



abralic
experiências literárias textualidades contemporâneas

MEMÓRIAS LITERÁRIAS DA ESCOLARIZAÇÃO (1890-1910): DRUMMOND & MORLEY¹

Maria Amélia Dalvi (UFES)

RESUMO: Este trabalho segue indícios dispersos por duas obras literárias brasileiras publicadas em diferentes momentos, que recuperam memórias da escolarização entre as décadas de 1890 e 1910; tanto a prosa de *Minha vida de menina*: cadernos de uma menina provinciana nos fins do século XIX, de Helena Morley, quanto os poemas de *Boitempo*, de Carlos Drummond de Andrade, põem em evidência o (des)lugar do sujeito – com sua singularidade e capacidade de resistência – em um sistema cultural que, idealmente, deveria atender ao processo de esclarecimento e formação cidadã, mas que, no entanto, serve frequentemente à normalização, conservantismo e inculcação autoritária. No desenvolvimento do texto, inicialmente, apresentam-se evidências de uma baixa disposição em tomar as memórias de sujeitos singulares como objetos investigativos relevantes. Problematiza-se, ainda, a noção de memória, repelindo-se a compreensão de uma memória como devaneio, sonho ou processo espontâneo, e agenciando-se uma noção de memória como trabalho ao qual se aplica um sujeito social e historicamente situado; por isso, recuperam-se elementos da discussão sobre (in)especificidades da escrita memorialística e sua disposição in(ter)ventiva no espaço discursivo em que se produz e dá a ler. Em seguida, articulam-se reflexões críticas sobre as obras memorialístico-literárias de Carlos Drummond de Andrade e de Helena Morley. No encaminhamento das reflexões finais discutem-se indícios – hauridos ao texto literário e às lentes teóricas escolhidas – da situação complexa do sujeito que se nega a abrir mão de sua singularidade e capacidade de resistência no processo de educação formal consignado pela sociedade em que se educa.

Palavras-chave: Memórias literárias. Educação escolar. Carlos Drummond de Andrade. Helena Morley.

Considerações iniciais

¹ Este trabalho decorre: a) do estágio de pesquisa pós-doutoral realizado no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, com bolsa PNPd/Capes, sob supervisão da profa. Goiandira Camargo, com licença remunerada concedida pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), onde trabalho como professora; b) do curso de doutorado em Ciência da Literatura junto à Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob orientação do prof. Eduardo Coelho; e c) das atividades do grupo de pesquisa “Literatura e Educação” (www.literaturaeducacao.ufes.br), sediado na Ufes, que se dedica às relações entre livros, leitura e literatura em contextos escolares e não-escolares.

Ao emprendermos revisões bibliográficas para trabalhos anteriores na confluência entre Literatura e Educação (DALVI, 2015, 2013, 2012), pudemos constatar um número mínimo de trabalhos de fôlego que levem em conta memórias literárias do/no processo de escolarização. Quando há trabalhos que tomam memórias literárias – e aqui lidamos com a categoria “literário” em bem amplo senso –, os registros memorialísticos são analisados da perspectiva da formação de leitores e escritores; realmente poucas pesquisas tomam como recorte o processo de educação escolar básico como um todo. Com a “ascensão” da memória (seja no campo da Educação, seja no campo dos Estudos Literários), não deixa de ser curiosa essa quase-ausência.

Assim, visando a nos dedicarmos a isso que nos pareceu uma lacuna, este trabalho seguiu indícios espargidos por obras literárias brasileiras publicadas em diferentes momentos (no caso, décadas de 1940, caso de *Minha vida de menina*: cadernos de uma menina provinciana nos fins do século XIX, de Helena Morley, e de 1960-70, caso de *Boitempo I, II e III*, de Carlos Drummond de Andrade), que recuperam memórias da escolarização entre as décadas de 1890 e 1910.

