

DOS TEMORES AO ENCANTO: O COTIDIANO ESCOLAR NA LITERATURA BRASILEIRA

Heloísa Helena Pimenta Rocha*
Pedro da Cunha Pinto Neto**

RESUMO: Entre os registros culturais que participam do processo de produção de representações sobre a escola e o cotidiano escolar, a literatura brasileira dos séculos XIX e XX ocupa um lugar privilegiado. Tomando a escola como tema de fabulação, algumas das obras publicadas no período compõem imagens que remetem o leitor à vida cotidiana dessa instituição, em suas relações com a vida familiar e o mundo que a cerca. Ao referir-se aos objetos materiais, ao trabalho dos professores, à organização escolar, aos impressos que ali circulam, às relações que se estabelecem entre os seus integrantes, aos medos, angústias, alegrias, sensações e sentimentos que acompanham tal vivência, essas obras produzem representações que permitem uma identificação e uma aproximação entre a vida dos personagens e a do leitor. As representações sobre a escola e suas práticas, postas em circulação por meio das obras literárias, adquirem múltiplos sentidos e, de alguma forma, participam dos processos pelos quais atribuímos sentidos à nossa própria experiência escolar. Por meio da leitura de registros literários sobre a experiência da escolarização, este texto procura flagrar a escola em sua cotidianidade, indagando sobre os modos como os sujeitos representam a instituição escolar.

Palavras-chave: História da Educação. Literatura Brasileira. Cotidiano Escolar.

* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), com Pós-doutorado na Universidade de Buenos Aires (Argentina); Professora na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq; Membro do grupo de pesquisa Memória, História e Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Email: heloisah@unicamp.br

** Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Professor na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ciência e Ensino. E-mail: pedrocnp@unicamp.br

**FROM FEAR TO DELIGHT:
THE DAILY SCHOOL LIFE IN BRAZILIAN LITERATURE**

ABSTRACT: Among the cultural records included in the (historical) account of schooling (worldwide) and of daily life in school, the Brazilian literature from the 19th and 20th Centuries, occupies a privileged position. Taking the school as a literary theme, some of the works published during this period paint a picture that allow the reader to enter into the daily life of this institution, its relation to family life and the world surrounding it. By referring to school materials, the teacher's work and duties, school organization, printed papers in circulation, the relationships established among the school members, the fears, anxieties, moments of joy and other typical feelings and sensations of the period, these works make presentations that allow us to identify with, and permit a proximity between, the life of the characters and the reader. These presentations about the school and its practices, put in circulation by way of these literary works, acquire multiple feelings and, in some way, contribute to the process whereby we uncover our feelings about our own schooling experience. Through the reading of literary records of the schooling experience, this article attempts to portray the school in its day to day reality, investigating the way in which the subjects represent the educational institution.

Keywords: History of Education. Brazilian Literature. Daily School Life.

Que olhares lançamos para a escola, instituição responsável por importantes aprendizagens desde os primeiros anos de nossas vidas? Que elementos compõem as recordações que guardamos da nossa passagem por essa instituição? Que semelhanças, aproximações ou diferenças podemos encontrar entre a escola que povoa as nossas lembranças e os modos de organização da instituição escolar no presente? Quando recorremos à memória, em busca de sentidos para as experiências aí vivenciadas, vem à tona um mundo de imagens, sons, cenas e personagens, fruto em parte das vivências, fatos e situações que, em algum momento, adquiriram significado especial em nossas vidas. Dessa busca emerge, entretanto, outro conjunto de imagens, sons, cenas e personagens, que, embora não fazendo parte da nossa experiência, compõe, de alguma forma, o nosso repertório. Trata-se de todo um conjunto de referências produzidas e veiculadas por diferentes setores da cultura.

