que o personagem focal não seja nunca descrita, nem tão-pouco designada do exterior, e que os seus pensamentos ou as suas percepções não sejam nunca analisados objectivamente pelo narrador” (Genette, [197-], p.190). Contudo, no romance, observa-se um movimento mais complexo, pois o narrador autodiegético alterna, ainda que de forma sutil, o olhar do personagem-menino e a consciência reflexiva do sujeito adulto que recorda. Em alguns momentos, predominam as percepções fragmentadas da criança; em outros, emerge uma voz madura que reorganiza criticamente aquilo que foi vivido, sem romper completamente com a perspectiva infantil.

Desse modo, Graciliano Ramos tensiona a própria categoria genettiana de focalização, construindo uma narrativa em que o olhar da infância é preservado, mas constantemente

atravessado pela memória e pela interpretação retrospectiva. Tal oscilação não enfraquece a focalização interna; ao contrário, evidencia a complexidade da construção narrativa da obra, marcada pela coexistência entre lembrança e análise crítica. Assim, a focalização ultrapassa a função de simples mecanismo de controle da informação e transforma-se em dispositivo de construção subjetiva e crítica social, expondo, através do filtro da infância, as marcas de um processo de formação atravessado por autoritarismo, silenciamentos e violência simbólica.

2.2 O personagem e a construção do sujeito narrativo

Acerca da construção do personagem em *Infância*, é válido ressaltar que esta dissertação a compreende como uma obra situada na confluência entre autobiografia e romance, logo, a análise das personagens exige igualmente um aparato teórico capaz de contemplar essa dupla natureza narrativa. Nesse sentido, não basta recorrer apenas às formulações tradicionais acerca do personagem romanesco ficcional — sustentada, aqui, por “A personagem do romance”, de Antonio Candido (2007) —, tampouco limitar-se às discussões sobre sujeito autobiográfico e escrita de si — teoria amparada pelos artigos de Diego José Domingos Pereira (2015), “Do íntimo ao público: a consolidação do personagem espectral pela narrativa autobiográfica”, e de Verena Alberti (1991), “Literatura e autobiografia: a questão do sujeito na narrativa”.

Assim, a constituição das figuras presentes na narrativa graciliânica — especialmente do narrador-menino — realiza-se em um espaço híbrido, no qual experiência vivida, elaboração memorialística e construção estética coexistem de maneira tensionada. Dessa forma, as personagens de *Infância* não podem ser compreendidas exclusivamente como entidades ficcionais autônomas, desvinculadas do autor empírico, nem como simples transposições documentais de pessoas reais. Desse modo, o presente trabalho mobiliza, simultaneamente, teorias voltadas ao personagem do romance e reflexões acerca da constituição do sujeito na escrita autobiográfica, entendendo que, em Graciliano Ramos, memória e ficção articulam-se na construção de personagens que preservam tanto densidade literária quanto forte vínculo com a experiência rememorada.

Logo, Antonio Candido (2007) desenvolve, em seu ensaio, uma reflexão abrangente sobre a complexidade e a centralidade do personagem na narrativa literária. Para o autor, o personagem transcende a função de mero recurso narrativo, ocupando um papel estruturante no romance ao articular dimensões estéticas, sociais e psicológicas. Desse modo, é por meio do personagem que a obra se torna uma forma de diálogo entre o ficcional e o real, de modo

que “o romance se baseia, antes de mais nada, num certo tipo de relação entre o ser vivo e o ser fictício, manifestada através do personagem, que é a concretização deste” (Candido, 2007, p.55). Além disso, a relação entre a ficção e a realidade é defendida por Candido (2012), abrangendo não apenas o personagem — um elemento estruturante do romance —, mas a literatura como um todo:

A fantasia quase nunca é pura. Ela se refere constantemente a alguma realidade: fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos, etc. Eis por que surge a indagação sobre o vínculo entre fantasia e realidade, que pode servir de entrada para pensar na função da literatura (Candido, 2012, p. 83).

Ademais, Candido destaca que o personagem no romance opera em uma tensão entre a individualidade e a representatividade. De um lado, ele precisa ser singular e dotado de características únicas que o tornam crível, despertando no leitor a sensação de que está diante de uma pessoa real. De outro, deve também ser representativo, condensando valores culturais, dilemas históricos ou conflitos universais. Essa oscilação entre o particular e o geral é o que garante ao personagem sua relevância literária, permitindo que ele ressoe com diferentes leitores em diferentes contextos.

Nesse sentido, a criação do personagem envolve uma série de escolhas estilísticas que buscam harmonizar elementos de realismo e invenção, garantindo ao leitor uma experiência imersiva. A subjetividade do autor desempenha um papel crucial nesse processo, pois é a partir de sua visão de mundo, valores e vivências que as figuras literárias ganham vida. No entanto, como ressalta Candido, a eficácia do personagem está em transcender a esfera individual do autor e se tornar uma janela para questões mais amplas, como conflitos sociais, dilemas éticos e a condição humana em sua essência.

A ideia de que o personagem literário é um ponto de equilíbrio entre o real e o fictício aparece no texto de Candido amparada, também, pelas reflexões de François Mauriac, o qual estabelece uma classificação das personagens de acordo com o grau de afastamento da realidade. Sendo assim, Mauriac sugere que alguns autores se utilizam de um leve disfarce para apresentar personagens que, embora estilizados, mantêm vínculos estreitos com a realidade, funcionando quase como representações de pessoas que o autor conheceu ou observou: “Para ele, o grande arsenal do romancista é a memória, de onde extrai os elementos da invenção, e isto confere acentuada ambiguidade às personagens, pois elas não *correspondem* a pessoas vivas, mas *nascem* delas” (Candido, 2007, p.66-67).

Essa perspectiva complementa as ideias de Candido ao reforçar que o personagem não é uma criação absolutamente autônoma, mas que ele emerge das experiências e da observação

do autor, sendo estilizado a partir de um compromisso com a verossimilhança e com as demandas da narrativa. Candido aponta que, “segundo Mauriac, há uma relação estreita entre a personagem e o autor. Este a tira de si (seja da sua zona má, da sua zona boa) como realização de virtudes, que não são projeções de traços, mas sempre modificação, pois o romance transfigura a vida” (Candido, 2007, p.67).

Outro ponto relevante discutido pelo crítico é a relação entre a construção do personagem e a narrativa como um todo. O autor argumenta que o sucesso do personagem está diretamente ligado à sua integração na trama, ou seja, à maneira como ele interage com os acontecimentos e reflete as temáticas abordadas pelo texto. Por essa razão, o personagem literário é não apenas um agente da narrativa, mas também um meio através do qual questões filosóficas, políticas e sociais podem ser exploradas.

Além disso, Candido também explora a questão do dinamismo do personagem, uma vez que, no romance, diferentemente de outras formas narrativas mais rígidas, as personagens possuem a capacidade de se transformar ao longo da história. Esse dinamismo, segundo o teórico, é essencial para garantir a verossimilhança da narrativa — ainda que ela dependa da “possibilidade de um ser fictício, isto é, algo que, sendo uma criação da fantasia, comunica a impressão da mais lídima verdade existencial” (Candido, 2007, p.55) —, já que o leitor espera que as personagens reflitam a complexidade e a fluidez da vida. Mauriac complementa essa visão ao sugerir que as personagens mais bem-sucedidos são aqueles que, mesmo quando estilizados, preservam a essência da humanidade, sendo capazes de evoluir e revelar suas contradições internas.

O papel do narrador na construção do personagem é outro ponto central abordado por Candido, de modo que ele observa que a maneira como o narrador apresenta as personagens — por meio de descrições, ações ou diálogos — molda a percepção que o leitor terá deles. Esse processo, por sua vez, está ligado ao grau de afastamento que o autor decide adotar — enquanto alguns autores optam por criar personagens com um alto grau de abstração, outros preferem manter uma conexão mais direta com o real, ainda que mediada por um disfarce literário. Essa escolha, tanto para Candido quanto para Mauriac, influencia profundamente o impacto que o personagem terá na narrativa e na experiência do leitor.

Ademais, Candido sublinha a relação dialética entre o personagem e a realidade, uma vez que o personagem não é uma mera invenção, ele carrega as marcas do tempo e do espaço em que foi criado. Tal ideia é reforçada por Mauriac, de modo que o teórico aponta que o autor muitas vezes utiliza suas vivências e observações para construir personagens que, embora situados no mundo da ficção, funcionam como reflexos estilizados das condições

históricas e sociais do real. Esse diálogo entre realidade e ficção é o que torna o personagem uma figura tão rica e inesgotável na literatura, ainda que ele não exista separado das realidades que lhe dão vida e que ele vive (Candido, 2007, p.54).

Candido analisa com profundidade o papel do conflito na construção do personagem, destacando que aquelas mais cativantes são aqueles que enfrentam dilemas internos e externos. Esses conflitos revelam suas múltiplas camadas, tornando-os complexos e humanizados. Para Candido, o romance se configura como um espaço privilegiado para explorar as contradições humanas, pois permite que o autor construa figuras literárias que dialoguem com a experiência individual e coletiva, ampliando o alcance da narrativa.

Além disso, o teórico observa que as personagens transcendem os limites do texto literário, pois é por meio deles que o leitor não apenas vivencia a narrativa, mas também é levado a refletir sobre si mesmo e sobre o mundo. Tal ideia é defendida pelo autor de “A personagem do romance” quando o mesmo pontua que o personagem “representa a possibilidade de adesão afetiva e intelectual do leitor, pelos mecanismos de identificações, projeção, transferência etc” (Candido, 2007, p.54). Essa capacidade de representar e questionar a condição humana reforça a relevância do personagem no romance, consolidando-o como um elemento essencial para unir arte, sociedade e subjetividade.

Dessa forma, a visão de Antonio Candido sobre as personagens no romance destaca sua riqueza, complexidade e papel central na literatura. Assim sendo, o personagem não é apenas um elemento da narrativa, mas um ponto de convergência entre arte, sociedade e subjetividade, capaz de transformar experiências e contradições humanas em representações universais. Ao explorar os dilemas internos e externos que moldam as personagens, o romance torna-se um espaço privilegiado para investigar a condição humana, revelando tanto as fragilidades quanto as potencialidades de indivíduos inseridos em contextos históricos e sociais específicos.

Essa perspectiva teórica aplica-se de maneira exemplar à obra *Infância*, de Graciliano Ramos, a qual combina o caráter memorialístico com a construção de um protagonista que reflete tanto as experiências pessoais do autor quanto os desafios de uma realidade social mais ampla. No romance de Graciliano, tem-se a transformação de suas lembranças de infância em um retrato literário que dialoga diretamente com a análise de Candido, especialmente no que diz respeito à dialética entre realidade e ficção e à capacidade do personagem de transcender o texto para provocar reflexões no leitor. A seguir, será analisado como as ideias de Candido se manifestam na construção do protagonista em *Infância*, destacando o entrelaçamento entre memória, ficção e contexto histórico.

Partindo para as perspectivas da elaboração de um personagem autobiográfico, sua construção ultrapassa os limites tradicionais da ficção romanesca, uma vez que o sujeito narrado se constitui a partir da própria experiência vivida, reorganizada pela memória e pela linguagem. Nesse tipo de escrita, o personagem não surge apenas como uma entidade ficcional autônoma, mas como resultado de um processo de rememoração em que experiências íntimas, afetos e percepções subjetivas são reelaborados esteticamente. Assim, a autobiografia estabelece uma relação singular entre vida e representação, produzindo personagens que se localizam em uma zona de tensão entre o testemunhal e o ficcional.

Nesse sentido, Pereira (2015), ao discutir os processos autobiográficos na criação teatral, oferece contribuições relevantes para pensar a constituição do personagem em textos memorialísticos. Segundo o autor, “tais imagens (memórias) assumem, nesse processo, um papel equivalente ao do subtexto. Se o subtexto pode ser compreendido como a consciência da personagem em cena, a autobiografia pode ser considerada o subtexto do ator” (Pereira, 2015, p.64). Embora a reflexão esteja direcionada ao teatro, ela permite compreender que a memória funciona como uma camada profunda da construção do sujeito narrativo, fornecendo densidade emocional e psicológica ao personagem autobiográfico. Desse modo, o “eu” narrado não se reduz à reprodução factual da experiência, mas constitui-se a partir das marcas subjetivas deixadas pelas lembranças e pela forma como elas são reinterpretadas no presente da narração.

Além disso, a escrita autobiográfica não elimina a dimensão ficcional do personagem; ao contrário, evidencia o caráter construtivo de toda narrativa de si. Conforme afirma Pereira (2015, p.65), “O ficcional oferece-nos margens para a possibilidade de o indivíduo usar a própria narrativa (pessoal e subjetiva), ainda que fragmentada, para compor sua personagem. As funcionalidades desse estilo estético geram uma estreita relação entre quem fala com o que se fala”. Assim, o personagem autobiográfico emerge da articulação entre fragmentos de memória, elaboração estética e subjetividade, instaurando um espaço em que realidade e ficção coexistem sem fronteiras rígidas. O sujeito que narra, portanto, transforma-se também em objeto de construção narrativa.

Ainda sobre o personagem autobiográfico, Verena Alberti (2015) propõe uma discussão que permite compreender que, embora esse gênero esteja fundamentado na identidade entre autor, narrador e personagem, tal identidade não implica uma coincidência absoluta entre essas instâncias. Ao contrário, a escrita autobiográfica é atravessada por um movimento complexo de aproximação e distanciamento entre o sujeito que escreve e o sujeito narrado. Nesse sentido, a autobiografia não deve ser entendida como simples reprodução

transparente da vida, mas como uma elaboração discursiva em que o “eu” se reconstrói retrospectivamente por meio da linguagem:

(...) se o pacto autobiográfico confere à identidade entre autor, narrador e personagem um caráter manifesto, isso não significa (...) que, no nível do discurso, não haja diferenças entre as três figuras. Dentro do texto, narrador e personagem remetem, respectivamente, ao sujeito da enunciação e ao sujeito do enunciado: o narrador narra a história e o personagem é o sujeito sobre o qual se fala. Ambos, porém, remetem ao autor, que passa então a ser o referente, fora do texto (Alberti, 1991, p.76).

Ainda, partindo das formulações de Philippe Lejeune, Alberti ressalta que a autobiografia se estrutura a partir do chamado pacto autobiográfico, isto é, “quando a identidade entre autor, narrador e personagem é assumida e tornada explícita pelo autor” (Alberti, 1991, p.75). Tal pacto diferencia a autobiografia do romance tradicional, uma vez que, neste último, estabelece-se um “pacto romanesco”, marcado pela negação explícita da identidade entre autor e personagem. No texto autobiográfico, ao contrário, o autor assume publicamente que fala de si mesmo, fazendo coincidir, ao menos no plano referencial, as figuras do autor, do narrador e do personagem.

Todavia, Alberti demonstra que essa identidade não elimina as tensões internas do discurso autobiográfico. Ainda que autor e narrador se aproximem de maneira mais evidente — pois é o sujeito da enunciação que escreve e organiza retrospectivamente sua experiência —, a relação entre autor e personagem opera de forma distinta. O personagem autobiográfico corresponde ao sujeito do passado, isto é, ao indivíduo rememorado pelo narrador em outro momento de sua existência. Assim, entre o “eu” que escreve e o “eu” narrado instaura-se, inevitavelmente, uma distância temporal, subjetiva e interpretativa. O sujeito adulto que rememora reconstrói, reorganiza e interpreta a criança ou o jovem que foi, produzindo uma narrativa marcada tanto pela memória quanto pela reelaboração posterior da experiência vivida:

Já entre autor e personagem, o que teríamos não constitui identidade, mas, antes, uma relação de semelhança, uma vez que o sujeito do enunciado (personagem), apesar de inseparável da pessoa que produz a narração (o autor-narrador está falando dele mesmo), dela está afastado, o que se compreende principalmente ao verificar a distância temporal entre o presente da enunciação e o relato de acontecimentos passados (Alberti, 1991, p.76).

Essa perspectiva torna-se especialmente relevante para a leitura de *Infância*, uma vez que a obra se constrói precisamente sobre essa tensão entre identidade e distanciamento. O narrador graciliânico revisita o menino que foi a partir de uma consciência madura, crítica e retrospectiva, mas sem eliminar completamente a percepção fragmentária e limitada da

infância. Desse modo, o personagem-menino não corresponde a uma recuperação integral e objetiva do passado, mas a uma figura reconstruída pela memória e pela linguagem, situada entre o testemunho autobiográfico e a elaboração literária.

Além disso, Alberti observa que o pacto autobiográfico admite inevitavelmente falhas, lacunas, deformações e esquecimentos, justamente porque a autobiografia depende da memória humana, que jamais opera de maneira absoluta ou integral. A narrativa autobiográfica, portanto, não se define por uma fidelidade documental irrestrita, mas pela tentativa de reconstrução subjetiva da experiência. Nesse sentido, a possibilidade de omissões, deslocamentos e reorganizações narrativas não invalida o caráter autobiográfico do texto; ao contrário, constitui parte essencial de sua natureza discursiva.

Aplicada à obra de Graciliano Ramos, essa compreensão permite pensar *Infância* como um romance autobiográfico em que o sujeito narrador elabora literariamente suas experiências sem romper o vínculo com a memória pessoal. O narrador não apenas relata acontecimentos pretensamente “verdadeiros”, mas os reorganiza segundo uma lógica narrativa, estética e reflexiva, transformando a experiência individual em matéria literária. Assim, o personagem autobiográfico graciliânico emerge como resultado de uma negociação constante entre lembrança, interpretação e construção narrativa, evidenciando que, na autobiografia, o “eu” narrado jamais coincide plenamente com o “eu” que escreve.

2.3 Memória, modernidade e formação do sujeito em *Infância*

A construção narrativa de *Infância* permite estabelecer aproximações significativas com as reflexões de Marshall Berman acerca da modernidade, especialmente no que diz respeito às experiências de fragmentação, deslocamento e instabilidade que atravessam a constituição do sujeito moderno. Em “Modernidade ontem, hoje, amanhã”, Berman (1986, p.15) define a modernidade como uma experiência paradoxal, marcada simultaneamente pela transformação e pela desintegração, capaz de remodelar o indivíduo e o mundo ao seu redor ao mesmo tempo em que ameaça destruir suas referências, identidades e formas de pertencimento. Tal perspectiva possibilita compreender que a modernidade não se restringe ao avanço urbano e industrial, mas corresponde também a um estado de instabilidade contínua que atinge a experiência subjetiva, os vínculos sociais e os modos de percepção do mundo.

Sob essa perspectiva, a narrativa de *Infância* aproxima-se da experiência moderna descrita por Berman ao construir-se através de uma memória descontínua, fragmentada e marcada por deslocamentos temporais. A rememoração organizada por Graciliano não segue

uma linearidade rígida, mas desenvolve-se a partir de episódios isolados, retomados segundo a lógica da memória e da experiência subjetiva. Assim, o romance rompe com a ideia de continuidade narrativa e aproxima-se de uma forma de rememoração marcada por lacunas, interrupções e sobreposições temporais, evidenciando não apenas o funcionamento fragmentário da memória, mas também a instabilidade do próprio sujeito que recorda.