Partimos da hipótese de que, em contextos repressivos (no caso, respectivamente, Estado Novo e Ditadura Militar), há sintomaticamente uma volta às memórias – particularmente, a memórias de situações de tolhimento da liberdade e a situações em que diferentes formas de violências (físicas e/ou simbólicas) são sancionadas, aceitas, legitimadas: como na escola da passagem do século XIX ao XX. O recurso ao dispositivo memorialístico cumpriria não uma função evasiva, narcísica ou hedonista, mas uma função reflexiva (pela elaboração da experiência em face do vivido), pela via do trabalho intelectual. Esse trabalho cooperaria na recuperação e retomada de formas críticas e criativas de resistência, a partir da experiência de sujeitos que já participaram de contextos repressivos análogos.

No desenvolvimento do texto, inicialmente, apresentam-se evidências de uma baixa disposição em tomar as memórias de sujeitos singulares como objetos investigativos relevantes. Problematiza-se, ainda, a noção de memória, repelindo-se a compreensão de uma memória como devaneio, sonho ou processo espontâneo, e agenciando-se uma noção de memória como trabalho ao qual se aplica um sujeito social e historicamente situado; por isso, recuperam-se elementos da discussão sobre (in)especificidades da escrita memorialística e sua disposição in(ter)ventiva no espaço discursivo em que se produz e dá a ler. Em seguida, articulam-se reflexões críticas sobre as obras memorialístico-literárias de Carlos Drummond de Andrade e de Helena

Morley, sistematizando-se posições destacadas entre os estudiosos. No encaminhamento das reflexões finais discutem-se indícios – hauridos ao texto literário e às lentes teóricas escolhidas – da situação complexa do sujeito que se nega a abrir mão de sua singularidade e capacidade de resistência no processo de educação formal consignado pela sociedade em que se educa.

Memórias literárias e educação escolar: pensando o Brasil no séc. XX

Poderíamos começar perguntando: Por que pensar memórias literárias com o recorte no processo de escolarização? Basicamente, porque, na modernidade, a escola é apresentada como o principal lócus de formação na/para a chamada vida cidadã pela via do esclarecimento – e, desse modo, seria, em tese, a instituição mais afinada ao projeto de emancipação e autonomização dos sujeitos, no processo de construção de uma sociedade livre, igualitária e solidária. No entanto, sabidamente, a escola não existe alheamente ou independentemente do processo histórico e não cumpre os desígnios com os quais tradicionalmente é defendida.

Por isso, a escola é quase aporética: de um lado, um lugar de repressão, controle, restrição da liberdade e de diferentes graus e formas de desigualdade, sujeição e violência (e, portanto, o lugar de esboroamento de toda a utopia moderna); por outro lado, a escola é também um espaço de resistências e antagonismos, e mesmo de possibilidade de superação do caráter alienado da educação na sociedade de classes. Nesse sentido, o processo de escolarização é fulcral para a indagação e tentativa de compreensão da complexidade de qualquer sociedade em dado contexto historicamente colocado.

Como isso se conecta com a tradição das memórias literárias, particularmente no âmbito da literatura brasileira do século XX? Há uma ampla – mas frequentemente ignorada – recorrência de textos literários que se dedicam privilegiada ou secundariamente à escola, como cenário, e à educação escolar, como pano de fundo de uma formação que excede aos objetivos declarados. Inumeráveis obras da literatura brasileira do séc. XIX e XX tangenciam a escola e a escolarização: para ficar apenas em alguns exemplos, há lugares-comuns como *O Ateneu*, de Raul Pompéia ou o “Conto de Escola”, de Machado de Assis; há a governanta e professora Fräulein, em *Amar, verbo intransitivo*, de Mário de Andrade; há a professora Madalena e seu desejo de uma escola para os trabalhadores rurais, em *São Bernardo*, de Graciliano Ramos; há o lugar de Riobaldo como estudante junto a Mestre Lucas e como professor junto a Zé Bebelo, em

Grande sertão: veredas, de João Guimarães Rosa; há a tematização da amizade que nasce no contexto escolar, no conto “Uma amizade sincera”, de Clarice Lispector; há o assassinato do professor de língua portuguesa com “um objeto direto na cabeça”, no poema “O assassino era o escriba”, de Paulo Leminski; há o romance *O professor*, de Cristóvão Tezza, que tematiza a aposentadoria – e, com ela, toda a vida, em retrospecto – de um docente universitário.