Literatura, cinema, música, teatro, televisão, entre outras produções culturais, põem em circulação, a todo momento, personagens, imagens, sons, objetos e cenas que nos remetem, direta ou indiretamente, à vida escolar. As mensagens que veiculam podem suscitar diferentes indagações, cabendo interrogar o que dizem sobre a escola e a vida escolar,

que representações constroem sobre os alunos, os professores, os gestores, os pais, como também sobre o conhecimento e os processos por meio dos quais se ensina e se aprende.¹

Entre as várias produções culturais que participam desse processo de produção de representações sobre a escola e o cotidiano escolar, a literatura brasileira dos séculos XIX e XX ocupa lugar privilegiado, dadas a riqueza e a variedade das obras que fizeram da experiência escolar tema de fabulação, num momento marcado por um conjunto de iniciativas articuladas em torno do propósito de difusão da escolarização, universalização dos saberes elementares e consolidação de um projeto de modernidade para o Brasil.² Cabe considerar, ainda, que parte significativa das obras produzidas nesse período compõe o que podemos denominar de cânone de nossa literatura escolar, na medida em que constituem o acervo presente em nossas escolas até os dias atuais. A leitura do cotidiano escolar proposta neste texto permitirá uma aproximação de algumas obras literárias escritas e publicadas nas últimas décadas do século XIX e na primeira metade do século XX.³

Tomando a escola como tema de fabulação, algumas das obras produzidas nesse período compõem imagens que remetem o leitor à vida cotidiana dessa instituição, em suas relações com a vida familiar e o mundo que a cerca. Ao referir-se aos objetos materiais, ao trabalho dos professores, à organização escolar, aos impressos que ali circulam, às relações que se estabelecem entre os sujeitos, aos medos, angústias, alegrias, sensações e sentimentos que acompanham tal vivência, produzem representações que permitem uma identificação e uma aproximação entre a vida dos personagens e a do leitor. As representações sobre a escola e suas práticas, postas em circulação por meio dessas obras, adquirem múltiplos sentidos e, de alguma forma, participam dos processos pelos quais atribuímos sentidos à nossa própria experiência escolar.

Mesmo nos casos em que os vínculos com a realidade não são explícitos, não se pode negar que os textos literários têm papel fundamental na produção de imagens e representações capazes de modelar outras possibilidades de leitura do real. Sobre as formas de ler e as relações que se estabelecem entre ficção e realidade, assinala Antonio Candido:

Na ficção em geral, também na de cunho trivial, o raio de intenção se dirige à camada imaginária, sem passar diretamente às realidades empíricas possivelmente representadas. Detém-se, por assim dizer, neste plano de personagens,

situações ou estados (líricos), fazendo viver o leitor, imaginariamente, os destinos e aventuras dos heróis. Boa parte dos leitores, porém, põe o mundo imaginário quase imediatamente em referência com a realidade exterior à obra, já que as objectualidades puramente intencionais, embora tendam a *prender* atenção, são tomadas na sua função mimética, como reflexo do empírico (CANDIDO, 1987, p. 42).

Por meio da leitura de alguns registros literários sobre a experiência da escolarização, este artigo procura flagrar a escola em sua cotidianidade, indagando sobre os modos como os sujeitos representam a instituição escolar.⁴ Em suas aproximações e distanciamentos do mundo dos brinquedos e brincadeiras infantis, investida de uma aura de seriedade adulta, cercada da sisudez e da rigidez, a escola figura nesses registros como experiência fundamental na vida das crianças. Mas nem só de sisudez é feita a experiência escolar! É também da doçura e competência de alguns professores que se tecem os episódios selecionados, por meio dos quais procuramos ler a escola.