A fragmentação presente na obra dialoga diretamente com as considerações de Berman acerca da experiência moderna. Segundo o autor, a modernidade dissolve estruturas anteriormente estáveis, lançando o sujeito em uma realidade marcada pela ruptura e pela incerteza. Nesse sentido, a própria forma narrativa do romance autobiográfico expressa esse processo de desagregação, uma vez que o narrador reconstrói sua trajetória a partir de lembranças dispersas, frequentemente atravessadas por medo, estranhamento e inadequação. A narrativa memorialística, portanto, não organiza o passado como um percurso coerente e contínuo, mas como uma sucessão de experiências descontínuas que evidenciam as tensões da formação subjetiva.

Além disso, o sentimento de deslocamento constitui um dos elementos centrais da narrativa graciliânica. Em diversos episódios, o personagem-menino experiencia uma sensação constante de inadequação diante do espaço, das relações familiares e das transformações que atravessam sua própria percepção do mundo. Esse deslocamento manifesta-se tanto no plano físico quanto no subjetivo. As mudanças de cidade, os deslocamentos familiares e a dificuldade de adaptação coexistem com um profundo estranhamento em relação ao próprio corpo, às emoções e ao ambiente que o cerca. Tal experiência aproxima-se da condição moderna descrita por Berman, marcada pela ruptura contínua das referências tradicionais e pela necessidade constante de reelaboração do sujeito diante de um mundo instável.

Esse processo torna-se evidente, por exemplo, quando o narrador descreve as mudanças corporais da adolescência: “Nasceram-me pelos, emagreci — e nos banhos coletivos do Paraíba envergonhei-me da nudez. Era como se o meu corpo se tivesse tornado impuro e feio de repente. Percebi nele vagas exigências, alarmei-me, pela primeira vez me comparei aos homens que se lavavam no rio” (Ramos, 2022, p.285). Nesse fragmento, o corpo surge como espaço de estranhamento e ruptura identitária, de modo que o personagem percebe a transformação de si mesmo como uma perda da estabilidade anterior, experienciando o crescimento não como conquista, mas como ameaça e desorientação. Tal sensação aproxima-se das formulações de Berman acerca da modernidade enquanto

experiência simultânea de criação e destruição, em que o sujeito é constantemente deslocado de suas referências anteriores.

Além disso, as inquietações internas do narrador também evidenciam esse estado de instabilidade subjetiva:

As inquietações que me enchiam as noites eram quase palpáveis, tinham feições — e cabelos negros me acariciavam o rosto, um sopro me inteirava. Sensações desencontradas assaltavam-me: ardia-me a cabeça, os dedos tiritavam, frios como gelo. Impossível suportar o contato dos lençóis (Ramos, 2022, p.288).

Assim, a intensidade sensorial e emocional presentes na passagem revelam um sujeito atravessado por sensações contraditórias e difíceis de compreender. A fragmentação subjetiva manifesta-se não apenas na estrutura da narrativa, mas também na própria percepção do personagem, que experiencia o mundo de forma instável e conflituosa. O medo diante do desconhecido e a incapacidade de compreender plenamente as próprias transformações reforçam a sensação de deslocamento que atravessa a obra.

Nesse sentido, a narrativa de *Infância* evidencia uma tensão constante entre tradição e transformação. De um lado, tem-se um ambiente patriarcal, autoritário e rigidamente hierarquizado em que o narrador está inserido, o qual representa um universo pautado por valores tradicionais e mecanismos de repressão que limitam a subjetividade da criança. Entretanto, paralelamente a essa estrutura opressiva, desenvolve-se um sujeito em processo de formação, cuja percepção gradualmente passa a tensionar as normas e violências naturalizadas pelo meio social.

A modernidade, conforme observa Berman, não corresponde apenas ao surgimento do novo, mas também ao conflito permanente entre permanência e ruptura. Tal tensão pode ser observada na própria configuração estética da obra de Graciliano Ramos, que articula elementos autobiográficos, memorialísticos e ficcionais, afastando-se de modelos narrativos rigidamente lineares. Ainda que a narrativa apresente um narrador autodiegético rememorando sua infância, a focalização construída pelo autor tensiona continuamente as fronteiras entre passado e presente, experiência e interpretação, memória e ficção.

Sob essa perspectiva, a obra aproxima-se das reflexões de Hans Robert Jauss acerca da relação entre tradição e modernidade. Conforme afirma Jauss (1996, p.54), o moderno não elimina o antigo, mas estabelece com ele uma relação de resignificação e continuidade. No romance de Graciliano, essa dinâmica manifesta-se tanto na estrutura narrativa quanto na construção subjetiva do narrador, que revisita experiências passadas a partir de uma consciência posterior, reorganizando-as criticamente através da linguagem.

Além disso, a experiência moderna em *Infância* também se manifesta na busca constante por sentido e identidade. O narrador reconstrói sua trajetória a partir de lembranças dispersas, tentando compreender os acontecimentos que marcaram sua formação. Esse movimento aproxima-se da ideia de reinvenção contínua discutida por Berman, segundo a qual o sujeito moderno precisa constantemente reelaborar a si mesmo diante das transformações do mundo. Em Graciliano Ramos, contudo, esse processo não assume um caráter grandioso ou heroico, mas ocorre de maneira silenciosa, gradual e frequentemente dolorosa.

A infância narrada por Ramos é atravessada por medo, repressão, violência simbólica e silenciamento. Ainda assim, é nesse espaço de tensão que o personagem desenvolve pequenas formas de resistência, especialmente através da observação crítica do mundo e da aproximação com a leitura e a linguagem. A construção da subjetividade ocorre, portanto, em meio a um cenário de instabilidade e opressão, revelando como a formação do sujeito é inseparável das estruturas sociais e históricas que o atravessam.

Assim, a fragmentação narrativa, o deslocamento subjetivo e a tensão entre tradição e transformação aproximam *Infância* das reflexões de Marshall Berman acerca da modernidade. Mais do que rememorar episódios da infância, a obra constrói uma narrativa em que memória, linguagem e subjetividade revelam um sujeito constantemente atravessado por processos de ruptura, reelaboração e busca de sentido. A modernidade, nesse contexto, não aparece apenas como dado histórico externo, mas como experiência profundamente inscrita na percepção, na memória e na constituição do narrador.

2.4 Teorias da memória e da rememoração na narrativa autobiográfica

A memória constitui um dos elementos centrais para a compreensão das narrativas autobiográficas e memorialísticas, sobretudo porque é através dela que o sujeito organiza, revisita e ressignifica suas experiências passadas. Entretanto, longe de corresponder a um simples mecanismo de armazenamento fiel dos acontecimentos vividos, a memória caracteriza-se como um processo complexo de reconstrução, atravessado pela subjetividade, pela linguagem, pela imaginação e pelas circunstâncias do presente daquele que recorda. Nesse sentido, refletir sobre a memória implica necessariamente considerar suas relações com a história e com a ficção, uma vez que tais categorias não se apresentam de maneira estanque, mas profundamente articuladas no interior da narrativa literária.

Inicialmente, Zélia Thomaz de Aquino, Zina C. Bellodi e Magaly Trindade Gonçalves (2012), na obra *Memorialística: história, memória, ficção*, ressaltam que os próprios significados atribuídos às palavras “ficção”, “história” e “memória” já evidenciam a proximidade entre essas categorias. A ficção aparece associada tanto ao fingimento quanto à criação imaginária e à interpretação subjetiva da realidade: a história relaciona-se à sequência de acontecimentos, reais ou imaginários, enquanto a memória é definida como a faculdade de conservar lembranças e também como o relato produzido a partir de experiências vividas ou testemunhadas (Aquino *et al.*, 2012). Assim, desde suas definições mais elementares, percebe-se que memória, ficção e história não operam de forma isolada, mas constituem campos que frequentemente se sobrepõem.

Tal relação torna-se particularmente significativa no âmbito da escrita memorialística, pois o ato de lembrar não implica recuperar integralmente o passado, mas reorganizá-lo narrativamente. Conforme apontam Aquino *et al* (2012, p.17-18), “toda ficção envolve uma leitura do real”, uma vez que mesmo as obras aparentemente mais imaginativas nascem de experiências humanas concretas, ainda que transformadas pela elaboração estética. Do mesmo modo, a memória também não se apresenta como reprodução neutra da realidade vivida, pois aquilo que se recorda é inevitavelmente atravessado pela percepção subjetiva do sujeito que narra.

Nesse sentido, Paul Ricœur (2007), em *A memória, a história, o esquecimento*, propõe uma distinção fundamental entre memória e imaginação. Segundo o autor, ambas possuem intencionalidades distintas: enquanto a imaginação volta-se “para o fantástico, a ficção, o irreal, o possível, o utópico”, a memória orienta-se “para a realidade anterior, a anterioridade que constitui a marca temporal por excelência da ‘coisa lembrada’” (Ricœur, 2007, p.26). Assim, ainda que memória e imaginação frequentemente se aproximem, especialmente porque as lembranças tendem a transformar-se em imagens mentais, a memória preserva uma pretensão essencial de referir-se ao passado efetivamente vivido.

Todavia, essa relação não elimina a possibilidade de deformação ou reinvenção. Pelo contrário, Ricœur reconhece a existência de uma “permanente ameaça de confusão entre rememoração e imaginação” (Ricœur, 2007, p.26), justamente porque toda lembrança passa pelo filtro da subjetividade e da linguagem. Ainda assim, o filósofo ressalta que “nada temos de melhor que a memória para garantir que algo ocorreu antes de formarmos sua lembrança” (Ricœur, 2007, p.26) — logo, embora falha, seletiva e atravessada por esquecimentos, a memória permanece como principal recurso humano para significar o passado.

Essa concepção aproxima-se das formulações de Aquino *et al.* (2012), para quem as memórias frequentemente incorporam elementos ficcionais sem perder, por isso, seu vínculo com a experiência real. Os autores observam que, em narrativas memorialísticas, “fatos do passado [entremeiam-se] com fatos criados” (Aquino *et al.*, 2012, p.19), seja para preencher lacunas, enfatizar acontecimentos ou conferir maior densidade narrativa ao relato. Desse modo, a presença da invenção não anula o caráter testemunhal da memória; ao contrário, evidencia que recordar é sempre reconstruir.

Além disso, tanto Ricœur quanto Aquino *et al.* afastam-se de perspectivas que reduzem a memória às suas falhas ou patologias. Ricœur (2007) critica a tendência de muitos estudos privilegiarem apenas as deficiências da memória, defendendo a necessidade de compreendê-la, primeiramente, enquanto capacidade humana de relação com o passado. Para o autor, “não temos outro recurso a respeito da referência ao passado, senão a própria memória” (Ricœur, 2007, p.26). Assim, mesmo sujeita ao esquecimento e à deformação, ela preserva uma “ambição veritativa”, isto é, uma pretensão de fidelidade ao vivido.

Aquino *et al.* (2012) também ressaltam que as falhas da memória são inerentes à própria condição humana. Segundo os autores, “as memórias verdadeiras, por razões estritamente humanas, são obrigadas a falsear ou omitir fatos” (Aquino *et al.*, 2012, p.87), pois nenhum indivíduo consegue revisitar integralmente sua trajetória sem operar silenciamentos, deslocamentos ou reformulações. Dessa forma, a escrita autobiográfica e memorialística não deve ser compreendida a partir de uma lógica documental rígida, mas como tentativa de elaborar experiências por meio da linguagem.

Outro aspecto fundamental diz respeito à relação entre memória e temporalidade. Para Ricœur (2007), a memória organiza-se essencialmente em torno do tempo, já que “a memória é do passado” (p.40). Entretanto, esse passado não se manifesta de maneira homogênea ou linear. As lembranças surgem fragmentadas, descontínuas, associadas por temas, afetos ou circunstâncias específicas. O filósofo afirma que “as lembranças podem ser tratadas como formas discretas” (Ricœur, 2007, p.41), emergindo isoladamente ou em sequências que posteriormente podem compor uma narrativa.

Desse modo, a memória não opera apenas como armazenamento do passado, mas como processo ativo de construção de sentido. Ao recordar, o sujeito seleciona acontecimentos, reorganiza experiências, atribui significados e estabelece relações entre diferentes temporalidades. Nesse contexto, a narrativa memorialística aproxima-se inevitavelmente da literatura, pois necessita estruturar os fragmentos da experiência em uma forma discursiva coerente e significativa.

Por fim, em diálogo com as ideias previamente apresentadas, é possível refletir sobre o trabalho de Adélia Bezerra de Meneses (1995), *Do poder da palavra: Ensaio de Literatura e Psicanálise*, mais especificamente no capítulo “Memória e Ficção I (Aristóteles, Freud e a Memória)”. A partir da leitura do ensaio da autora, compreende-se que a memória se configura de duas formas: primeiramente, que antes de ser palavra, ela é imagem; e que “a memória não é museológica mas seletiva” (Meneses, 1995, p.133). Essa concepção encontra ressonância em *Infância*, na medida em que o narrador de Graciliano Ramos reconstrói o passado não pela linearidade dos fatos, mas pela força das imagens que sobrevivem ao esquecimento.

Além disso, a reflexão proposta por Meneses permite compreender que a memória, ao transformar-se em narrativa, não recupera o passado em sua integridade, mas reorganiza fragmentos afetivos e imagéticos segundo a intensidade com que marcaram o sujeito. Assim, a memória seletiva atua não apenas como mecanismo de rememoração, mas também como princípio de composição estética da narrativa, fazendo com que o romance autobiográfico graciliano seja estruturado pelas marcas emocionais que resistiram ao esquecimento.

Nesse sentido, a memória, em *Infância*, não funciona apenas como conteúdo da narrativa, mas como princípio estruturador da própria escrita. É ela que determina o caráter fragmentário da obra, a oscilação entre percepção infantil e reflexão adulta, bem como a tensão constante entre verdade autobiográfica e construção ficcional. Assim, a narrativa graciliana evidencia que recordar não significa simplesmente recuperar o vivido, mas reinterpretá-lo à luz do presente, transformando a experiência pessoal em matéria literária e crítica.

3 INFÂNCIA EM CINCO MOVIMENTOS: ANÁLISE DE CAPÍTULOS SELECIONADOS

Aqui, parte-se para uma análise de capítulos selecionados da obra em foco. Sob a ótica narratológica, pensamos no modo como *Infância* articula-se a partir de quatro categorias narrativas fundamentais: narrador, personagem, tempo e espaço. Entretanto, tais elementos não se organizam de maneira isolada, mas constituem-se em constante tensão com a memória autobiográfica que estrutura a narrativa. Assim, o romance constrói uma infância marcada pela fragmentação da lembrança, pela subjetividade do olhar rememorativo e pela reelaboração crítica do passado, fazendo com que as experiências do protagonista-menino sejam continuamente atravessadas pela consciência reflexiva do narrador-adulto. Desse modo,

as categorias narrativas mobilizadas por Graciliano Ramos não apenas organizam formalmente a obra, mas também contribuem para a construção de uma memória literária da infância, em que experiência individual, crítica social e elaboração estética coexistem de forma indissociável.

Em um primeiro momento, conforme postulado por Candido, discute-se as características do personagem de *Infância* que se aproximam do personagem do romance — espaço privilegiado onde o ser fictício condensa as contradições do ser vivo, funcionando como meio de expressão de valores sociais, dilemas históricos e conflitos existenciais. Na obra de Ramos, essa concepção manifesta-se na figura do protagonista-menino, cuja trajetória é marcada pela opressão familiar, pela rigidez escolar e pelas violências simbólicas de um contexto autoritário. Cada episódio narrado carrega, assim, uma carga de densidade simbólica que ultrapassa a esfera do indivíduo, refletindo sobre processos coletivos de formação subjetiva e social. Além disso, os capítulos selecionados evidenciam como “a família e a escola são os dois núcleos de encenação mais efetivos da iniciação da criança e é por meio deles que se dá a construção de uma pedagogia dos sentimentos do eu que desvela o passado” (Coutinho, 2004, p.119).

Sob essa perspectiva, a construção das personagens em *Infância* também pode ser compreendida a partir das particularidades da narrativa autobiográfica. Conforme discutido anteriormente com Alberti (1991), ainda que a autobiografia estabeleça uma relação de identidade entre autor, narrador e personagem, essa identidade não elimina a distância existente entre o sujeito que escreve e o sujeito rememorado, uma vez que o personagem corresponde a uma versão reconstruída retrospectivamente pela memória.

Assim, o protagonista-menino constitui-se simultaneamente como sujeito vivido e sujeito narrado, articulando experiência pessoal e elaboração literária. Além disso, tal processo evidencia aquilo que Pereira (2015) compreende como a estreita relação entre quem fala e aquilo que é narrado, pois a narrativa autobiográfica permite que o indivíduo reorganize fragmentos de sua própria experiência na composição de seu personagem. Em *Infância*, as imagens memorialísticas funcionam, portanto, como camadas subjetivas que atravessam continuamente a narrativa, fazendo com que as personagens não sejam construídas apenas por suas ações externas, mas também pelas marcas afetivas, emocionais e simbólicas que permanecem vivas na consciência do narrador-adulto.

Além disso, a partir dos fundamentos teóricos de Gérard Genette ([197-]) sobre a focalização, torna-se possível adentrar a análise do romance explorando como a narrativa de Graciliano Ramos articula a construção do sujeito em tensão com seu meio. A escolha por um

narrador autodiegético, que revisita sua trajetória infantil por meio de uma focalização interna, não apenas define o ponto de vista pelo qual o mundo é filtrado, mas também evidencia a oscilação entre o olhar ingênuo da criança e a lucidez crítica do adulto. Assim, tal duplicidade não se resume a um recurso técnico: ela tensiona o próprio processo de formação do personagem, que se constitui a partir de uma memória conflituosa, entre o vivido e o reinterpretado, entre o desejo de compreender e as limitações do entendimento infantil. Essa escolha cria o efeito de simultaneidade entre lembrança e revivência, uma vez que o narrador adulto restaura a consciência do menino que foi, criando um movimento entre sujeito e personagem.

No que se refere ao tempo, observa-se a prevalência de uma narrativa ulterior — definida por Genette como aquela em que “o emprego de um tempo do pretérito basta para a designar como tal, sem por isso indicar a instância temporal que separa o momento da narração do da história” (Genette, [197-], p.219) —, mas permeada por anacronias que desestabilizam a linearidade. A alternância entre passado e presente, entre memória e comentário, evidencia o caráter reconstruído da lembrança. Quanto à frequência, o narrador recorre a repetições e retomadas, reescrevendo o mesmo sentimento de medo sob diferentes formas — um procedimento que expressa a insistência do trauma.

As anacronias aparecem, em parte, como analepses — “ulterior evocação de um acontecimento anterior ao ponto da história em que se está” (Genette, [197-], p.38) —, como no capítulo “Um cinturão”, que, ao expor um evento que ocorreu com o pai, relembra um castigo executado pela mãe. Ademais, o romance conta com a presença das prolepses — “toda a manobra narrativa consistindo em contar ou evocar de antemão um acontecimento ulterior” (Genette, [197-], p.38) —, nas quais o narrador-adulto se permite enunciar enquanto protagonista, dando espaço a relatos e análises.