Os argumentos apresentados – o quase ineditismo do recorte “memórias literárias da escolarização” no contexto da passagem do séc. XIX ao XX; a importância da escola e da escolarização para a problematização da sociedade; e, por fim, a reiterada presença delas (escola e escolarização) na história da literatura brasileira do séc. XX – parecem suficientes para justificar a dedicação às memórias da escolarização entre as décadas de 1890 e 1910, tanto a partir da prosa de *Minha vida de menina*, de Helena Morley, quanto dos poemas de *Boitempo*, de Carlos Drummond de Andrade.

Boitempo²

Em particular, neste trabalho, trabalharemos com poemas de *Boitempo*, de Carlos Drummond de Andrade, que guardam traços de humor nas seções “Primeiro colégio” e “Fria Friburgo”. Tais seções recuperam a inserção do sujeito poético no espaço-tempo escolar e o processo de escolarização, respectivamente, no que hoje corresponderia ao ensino fundamental (em “Primeiro colégio”) e ao ensino médio (em “Fria Friburgo”). Ao todo, nas duas seções, lidamos com 54 poemas (extensão variada, majoritariamente de versos brancos e métrica livre), sendo 14 na primeira e 40 na segunda.

Na primeira seção, os poemas põem em cena: a saída da casa paterna, a despedida das pessoas e coisas familiares, o estranhamento com a estrada; a lida com as aulas de latim, português, francês e alemão; a observação dos colegas; as normas escolares e a revolta interna do sujeito contra o que lhe parece arbitrário; o tédio do retorno à vida familiar nos recessos; o estranhamento com o ambiente da cidade grande onde se situa o internato (ruas, parque e livraria). Na segunda seção, os poemas põem em cena: o primeiro dia de aula; o primeiro embate político com os colegas e o apelido recebido (“Anarquista”); o desejo de retornar à família; a administração do cotidiano

² Este item apresenta condensadamente parte da pesquisa desenvolvida durante o estágio de pós-doutoramento e apresentada na forma de um relatório final, cujos capítulos foram submetidos a diferentes veículos de publicação.

escolar e seus rituais (economia, alimentação, religiosidade, sineta, objetos e práticas proibidos, passeios, postos de honra, campeonatos, modos de dormir, direitos e punições, corrupção); os animais que atravessam a vida escolar e o entorno da escola (rato, cobra, pavão, lebre, gado); o homoerotismo; as artes na vida escolar (literatura, música e cinema); a ironia em relação aos religiosos e seus valores e práticas; a expulsão da escola.

Considerando que o humor seja: a) um recurso que problematiza as ações do sujeito em sua relação com outros sujeitos em um contexto temporal e social localizado; e b) um recurso que evidencie que toda ação do homem está eivada pelo modo como o poder (em sentido lato) organiza os modos possíveis de relações humanas, analisemos dois poemas que pautam os modos de relação do sujeito poemático com o conhecimento e com as práticas docentes de seus professores:

“Aula de Português”

A linguagem
na ponta da língua,
tão fácil de falar
e de entender.

A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que ela quer dizer?

Professor Carlos Góes, ele é quem sabe,
e vai desmatando
o amazonas de minha ignorância.
Figuras de gramática, esquipáticas,
atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me.

Já esqueci a língua em que comia,
em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé,
a língua, breve língua entrecortada
do namoro com a prima.

O português são dois; o outro, mistério.
(ANDRADE, 1992, p. 646-647)

“Aula de Alemão”

Baixo, retaco, primitivo,
Irmão Paulo, encarregado da livraria
e do ensino de Goethe a principiantes,
leu um único livro em sua vida:

Arte de Dar Cascudos,
que ele pratica bem, mas não ensina.
Os lábios assustados ficam mudos
para sempre, em germânico.