Compartilhando das posições defendidas por Lopes e Galvão (2001) sobre as possibilidades abertas pelas obras literárias, autobiografias, correspondências, diários íntimos, entre outras fontes, para a compreensão do nosso passado educacional, buscamos, na leitura dos textos literários selecionados, fazer “emergirem do desconhecido o cotidiano de escolas, formas de socialização, maneiras de trajar, relações, tudo isso que faz parte da vida de homens e mulheres...” (2001, p. 85). Refletindo sobre os sujeitos da escrita das obras literárias, as autoras lembram que estes não podem ser vistos como meras testemunhas das escolas por onde passaram, constituindo-se antes em “intérpretes sensíveis e apaixonados dos processos familiares, escolares e sociais” (2001, p. 85). No que se refere especificamente às autobiografias e memórias, essas mesmas autoras chamam a atenção para o seu valor e a sua singularidade para a reconstrução de importantes aspectos dos processos educativos vivenciados em outras épocas, o que, evidentemente, não nos autoriza a ler esses registros como se expressassem a totalidade da realidade escolar.⁵

Os medos da escola

Inferno ou paraíso. Um lugar cercado de uma aura de mistério, que incita a curiosidade, mas, ao mesmo tempo, suscita temores e inquietações. Decreto irrevogável do fim do doce tempo da infância. Eis alguns dos elementos que compõem as representações em relação à escola e às expectativas que marcam o momento do ingresso nessa instituição. Às representações da escola e dos ambíguos sentimentos diante da decisão inexorável dos pais somam-se representações do professor: uma figura em geral masculina, severa, que não hesita em lançar mão da força física para manter a ordem, o silêncio e a disciplina.

A leitura de *Infância*,⁶ obra de autoria de Graciliano Ramos, é exemplar. Em sua narrativa da experiência escolar, o autor põe em cena um menino de seis anos vivendo atônito a notícia do ingresso na escola. Uma notícia assustadora, que o toma de choque, lançando-o em um estado em que se mesclam o pavor, o desespero, a indignação e uma silenciosa revolta. Como assinalam Catani, Bueno e Sousa (2000), a notícia do ingresso na escola é vivenciada pelo menino como um crescendo de sentimentos fortes, que começam com a apreensão, passando pelo medo e transformando-se, finalmente, em um verdadeiro terror.

Além das impressões sobre a temível figura do professor, ainda latejavam em suas mãos as “lesões causadas pelo alfabeto” (RAMOS, 1995, p. 103), produzidas nas desastrosas tentativas de seu pai de *meter-lhe as letras na cabeça*. Tentativas essas coroadas com os duros golpes de côvado, pedaço de madeira negro e pesado com que, encolerizado, o pai reagia às dificuldades do menino. O suplício que representou essa primeira experiência no mundo das letras se fez acompanhar de sentimentos de atordoamento, preguiça e desespero, ao qual se somariam difusas sensações de desassossego, inquietação, temor e receios, que prenunciavam o “desígnio perverso” (RAMOS, 1995, p. 103) que o aguardava. A notícia do ingresso na escola, esperada e temida, chegou-lhe *de supetão*, após uma pequena pausa nas “durezas da iniciação” (RAMOS, 1995, p. 102):

A notícia veio de supetão: iam meter-me na escola. Já me haviam falado nisso, em horas de zanga, mas nunca me convencera de que realizassem a ameaça. A escola, segundo informações dignas de crédito, era um lugar para onde se enviavam as crianças rebeldes. Eu me comportava direito: encolhido e morno, deslizava como sombra. As minhas brincadeiras eram silenciosas. E nem me

afoitava a incomodar as pessoas grandes com perguntas. Em conseqüência, possuía idéias absurdas, apanhadas em ditos ouvidos na cozinha, na loja, perto dos tabuleiros de gamão (RAMOS, 1995, p. 104).