Quanto ao espaço, Graciliano o constrói como um prolongamento do universo íntimo do narrador. A paisagem agreste do sertão alagoano, com suas casas simples, ruas empoeiradas e escolas austeras, não é descrita apenas como cenário físico, mas como expressão de um ambiente social marcado pela rigidez, pelo autoritarismo e pela escassez afetiva. Trata-se de um espaço hostil, no qual as relações humanas reproduzem a violência e a opressão da estrutura patriarcal vigente. A escola e o lar, por exemplo, surgem como lugares de disciplina e castigo, mais voltados à repressão do que à formação moral ou intelectual. Em contraste, os raros espaços de liberdade — como a rua, o quintal e a natureza — aparecem associados à curiosidade, ao medo e à descoberta, compondo o território simbólico da infância.

Assim, tempo e espaço em *Infância* não se limitam à ambientação, mas constituem dispositivos narrativos por meio dos quais Graciliano Ramos reflete sobre a formação do sujeito sob condições de violência e privação. O tempo da lembrança, com suas sobreposições e rupturas, e o espaço social do sertão, com suas hierarquias e durezas, convergem para delinear um retrato da infância brasileira não idealizada, em que o ambiente e a memória se entrelaçam na construção de uma consciência crítica e literária.

Nesse sentido, nos capítulos selecionados será analisado como Graciliano Ramos, por meio de recursos narrativos como a focalização e a configuração de personagens, constrói cenas que explicitam a complexa interação entre o “eu” que vive e o “eu” que narra. Serão destacados cinco momentos emblemáticos do romance, em que o olhar da criança e a voz do adulto se entrelaçam, revelando, com crueza e sensibilidade, os processos de aprendizagem, submissão, resistência e emancipação simbólica.

Dessa forma, a leitura dos capítulos selecionados será conduzida a partir da compreensão de *Infância* enquanto romance autobiográfico, isto é, uma narrativa que articula simultaneamente memória, experiência pessoal e elaboração ficcional. Tal perspectiva torna-se fundamental porque o texto graciliânico não se limita à reprodução documental do passado, mas reelabora literariamente as vivências do sujeito que narra, transformando-as em matéria estética por meio da linguagem e da memória. Assim, embora a narrativa preserve um forte teor testemunhal, ela também se constrói mediante processos de seleção, reorganização e ressignificação da experiência vivida, o que afasta a possibilidade de compreendê-la como simples relato factual.

Desse modo, conforme discutido no desenvolvimento teórico do presente trabalho, a relação entre autor, narrador e personagem em *Infância* estabelece-se de maneira complexa. O narrador-adulto revisita retrospectivamente a criança que foi, reorganizando suas experiências a partir de uma consciência posterior, marcada tanto pela memória quanto pela reflexão crítica. Assim, o personagem-menino não corresponde integralmente ao sujeito que escreve, mas constitui uma projeção reconstruída pela rememoração, em um movimento no qual passado e presente coexistem em tensão. A memória, nesse contexto, não opera como reprodução exata do vivido, mas como reconstrução subjetiva atravessada por afetos, lacunas, esquecimentos e interpretações posteriores.

Além disso, a análise dos episódios selecionados parte da compreensão de que a focalização desempenha papel central na construção da infância narrada. Em muitos momentos, os acontecimentos são apresentados a partir das percepções limitadas do personagem-menino, permitindo que o leitor compartilhe seus medos, incompreensões e

descobertas. Entretanto, essa perspectiva infantil é constantemente atravessada pela consciência do narrador-adulto, que reorganiza retrospectivamente os fatos e lhes atribui novos sentidos. Assim, a focalização interna não apenas aproxima o leitor da subjetividade da criança, mas também evidencia o distanciamento crítico daquele que rememora.

Sob essa perspectiva, as personagens que atravessam a narrativa também não se constituem apenas como indivíduos isolados, mas como figuras mediadas pela memória e pela experiência subjetiva do narrador. Conforme discutido anteriormente, o personagem autobiográfico articula simultaneamente referencialidade e elaboração ficcional, uma vez que deriva de pessoas e experiências vinculadas ao vivido, mas é reorganizada literariamente dentro da narrativa. Em *Infância*, tal procedimento torna-se particularmente significativo porque as figuras adultas são frequentemente percebidas pelo menino por meio do medo, da admiração, da repressão ou do afeto, o que reforça o caráter fragmentário e subjetivo da rememoração.

3.1 “Um cinturão”: violência, autoridade e o corpo da memória

O capítulo “Um cinturão” figura entre os mais intensos de *Infância*, pois nele o narrador rememora o primeiro contato com a ideia de justiça — ou, mais precisamente, com a experiência da injustiça. Logo nas primeiras linhas, ao afirmar ter-se, nesse e em outros episódios, figurado “na qualidade de réu” (Ramos, 2022, p.35), o narrador reconhece, retrospectivamente, o caráter simbólico do episódio: a criança se vê julgada e punida sem defesa, vítima de um sistema doméstico autoritário em que a punição antecede qualquer explicação.

Dessa forma, o uso da palavra réu evidencia a dimensão social e moral do castigo, inserindo o episódio privado em uma estrutura de poder mais ampla, na qual a figura paterna representa uma autoridade inquestionável. Ao mesmo tempo, a escolha vocabular revela a presença da consciência adulta reorganizando retrospectivamente a experiência infantil, uma vez que o menino dificilmente possuiria, naquele momento, plena compreensão da dimensão jurídica e simbólica implícita no termo. Assim, evidencia-se a coexistência entre o olhar limitado da criança e a interpretação crítica do narrador-adulto, movimento característico da focalização no romance.

Contudo, constrói-se uma naturalização da violência física pelo próprio menino — discurso que é reverberado pelo narrador-adulto —, o que revela o grau de internalização da opressão a que está submetido: “Batiam-me porque podiam bater-me, e isto era natural”

(Ramos, 2022, p.35). Essa aceitação resignada explícita não apenas a vulnerabilidade infantil, mas também a construção simbólica de um mundo hierarquizado, em que o poder se exerce pela força e em que o corpo da criança é o principal veículo de disciplina.

Ademais, é possível identificar a ciência do personagem de que sua condição etária a torna naturalmente punível através de trechos como o que ela se refere a adultos — na cena, a mãe e José Baía — como “pessoas grandes, que não levavam pancada” (p.36). A cena expõe o aprendizado precoce da subordinação, configurando-se como o ponto inaugural de uma consciência moral marcada pela dor. Nesse sentido, o personagem do menino, conforme discutido teoricamente a partir de Candido (2007), ultrapassa a condição de indivíduo isolado e passa a condensar tensões sociais mais amplas, funcionando como representação de uma infância submetida a estruturas autoritárias naturalizadas no ambiente familiar e social.

O narrador menciona, ainda, que não foi a primeira vez que apanhou, mas, diferentemente das anteriores, o episódio do cinturão não se apaga com o fim da dor física: “Os golpes que recebi depois do caso do cinturão, puramente físicos, desapareciam quando findava a dor” (Ramos, 2022, p. 35). O trauma, portanto, persiste não no corpo, mas na memória — constituindo-se como ferida simbólica que atravessa o tempo e dá origem à narrativa memorialística. A dor física se dissolve, mas a lembrança da injustiça permanece como marca identitária, reativada pela escrita, que reverbera até o presente da narrativa: “Hoje não posso ouvir uma pessoa falar alto. O coração bate-me forte, desanima, como se fosse parar a voz emperra, a vista escurece, uma cólera doida agita coisas adormecidas cá dentro. A horrível sensação de que me furam os tímpanos com pontas de ferro” (Ramos, 2022, p.37).

Desse modo, a reação física atualiza o passado, revelando que a memória do castigo resiste ao tempo e molda a sensibilidade do narrador — trata-se de uma das passagens mais pungentes da obra, em que a dor da infância se converte em sintoma psíquico, confirmando que o trauma ultrapassa o evento e se perpetua na subjetividade. Sob essa perspectiva, a narrativa evidencia a permanência da memória enquanto principal elo do sujeito com o passado, proposta por Ricœur (2007), pois o acontecimento não permanece apenas como fato encerrado temporalmente, mas reaparece continuamente no presente por meio das sensações corporais e emocionais despertadas pela rememoração. Há, ainda, a alternância entre o uso do termo “pai” e “homem” para designar o agressor, o que indica o distanciamento afetivo instaurado pela violência — o narrador-adulto não reconhece mais o pai como figura de proteção, mas como encarnação da autoridade bruta e impessoal.

Nesse sentido, o título do capítulo adquire sentido pela repetição insistente da pergunta “onde está o cinturão?”, que se torna o eixo em torno do qual a cena de violência se organiza.

A interrogação, lançada com fúria pelo pai, é acompanhada do silêncio aterrorizado do menino, que, sem compreender inteiramente o motivo da ira, permanece imóvel e incapaz de responder. A ausência de resposta não decorre de desafio, mas de medo — sentimento que paralisa o corpo e torna inevitável o castigo. O objeto, portanto, transcende sua materialidade: o cinturão converte-se em símbolo da autoridade paterna e da pedagogia do medo, instaurando a lógica da punição como forma de comunicação entre adulto e criança. Desse modo, o nome do capítulo não apenas nomeia o instrumento de castigo, mas sintetiza o trauma e a incomunicabilidade que permeiam a relação entre pai e filho, marcando de modo indelével a memória do narrador.

Ademais, a descrição da cena evidencia o medo e a impotência diante da figura paterna, que eram recorrentes: “Sei que estava zangado e isto me trouxe a covardia habitual” (Ramos, 2022, p.36). O termo “covardia habitual” traduz a naturalização do medo como estado permanente de existência, efeito da educação repressiva e do afeto disciplinador — o pai era sempre temido. O contraste criado entre adultos que batem e crianças que apanham marca o espaço simbólico da infância como território da fragilidade e da impotência, em que o castigo é compreendido como parte da ordem natural do mundo. Tal percepção revela também o modo como o protagonista internaliza as hierarquias sociais e afetivas que estruturam seu universo, reforçando a construção de uma subjetividade marcada pela submissão e pela constante vigilância emocional.

Não somente, a memória do episódio é fragmentária e incerta, dado que, em diversos momentos, o narrador reforça a incerteza daquilo que narra: “Tudo é nebuloso. Não consigo reproduzir toda a cena. Juntando vagas lembranças dela a fatos que se deram depois, imagino os berros do meu pai, a zanga terrível, a minha tremura infeliz” (Ramos, 2022, p.37). A hesitação entre lembrar e imaginar revela o caráter mediado da memória — que, segundo Genette, é sempre uma construção posterior, submetida às leis da narração ulterior. A imprecisão narrativa, longe de enfraquecer o relato, reforça a autenticidade da lembrança, pois o trauma não se organiza cronologicamente: ele retorna em *flashes*, sons, fragmentos e sensações. Tal procedimento aproxima-se, ainda, da compreensão de Aquino *et al.* (2012) de que a memória não se constitui como reprodução integral do vivido, mas como reorganização fragmentária atravessada por lacunas, reconstruções e imagens que sobrevivem ao esquecimento. Assim, a narrativa autobiográfica de *Infância* evidencia continuamente a tensão entre realidade lembrada e elaboração subjetiva.

Ademais, conforme discutido por Meneses (1995), a memória não se constitui como reprodução integral e objetiva do passado, mas como um processo seletivo e imagético, no

qual determinadas experiências sobrevivem ao esquecimento pela intensidade com que marcaram o sujeito. O menino assustado, o pai zangado, o som do grito e a luminosidade difusa do cenário doméstico reaparecem como *flashes* de memória — “coisas guardadas” que se projetam na narrativa sob a forma de visões. Assim, a lembrança não é um relato lógico, mas uma aparição, um retorno visual do que foi vivido e que o tempo não conseguiu apagar, revelando o caráter imagético da memória que estrutura o romance. Ao mesmo tempo, essa seleção imagética reforça o processo de elaboração autobiográfica discutido por Alberti (1991), uma vez que o sujeito que narra reorganiza retrospectivamente as experiências capazes de produzir sentido para sua trajetória, transformando-as em matéria narrativa.

Não somente, após a cena de violência, o menino sente-se “miúdo, insignificante, tão insignificante e miúdo como as aranhas que trabalham na telha negra” (Ramos, 2022, p. 40). A metáfora da aranha condensa a sensação de pequenez e invisibilidade, reforçando a percepção de desamparo — sentimento, esse, revisitado pelo narrador adulto, que adquire dimensão crítica: ao narrar sua própria humilhação, Graciliano Ramos denuncia simbolicamente a estrutura social opressora que reduz o indivíduo à impotência. Assim, o episódio transcende o âmbito familiar e alcança um sentido universal de injustiça e de violência simbólica. Além disso, a permanência dessa imagem na memória do narrador demonstra como determinadas experiências da infância permanecem cristalizadas na subjetividade adulta, funcionando como núcleos traumáticos em torno dos quais a narrativa autobiográfica se organiza.

Por fim, a análise de “Um cinturão” também possibilita um trabalho pedagógico voltado à compreensão da maneira como a linguagem literária constrói a experiência da violência a partir da perspectiva infantil. Em sala de aula, o professor pode conduzir os estudantes à identificação das marcas linguísticas que revelam o medo, a incompreensão e a fragilidade do personagem-menino, relacionando-as à atuação do narrador adulto na reconstrução da memória. Como exemplo, pode-se ressaltar trechos como: “sei que estava bastante zangado, e isto me trouxe a covardia habitual” (Ramos, 2022, p.36); “hoje não posso ouvir uma pessoa falar alto” (p.37); e “e ali permaneci, miúdo, insignificante, tão insignificante e miúdo como as aranhas que trabalhavam na telha negra” (p.40). Dessa forma, é possível exemplificar a autoconsciência do narrador sobre seu constante estado de alerta e medo diante do pai.

Assim, uma atividade possível consiste em solicitar aos alunos que diferenciem aquilo que o menino compreende no momento da experiência daquilo que o narrador, situado posteriormente aos acontecimentos, permite que o leitor compreenda. Dessa forma, a

discussão sobre violência e autoridade não se restringe ao conteúdo temático do episódio, mas parte dos próprios procedimentos narrativos utilizados por Graciliano Ramos. O capítulo também permite discutir historicamente as relações de autoridade e as práticas de punição presentes no ambiente familiar representado na obra, estabelecendo uma relação entre contexto social, formação do sujeito e construção literária.

3.2 “O fim do mundo”: medo, imaginação e percepção da morte

Entre os capítulos de *Infância*, “O fim do mundo” destaca-se pela maneira como articula medo, religiosidade e imaginação na constituição subjetiva do personagem-menino. A narrativa concentra-se na experiência infantil diante da possibilidade do fim do mundo, anunciada pelos adultos e assimilada pela criança como uma verdade absoluta e aterrorizante. Nesse episódio, Graciliano Ramos evidencia como a infância é atravessada não apenas por processos de aprendizagem, mas também por discursos de autoridade que moldam emocional e simbolicamente o sujeito.

Tal aspecto evidencia-se também na maneira como o romance representa a circulação do conhecimento e da religiosidade no ambiente familiar. Assim, o medo infantil não nasce apenas da imaginação do personagem-menino, mas da forma precária e pouco crítica com que os próprios adultos assimilam e reproduzem determinados discursos. Isso pode ser relacionado ao trecho em que o narrador afirma:

Minha mãe lia devagar, numa toada inexpressiva, fazendo pausas absurdas, engolindo vírgulas e pontos, abolindo esdrúxulas, alongando ou encurtando as palavras. Não compreendia bem o sentido delas. E, com tal prosódia e tal pontuação, os textos mais simples se obscureciam” (Ramos, 2022, p.77).

A passagem revela algo que transcende uma limitação técnica de leitura, mas um contexto social marcado pelo acesso precário à escolarização e pela dificuldade de compreensão crítica dos discursos reproduzidos cotidianamente. Desse modo, os adultos, embora ocupem posições de autoridade diante da criança, também aparecem atravessados pela ignorância, pela repetição mecânica e pela assimilação incompleta daquilo que leem ou escutam. Logo, o medo do fim do mundo propaga-se em um ambiente em que o conhecimento não se organiza de maneira racional ou esclarecedora, mas frequentemente assume contornos obscuros, reforçando a insegurança, o misticismo e a submissão.

O medo do “fim do mundo” não se restringe ao imaginário infantil, mas atravessa igualmente a figura materna. Antes mesmo de compreender plenamente aquilo que lê, a mãe já demonstra sinais de perturbação emocional: “teve um sobressalto, chegou o rosto ao papel.

Releu a passagem” (Ramos, 2022, p.79). A reação física do personagem — o espanto, a hesitação, o movimento inquieto pelo espaço doméstico — evidencia como a leitura deixa de ser apenas um ato racional de interpretação e transforma-se em experiência afetiva intensa, dominada pelo medo e pela insegurança de quem crê cegamente naquilo que alicerça sua fé.

Nesse sentido, a cena revela um aspecto importante da construção da memória em *Infância*: o terror não nasce exclusivamente da imaginação da criança, mas de um processo coletivo de internalização do medo. A mãe, embora ocupe a posição de autoridade diante do menino, também aparece vulnerável, incapaz de compreender criticamente aquilo que lê e profundamente afetada pela ideia da destruição iminente. Assim, Graciliano desmonta a noção idealizada do adulto como sujeito plenamente racional e estável. Pelo contrário, o romance evidencia personagens igualmente fragilizados, atravessados pela ignorância, pela superstição e pelo medo religioso.

Diante da ideia de focalização discutida por Genette ([197-]), ressalta-se como o medo não é narrado de fora, mas experimentado de dentro, como sensação concreta e imediata: a criança não compreende criticamente aquilo que escuta; ela absorve os discursos dos adultos e os converte em imagens aterradoras. Nesse sentido, a limitação perceptiva do personagem não empobrece a narrativa, mas amplia sua potência crítica, pois permite que o leitor perceba, nas entrelinhas, os mecanismos de autoridade e repressão que atuam sobre a infância.

Ademais, a construção narrativa do capítulo evidencia aquilo que Ricoeur (2007) compreende como o caráter reconstrutivo da memória. O narrador-adulto rememora a intensidade daquele medo infantil sem anulá-lo retrospectivamente por meio da racionalização — desse modo, ainda que o sujeito maduro compreenda a dimensão fantasiosa da situação, a narrativa preserva a autenticidade afetiva da experiência vivida. Assim, o passado não é recuperado como simples reprodução fiel dos fatos, mas como reelaboração subjetiva da lembrança, atravessada pelo impacto emocional que ela ainda produz no presente da narração.

Nesse sentido, o episódio exemplifica aquilo que Aquino *et al.* (2012) discutem acerca da memória enquanto reconstrução marcada pela mistura entre experiência, imaginação e linguagem, de forma que o medo infantil narrado não se apresenta como documento objetivo de um acontecimento, mas como elaboração memorialística de uma experiência emocional profunda. Logo, o narrador não pretende comprovar a veracidade factual da ameaça apocalíptica; o que interessa é a verdade subjetiva daquele terror experimentado pela criança. A memória, portanto, emerge menos como reconstituição precisa do real e mais como expressão dos efeitos psíquicos e afetivos produzidos pelas vivências rememoradas.