(ANDRADE, 1992, p. 647-648)

Em “Aula de Português” o humor provém do fato de que o sujeito que escreve, embora presentifique (pelos tempos verbais) a “aula” e suas dificuldades com a língua portuguesa da/na escola, é, no momento em que escreve, um escritor – portanto, alguém que, em tese, usa a língua de modo competente; no entanto, na recuperação memorialística da experiência escolar, esse mesmo sujeito divide a língua em duas (a que ele sabe e a da escola, que ele diz que não sabe, que não tem nada a ver com suas experiências de uso da língua) e, desse modo, assume o português do professor Carlos Góes como um mistério para si.

Já em “Aula de Alemão”, o caráter grotesco (uma das possibilidades de manifestação do humor) do personagem Irmão Paulo se anuncia desde o primeiro verso: além de baixo e retaco, é “primitivo”, portanto, em tese, simplório – o que entra em choque com ser encarregado da livraria da escola e do ensino de língua e literatura alemãs. Esse choque é reforçado, ainda, pelo fato de o poema dizer que um professor de língua e literatura leu um único livro em sua vida, e de esse livro ser *Arte de Dar Cascudos*: ou seja, um título inexistente, mas que alude à violência física de que o professor lança mão em seu trabalho pedagógico. Desse modo, o humor é construído, no texto, pelo caráter grotesco do personagem e de suas ações e pela ironia de que o sujeito poemático lança mão (o título fictício da única obra lida pelo docente) para realizar uma denúncia quanto à inadequação de Irmão Paulo às funções que exercia.

Quando se considera o humor como um recurso linguístico-literário que se manifesta no tensionamento forma-conteúdo e que dá a ver dimensões criativas e inventivas da experiência em linguagem, pode-se considerar, a título de exemplo, um poema como “Craque”. No poema, o objeto de blague é o amigo Abgar Renault, e sua contrastante condição de herói esportivo e “vassalo” amoroso:

Segundo *half-time*.
Declina a tarde sobre o *match*
indefinido.
O Instituto Fundamental envolve o adversário.
A taça já é sua, questão de minutos.
Mas Abgar, certo, irrompe
de cabeçada,
conquista o triunfo para o deprimido
team confuso do Colégio Arnaldo.
Olha aí o Instituto siderado!

Despe Abgar o atlético uniforme,
simples recolhe-se ao salão de estudo
para burilar um dolorido

soneto quinhentista:
*Em vão apuro a minha fortitude,
Senhora, por vencer o meu amor...*
(ANDRADE, 1992, p. 648-649)

É engraçado que Abgar tenha resolvido, com um imprevisível gol de cabeça, a apertada disputa futebolística entre o tradicional Colégio Arnaldo e o Instituto Fundamental – mas que dali, da condição de herói, se recolha, imediatamente depois, para a peleja com um soneto anacrônico (já que “quinhentista”) e no qual se apresenta na condição de vassalo de uma “Senhora”, ou seja: em situação completamente oposta àquela em que sai de campo. É engraçado, também, que os versos evidenciem a inutilidade de sua “fortitude” (ou habilidade física), no que diz respeito a dominar o seu amor – o que, certamente, contrasta com a perspectiva dos colegas que o viram surpreender o adversário em campo e trazer a vitória ao time do internato mineiro.

Do ponto de vista da forma linguístico-literária, é interessante notar, ainda: a) o contraste entre a linguagem “moderna”, em inglês, com que o poema se inicia e a conclusão, em versos quinhentistas; e b) o contraste entre os versos irregulares e rápidos, que mimetizam a récita dos narradores futebolísticos, no início do poema, e os versos decassílabos tradicionais, no final do poema – isso porque o contraste ou quebra inesperada de expectativa é um dos dispositivos de produção do efeito humorístico. Há que se destacar, também, o irônico título “Craque”, que, fonicamente, lembra também “*crack*” (quebra), o que multiplica os sentidos e leituras possíveis e soma, ainda, mais um efeito engraçado produzido a partir da forma linguístico-literária.