Além disso, o capítulo evidencia como a religiosidade aparece associada à pedagogia do medo. O fim do mundo é apresentado ao menino não como reflexão espiritual, mas como mecanismo disciplinador sustentado pela culpa, pelo castigo e pela ameaça. A criança internaliza essas imagens de destruição de maneira absoluta, revelando sua incapacidade de relativizar o discurso autoritário dos adultos. Desse modo, o episódio aproxima-se das discussões de Antonio Candido (1992) acerca do personagem do romance enquanto construção que ultrapassa a simples representação individual para revelar tensões sociais e humanas mais amplas. O menino de *Infância* não é apenas um indivíduo particular, ele encarna uma infância submetida a estruturas repressivas que utilizam a religião como instrumento de controle simbólico.

Além disso, “O fim do mundo” evidencia como a infância, em Graciliano Ramos, não é construída como espaço de inocência idealizada. Pelo contrário, trata-se de uma fase marcada por angústia, incompreensão e vulnerabilidade diante das estruturas de poder adultas. A criança não possui autonomia interpretativa; ela depende dos discursos que a cercam para compreender o mundo e, justamente por isso, torna-se profundamente suscetível ao medo. A focalização interna reforça essa condição ao restringir o horizonte interpretativo da narrativa à percepção limitada do personagem-menino.

Por fim, ao final do capítulo, a dinâmica entre mãe e filho sofre uma inversão significativa: a criança, antes submetida ao medo disseminado pelo universo adulto, assume momentaneamente a posição de quem consola e restitui a estabilidade emocional. Diante do desespero materno, o narrador-menino reage com incredulidade: “Conversa: o mundo não ia acabar” (Ramos, 2022, p.82). A afirmação rompe com a lógica do terror instaurado pela leitura da brochura apocalíptica e evidencia como o medo, embora legitimado pela autoridade adulta e pelo discurso religioso, não se impõe de maneira absoluta à consciência infantil. Nesse sentido, a focalização permite acompanhar a transformação do menino, que deixa de ocupar apenas o lugar de receptor passivo das angústias alheias para tornar-se sujeito capaz de questioná-las.

Além disso, o episódio revela que a segurança buscada pela mãe não provém das explicações religiosas ou científicas que tentava reafirmar, mas da serenidade do próprio filho — de modo que a resistência do menino ao medo funciona como elemento estabilizador: “era essa ausência de medo, indiferença aos perigos distantes, ao fogo, ao extermínio, que a tranquilizava” (Ramos, 2022, p.82). Desse modo, o texto desloca a ideia tradicional de autoridade: a criança, frequentemente vista como frágil e dependente, torna-se ponto de apoio emocional para o adulto. Tal inversão evidencia a percepção de que os sujeitos responsáveis

pela formação infantil também estão atravessados por inseguranças, crenças irracionais e fragilidades subjetivas.

Por fim, o capítulo demonstra como a memória infantil, ao ser reelaborada pelo narrador-adulto, transforma-se em instrumento de problematização crítica da formação do sujeito. O medo rememorado não é apenas recordação individual, mas vestígio das violências simbólicas que atravessaram a infância do narrador. Desse modo, “O fim do mundo” ultrapassa a dimensão episódica e revela uma das tensões centrais de *Infância*: a constituição de uma subjetividade marcada pela repressão, pela insegurança e pela constante tentativa de compreender um mundo hostil e incompreensível.

Diante disso, com o intuito de elaborar um trabalho pedagógico, pode-se privilegiar a relação entre percepção infantil, imaginação e construção do medo. A partir da leitura do capítulo, os estudantes podem ser conduzidos a observar como a criança interpreta acontecimentos que não consegue compreender integralmente e como essa limitação interfere na maneira pela qual o mundo é representado. Nesse sentido, a atividade pode propor a identificação de passagens em que a percepção do menino se diferencia da compreensão que o leitor adulto pode construir a partir da narrativa. Um exemplo seria o trecho “olhei o muro de tijolo, considerei-o indestrutível” (Ramos, 2022, p.81) — para o menino, o muro representa uma estrutura concreta e aparentemente inabalável, revelando a forma como a criança, diante do desconhecido, atribui ao mundo uma estabilidade que posteriormente será relativizada pela consciência adulta do narrador.

A análise da linguagem, das imagens e das descrições utilizadas para representar o medo permite demonstrar que a atmosfera de apreensão não decorre apenas do acontecimento narrado, mas também da forma como ele é elaborado literariamente. O episódio possibilita, ainda, discutir concepções de morte, religiosidade e infância presentes no contexto histórico e cultural representado por Graciliano, fazendo com que a contextualização histórica contribua para a interpretação da obra sem substituir a leitura de sua dimensão estética.

3.3 “O inferno”: o silêncio como punição e o castigo da curiosidade

No capítulo “O inferno”, Graciliano Ramos retoma a infância como espaço de descoberta, medo e repressão, evidenciando o processo de formação do sujeito em meio a um ambiente autoritário, tanto familiar quanto religioso. Sendo assim, a figura materna ocupa o centro do episódio: uma mulher jovem, de temperamento rígido, cuja dureza é justificada, em parte, pelas condições sociais e pela educação tradicional que recebera. O narrador descreve a

mãe como alguém firme, de semblante severo, mas que, quando “perdia as arestas e a dureza, animava-se, quase se embelezava” (Ramos, 2022, p.83) — aspecto que humaniza o personagem e denuncia a tensão entre afeto e repressão que marca a relação entre mãe e filho.

Tal ambiguidade intensifica-se pela pouca diferença de idade entre ambos — cerca de quinze anos (Ramos, 2022, p.82) —, o que faz com que o menino a perceba não apenas como figura de autoridade, mas também como outra criança, igualmente submissa às normas e crenças impostas. Sob a perspectiva do romance autobiográfico, tal representação evidencia o que Alberti (1991) discute acerca da distância entre autor, narrador e personagem: embora o narrador remeta ao próprio autor, o menino reconstruído pela escrita já constitui uma elaboração retrospectiva, atravessada pela consciência crítica do adulto que revisita a infância e reorganiza suas experiências pela memória.

Assim, o episódio se desenvolve a partir de uma situação banal: o menino ouve a mãe ler a palavra “inferno” e, movido pela curiosidade, tenta compreender seu significado. O narrador expõe que tinha um nebuloso conhecimento da palavra — o que traduz uma educação baseada na repressão e na obediência, sem espaço para o esclarecimento racional:

O inferno era um nome feio, que não devíamos pronunciar. Mas não era apenas isso. Exprimia um lugar ruim, para onde as pessoas mal-educadas mandavam outras, em discussões. E num lugar existem casas, árvores, açudes, igrejas, tanta coisa, tanta coisa que exige uma descrição (Ramos, 2022, p.84).

Somado a isso, a mãe, incapaz de oferecer uma explicação concreta — talvez por sua própria limitação de instrução —, recorre a respostas evasivas e generalizadas, reproduzindo o discurso moral e dogmático da Igreja:

Minha mãe condenou a exigência e quis permanecer nas generalidades. Não me conformei. Pedi esclarecimentos, apelei para a ciência dela. Por que não contava o negócio direitinho? Instada, condescendeu. Afirmou que aquela terra era diferente das outras. Não havia lá plantas, nem currais, nem lojas, e os moradores, péssimos, torturados por demônios de rabo e chifres, viviam depois de mortos em fogueiras maiores que as de S. João e em tachas de breu derretido. Falou um pouco a respeito dessas criaturas (Ramos, 2022, p.84).

Assim, o texto revela não apenas a ignorância infantil, mas também a ignorância herdada, transmitida de geração em geração como forma de perpetuação da obediência e da fé cega. Além disso, ao indagar se a mãe ou os padres já haviam estado no inferno, o narrador esclarece que a pergunta “não significava desconfiança na autoridade” (Ramos, 2022, p.86), mas a busca por uma resposta lógica — um desejo de entender o mundo por meio da razão e não do medo. Contudo, em um contexto no qual questionar o discurso religioso equivalia a desrespeitar a ordem estabelecida, a dúvida infantil é interpretada como afronta. Logo, quando

o menino confronta os fatos inquestionáveis, realiza, ali, um “ato de rebeldia” (p.87). Nesse sentido, o capítulo evidencia o choque entre a curiosidade infantil e uma estrutura social sustentada pela repressão simbólica, em que o pensamento crítico é percebido como ameaça à autoridade.

Posteriormente, o momento culminante do capítulo ocorre quando o menino afirma que o inferno não existia, provocando a reação violenta da mãe: “Minha mãe curvou-se, descalçou-se e aplicou-me várias chineladas. Não me convenci. Conservei-me dócil, tentando acomodar-me às esquisitices alheias. Mas algumas vezes fui sincero, idiotamente. E vieram-me chineladas e outros castigos oportunos” (Ramos, 2022, p.87). Essa passagem sintetiza a pedagogia da obediência e da punição, em que a sinceridade e a curiosidade são reprimidas pela violência física.

Desse modo, pode-se pontuar que a “docilidade” que o menino aprende não é virtude, mas mecanismo de sobrevivência — ele compreende que, para evitar o castigo, era preciso calar-se. Assim, a dor física cede lugar à conformação psicológica, marcando o momento em que a liberdade de pensamento se converte em silêncio imposto — a experiência narrada ultrapassa a esfera individual e transforma-se em representação simbólica de uma infância moldada pelo medo, pela culpa e pela submissão.

Do ponto de vista narrativo, o narrador-adulto mantém-se fiel à ingenuidade e à perplexidade da infância, de modo que sua ironia sutil permeia o texto, revelando a distância crítica entre o sujeito que viveu e o que narra. A voz narrativa alterna entre o espanto infantil e a lucidez madura, configurando o que Genette ([197-]) denomina de tensão entre sujeito e personagem, típica da narração autodiegética. Sob essa perspectiva, o personagem do menino não corresponde apenas ao sujeito empírico da infância de Graciliano Ramos, mas a uma figura reconstruída literariamente pela memória e pela escrita. Tal elaboração aproxima-se das reflexões de Pereira (2015), segundo as quais a autobiografia permite ao sujeito compor a si mesmo enquanto personagem, articulando experiência vivida e construção narrativa.

Assim, “O inferno” funciona como uma parábola da repressão — familiar, religiosa e simbólica —, em que a descoberta do mundo se confunde com a descoberta da violência. O título, portanto, revela seu significado através do próprio conteúdo: o inferno não é um lugar distante, mas o próprio cotidiano da criança submetida à autoridade e ao castigo. Ao transformar a lembrança individual em matéria literária, Graciliano Ramos faz da memória um instrumento de problematização crítica da infância e das estruturas sociais que a atravessam, revelando como o sujeito se forma sob a tensão constante entre medo, silêncio e desejo de compreensão do mundo.

Como proposta pedagógica, a leitura de “O inferno” oferece possibilidades para o trabalho com a relação entre linguagem, autoridade e formação moral. Em sala de aula, pode-se explorar a maneira como a curiosidade do menino entra em conflito com os discursos de autoridade que procuram determinar aquilo que pode ou não ser questionado. A partir da identificação das falas, dos silêncios e das reações das personagens, os estudantes podem analisar como a narrativa constrói a tensão entre a curiosidade infantil e a repressão exercida pelos adultos. O capítulo também permite contextualizar historicamente as relações entre religiosidade, educação e autoridade presentes no universo representado na obra, discutindo de que maneira determinadas concepções sociais participam da formação da criança. Nesse percurso, torna-se possível retomar a distinção entre a voz do menino e a perspectiva do narrador adulto, levando os estudantes a perceber que a narrativa não apresenta simplesmente uma lembrança, mas uma experiência reelaborada pela linguagem e pela memória.

3.4 “Leitura”: iniciação letrada, opressão e emancipação simbólica

O capítulo “Leitura” — o décimo quinto da obra — apresenta um dos momentos mais reveladores do percurso formativo do protagonista, uma vez que se narra sua iniciação no mundo da palavra escrita. Assim, a alfabetização, nesse contexto, não se apresenta de forma neutra ou idealizada; pelo contrário, surge carregada de ambivalência. As letras, inicialmente descritas como “linhas mal impressas, falhadas, antipáticas” (Ramos, 2022, p. 114), aparecem como algo hostil, quase indecifrável, cuja posse confere poder a poucos. Essa percepção é confirmada pelo pai do menino, que, ao alertá-lo sobre os riscos do letramento, afirma que “as pessoas familiarizadas com elas dispunham de armas terríveis” (Ramos, 2022, p. 115).

A leitura, portanto, é apresentada como um instrumento de dominação e, ao mesmo tempo, como uma possibilidade de libertação — elemento que evidencia a tensão entre opressão e emancipação social no ambiente sertanejo descrito por Graciliano. Tal passagem estabelece um diálogo evidente para com a análise de Antonio Candido (1992, p.53) no ensaio “Ficção e confissão”, em que o crítico observa que as personagens de Graciliano Ramos, desconexas de sua posição social ou nível de instrução, estão todos submetidos a uma “fatalidade cega e má”, condicionados por forças sociais, familiares e históricas que moldam e restringem suas ações. Nesse sentido, o personagem-menino ultrapassa a condição de figura individual e converte-se em representação de uma infância submetida às limitações sociais e culturais de um Brasil profundamente desigual, em que o saber constitui simultaneamente privilégio e ameaça.

A fim de reforçar isso, percebe-se que o possível contato com as letras trouxe-lhe uma situação inesperada e desconhecida, uma vez que lhe foi oferecida a possibilidade de escolha: “meu pai me perguntou se eu não desejava inteirar-me daquelas maravilhas” (Ramos, 2022, p.115). O pai, que buscava maneiras de persuadir o menino, entregou-lhe algo inédito: “A consulta me surpreendeu. Em geral não indagavam se qualquer coisa era do meu agrado: havia obrigações, e tinha de submeter-me. A liberdade que me ofereciam de repente, o direito de optar, insinuou-me vaga desconfiança” (Ramos, 2022, p.116). A passagem revela a estranheza do menino diante da própria ideia de autonomia, já que sua formação havia sido marcada pela imposição e pela ausência de participação nas decisões. Logo, o episódio explicita como a subjetividade infantil é moldada em um ambiente em que a autoridade prevalece sobre o diálogo, tornando até mesmo a liberdade algo suspeito.

Todavia, a curiosidade do menino diante do letramento — marcada por uma expectativa de mudança, mesmo que vaga — traz, posteriormente, um silenciamento frente à figura paterna, ilustrando esse movimento contraditório entre desejo e repressão. Como o próprio narrador admite: “sozinho não me embaçava, mas na presença de meu pai, emudecia” (Ramos, 2022, p.118). O aprendizado é, assim, mediado pela violência simbólica e física, elemento recorrente na formação do protagonista. Sob essa perspectiva, a memória reconstruída pelo narrador representa não apenas o processo de alfabetização, mas também a interiorização do medo como componente estruturante das relações familiares. A presença do pai transforma o ato de aprender em experiência de tensão e vigilância, de modo que o conhecimento deixa de representar descoberta prazerosa e passa a ser associado à punição e ao constrangimento.

Assim sendo, o processo de aprendizagem passou a ser um procedimento pesaroso, “uma tarefa odiosa” que, por não despertar no personagem nenhuma afeição, prolongou as horas. O ensino, liderado pelo pai, perdeu a perspectiva de liberdade e passou a ser mais um meio de opressão e violência:

Meu pai não tinha vocação para o ensino, mas quis meter-me o alfabeto na cabeça. Resistiu, ele teimou — e o resultado foi um desastre. Cedo revelou impaciência e assustou-me. Atirava rápido meia dúzia de letras, ia jogar solo. À tarde pegava um côvado, levava-me para a sala de visitas — e a lição era tempestuosa. Se não visse o côvado, eu ainda poderia dizer qualquer coisa. Vendo-o, calava-me. Um pedaço de madeira, negro, pesado, da largura de quatro dedos (Ramos, 2022, p.117).

A cena evidencia como o objeto utilizado no ensino converte-se em símbolo da autoridade paterna, reproduzindo a lógica disciplinadora já presente em outros episódios da

obra — como em “Um cinturão”. O saber, em vez de associado ao acolhimento ou à descoberta, é atravessado pela ameaça constante da punição. Além disso, a lembrança da cena é construída por imagens fragmentárias e sensoriais — o côvado negro, o silêncio, o medo —, aspecto que retoma as discussões teóricas previamente desenvolvidas acerca da memória enquanto processo seletivo e imagético (Meneses, 1995). O narrador não reconstrói apenas os fatos, mas as sensações que sobreviveram ao tempo e permaneceram marcadas em sua subjetividade.

No decorrer do capítulo, o pai desiste de ensinar ao filho e revela “tristeza por haver gerado um maluco” (Ramos, 2022, p.120), nas palavras do narrador-protagonista. O menino seguiu com a soletração, agora com auxílio de Mocinha, e conclui o texto ainda desapontado — primeiramente, por não ter alcançado a liberdade prometida pelo letramento e, posteriormente, pelas promessas do pai não terem se concretizado. Ele revela, portanto, estar “aguardando novas decepções” (Ramos, 2022, p.121), situação recorrente com a figura paterna. Tal desilusão evidencia que a infância narrada no romance é marcada pela constante frustração das expectativas afetivas, consolidando um processo de formação atravessado pela carência, pela repressão e pelo desencanto.

Sob essa perspectiva, o capítulo também evidencia como a experiência da leitura participa diretamente da constituição subjetiva do protagonista. A alfabetização não representa apenas o domínio técnico das palavras, mas o ingresso em uma nova forma de perceber o mundo e a si mesmo. Entretanto, em *Infância*, esse contato inicial com o universo letrado é atravessado pelo medo, pela repressão e pela incompreensão, de modo que o saber surge associado à tensão e ao constrangimento. Ao rememorar tais episódios, o narrador reconstrói não apenas o aprendizado das letras, mas também a formação emocional e psicológica do menino diante das estruturas de autoridade que regulavam sua infância. Nesse sentido, a memória atua seletivamente sobre as experiências vividas, recuperando imagens, sensações e conflitos que ultrapassam o simples relato autobiográfico e transformam a alfabetização em um episódio decisivo de elaboração identitária.

Por fim, a abordagem pedagógica pode concentrar-se na relação entre literatura, linguagem e formação do sujeito. O episódio permite discutir com os estudantes como o contato com os livros modifica progressivamente a percepção do personagem sobre si mesmo e sobre o mundo, transformando a leitura em uma experiência que ultrapassa a simples aquisição de uma habilidade. A análise pode partir das escolhas linguísticas e narrativas utilizadas por Graciliano para representar essa aproximação com a leitura, observando como o conhecimento adquirido pelo menino altera sua relação com a realidade. Paralelamente, o

capítulo possibilita discutir historicamente o acesso à alfabetização e aos bens culturais, relacionando a experiência individual do personagem às desigualdades educacionais presentes no contexto social representado pela obra. Como atividade, pode-se propor que os alunos comparem a experiência do personagem com suas próprias relações com a leitura, sem transformar o episódio em mero pretexto para um debate temático, mas utilizando suas experiências como ponto de partida para retornar ao texto e compreender como a literatura constrói essa transformação.

3.5 “Laura”: afeto, memória e resistência sensível

Por fim, “Laura” encerra *Infância*, representando, através das mudanças do personagem-menino, o seu encaminhamento para a adolescência. Enquanto muitos capítulos são marcados pela violência, pelo medo e pela repressão, nesse episódio a narrativa constrói um espaço de delicadeza afetiva, no qual a lembrança do personagem Laura emerge associada ao acolhimento, à ternura e à descoberta emocional do sujeito narrado. Ainda assim, essa afetividade não elimina a tensão constitutiva da narrativa graciliânica — pelo contrário, ela evidencia, por contraste, a dureza do universo social em que o narrador se forma.

Em uma primeira instância de observação, a memória de Laura é construída por meio de um movimento profundamente subjetivo — o qual dialoga com a ideia de caráter afetivo da rememoração, desenvolvido por Ricoeur (2007). O narrador não reconstrói apenas fatos, mas revive sensações, impressões e vínculos emocionais preservados pela memória. Assim, o personagem não aparece como descrição objetiva e completa, mas como presença filtrada pela afetividade daquele que recorda. A lembrança organiza-se menos em torno da ação e mais em torno da permanência emocional que Laura deixou na consciência do narrador, a qual abalou o narrador desde o instante em que a viu:

Foi então que vi Laura, num exame. Jovino Xavier fez perguntas comuns; notando-lhe a fortaleza, puxou por ela e declarou a análise sem jaça. Ouviu os discursos, recebeu os agradecimentos da professora e elogiou em demasia a inteligência e o progresso de Laura. Concordei. Invadiu-me súbita admiração, que em breve se mudou numa espécie de culto (Ramos, 2022, p.287).

A dupla focalização, expressa pela mesma voz narrativa, presente no capítulo — e na obra, como um todo — reforça a tensão entre experiência e interpretação discutida anteriormente na obra. O menino percebe Laura sobretudo através de sensações difusas e encantamento afetivo, enquanto o narrador-adulto compreende retrospectivamente o significado daquela relação em sua formação subjetiva. A memória transforma o personagem

feminino em símbolo de uma experiência rara de acolhimento em meio a uma infância marcada pela hostilidade. Assim, Laura não representa apenas uma pessoa específica, mas a possibilidade de afeto dentro de um universo frequentemente dominado pela repressão. Entretanto, tais sentimentos trazem, simultaneamente, uma angústia ao personagem-menino, que não compreende aquilo que sente, chegando a desejar voltar a ser criança:

Eu desejava acordar, fugir ao pesadelo, restituir à criança as qualidades anteriores: de algum modo me sentia responsável pela medonha substituição. Angústia, arrepios. E despertava arquejando, mordendo os beijos, em desespero. Bicho, bicho monstruoso — e afundava na tristeza, pedia a morte. As ilusões quebradas, em cacos. Tinha nojo de mim mesmo. Sujo, precisando água e sabão. Mas isto não me limparia, as manchas eram indelévels. Dormir, esquecer a visão poluída. A noite não acabava, e às vezes a miséria se reproduzia. Terror, depois lassidão, repugnância (Ramos, 2022, p.290).

Ainda, evidencia-se de maneira significativa o conflito interno do narrador diante da dificuldade de compreender racionalmente o sentimento que nutre por Laura através do trecho:

Certo não existia alma em Laura; indignava-me, porém, reduzi-la a um organismo sujeito às exigências comuns. Livrei-me do apuro fluidificando-a. Perispírito, o perispírito a que dr. Mota se referia com segurança. Ninguém pode abraçar um perispírito. Enfim evitava pensamentos: recorria a um meio de justificar a estranha glorificação (Ramos, 2022, p.289).

O menino “indignava-se” ao pensar nela como “um organismo sujeito às exigências comuns” (Ramos, 2022, p.289), isto é, como alguém reduzido apenas à materialidade do corpo e às limitações humanas ordinárias. Tal reação demonstra um movimento de idealização afetiva, em que Laura é progressivamente afastada da realidade concreta e elevada a uma dimensão quase espiritualizada. Nesse sentido, o afeto modifica a própria percepção do narrador, fazendo com que o personagem deixe de existir apenas como figura real para tornar-se uma construção subjetiva marcada pela admiração e pela fantasia.

A solução encontrada pelo menino — “fluidificando-a” — revela uma tentativa de justificar racionalmente essa idealização. A noção de “perispírito”, retomada do discurso do dr. Mota, oferece-lhe um recurso imaginativo capaz de afastar Laura da condição puramente humana. Assim, a espiritualização do personagem não deve ser compreendida apenas como influência religiosa, mas como mecanismo subjetivo através do qual o narrador procura preservar a singularidade da figura feminina que admira. A afirmação “Ninguém pode abraçar um perispírito” (Ramos, 2022, p.289) torna particularmente visível a tensão entre desejo e impossibilidade, materialidade e idealização, corpo e imaginação.

Há, também, a atenção do menino para as qualidades físicas de Laura e a relação que ele faz com a sexualidade, evidente no trecho:

Havia em Laura a boca vermelha, o sorriso cândido. Longas pestanas lhe ensombravam os olhos, as varandas da rede mudavam-se em cabeleira negra. Só. Laura não tinha corpo — e aí se originou o meu tormento. Eu suprimira as indecências. Embrulhara com ódio O Cortiço em muitas dobras de papel grosso, amarrara-o em muitas voltas de barbante forte, escondera-o por detrás dos outros volumes, na prateleira inferior da estante. Apontavam no romance passagens cruas — e a contaminação me horrorizava. Do naturalismo apenas conservava O Sonho, e não queria supor, com Mário Venâncio, que a bordadeira de paramentos fosse degenerada (Ramos, 2022, p.289).

Aqui, torna-se evidente um momento importante do processo de formação subjetiva do narrador-menino: o despertar de uma percepção ainda confusa acerca do desejo, do corpo e das chamadas “indecências”. A descrição de Laura inicia-se por elementos fragmentários e delicados — “a boca vermelha, o sorriso cândido”, “longas pestanas” —, revelando um olhar profundamente marcado pela contemplação afetiva e pela idealização. Entretanto, chama atenção o fato de que a personagem é descrita quase sem corporeidade, destoando do “ideal de beleza” (Ramos, 2022, p.287) que o mesmo possuía: “Laura não tinha corpo — e aí se originou o meu tormento” (Ramos, 2022, p.289). Assim, a afirmação explícita a dificuldade do menino em conciliar a admiração intensa que sente pela personagem com a materialidade física associada ao corpo feminino. Logo, o narrador elabora uma imagem parcial e espiritualizada de Laura, concentrando-se apenas em traços considerados puros, suaves e socialmente aceitáveis.

Essa recusa do corpo relaciona-se diretamente ao contato traumático com a sexualidade sugerida em *O cortiço* — obra citada no capítulo. O narrador afirma ter “suprimido as indecências” e escondido o livro “em muitas dobras de papel grosso” (Ramos, 2022, p.289), gesto que simboliza uma tentativa de afastar aquilo que lhe causa perturbação moral e emocional. O naturalismo aparece, portanto, associado à exposição crua do corpo, do desejo e da sexualidade, elementos que violentam a sensibilidade do menino ainda marcada por uma educação repressiva. Nesse sentido, a “contaminação” que o “horrorizava” evidencia não apenas um julgamento moral internalizado, mas também o choque entre a descoberta do desejo e os mecanismos de repressão simbólica que atravessam sua formação.

Ao mesmo tempo, o trecho demonstra que a percepção amorosa do menino começa, pela primeira vez, a dirigir-se para a dimensão física do outro, ainda que de maneira incompleta e conflituosa. Laura deixa de ser apenas uma figura abstrata de afeto e passa a ser observada através de detalhes corporais específicos — boca, olhos, cabelos —, revelando um olhar que começa a despertar para a atração e para a sensualidade, embora ainda incapaz de assimilá-las plenamente. Assim, a memória reelaborada pelo narrador-adulto evidencia a

infância como território de descobertas ambíguas, em que curiosidade, desejo, culpa e repressão coexistem de maneira tensionada.

Além disso, o trecho evidencia a complexidade psicológica da focalização construída por Graciliano Ramos, pois o leitor acompanha diretamente o fluxo de consciência do personagem-menino, percebendo suas tentativas de organizar emocionalmente aquilo que ainda não consegue compreender plenamente. Ao afirmar que “evitava pensamentos” e recorria “a um meio de justificar a estranha glorificação” (Ramos, 2022, p.289), o narrador-adulto revisita criticamente os mecanismos imaginativos da infância, reconhecendo retrospectivamente o caráter subjetivo daquela elaboração. Desse modo, a memória, em *Infância*, não opera como reprodução objetiva da experiência, mas como reelaboração afetiva e interpretativa do vivido.

Além disso, a linguagem de Graciliano Ramos contribui significativamente para a construção dessa atmosfera afetiva. Mesmo tratando de sentimentos delicados, o narrador mantém a contenção estilística característica da obra, uma vez que não há sentimentalismo excessivo nem idealização romântica do personagem — a emoção manifesta-se através de pequenos gestos, impressões sutis e detalhes aparentemente simples. Essa economia verbal intensifica a densidade emocional do capítulo, pois o afeto surge justamente naquilo que permanece contido e insinuado.

Não obstante, o capítulo contribui para complexificar a representação da infância na obra. Graciliano Ramos não constrói este período da vida exclusivamente como espaço de sofrimento, mas algo que também abriga descobertas emocionais, vínculos afetivos e experiências de sensibilidade. Contudo, mesmo esses momentos são atravessados pela consciência da precariedade e da perda, pois a memória adulta reconhece a impossibilidade de recuperar plenamente aquilo que foi vivido. A lembrança de Laura carrega, simultaneamente, ternura e melancolia.

Por fim, “Laura” revela como a memória, em *Infância*, opera não apenas como reconstrução do passado, mas como tentativa de compreender a própria constituição subjetiva do narrador. Ao rememorar Laura, o sujeito adulto revisita uma experiência fundamental de afeto e acolhimento, reconhecendo nela uma dimensão importante de sua formação emocional. Assim, o capítulo reafirma uma das características centrais da obra: a transformação da memória individual em espaço de reflexão crítica sobre a infância, os afetos e os processos de humanização do sujeito.

Além disso, a análise de “Laura” permite desenvolver uma abordagem pedagógica centrada na memória afetiva e na construção da subjetividade por meio da linguagem literária.

Logo, os estudantes podem observar como a lembrança de uma personagem associada ao afeto se diferencia de outras experiências narradas em *Infância*, identificando as escolhas linguísticas responsáveis pela construção dessa memória. A atividade pode também explorar a relação entre aquilo que é lembrado e a maneira como o narrador adulto seleciona e organiza suas lembranças, permitindo compreender que a memória não constitui uma reprodução integral do passado, mas uma reconstrução realizada no presente. A partir disso, pode-se discutir como determinadas experiências permanecem significativas ao longo da vida e como a literatura transforma uma lembrança individual em uma experiência capaz de produzir identificação no leitor. O capítulo, portanto, oferece uma possibilidade de trabalhar a dimensão afetiva da formação do sujeito sem abandonar a análise dos recursos narrativos que dão forma à experiência rememorada.

4 CAMINHOS PARA A ESCOLA: O ENSINO DE *INFÂNCIA* NA EDUCAÇÃO BÁSICA

4.1 Literatura na escola: fruição, crítica e formação sensível

O ensino de literatura, a partir das ideias desenvolvidas por Antonio Candido em diversas de suas obras — em especial “O direito à literatura” (Candido, 2004), “A literatura e a formação do homem” (Candido, 2012) e *Literatura e sociedade* (Candido, 2006) —, é retratado enquanto um direito fundamental, intrinsecamente ligado à constituição plena da humanidade do sujeito. Em sua concepção, a prática literária é uma necessidade espiritual essencial, pois possibilita ao indivíduo sair da condição de mero receptor de informações e elevar-se a um nível de sensibilidade e consciência de si e do outro. Assim sendo, a literatura na educação, sob essa perspectiva, não pode ser reduzida a uma disciplina técnica, mas deve ser compreendida como “instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo” (Candido, 2004, p.175).

Não somente, Candido argumenta que negar a alguém o acesso aos bens simbólicos que a literatura proporciona é uma forma de mutilação, pois priva o sujeito da oportunidade de desenvolver uma percepção ampliada da vida, dos sentimentos e das relações sociais. Desse modo:

[...] ela [a literatura] é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar,

grupal ou escolar. Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e a atuação deles (Candido, 2004, p.175).

Isto posto, compreende-se que a literatura, ao colocar o leitor em contato com universos diversos, amplia sua capacidade de imaginar, de compreender a alteridade e de lidar com as contradições da existência — o que supre sua “necessidade universal de ficção e de fantasia, que de certo é coextensiva ao homem” (Candido, 2012, p.82). Para Candido, a formação literária não é um adestramento de competências ou habilidades isoladas, mas uma via de humanização, pois a ficção permite ao leitor sair de si e experimentar outras perspectivas de mundo, num processo de constante diálogo com a realidade.

Essa concepção pauta-se em uma visão ampla de cultura, em que a literatura se apresenta como um campo simbólico de formação da consciência. No ensaio “A literatura e a formação do homem”, Candido (2012) retoma essa ideia ao defender que a leitura de obras literárias educa a sensibilidade e a imaginação, promovendo um refinamento interior que não se limita à fruição estética, mas que repercute na postura ética do sujeito diante do mundo. Ademais, a literatura, ao criar personagens, conflitos e enredos, oferece ao leitor modelos simbólicos de compreensão do real, uma vez que “a fantasia quase nunca é pura. Ela se refere constantemente a alguma realidade: fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos etc” (Candido, 2012, p. 83).

Além disso, em *Literatura e sociedade* — em especial no capítulo “A literatura e a vida social” —, Candido articula de modo ainda mais explícito a relação entre obra literária e contexto social ao afirmar que toda literatura é, ao mesmo tempo, produto e crítica da sociedade que a produz. Essa dupla função da literatura implica que o ensino literário deve ir além da mera transmissão de conteúdos históricos ou estilísticos, engajando o aluno numa leitura crítica e reflexiva das relações sociais e culturais que perpassam o texto. O ato de ler, portanto, é uma forma de participação na vida social, uma vez que permite ao sujeito perceber as estruturas simbólicas que organizam o mundo e, a partir dessa consciência, questioná-las e, potencialmente, transformá-las.

Ademais, na mesma obra, Candido reflete sobre o processo comunicativo da obra de arte, o qual revela uma perspectiva profundamente dialógica da literatura, em que a criação estética não se esgota no gesto de produção, mas se completa na recepção e nos efeitos que provoca no público. Sendo assim, não basta, para a literatura, ser produzida, mas deve, necessariamente, ser consumida, de modo que a obra literária só adquire sua plenitude de

sentido quando entra em circulação social, atuando como elemento de comunicação simbólica. Acerca disso, ele desenvolve:

(...) não convém separar a repercussão da obra da sua feitura, pois, sociologicamente ao menos, ela só está acabada no momento em que repercute e atua, porque, sociologicamente, a arte é um sistema simbólico de comunicação inter humana, e como tal interessa ao sociólogo. Ora, todo processo de comunicação pressupõe um comunicante, no caso o artista; um comunicado, ou seja, a obra; um comunicando, que é o público a que se dirige; graças a isso define-se o quarto elemento do processo, isto é, o seu efeito (Candido, 2006, p.30).

Para além das obras pontuadas, o crítico também discute a importância do personagem na ficção como elemento central do processo de formação do leitor. Em “A personagem do romance” (2007), ele destaca que a construção das personagens oferece ao leitor uma oportunidade singular de compreender a complexidade da condição humana, pois são nelas que se condensam os valores, contradições e tensões de uma época. Para ele, o personagem transcende a função de mero recurso narrativo, ocupando um papel estruturante no romance ao articular dimensões estéticas, sociais e psicológicas. Desse modo, é por meio do personagem que a obra se torna uma forma de diálogo entre o ficcional e o real, de modo que “o romance se baseia, antes de mais nada, num certo tipo de relação entre o ser vivo e o ser fictício, manifestada através da personagem, que é a concretização deste” (Candido, 2007, p.55).

No contexto da educação formal, essa concepção implica uma postura pedagógica que vá além da análise estrutural ou histórica do texto literário, propondo uma leitura engajada, que respeite a fruição estética, mas que também provoque o aluno a refletir sobre sua posição no mundo — e o seu direito de acessar o universo literário. O docente, nesse cenário, não deve ser apenas um transmissor de saberes literários, mas um mediador sensível, capaz de despertar no aluno a curiosidade, a emoção e a reflexão que a literatura é capaz de suscitar. A formação do leitor literário, portanto, deve ser entendida como uma prática de formação do sujeito cidadão, crítico e sensível às múltiplas dimensões da realidade.

Ao tratar da obra de Graciliano Ramos em *Ficção e confissão: ensaios sobre Graciliano Ramos* (1992), Candido exemplifica como a literatura pode funcionar como espaço de elaboração de experiências íntimas, transformando o vivido em reflexão universal. Esse aspecto é particularmente relevante para o ensino de obras como *Infância*, pois permite ao educador explorar a interface entre memória individual e crítica social, mostrando ao aluno como a literatura pode ser um meio de compreensão de si mesmo e do outro. O ato de ler Graciliano, nesse contexto, não é apenas uma atividade escolar, mas um exercício de empatia e de construção de uma visão crítica do mundo.

Em suma, a perspectiva de Antonio Candido sobre o ensino de literatura está profundamente ancorada em uma visão humanista, na qual o direito à literatura é inseparável do direito à formação integral do sujeito. Ensinar literatura é, para ele, um ato de resistência contra as formas de alienação cultural e social, uma prática de humanização que visa não apenas formar leitores competentes, mas, sobretudo, homens e mulheres capazes de compreender, sentir e intervir na realidade que os cerca.

Contudo, apesar do trabalho desenvolvido por Candido fomentar no docente do ensino básico o desejo de ensinar literatura, ele não basta por si só quando busca-se uma abordagem pedagógica que contemple o ensino de literatura na prática. A concepção filosófica de literatura como direito humano e instrumento de formação ética é um alicerce indispensável, ainda que não ofereça respostas imediatas às demandas concretas da prática pedagógica em sala de aula. Ao transpor essa discussão para o contexto escolar, torna-se necessário refletir sobre as estratégias de ensino que possam efetivar esse ideal humanizador, enfrentando os desafios da realidade educacional brasileira.

É preciso, portanto, articular a potencialidade humanizadora da literatura com práticas didáticas que considerem o perfil dos alunos, as condições materiais das escolas e a diversidade dos contextos culturais nos quais o ensino se dá. A aplicabilidade da literatura na sala de aula demanda a construção de metodologias que promovam a aproximação efetiva entre texto e leitor, valorizando tanto a fruição estética quanto a análise crítica, e respeitando o direito de cada sujeito de se constituir como leitor pleno e ativo. Assim, mais do que afirmar o direito à literatura, é necessário lutar por condições objetivas que garantam sua vivência no cotidiano escolar, promovendo práticas que efetivem esse direito em sua dimensão simbólica, crítica e formativa.