No que diz respeito ao humor como recurso que participa da invenção de uma memória escolar em *Boitempo*, podemos concluir que a escola e o processo de escolarização tal como rememorados e registrados na obra poética em análise são:

a) contraditórios (como se vê na síntese do poema “Aula de Português”: “o português são dois”);

b) absurdos e violentos (como em “Aula de Alemão”, quando o professor não sabe o que ensina e age com brutalidade e agressão física); e

c) imprevisíveis (como se vê em “Craque”, em que a condição de herói se avizinha à de vassalo – e em que os colegas são alvo de estranhamento, por seu comportamento diferente do previsível).

Minha vida de menina

Minha vida de menina (MORLEY, 2016 [1942]) apresenta-se como o diário de uma adolescente provinciana, escrito no final do século XIX (1893-1895); tem como pano de fundo a decadência da cidade de Diamantina (MG) e o processo de formação da autora no “curso normal” (secundário). A primeira edição veio a público em 1942; tendo contado com uma boa recepção crítica por parte de escritores como Alexandre Eulálio, Carlos Drummond de Andrade, João Guimarães Rosa e, mais recentemente, de críticos como Roberto Schwarz (que dedica à obra boa parte de seu livro *Dois meninas*), o livro vem sendo reeditado, embora o vaticínio de Eulálio em 1959 – de que o livro “amanheceu clássico” (EULÁLIO, 2016 [1959]) – não se tenha confirmado inteiramente.



Imagem 1: Lâmina com amostras das capas de diferentes edições de *Minha vida de menina*, de 1942 ao presente. Fonte: Acervo da pesquisadora.

Helena Morley, que “assina” o diário, é pseudônimo de Alyce Dayrell Caldeira Brant. Já apontado como “a meio caminho do documento e da ficção”, por meio da “reconquista lírica do cotidiano”, o texto foi caracterizado como traduzindo uma sensação de “frescor”, em face da “franqueza imperturbável”, do “inconformismo”, do “humorismo”, da “prosa coloquial, cheia de chiste” que seriam “antípodas do tom acadêmico e do beletismo” (EULÁLIO, 2016 [1959]).

A despeito da argumentação francamente favorável resumida no parágrafo acima, cumpre lembrar que Morley (2016 [1942]), na nota de apresentação à primeira edição, assume um tom muito menos crítico e despojado do que o que se detecta a partir das entradas do diário, trazendo à evidência certo moralismo conservantista. Isso se mostra: a) seja na exaltação da vida interiorana idealizada: “Não sei se poderá interessar ao leitor de hoje a vida corrente de uma cidade do interior, no fim do século passado [...], quando se vivia contente com tão pouco, sem as preocupações de hoje. E como a

vida era boa naquele tempo!” (p. 13); b) seja na fácil defesa de que “a felicidade não consiste em bens materiais”, mas na “harmonia do lar, na afeição entre a família, na vida simples sem ambições” (p. 14).

Essa celebração da simplicidade e da pobreza por parte da autora adulta contrasta com o desejo de melhores condições materiais de vida para a família, desejo esse que aparece já na primeira entrada do diário: “Que economia seria para mamãe, agora que a lavra não tem dado nem um diamantinho olho de mosquito, se pudéssemos ir à ponte todos os dias [...]” (MORLEY, 2016 [1942], p. 19). Contrasta, também, com o tipo de análise social franca que a menina vai desenhando ao longo do texto:

Mamãe é uma que daria a vida para nós sermos como os filhos de tia Aurélia, que só vivem estudando. [...] tudo o que os filhos de tia Aurélia fazem, mais do que nós, é porque *o pai deles é comerciante e pode olhar os filhos*. Nós, *com o meu pai vivendo fora, na lavra, e mamãe querendo ir sempre atrás dele, teremos mesmo de ser como somos*. (MORLEY, 2016 [1942], p. 27-28).