Dadas as considerações prévias, para o presente trabalho, o caminho para a sala de aula é trilhado com o auxílio de diversos autores que discutem este tema — tem-se como ponto de partida as ideias candianas, mas busca-se, em outros autores, o suporte restante. Isto posto, parte-se da ideia de que ensino de literatura na escola frequentemente oscila entre dois polos: de um lado, a leitura como exercício de análise técnica, muitas vezes árida e desmotivadora; de outro, a leitura reduzida à dimensão da fruição espontânea, sem aprofundamento crítico. No entanto, autores como Benedito Antunes (2019) e Edmir Perrotti (1999) propõem uma abordagem que articule essas dimensões, compreendendo a leitura literária como um processo que envolve, simultaneamente, a experiência sensível do texto, a análise crítica e a construção da subjetividade do leitor. Não somente, a autora Vera Teixeira Aguiar (2011) aborda em seu artigo a formação do leitor literário no Brasil, destacando que a

leitura não é um ato natural, mas uma prática social e culturalmente mediada — neste caso, majoritariamente pela escola.

Assim sendo, inicia-se tal discussão a partir de Antunes (2019), em “O ensino de literatura segundo Antonio Candido”, uma vez que o próprio autor parte das ideias de Candido. Todavia, para Antunes, não se trata apenas de reconhecer a potencialidade humanizadora da literatura, mas de pensar como tal potencial pode ser efetivado na prática pedagógica. Desse modo, o processo de leitura literária na escola deve resgatar a relação entre o aluno e o texto de modo semelhante ao que ocorre com o crítico literário. Ao adentrar um texto, o leitor — seja ele crítico ou estudante — experimenta, num primeiro momento, um impacto sensorial e afetivo, o qual permite que o leitor manifeste seu arbítrio e suas próprias impressões. É de suma importância ressaltar que este contato prévio deve ocorrer sem interferências do docente, uma vez que:

É desse contato inicial com o texto, em que prevalece a intuição, que sairá o juízo. Da mesma forma que o crítico, também o aluno deverá basear-se no trabalho paciente de análise. A aproximação desse processo crítico à leitura na sala de aula tem a vantagem de, ao mesmo tempo em que valoriza a impressão dos alunos sobre o texto lido, evita o julgamento meramente impressionista e estimula a fundamentação dos aspectos arbitrários percebidos individualmente, motivando o trabalho, em geral mais difícil e às vezes enfadonho, da análise (Antunes, 2019, p.72).

Nesse sentido, o autor propõe uma leitura da sala de aula como espaço de formação compartilhada, em que o professor atua como um “crítico oral” — expressão utilizada por Candido —, mediando a leitura dos alunos por meio de um percurso que parte das impressões subjetivas e culmina na análise crítica fundamentada. Esse processo respeita a intuição e a sensibilidade do aluno, valorizando suas reações preliminares ao texto, mas também exige uma análise paciente, que transforma a leitura em exercício de reflexão estética e ética. Além disso, Antunes destaca que a literatura deve ser compreendida em suas três faces integradas: como objeto autônomo, como forma de expressão e como forma de conhecimento. Essa visão implica valorizar a especificidade estética da obra, sem, contudo, desvinculá-la de seu potencial de produção de saberes sobre o mundo e sobre o próprio leitor.

Para tanto, Antunes sugere um modelo com três frentes de ensino, baseado no estudo dirigido (pesquisa), nos seminários (produção dos alunos) e na aula expositiva (modelo do professor). Este formato é uma adaptação aos “dias de hoje, em que prevalece no sistema de ensino, especialmente no público, um quadro docente mal formado e desmotivado para a profissão, que de resto é pouco valorizada, inclusive do ponto de vista salarial” (Antunes, 2019, p.79). Sendo assim, visa atender às demandas do docente, sem prejudicar o ensino e aprendizado por parte dos alunos.

Desse modo, o ensino de literatura é concebido como experiência partilhada, que não forma apenas o aluno, mas também o professor, num processo contínuo de crescimento intelectual e sensível. A literatura, nesse contexto, não é vista como um fim em si mesma, mas como meio de emancipação simbólica e social, capaz de ordenar a mente e os sentimentos do leitor e, por consequência, sua percepção da realidade. A proposta de Antunes reafirma, assim, a atualidade do pensamento candiano, mas o tensiona com as necessidades concretas do ensino básico, defendendo a criação de práticas que efetivem, na sala de aula, o direito à literatura como direito à formação plena.

Não somente, a atualidade da proposta de Antunes também se evidencia pelo fato de que ela compreende o ensino de literatura como prática dialógica e processual, afastando-se de modelos rígidos e excessivamente centrados na autoridade do professor. Em vez de tratar o aluno como mero receptor de interpretações prontas, o autor valoriza a experiência subjetiva da leitura, permitindo que o estudante estabeleça relações próprias com o texto antes da sistematização analítica. Tal perspectiva dialoga diretamente com discussões contemporâneas acerca da formação do leitor literário, sobretudo aquelas que defendem a necessidade de desenvolver não apenas competências técnicas de interpretação, mas também experiências de sensibilidade, reflexão e posicionamento crítico diante da obra literária.

Além disso, o modelo em três fases é pertinente por contemplar diferentes dimensões do aprendizado: o estudo dirigido estimula a autonomia investigativa; os seminários favorecem a construção coletiva do conhecimento e a oralidade; e a aula expositiva preserva o papel mediador do professor, sem transformá-lo em único detentor do saber. Dessa maneira, Antunes propõe uma dinâmica de ensino que responde às demandas atuais da educação, nas quais se espera que o aluno participe ativamente do processo de aprendizagem, desenvolvendo capacidades interpretativas, argumentativas e críticas.

Outro aspecto que reforça a contemporaneidade de sua proposta está na preocupação concreta com as condições reais da escola brasileira. O próprio autor reconhece os limites estruturais enfrentados pelos docentes, como a precarização do trabalho, a formação insuficiente e a sobrecarga profissional. Assim, sua metodologia não se constrói de maneira idealizada ou distante da realidade escolar, mas procura oferecer caminhos viáveis para que o ensino de literatura continue significativo mesmo em contextos adversos. Isso faz com que a proposta ultrapasse uma discussão puramente teórica e se consolide como possibilidade efetiva de prática pedagógica.

Por fim, a permanência dessas discussões no cenário educacional contemporâneo demonstra que a reflexão de Antunes continua necessária. Em um contexto marcado pela

fragmentação da leitura, pela rapidez das informações e pela constante desvalorização das humanidades, pensar o ensino de literatura como espaço de formação crítica e humanizadora torna-se ainda mais urgente. A proposta do autor mantém-se atual justamente porque reafirma a literatura como experiência capaz de produzir conhecimento, ampliar a percepção de mundo e promover formas mais complexas de leitura da realidade e de si mesmo.

Perrotti (1999), por sua vez, distingue dois perfis de leitores: os ledores e os leitores. Enquanto os ledores são sujeitos que se relacionam de forma mecânica com a linguagem, sem interagir criativamente com os significados do texto, os leitores são aqueles que reconhecem a ambiguidade da linguagem e se envolvem ativamente na busca de sentidos (Perrotti, 1999, p.27). Essa distinção tem implicações diretas para a prática pedagógica, pois evidencia a necessidade de formar leitores que não apenas decodifiquem, mas que dialoguem com os textos, transformando a leitura em uma experiência de construção de sentido e de posicionamento crítico. Para Perrotti, a leitura literária não deve ser encarada como mero consumo simbólico, mas como prática de resistência à lógica reprodutora do mercado, formando sujeitos capazes de imprimir suas marcas nos textos e formular novas indagações a partir deles.

A escola, nesse cenário, assume um papel crucial como meio para formação de leitores, uma vez que é, em grande medida, a instituição responsável por introduzir a leitura na vida dos sujeitos. No entanto, essa função não pode ser exercida de forma automática ou burocrática, pois é necessário repensar as práticas e as orientações que regem o ensino de literatura, promovendo um espaço em que a fruição e a análise crítica não sejam vistas como etapas excludentes, mas como momentos complementares de uma mesma experiência formativa.

A formação sensível do leitor, portanto, passa pela criação de condições que permitam aos alunos experimentar a literatura como um campo de descoberta, não apenas de conteúdos, mas de si mesmos e das relações que estabelecem com a linguagem e com a realidade. Esse processo demanda do professor uma postura de mediador atento, que estimule a expressão das impressões individuais e, ao mesmo tempo, conduza os alunos ao exercício da análise, incentivando-os a reconhecer a estrutura e o significado da obra como modelo de coerência simbólica. O trabalho com a leitura literária na escola deve, assim, equilibrar a liberdade interpretativa do aluno com o rigor da análise, promovendo uma formação que seja, simultaneamente, crítica, criativa e sensível.

Nesse sentido, a proposta de ensino aqui desenvolvida busca justamente criar condições para que os alunos ultrapassem a condição de “letores”, conforme definida por

Perrotti, aproximando-se da formação de leitores efetivos. Ao privilegiar um trabalho que parte das impressões subjetivas do aluno, valoriza a interpretação crítica e estimula o diálogo constante com o texto literário, o ensino de literatura deixa de restringir-se à decodificação ou à reprodução de sentidos previamente estabelecidos. A leitura passa, então, a configurar-se como experiência ativa de construção de significado, na qual o aluno é levado a questionar, interpretar, relacionar e ressignificar aquilo que lê.

Desse modo, ao articular fruição estética, análise textual e reflexão crítica, a prática pedagógica proposta procura formar sujeitos capazes de reconhecer a complexidade e a ambiguidade da linguagem literária, compreendendo que o texto não oferece sentidos únicos ou fechados. Tal perspectiva afasta-se de metodologias que transformam a literatura em mero objeto de avaliação escolar ou em instrumento para identificação de características historiográficas, favorecendo, ao contrário, uma relação mais sensível e participativa com a obra literária. Assim, o estudante deixa de ocupar uma posição passiva diante do texto e passa a atuar como leitor que produz interpretações, estabelece conexões com sua experiência e percebe a literatura como espaço de elaboração simbólica e reflexão sobre a realidade.

Ademais, ao propor um percurso de leitura fundamentado na mediação crítica do professor, na participação ativa dos alunos e no aprofundamento interpretativo das obras, o trabalho busca contribuir para a formação de leitores autônomos, capazes de sustentar suas leituras e desenvolver posicionamentos próprios diante do texto literário. Trata-se, portanto, de uma proposta que entende a leitura como prática formativa e emancipadora, em consonância com as reflexões de Perrotti acerca da necessidade de superar práticas pedagógicas que reduzem o aluno à condição de simples consumidor de informações e sentidos já cristalizados.

Além das propostas pedagógicas já apresentadas, a partir do artigo “A formação do leitor”, de Aguiar (2011), reforça-se a ideia de que a escola tem a função de promotora da leitura — logo, é o principal meio de introdução literária e ambiente para formação de leitores. Contudo, a autora aponta um dos principais obstáculos enfrentados pelos docentes para a aplicação plena dessa função: “o material escrito não faz parte do cotidiano dos brasileiros, para os quais todos os problemas se resolvem sem ler ou escrever, e as melhores modalidades de diversão não incluem o prazer literário” (Aguiar, 2011, p.107).

Desse modo, Aguiar explicita uma das barreiras culturais mais profundas no processo de formação de leitores no Brasil. A leitura, longe de ser uma prática naturalizada, é frequentemente excluída das rotinas familiares, comunitárias e de lazer, o que resulta em um distanciamento entre o sujeito e a cultura escrita. Assim sendo, há uma reflexão sobre a

herança de uma sociedade marcada por desigualdades históricas de acesso ao livro, à educação de qualidade e a espaços de mediação cultural, como bibliotecas e centros culturais. Em um cenário em que exclui-se a literatura como fonte de prazer ou de reflexão, a escola emerge como espaço privilegiado — e muitas vezes único — para a inserção da leitura literária na vida do aluno.

Em contrapartida, essa inserção não pode ocorrer de forma mecânica ou utilitária — é necessário um trabalho de ressignificação da leitura, que a reconecte ao cotidiano dos estudantes, despertando-lhes o prazer estético e o senso crítico, de modo a combater a marginalização do texto literário no imaginário social. De acordo com Aguiar (2011, p.109):

Precisamos estabelecer as relações complementares entre a leitura e a escrita, percebendo que podemos ler todos os sinais, dos livros e do mundo, buscando recuperar a intenção dos textos em direção a seus receptores, com base nas marcas gráficas e em todas as outras disponíveis.

Sendo assim, compreender a leitura literária como prática de formação sensível, crítica e culturalmente mediada é, portanto, um imperativo para a construção de propostas pedagógicas que resistam à lógica da leitura meramente funcional e ao consumo superficial da linguagem. O papel da escola, como enfatizam os autores, transcende a simples instrução técnica: trata-se de criar condições para que o aluno se reconheça como sujeito-leitor, capaz de dialogar com os textos, de problematizar a realidade e de construir sentidos a partir de sua experiência. Essa perspectiva implica uma mudança no próprio modo de conceber o ensino de literatura, que deve abandonar práticas mecanizadas e priorizar a leitura como experiência estética, reflexiva e emancipadora. Assim, ao investir na formação de leitores críticos, a escola não apenas promove o acesso à literatura como direito, mas também contribui para a formação de cidadãos mais conscientes de sua inserção no mundo e de sua capacidade de transformá-lo.

4.2 Propostas de leitura crítica e mediação literária no Ensino Médio

O trabalho com o texto literário no Ensino Médio, sobretudo em contextos de ensino público, enfrenta desafios estruturais, pedagógicos e simbólicos que atravessam a própria concepção contemporânea de leitura e de literatura na escola. Entre tais dificuldades, destacam-se a desvalorização das humanidades nos currículos, a fragmentação do ensino literário, a predominância de abordagens historiográficas excessivamente conteudistas e a redução da leitura à identificação mecânica de características estilísticas ou escolas literárias. Em muitos contextos, a literatura passa a ser tratada como objeto de avaliação e não como

experiência estética e formativa, o que contribui para o distanciamento dos alunos em relação ao texto literário e para a formação de sujeitos que apenas decodificam informações, sem efetivamente estabelecer um diálogo crítico e sensível com a obra.

Nesse cenário, pensar propostas de leitura crítica e mediação literária implica compreender o ensino de literatura como espaço de formação humana, estética e ética, em consonância com as reflexões de Antonio Candido (2006) acerca da função humanizadora da literatura. Tal perspectiva pressupõe que a leitura literária não deve restringir-se ao reconhecimento de conteúdos ou classificações históricas, mas favorecer experiências capazes de ampliar a percepção do sujeito sobre si mesmo, sobre o outro e sobre a realidade social. Assim, o trabalho aqui proposto busca construir caminhos pedagógicos que permitam aos estudantes não apenas compreender a obra literária em sua dimensão estrutural, mas também experienciá-la como espaço de elaboração simbólica, reflexão crítica e reconhecimento subjetivo.

A escolha de *Infância*, de Graciliano Ramos, revela-se particularmente fecunda nesse sentido, uma vez que a obra articula memória, formação subjetiva, violência simbólica, processos de exclusão e relações de poder por meio de uma linguagem literária densa e profundamente reflexiva. Ao rememorar episódios da infância sob a ótica de um narrador adulto, Graciliano Ramos constrói uma narrativa que possibilita múltiplas entradas interpretativas, permitindo que os alunos reflitam sobre temas como autoritarismo, educação, medo, desigualdade, construção identitária e formação do sujeito. Desse modo, a leitura da obra ultrapassa a dimensão puramente estética e passa a dialogar diretamente com experiências humanas e sociais ainda presentes na contemporaneidade.

Essas possibilidades de reflexão podem ser desenvolvidas a partir dos próprios capítulos selecionados nesta pesquisa. Em “O cinturão”, por exemplo, a discussão sobre autoritarismo e violência pode partir da experiência de punição vivenciada pelo personagem-menino, permitindo que os estudantes observem como as relações de poder são construídas tanto pelas ações das personagens quanto pela perspectiva narrativa que apresenta o acontecimento. A análise pode concentrar-se na linguagem empregada para representar o medo e a incompreensão da criança, levando os alunos a perceberem a diferença entre aquilo que o menino consegue compreender no momento da experiência e aquilo que o narrador adulto possibilita compreender posteriormente.

Em “O inferno”, a questão da educação e da formação moral pode ser discutida a partir da relação entre a curiosidade infantil e os mecanismos de repressão exercidos pelas figuras adultas. O capítulo possibilita refletir sobre como determinados valores são

transmitidos à criança por meio da autoridade, do medo e do silenciamento, permitindo ainda uma contextualização das práticas educativas e religiosas presentes no universo representado na obra. Nesse caso, a atividade pode partir da análise dos diálogos, dos silêncios e das reações do personagem-menino, conduzindo os estudantes a investigar como a linguagem literária constrói a experiência de repressão.

Já “O fim do mundo” oferece um caminho privilegiado para a discussão do medo e da imaginação, especialmente pela maneira como o personagem infantil interpreta acontecimentos que não consegue compreender integralmente. A partir de passagens em que objetos e acontecimentos cotidianos assumem proporções ameaçadoras, os estudantes podem observar como a perspectiva infantil interfere na representação da realidade. O trecho em que o menino olha para o muro de tijolos e o considera “indestrutível”, por exemplo, permite discutir como a criança atribui estabilidade e segurança ao mundo ao seu redor, ao mesmo tempo em que o narrador adulto, ao recuperar essa experiência, evidencia a fragilidade dessa percepção.

A questão da desigualdade e do acesso ao conhecimento encontra especial espaço em “Leitura”, capítulo em que a aproximação do personagem com a linguagem escrita transforma sua relação com o mundo. A experiência de alfabetização pode ser discutida para além de seu aspecto individual, considerando as condições sociais em que ocorre e as relações entre conhecimento, poder e formação. Em sala de aula, os estudantes podem analisar as passagens que representam a descoberta da leitura e discutir de que maneira o acesso aos livros e à linguagem modifica a percepção do personagem sobre si mesmo e sobre a realidade. A discussão permite, ainda, estabelecer relações com as próprias experiências de leitura dos alunos, mantendo como ponto de partida a construção literária do episódio.

Por fim, “Laura” possibilita abordar a construção identitária e a formação do sujeito a partir da memória afetiva. A lembrança da personagem permite observar como determinadas experiências e relações permanecem significativas para o narrador e participam da reconstrução de sua trajetória. Nesse capítulo, o trabalho pedagógico pode voltar-se especialmente para a maneira como o narrador adulto seleciona, organiza e reelabora a lembrança, levando os estudantes a compreender que a identidade também se constrói pela relação entre experiência, memória e linguagem. A análise pode explorar, assim, não apenas quem é Laura para o personagem, mas de que maneira a lembrança dela contribui para que o narrador compreenda e reconstrua a própria história.

Desse modo, os diferentes capítulos de *Infância* oferecem possibilidades complementares de leitura, nas quais questões sociais e formativas não são acrescentadas

artificialmente ao texto, mas emergem das próprias situações narradas e dos recursos utilizados para construí-las. A violência e o autoritarismo podem ser discutidos a partir de “O cinturão”; a educação, a religiosidade e a repressão, de “O inferno”; o medo e a imaginação, de “O fim do mundo”; a leitura, o conhecimento e as desigualdades de acesso à formação, de “Leitura”; e a memória afetiva e a construção identitária, de “Laura”. A partir desses eixos, o trabalho escolar pode articular contextualização histórica, análise da linguagem e interpretação, evitando que a obra seja utilizada apenas como pretexto para discussões temáticas e valorizando, sobretudo, a maneira como Graciliano Ramos transforma experiências individuais em matéria literária.

Diante disso, um ponto de partida metodológico fundamental consiste na valorização das impressões iniciais dos estudantes diante da obra. Conforme propõe Benedito Antunes (2019), ao aproximar o processo de leitura escolar do gesto interpretativo do crítico literário, torna-se necessário reconhecer que o primeiro contato com o texto é marcado por reações subjetivas, afetivas e intuitivas que não devem ser imediatamente corrigidas ou substituídas por interpretações legitimadas pelo professor. Ao contrário, a escuta dessas percepções constitui etapa essencial do processo formativo, pois permite ao aluno reconhecer-se como sujeito da leitura. Antes da análise estrutural ou temática, é preciso que a literatura seja experienciada sensivelmente.

A partir dessas impressões preliminares, a mediação docente pode conduzir os estudantes a um aprofundamento analítico progressivo, articulando fruição estética e leitura crítica. Nesse processo, o professor assume a função de mediador sensível, não como autoridade que fornece sentidos definitivos, mas como sujeito que orienta o olhar do aluno para os mecanismos de construção do texto literário, incentivando a formulação de hipóteses interpretativas e o confronto entre diferentes perspectivas de leitura. Tal postura pedagógica aproxima-se das concepções de mediação literária que compreendem a leitura como prática dialógica, coletiva e investigativa.

Sob essa ótica, os capítulos analisados ao longo desta pesquisa oferecem amplas possibilidades de trabalho em sala de aula. Em “O cinturão”, por exemplo, a experiência da violência doméstica e da punição arbitrária pode suscitar discussões acerca das relações de autoridade, dos mecanismos de opressão e dos efeitos subjetivos do medo. Já em “Leitura”, a alfabetização aparece como experiência ambivalente, simultaneamente associada ao poder, à exclusão e à possibilidade de emancipação, permitindo problematizar o acesso desigual ao saber e as tensões presentes nos processos educativos. Em “O inferno”, a repressão religiosa e o silenciamento da curiosidade infantil possibilitam reflexões sobre a formação moral e os

mecanismos simbólicos de controle social. Dessa maneira, o texto literário transforma-se em espaço de problematização da realidade, sem perder sua especificidade estética.

Além disso, a abordagem proposta busca afastar-se de práticas pedagógicas que reduzem a leitura literária a exercícios de localização de informações ou interpretação única e fechada. Em consonância com Perrotti (1999), entende-se que a escola deve formar leitores e não apenas ledores. Assim, a mediação literária precisa criar condições para que os alunos desenvolvam uma relação ativa com a linguagem, reconhecendo sua ambiguidade, sua polissemia e sua capacidade de produzir múltiplos sentidos. A leitura crítica, nesse contexto, não corresponde à busca pela “resposta correta”, mas ao desenvolvimento da capacidade de interpretar, questionar, relacionar e argumentar a partir da obra.

A proposta aqui delineada também considera a importância da articulação entre leitura individual e construção coletiva do conhecimento. Estratégias como rodas de conversa, debates interpretativos, seminários temáticos, diários de leitura e produções reflexivas permitem que os estudantes compartilhem suas experiências de leitura e confrontem diferentes interpretações, ampliando suas possibilidades de compreensão da obra. Esse movimento favorece não apenas o desenvolvimento de competências interpretativas, mas também a formação de sujeitos capazes de sustentar posicionamentos críticos e dialogar com perspectivas distintas.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel do professor enquanto leitor-mediador. Para que a leitura literária se efetive como experiência significativa, é necessário que o docente também se reconheça como sujeito da leitura, capaz de construir interpretações, estabelecer relações e compartilhar inquietações diante do texto. A mediação literária exige, portanto, uma prática pedagógica menos centrada na transmissão de conteúdos fixos e mais voltada para a construção conjunta de sentidos. Nesse processo, o professor não abandona sua função formativa, mas desloca-a de uma lógica autoritária para uma perspectiva dialógica e investigativa.

Por fim, as propostas de leitura crítica aqui apresentadas compreendem a literatura como prática de resistência simbólica frente à superficialidade das leituras utilitárias e às formas contemporâneas de esvaziamento da experiência estética. Trabalhar *Infância* no Ensino Médio significa possibilitar aos alunos o contato com uma obra que problematiza a formação do sujeito, as estruturas de poder e os modos pelos quais a memória transforma o vivido em narrativa. Assim, o ensino de literatura deixa de ocupar um lugar periférico no currículo escolar e reafirma-se como espaço privilegiado de formação crítica, sensível e

humanizadora, contribuindo para a constituição de leitores capazes de compreender a complexidade da linguagem, da experiência humana e da realidade social.

Além disso, a proposta de mediação literária aqui desenvolvida não se restringe ao plano teórico, mas busca materializar-se em práticas pedagógicas concretas e aplicáveis ao contexto escolar contemporâneo. Nesse sentido, esta dissertação apresenta, em anexo, um plano de aula elaborado a partir das reflexões desenvolvidas ao longo da pesquisa, com o objetivo de exemplificar possibilidades de trabalho com a obra *Infância* no Ensino Médio. O material procura traduzir, em termos metodológicos, os princípios discutidos neste capítulo, especialmente no que se refere à formação de leitores críticos, à valorização das experiências subjetivas dos estudantes e à articulação entre fruição estética e análise reflexiva. Assim, o plano não deve ser compreendido como modelo rígido ou prescritivo, mas como uma proposta de mediação que busca demonstrar, na prática, como o ensino de literatura pode ultrapassar abordagens meramente conteudistas e transformar o texto literário em espaço de diálogo, problematização e construção de sentidos.

4.3 Proposta de plano de aula

A proposta de plano de aula apresentada a seguir busca materializar, no contexto do Ensino Médio, as discussões desenvolvidas ao longo desta pesquisa sobre *Infância*, de Graciliano Ramos. Fundamentada na articulação entre fruição estética, análise da linguagem literária e leitura crítica, a proposta procura aproximar os estudantes da obra a partir de suas experiências de leitura, sem reduzir o texto à identificação de características literárias ou à abordagem isolada de seus temas. Desse modo, o plano constitui uma possibilidade de mediação do romance em sala de aula, explorando aspectos como a focalização, a relação entre a voz do narrador adulto e a percepção do menino, a construção da memória e as questões históricas e sociais presentes na narrativa.

PLANO DE AULA - *Infância*, de Graciliano Ramos

TEMA: Memória, formação e violência em *Infância*

TÍTULO: Entre a memória e a formação: leitura crítica de *Infância*, de Graciliano Ramos

CURSO: Ensino Médio

SÉRIE: Terceiro ano do Ensino Médio

COMPONENTE CURRICULAR: Literatura e Língua Portuguesa

AULA: Aula integrante de uma sequência didática sobre o Romance de 30 e a literatura memorialística brasileira

DURAÇÃO: 50 minutos

1. INTRODUÇÃO

1.1 GERAL

O Romance de 30 representa um dos momentos mais significativos da literatura brasileira do século XX, sobretudo por consolidar uma produção literária profundamente comprometida com a análise das desigualdades sociais, das relações humanas e das tensões históricas do país. Diferentemente do primeiro momento modernista, marcado pela ruptura estética e pela irreverência formal, a geração de 1930 direciona sua atenção para a investigação psicológica, para os conflitos sociais e para os mecanismos de opressão presentes na realidade brasileira. Nesse contexto, autores como Graciliano Ramos, José Lins do Rego, Rachel de Queiroz e Jorge Amado produziram narrativas que problematizam a formação do sujeito em meio a contextos de violência simbólica, precariedade social e autoritarismo.

Inserida nesse cenário, *Infância*, publicado em 1945, destaca-se como uma obra singular dentro da produção graciliânica, pois articula elementos autobiográficos, memorialísticos e ficcionais para reconstruir as experiências formativas do narrador-personagem. A narrativa não se limita ao relato linear da vida do autor, mas configura-se como um exercício de rememoração crítica, em que o adulto revisita o passado infantil a partir de uma perspectiva marcada pela distância temporal e pela reflexão retrospectiva. Assim, a infância apresentada na obra não surge como espaço idealizado, mas como território de medo, repressão, silêncio e descoberta.

Além disso, a obra possibilita discussões relevantes para o contexto escolar contemporâneo, especialmente no que diz respeito às relações entre educação, autoridade, violência e acesso ao conhecimento. Episódios como “O cinturão”, “O inferno” e “Leitura” permitem problematizar formas de opressão presentes na formação do sujeito, bem como refletir sobre o papel da leitura e da escola na constituição da autonomia crítica. Dessa

maneira, o trabalho com *Infância* favorece não apenas o desenvolvimento da competência leitora, mas também a formação ética, sensível e crítica dos estudantes.

Sob a perspectiva do letramento literário, a leitura da obra contribui para a formação de sujeitos capazes de compreender a literatura como espaço de construção de sentidos, de elaboração simbólica da experiência humana e de reflexão crítica sobre a realidade. Em consonância com Antonio Candido (2004), parte-se da compreensão de que a literatura constitui um direito fundamental, pois atua diretamente na formação humana ao organizar sentimentos, ampliar percepções e possibilitar ao indivíduo entrar em contato com outras formas de existência e de pensamento. Para o crítico, negar o acesso à literatura significa restringir uma dimensão essencial da experiência humana, razão pela qual o ensino literário deve ser entendido como prática de formação cultural, ética e sensível, e não apenas como transmissão de conteúdos escolares.

Nesse sentido, Benedito Antunes (2019) propõe que a leitura literária escolar se aproxime do próprio gesto do crítico literário, valorizando inicialmente as impressões subjetivas e afetivas do leitor para, posteriormente, conduzi-lo à análise crítica fundamentada. Tal perspectiva rompe com práticas excessivamente mecanizadas de ensino e compreende o aluno como sujeito ativo no processo de construção de sentidos. A leitura deixa, assim, de ser simples atividade de identificação de informações ou características literárias e passa a constituir-se como experiência interpretativa e reflexiva, capaz de aproximar o estudante da obra de maneira mais significativa.

É justamente nessa perspectiva que se insere o presente plano de aula, cujo objetivo é promover uma experiência de leitura que aproxime os estudantes da obra literária não apenas em nível conteudista, mas também afetivo, crítico e reflexivo. A escolha de *Infância*, dessa forma, não ocorre de maneira aleatória: a obra mobiliza temas diretamente relacionados às vivências e aos conflitos presentes no universo juvenil, como as relações familiares, os sentimentos de medo e inadequação, as experiências escolares, o autoritarismo, o desejo de pertencimento e os processos de formação da identidade. Ao entrar em contato com episódios que retratam dúvidas, angústias e descobertas do narrador-menino, os alunos podem reconhecer aspectos de suas próprias experiências, estabelecendo uma relação mais significativa com a leitura. Desse modo, busca-se criar condições para que o texto literário deixe de ser percebido apenas como objeto distante ou exclusivamente escolarizado e passe a constituir-se como espaço de identificação, questionamento e elaboração crítica da experiência humana.

Essa discussão articula-se, ainda, às reflexões de Edmir Perrotti (1999), que distingue os “ledores” dos “leitores”. Enquanto os leitores mantêm uma relação passiva e mecânica com o texto, limitando-se à decodificação superficial da linguagem, os leitores estabelecem um diálogo efetivo com a obra, reconhecendo suas ambiguidades, produzindo interpretações e posicionando-se criticamente diante do que leem. Assim, pensar o ensino de literatura a partir de *Infância* implica propor práticas que ultrapassem a leitura utilitária e conteudista, favorecendo a formação de leitores autônomos, críticos e sensíveis. A mediação literária, nesse contexto, assume papel fundamental, pois possibilita transformar a leitura em experiência de participação ativa, em que os estudantes não apenas recebem sentidos prontos, mas constroem interpretações próprias a partir de suas vivências, percepções e questionamentos.

1.2 ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO

Os materiais didáticos tradicionalmente utilizados no Ensino Médio costumam abordar Graciliano Ramos prioritariamente a partir do Romance de 30 e de obras como *Vidas Secas* e *São Bernardo*, frequentemente enfatizando aspectos históricos e regionalistas. Em muitos casos, *Infância* aparece de forma secundária, reduzida a um exemplo de narrativa autobiográfica ou memorialística, sem aprofundamento em suas estratégias narrativas, na complexidade da construção do personagem ou na dimensão crítica da memória.

Além disso, observa-se que grande parte dos exercícios propostos pelos materiais didáticos concentra-se na identificação de características literárias ou em questões de vestibulares, deixando em segundo plano a experiência estética da leitura e as possibilidades de mediação crítica do texto. Assim, o contato dos alunos com a obra tende a tornar-se excessivamente técnico e distante de suas próprias experiências de vida.

Um exemplo disso é o material didático de Wilton Ormundo (2020), *Se liga nas Linguagens: Português*, que, embora apresente contribuições importantes ao propor atividades interpretativas e ao relacionar linguagem e crítica social, sua abordagem sobre Graciliano Ramos ainda revela limitações significativas, sobretudo pela maneira como reduz o autor à categoria de “romancista regionalista nordestino”. O capítulo concentra-se quase exclusivamente em *Vidas Secas*, enfatizando a seca, a miséria e o sertão como elementos centrais da produção graciliânica, o que acaba reforçando uma leitura cristalizada do chamado romance de 30. Essa perspectiva, embora historicamente consolidada no ensino de literatura

brasileira, tende a simplificar a complexidade estética e psicológica da obra do autor, restringindo-a a uma representação documental do Nordeste e das desigualdades sociais.

Nesse sentido, o material reproduz, ainda que de maneira indireta, a divisão criticada por Luís Bueno (2006) entre romance regionalista e romance psicológico, abordagem que frequentemente engessa a compreensão da literatura produzida nos anos 1930. Ao privilegiar exclusivamente *Vidas secas* e vinculá-lo quase unicamente à temática da seca e da exclusão social, o livro deixa em segundo plano aspectos fundamentais da escrita de Graciliano Ramos, como a densidade psicológica das personagens, a elaboração memorialística, a complexidade da focalização narrativa e a tensão entre subjetividade e violência simbólica. O autor passa a ser apresentado prioritariamente como intérprete de um espaço regional, e não como um escritor cuja obra problematiza, de maneira universal, os processos de formação humana, opressão e constituição do sujeito.

A ausência de *Infância* no material torna-se particularmente significativa nesse contexto: ao não mencionar a obra autobiográfica, o livro didático deixa de explorar justamente uma das produções mais relevantes para compreender a articulação entre memória, narratividade e construção subjetiva na escrita graciliânica. Com isso, invisibiliza-se uma dimensão essencial da obra do autor, que é a investigação da infância como espaço de trauma, formação e percepção crítica do mundo. A exclusão de *Infância* também impede que os alunos tenham contato com formas narrativas distintas do romance social tradicional, reduzindo a experiência literária a uma leitura temática e sociológica da literatura.

Além disso, mesmo no tratamento dedicado a *Vidas Secas*, percebe-se certa superficialidade analítica. O material identifica aspectos importantes — como o silenciamento das personagens e o uso do discurso indireto livre —, porém não aprofunda as implicações estéticas e subjetivas desses recursos narrativos. A discussão permanece mais próxima de uma exemplificação técnica do que de uma reflexão efetiva sobre como a linguagem constrói experiências de exclusão, violência e desumanização. Desse modo, corre-se o risco de transformar a obra literária em mero documento social, enfraquecendo sua potência estética e crítica.

Essa limitação evidencia um problema recorrente no ensino de literatura: a tendência de abordar autores canônicos a partir de categorias fixas e previsíveis, privilegiando conteúdos históricos e características escolares em detrimento da complexidade do texto literário. Em consequência, o aluno frequentemente entra em contato com versões reduzidas da obra e do autor, sem experimentar a pluralidade de sentidos, ambiguidades e tensões que constituem a literatura. Assim, mais do que negar a relevância do regionalismo ou da crítica

social em Graciliano Ramos, torna-se necessário ampliar as possibilidades de leitura de sua obra, incorporando dimensões memorialísticas, psicológicas e narratológicas que permitam compreender a amplitude de seu projeto literário.

Diante disso, este plano de aula busca construir uma abordagem que valorize simultaneamente a fruição literária, a análise crítica e a formação do leitor. Pretende-se promover um espaço em que os alunos possam expressar suas impressões subjetivas acerca da narrativa, relacionando-a a questões sociais, afetivas e educacionais ainda presentes na contemporaneidade. Mais do que identificar características do Romance de 30, busca-se compreender como a literatura pode funcionar como espaço de reflexão sobre os processos de formação humana.

1.3 PERCURSO DE LEITURA CRÍTICA

Além das discussões coletivas e da leitura orientada dos capítulos selecionados, propõe-se também um percurso de mediação interpretativa que aproxime os estudantes dos mecanismos de construção narrativa presentes em *Infância*. Tal etapa busca fazer com que os alunos percebam que a obra não se constrói apenas pelos acontecimentos narrados, mas sobretudo pela maneira como eles são rememorados e organizados pelo narrador. Assim, a mediação docente deve conduzir os estudantes à observação da relação entre memória, linguagem e focalização, incentivando-os a identificar momentos em que o olhar da criança predomina e outros em que a consciência crítica do narrador-adulto emerge de forma mais evidente. Questões como “o menino compreende plenamente o que vive?”, “o que o narrador adulto entende posteriormente sobre essas experiências?” e “como a linguagem revela medo, repressão ou silenciamento?” podem funcionar como disparadores interpretativos, estimulando os alunos a desenvolverem uma leitura mais atenta às estratégias narrativas da obra.

Nesse processo, torna-se fundamental explorar a construção da linguagem literária como elemento de produção de sentidos. Em capítulos como “O cinturão”, por exemplo, o professor pode orientar os estudantes a perceberem como determinadas escolhas lexicais intensificam a sensação de medo e violência, bem como observar de que maneira a memória fragmentária interfere na organização do relato. Já em “Leitura”, é possível analisar como o acesso às letras aparece simultaneamente associado ao desejo de liberdade e às relações de autoridade e repressão. Dessa maneira, os alunos passam a compreender que a literatura não

comunica sentidos apenas por aquilo que narra, mas também pela forma como organiza o discurso, o tempo, a voz narrativa e a percepção do personagem.

Como forma de ampliar o envolvimento dos estudantes com a experiência literária, a proposta pode culminar em atividades de produção reflexiva e criativa, nas quais os alunos sejam convidados a elaborar pequenos relatos memorialísticos inspirados em experiências marcantes de sua própria infância ou adolescência. A intenção não consiste em reproduzir o estilo de Graciliano Ramos, mas em possibilitar que os estudantes reflitam sobre os modos pelos quais a memória reorganiza os acontecimentos vividos e transforma experiências em narrativa. Tal atividade favorece a aproximação entre leitor e obra, permitindo que os alunos reconheçam a literatura como espaço de elaboração simbólica da experiência humana. Além disso, esse movimento contribui para o desenvolvimento do letramento literário, pois desloca os estudantes da posição de simples receptores de informações para a condição de sujeitos capazes de interpretar, relacionar, produzir sentidos e estabelecer um diálogo crítico com o texto literário.