Há, também, na nota da autora à primeira edição, uma minimização do tratamento literário dos cadernos: “Nesses escritos nenhuma alteração foi feita, além de pequenas correções e substituições de alguns nomes, poucos, por motivos fáceis de compreender” (MORLEY, 2016 [1942], p. 13). A argúcia e criticidade dos textos e a assinatura por pseudônimo alimentam as dúvidas sobre a efetiva autoria juvenil – o que, para o trabalho crítico, torna ainda mais espesso o objeto. Prova disso é que, de um conjunto de dissertações e teses brasileiras dedicadas à obra, recuperadas por meio de buscas em bases oficiais, haja focos analíticos bastante diversos: a) a construção discursiva da memória (FERREIRA, 2003; VASCONCELOS, 2004); b) as questões feministas e/ou de gênero em correlação com a escrita (JATKOSKE, 2008; JOVIANA, 2008); c) as questões de leitura, tradução e adaptação da obra e a natureza multifária da personagem (SILVA, 2000; SILVESTRE, 2011; REIS, 2013); d) a mútua implicação entre questões históricas e memorialísticas no final do séc. XIX (FONSECA, 2015); e) o percurso formativo da menina/mulher (AGUIAR, 2004).

Do ponto de vista das memórias literárias da escola, o que se evidencia é que a escola:

a) é um “estorvo”, um lugar onde não se deseja estar, do qual se quer livrar e, enfim, que nos deixa enjoados: “os nossos estudos atrapalham tanto a vida de mamãe, que eu morro de pena dela” (p. 19); “Ainda não comecei a estudar e já estou pensando nas férias” (p. 25); “Estou livre do segundo ano” (p. 314); “Há certos dias em que eu

venho da Escola tão enjoada de tudo, que não tenho ânimo de trabalhar nem de estudar” (p. 92);

b) é um lugar que propicia que se confunda inteligência com notas altas ou distinções e que estabelece/legitima uma hierarquia entre as áreas de conhecimento e saberes: “Eu nunca lhe dei a menor prova de inteligência. Só tirei duas distinções na escola. Assim mesmo em Música e Ginástica.” (p. 46);

c) é um lugar em que decorar é o suficiente e parece fundamentar todo o processo de aprendizagem e avaliação: “Ontem foi dia de decorar pontos de Geografia. Eu não tenho mapa e mesmo que tivesse não estudava no mapa; é tão mais fácil decorar” (p. 85);

d) é um espaço de controle, repreensão, autoridade: “Para que inspetora na Escola é que eu não compreendo. Quando há uma brigazinha qualquer ou mesmo uma casca de laranja no chão, já se vai chamar o diretor para repreender” (p. 296).

Considerações finais

Tomando-se como *corpus* as duas obras analisadas, as memórias literárias da escolarização evidenciam que a escola, se pode ser um espaço da aprendizagem autônoma, da formação cidadã e da constituição de uma identidade independente em relação à família e à religiosidade, pode também, por outro lado, muito fortemente, se apresentar como intragável, e a escolarização se mostrar como um espaço-tempo de vigilância, autoritarismo, punição e de mais deformação do caráter que propriamente de formação.

Os indícios hauridos ao texto literário e às lentes teóricas escolhidas da situação complexa do sujeito que se nega a abrir mão de sua singularidade e capacidade de resistência no processo de educação formal consignado pela sociedade em que se educam sinalizam que o horizonte desenhado pela escola deixa duas escolhas: rebelar-se ou sucumbir. Desse modo, seja Morley, seja Drummond, podem ser considerados “sobreviventes”. Há que se pensar por que razões a escola fica registrada nesses textos, de tamanha relevância cultural, dessa forma: isso talvez nos dê pistas sobre a escola e a literatura sim – mas muito mais amplamente sobre como nossas sociedades se projetam no futuro, a se julgar por como educam seus jovens.

Isso se torna particularmente importante em um momento em que há mais de 1000 escolas secundárias ocupadas e um silêncio sepulcral da mídia hegemônica e uma tentativa, por parte do poder público, de criminalização das atitudes de reivindicação e

resistência dos estudantes. Em contextos repressivos (no caso, respectivamente, Estado Novo e Ditadura Militar), há sintomaticamente uma volta às memórias – particularmente, a memórias de situações de tolhimento da liberdade e a situações em que diferentes formas de violências (físicas e/ou simbólicas) são sancionadas, aceitas, legitimadas. Nesse contextos, o recurso ao dispositivo memorialístico cumpriria não uma função evasiva, narcísica ou hedonista, mas uma função reflexiva (pela elaboração da experiência em face do vivido), pela via do trabalho intelectual. Esse trabalho coopera na recuperação e retomada de formas críticas e criativas de resistência, a partir da experiência de sujeitos que já participaram de contextos repressivos de algum modo análogos.

Referências

AGUIAR, Maria Salete Alves de. *Imagens de um processo formativo: a educação da menina no diário "Minha Vida de Menina" de Helena Morley*. 98 f. Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2004.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Obras completas: poesia e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992.

DALVI, Maria Amélia. *Literatura nos livros didáticos de ensino médio: as pesquisas de pós-graduação*. *Eutomia* (Recife), v. 1, p. 386-406, 2013. Disponível em: < http://www.academia.edu/7052816/Literatura_nos_livros_did%C3%A1ticos_de_ensino_m%C3%A9dio_as_pesquisas_de_p%C3%B3s-gradua%C3%A7%C3%A3o >. Acesso em 08 nov. 2016.

DALVI, Maria Amélia. *Literaturas e infâncias: pesquisa (d)e pós-graduação como espaço político*. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, p. 153-173, 2015. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2316-40182015000200153&lng=pt&nrm=iso&tlng=en >. Acesso em 08 nov. 2016. DOI: [10.1590/2316-4018469](https://doi.org/10.1590/2316-4018469).

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide L. de. *Ensino de literatura: o que dizem as dissertações e teses recentes (2001-2010)?*. *DLCV (UFPB)*, v. 8, p. 37-58, 2012.

Disponível em: < <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/dclv/article/view/10715> >. Acesso em 08 nov. 2016.

EULÁLIO, Alexandre. “Livro que nasceu clássico”. In: MORLEY, Helena. *Minha vida de menina*. São Paulo: Cia. de Bolso, 2016, p. 7-11.

FERREIRA, Moizés, Sandra Maria Ferreira. O discurso memorialístico do processo enunciativo à organização textual em *Minha vida de menina*, de Helena Morley. 167 f. Mestrado em Letras. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2003.

FONSECA, Luciana Pinheiro. História e Memória no final do século XIX: análise das obras "Se não me falha a memória" e "Minha vida de menina". 126 f. Mestrado em História. Universidade Estadual de Montes Claros, 2015.

JATKOSKE, Lazo, Cristal Recchia Jatkoske. Perspectivas femininas em Helena Morley e Lygia Fagundes Telles: *Minha vida de menina* e *As meninas*. 98 f. Mestrado em Estudos Literários. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2008.

JOVIANO, Lúcia Helena da Silva. Escrita e Subjetividade Feminina: um Mundo de Papel e Tinta no Diário de Helena Morley. 100 f. Mestrado em Letras. Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, 2008.

REIS, Daiane. Helena Morley: personagem plural. 108 f. Mestrado em Literatura. Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

SILVA, Maria Teresa Machado da. Para inglês ler - o diário de Helena Morley traduzido por Elizabeth Bishop. 212 f. Doutorado em Linguística, 2000.

SILVESTRE, Penha de Souza. Diário de uma vida de menina: cinema e literatura no Brasil (representações da personagem feminina). 438 f. Doutorado em Letras. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho 2011.

VASCONCELOS, Maria Aurilene de. Artimanhas no discurso de Helena Morley. 190 f. Mestrado em Letras. Universidade Federal do Ceará, 2004.