OBJETIVO GERAL

Introduzir os alunos ao romance de 30, promover a leitura crítica de *Infância*, de Graciliano Ramos, articulando memória, formação do sujeito e relações de poder, de modo a estimular a reflexão dos estudantes acerca das experiências de violência, educação e construção da identidade presentes na narrativa e fomentar uma postura de leitura autônoma, crítica e sensível diante do texto literário.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Contextualizar *Infância* dentro do Romance de 30 e da literatura memorialística brasileira;
- b) Apresentar Graciliano Ramos e discutir sua relevância para a literatura brasileira, destacando características de sua escrita e de sua representação crítica da sociedade;
- c) Refletir sobre a relação entre memória, autobiografia e ficção na construção narrativa da obra;
- d) Analisar criticamente episódios da narrativa que abordam violência simbólica, repressão e formação subjetiva;

e) Estimular os estudantes a reconhecerem a literatura como espaço de reflexão ética, estética e social;

f) Desenvolver a leitura crítica e interpretativa dos alunos a partir do diálogo entre texto literário e experiência social.

CONTEÚDOS

- Conhecimento sobre Graciliano Ramos e sua importância na literatura brasileira;
- Introdução ao romance de 30 e ao contexto social nordestino;
- Leitura e interpretação de trechos de *Infância*;
- Relações entre memória, infância e formação pessoal;
- Reflexão sobre violência, autoridade e educação presentes na obra;
- Identificação do narrador e da perspectiva narrativa;
- Desenvolvimento da leitura crítica e da argumentação;
- Literatura como forma de compreender experiências humanas e sociais.

DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

A aula integra uma sequência didática sobre o Romance de 30 e a literatura brasileira moderna. Nas aulas anteriores, os alunos tiveram contato com a contextualização histórica do período, com as principais características do modernismo brasileiro e com a prosa regionalista e psicológica da década de 1930. Nesta aula, o enfoque será direcionado ao escritor Graciliano Ramos e à obra *Infância*, buscando articular análise literária e reflexão crítica.

A aula ocorrerá da seguinte maneira:

1. Breve contextualização sobre o Romance de 30, abordando suas principais características e o contexto histórico-social brasileiro da década de 1930;
2. Apresentação de Graciliano Ramos, destacando aspectos de sua trajetória, sua escrita marcada pela crítica social e pela análise psicológica das personagens, bem como sua relevância para a literatura brasileira;
3. Introdução à obra *Infância*, enfatizando sua natureza memorialística e autobiográfica;
4. Discussão inicial com os alunos acerca da ideia de memória, perguntando como lembranças da infância podem ser modificadas pelo tempo e pela experiência;
5. Leitura coletiva de trechos selecionados dos capítulos “O cinturão”, “O inferno” e “Leitura”;

6. Debate acerca das relações entre autoridade, medo, violência e educação presentes nos episódios lidos;
7. Reflexão sobre o papel da leitura e do acesso ao conhecimento na formação do sujeito, relacionando a narrativa às experiências escolares contemporâneas;
8. Discussão sobre a construção do narrador-personagem e sobre a diferença entre o menino que vive os fatos e o adulto que os narra;
9. Retomada final dos principais aspectos debatidos, reforçando a literatura como espaço de elaboração crítica da experiência humana e como meio de formação de leitores autônomos e reflexivos.

RECURSOS

- Datashow;
- Slides com contextualização histórica e literária;
- Trechos selecionados da obra;
- Quadro e pincel;
- Livro *Infância*, de Graciliano Ramos.

PROPOSTA DE ATIVIDADE

Solicitar que os alunos escrevam uma breve memória autobiográfica sobre uma experiência marcante de sua infância relacionada à escola, à família ou à descoberta da leitura. Posteriormente, os estudantes deverão refletir sobre como essa lembrança é percebida atualmente, observando possíveis diferenças entre a experiência vivida e a forma como ela é rememorada no presente.

Como alternativa, os alunos poderão produzir uma releitura criativa de um dos capítulos analisados, utilizando linguagens diversas, como quadrinhos, carta, diário, podcast ou vídeo curto.

CRITÉRIOS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

A avaliação considerará:

- Participação nas discussões propostas;

- Capacidade de relacionar os episódios da obra às reflexões desenvolvidas em sala;
- Desenvolvimento da leitura crítica e interpretativa;
- Compreensão das relações entre memória, narrativa e formação do sujeito;
- Criatividade e reflexão presentes na atividade proposta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo analisar a obra *Infância*, de Graciliano Ramos, a partir das categorias narrativas da focalização e da construção do personagem, buscando compreender de que maneira a narrativa memorialística articula memória, autobiografia, ficção e crítica social. Paralelamente, procurou-se refletir sobre as possibilidades de inserção da obra no Ensino Médio, considerando seu potencial para a formação de leitores críticos e para o desenvolvimento do letramento literário. Ao longo da pesquisa, demonstrou-se que a obra se constrói a partir da coexistência entre autobiografia e romance, configurando-se como uma narrativa que tensiona continuamente os limites entre experiência vivida e elaboração ficcional. Assim, embora a obra se alimente das lembranças do autor e mantenha estreita relação com sua trajetória pessoal, ela não se restringe ao testemunho autobiográfico, pois submete a memória a um processo de seleção, reorganização e recriação literária. A narrativa constitui-se, portanto, como uma elaboração estética complexa em que experiência, memória e ficção se articulam de forma indissociável.

Inicialmente, o trabalho buscou situar Graciliano Ramos no contexto da segunda geração modernista e do chamado Romance de 30, destacando o modo como sua produção literária dialoga simultaneamente com questões históricas, sociais e subjetivas. A discussão acerca das relações entre memória e ficção permitiu compreender que o romance de Ramos ocupa uma posição singular na obra graciliânica, uma vez que transforma lembranças pessoais em matéria literária, convertendo experiências individuais em reflexão sobre processos coletivos de formação humana. Nesse sentido, as contribuições de autores como Antonio Candido, Alfredo Bosi, Helton Marques, Érica Garcia e outros estudiosos mostraram-se fundamentais para compreender a dimensão estética e crítica da narrativa.

Em seguida, o percurso teórico concentrou-se nas contribuições de Gérard Genette para os estudos narratológicos, especialmente no que se refere às categorias de narrador, focalização, voz e temporalidade narrativa. A análise permitiu observar que *Infância* estrutura-se a partir de uma focalização predominantemente interna, filtrada pelo olhar do

personagem-menino, mas constantemente atravessada pela consciência retrospectiva do narrador-adulto. Essa configuração produz uma tensão permanente entre experiência e interpretação, entre aquilo que foi vivido e aquilo que é compreendido posteriormente pela memória. Desse modo, a focalização não atua apenas como mecanismo formal de organização narrativa, mas como elemento fundamental para a construção da subjetividade e para a elaboração crítica das experiências rememoradas.

As reflexões de Antonio Candido acerca da personagem do romance contribuíram para compreender a constituição do protagonista como uma figura que ultrapassa a dimensão estritamente individual. Logo, o personagem-menino da obra não representa apenas a infância de Graciliano Ramos, mas incorpora conflitos, medos, processos de exclusão e experiências formativas que assumem dimensão coletiva e universal. A personagem emerge, assim, como síntese entre singularidade e representatividade, permitindo que a narrativa transcenda os limites da experiência autobiográfica e dialogue com questões mais amplas relacionadas à formação do sujeito e às relações de poder.

As discussões acerca da memória também desempenharam papel central na pesquisa. A partir das contribuições de Adélia Bezerra de Meneses, Alberti, Pereira e outros autores mobilizados ao longo do trabalho, tornou-se possível compreender a memória não como reprodução fiel do passado, mas como processo seletivo, fragmentário e imagético de reconstrução da experiência. Na obra graciliânica, recordar significa reorganizar acontecimentos, atribuir novos sentidos ao vivido e construir uma narrativa em que lembrança e imaginação coexistem — a escrita memorialística, portanto, revela-se menos como recuperação do passado e mais como elaboração crítica da experiência.

Ademais, as análises dos capítulos selecionados — “Um cinturão”, “O fim do mundo”, “O inferno”, “Leitura” e “Laura” — permitiram observar concretamente o funcionamento desses mecanismos narrativos. Em cada episódio, a focalização interna, a construção do personagem e o trabalho da memória articulam-se para representar experiências marcadas pelo medo, pela violência simbólica, pela repressão, pela descoberta do mundo e pela formação da subjetividade. Ao mesmo tempo, evidenciam-se as tensões entre autoridade e liberdade, entre silenciamento e expressão, entre opressão e desejo de autonomia. A infância narrada por Graciliano Ramos distancia-se de qualquer idealização, apresentando-se como espaço complexo de aprendizagem, conflito e constituição identitária.

No âmbito educacional, a pesquisa buscou demonstrar que essa complexidade narrativa não constitui obstáculo para o trabalho escolar, mas precisamente uma de suas maiores potencialidades pedagógicas. A partir das reflexões de Antonio Candido sobre o

direito à literatura, de Benedito Antunes acerca da leitura crítica e de Edmir Perrotti sobre a formação de leitores, defendeu-se uma concepção de ensino de literatura que ultrapasse abordagens excessivamente conteudistas ou mecanizadas. Nessa perspectiva, a leitura literária deve possibilitar experiências de fruição, interpretação, reflexão e construção de sentidos, favorecendo a formação de leitores capazes de dialogar criticamente com os textos e com a realidade.

A proposta de mediação literária apresentada ao final da dissertação procurou materializar tais princípios, demonstrando caminhos possíveis para o trabalho com *Infância* no Ensino Médio. O plano de aula elaborado e apresentado em anexo não pretende constituir um modelo fechado ou definitivo, mas exemplificar, de forma concreta, como as discussões desenvolvidas ao longo da pesquisa podem ser transpostas para a prática pedagógica. Ao privilegiar a participação ativa dos estudantes, a valorização das impressões iniciais de leitura e o aprofundamento crítico das questões suscitadas pela obra, a proposta busca contribuir para a formação de leitores autônomos, sensíveis e reflexivos.

Desse modo, entende-se que o trabalho com *Infância* pode favorecer a passagem da condição de simples decodificador da linguagem para a de leitor efetivo, nos termos propostos por Perrotti. Ao entrar em contato com temas como memória, família, escola, medo, violência, pertencimento e formação da identidade, os estudantes encontram possibilidades de estabelecer relações entre a experiência literária e suas próprias vivências, ampliando sua capacidade de interpretação do texto e do mundo.

Por fim, conclui-se que o romance permanece como uma obra de grande relevância estética, crítica e formativa. Sua riqueza narrativa, associada à profundidade das questões humanas que mobiliza, faz dela um objeto privilegiado tanto para a investigação acadêmica quanto para o ensino de literatura. Ao articular memória, subjetividade e crítica social, Graciliano Ramos constrói uma narrativa que continua a interpelar leitores de diferentes épocas. Nesse sentido, reafirma-se que a literatura ocupa um papel fundamental na formação humana, não apenas por transmitir conhecimentos ou conteúdos, mas por possibilitar experiências de reflexão, sensibilidade e compreensão da condição humana. Assim, a leitura de *Infância* e sua inserção crítica na escola configuram-se como caminhos fecundos para a formação de sujeitos leitores capazes de interpretar, questionar e atribuir sentidos à realidade que os cerca.

REFERÊNCIAS

- ABDALA JÚNIOR, B. Aberturas simbólicas e artísticas num “mundo coberto de penas”. In: _____. (org.). **Graciliano Ramos: muros sociais e aberturas artísticas**. Rio de Janeiro: Record, 2017. p. 223–240.
- ABEL, C. A. dos S. O movimento modernista brasileiro — 1922–1945: caráter literário, econômico e político. **Revista Cerrados**, Brasília, v. 4, n. 4, p. 44–60, 1995.
- ALBERTI, V. Literatura e autobiografia: a questão do sujeito na narrativa. **Revista Estudos Históricos**, v. 4, n. 7, p. 66–81, 1991.
- AGUIAR, V. T. de. A formação do leitor. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 104–116, v. 11.
- ANTUNES, B. O ensino de literatura segundo Antonio Candido. **Via Atlântica**, São Paulo, v. 1, n. 35, p. 69–85, jul. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/151702>. Acesso em: 5 jun. 2023.
- AQUINO, Z. T. de *et al.* Memorialística: **História, memória, ficção**. Jaboticabal: Maria de Lourdes Brandel, 2012.
- BERMAN, M. Modernidade ontem, hoje, amanhã. In: BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**; a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1986. p. 15–33.
- BASTOS, A. Graciliano Ramos e a “coisa observada”. In: MARCHEZAN, L. G.; TELAROLLI, S. (org.). **Faces do narrador**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2003. p. 11–26.
- BOSI, A. Caminhos entre a literatura e a história. **Estudos Avançados**, v. 19, n. 55, p. 315–334, set. 2005.
- BOSI, A. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 2021.
- BUENO, L. **Uma história do romance de 30**. 1. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/ Campinas: Editora da Unicamp, 2015.
- CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males**, Campinas, SP, 2012. DOI: 10.20396/remate.v0i0.8635992. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>. Acesso em: 6 jun. 2023.
- _____. A personagem do romance. In: CANDIDO, A. *et al.* **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 51–80.
- _____. **Ficção e confissão: ensaios sobre Graciliano Ramos**. 34. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.
- _____. **Literatura e sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.
- _____. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Duas Cidades, 2004. p. 169–191.
- CARVALHAL, T. F. **Literatura comparada**. São Paulo: Ática, 2007.
- CHIAPPINI, L.; LEITE, M. **O foco narrativo**. São Paulo: Ática, 1997.

CORSINO, P. Infância e literatura: entre conceitos, palavras e imagens. *In*: BERTOLETTI, E. N. M.; SILVA, M. C. da. (Org.) **Literatura, leitura e educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2017. p. 207-230.

COUTINHO, F. M. A. **Imagens da infância em Graciliano Ramos e Antoine de Saint-Exupéry**. 2004. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras.

COUTINHO, F. Representações da infância na literatura. **Educação e Linguagem**, v. 13, n. 21, p. 67–80, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/rec/article/view/831>. Acesso em: 15 jul. 2025.

CUNHA, M. Z. Infância e linguagem — percepções do velho Graça. *In*: ABDALA JÚNIOR, B. (org.). **Graciliano Ramos: muros sociais e aberturas artísticas**. Rio de Janeiro: Record, 2017. p. 223–240.

EAGLETON, T. **Teoria da literatura: uma introdução**. Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FAEDRICH, A. Autoficção: um percurso teórico. **Revista Criação & Crítica**, [S. l.], n. 17, p. 30–46, 2016. DOI: 10.11606/issn.1984-1124.v0i17p30-46. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/120842>. Acesso em: 27 jun. 2023.

FURTADO, P.; LEONEL, M. C. Perspectivas conflitivas em *Infância*, de Graciliano Ramos. **Alea: Estudos Neolatinos**, v. 25, n. 1, p. 87–101, jan. 2023.

GARCIA, E. de L. M. **A experiência da infância em Graciliano Ramos**. 2010. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte.

GENETTE, G. **Discurso da narrativa**. Trad. Fernando Cabral Martins. Lisboa: Vega, [197–].

GENETTE, G. Fronteiras da narrativa. *In*: BARTHES, Roland *et al.* **Análise estrutural da narrativa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

JOHNSON, R. A dinâmica do campo literário brasileiro (1930–1945). **Revista USP**, São Paulo, n. 26, p. 164–181, 1995. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i26p164-181. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revusp/article/view/28160>. Acesso em: 21 jul. 2025.

MARQUES, H. Graciliano Ramos: histórias de uma vida, uma vida de histórias. **Revista Estudos em Letras**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 8-29, jul./dez. 2022. ISSN 2675-505X. DOI: 10.61389/rel.v3i1.7281. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/estudosletras/article/view/7281>. Acesso em: 12 Fev. 2026.

MARTINS, G. Graciliano Ramos de Oliveira e a sombra da infância. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 20–33, maio/ago. 2013.

MENESES, A. B. de. Memória e Ficção I (Aristóteles, Freud e a Memória). *In*: _____. **Do poder da palavra: ensaios de literatura e psicanálise**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

NASCIMENTO, E. A Semana de Arte Moderna de 1922 e o Modernismo Brasileiro: atualização cultural e “primitivismo” artístico. **Gragoatá**, Niterói, v. 20, n. 39, p. 376–391, 2015.

ORMUNDO, M. **Se liga nas linguagens: português**. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2020.

PACHECO, A. Graciliano Ramos conta como escreveu *Infância*, seu recente livro de memórias. In: SALLA, T. M.; LEBENSZTAYN, I. **Conversas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014. Publicado originalmente em *Vamos ler!*, 1945. p. xx–xx. p.164-172.

PEREIRA, D. J. D. Do íntimo ao público: a consolidação da personagem espectral pela narrativa autobiográfica. **ASACT**, n. 1, p. 62-70, 2015.

PERRONE-MOISÉS, L. Literatura para todos. **Literatura e Sociedade**, v. 11, n. 9, p. 16–29, 2006. DOI: 10.11606/issn.2237-1184.v0i9p16-29. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/l/article/view/19709>. Acesso em: 25 set. 2023.

PERROTTI, E. Leitores, ledores e outros afins (apontamento sobre a formação do leitor). In: PRADO, J.; CONDINI, P. (org.). **A formação do leitor: pontos de vista**. Rio de Janeiro: Argus, 1999. p. 26–35.

PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

RICÉUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução: Alain François *et al.* Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

RAMOS, G. **Infância**. 51. ed. Rio de Janeiro: Record, 2022.

_____. **Memórias do cárcere**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

_____. **Vidas secas**. 128. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

REIS, C.; LOPES, A. C. M. **Dicionário de teoria da narrativa**. São Paulo: Ática, 1988.

RESENDE, O. L. Graciliano: processo aberto no centenário. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 25 out. 1992. Mais!, p. 3–6.

RIBEIRO, G. M. S. C. **Direito, justiça e literatura: das Memórias de um sargento de milícias às Memórias do cárcere**. 2021. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, p. 89–125.

SANTOS, Z. O. dos. **Um olhar sobre Infância, de Graciliano Ramos: reflexões**. 2014. Tese (Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis.

SILVA, Ana Paula da. **A construção da personagem pelo duplo viés biográfico e autobiográfico no dueto conto e romance de Graciliano Ramos: Infância e A terra dos meninos pelados**. 2009. 103 f. Dissertação (Mestrado em Literatura e Crítica Literária) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SEGATTO, J. A.; LEONEL, M. C. Graciliano Ramos: configurações autobiográficas. **Itinerários**, UNESP. Araraquara, v. 40, p. 75–95, 2015.

TODOROV, T. **As estruturas narrativas**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2006.