Representada como cumprimento da temível ameaça proferida pelos pais, a ida para a escola não parecia uma recompensa justa pelo seu comportamento tímido e silencioso, soando-lhe antes como um castigo para o qual não encontrava explicação. Das impressões que colhera dessas palavras, ditas em momentos de fúria, e das informações que reunira em sua itinerância pelo mundo dos adultos, o menino concluíra que a escola era uma espécie de punição, a *prisão* a que estavam destinadas as crianças rebeldes, pior até mesmo que o inferno:

A escola era horrível – e eu não podia negá-la, como negara o inferno. Considerei a resolução de meus pais uma injustiça. Procurei na consciência, desesperado, ato que determinasse a prisão, o exílio entre paredes sujas. Certamente haveria uma tábua para desconjuntar-me os dedos, um homem furioso a bradar-me noções esquivas. Lembrei-me do professor público, austero e cabeludo, arrepiei-me calculando o vigor daqueles braços. Não me defendi, não mostrei as razões que me fervilhavam na cabeça, a mágoa que me inchava o coração (RAMOS, 1995, p. 104).

O medo e o horror, como elementos que marcam a iniciação na vida escolar, também estão presentes no romance *Casa de Pensão*, do autor maranhense Aluísio Azevedo, publicado pela primeira vez em 1884.⁷ Os relatos da infância de Amâncio, protagonista do romance, são modulados pelo surgimento da figura do temível professor:⁸

Aos sete anos entrou para a escola. Que horror!
O mestre, um tal Antônio Pires, homem grosseiro, bruto, de cabelo duro e olhos de touro, batia nas crianças por gosto, por um hábito do ofício. Na aula só falava a berrar, como se dirigisse uma boiada. Tinha as mãos grossas, a voz áspera, a catadura selvagem; e quando metia para dentro um pouco mais de vinho, ficava pior (AZEVEDO, 1989, p. 19).

Para Amâncio, a convivência com a brutalidade de uma educação escolar baseada nos castigos e na obediência cega aos mandos e desmandos dos adultos não era nada mais do que uma continuidade da sua experiência doméstica. Uma educação que vai, aos poucos, produzindo fraquezas em seu caráter:

Amâncio fora muito mal-educado pelo pai, português antigo e austero, desses que confundem o respeito com o terror. Em pequeno levou muita bordoadas; tinha um medo horroroso de Vasconcelos; fugia dele como de um inimigo, e ficava todo frio e a tremer quando lhe ouvia a voz ou lhe sentia os passos. Se acaso algumas vezes se mostrava dócil e amoroso, era sempre por conveniência: habituou-se a fingir desde esse tempo.

Sua mãe, D. Ângela, uma santa de cabelos brancos e rosto de moça, não raro se voltava contra o marido e apadrinhava o filho. Amâncio agarrava-se-lhe às saias, fora de si, sufocado de soluços (AZEVEDO, 1989, p. 19).

Além dos temores em relação aos dolorosos castigos corporais, já experimentados nas relações familiares, outros sentimentos cercam a entrada na escola, dentre eles a surpresa diante de práticas inusitadas, como se pode ler na narrativa de Graciliano Ramos. Calejado pelas primeiras dores causadas pelo alfabeto, a iniciação do menino na escola foi precedida de um conjunto de operações que, incidindo sobre seu corpo, visavam a transformá-lo em um escolar: “lavaram-me, esfregaram-me, pentearam-me, cortaram-me as unhas sujas de terra” (RAMOS, 1995, p. 107). Lavar o corpo do menino, remover-lhe a sujeira, ordenar os cabelos, cortar-lhe as unhas, vestir-lhe uma roupa nova, calçar-lhe sapatos, tudo isso compôs um extenso ritual que se fez acompanhar de dores e esfoladuras.

O temor da figura do professor, homem barbudo e de feições severas, entretanto, tornava insignificantes mesmo as dores causadas pelo inútil esforço de fazer caber-lhe os pés em um par de botinas amarelas, “prisões duras e estreitas” (RAMOS, 1995, p. 34) que nem sequer lhe serviam mais:

Trouxeram-me a roupa nova de fustão branco. Tentaram calçar-me os borzeguins amarelos: os pés tinham crescido e não houve meio de reduzi-los. Machucaram-me, comprimiram-me os ossos. As meias rasgavam-se, os borzeguins estavam secos, minguados. Não senti esfoladuras e advertências. As barbas do professor eram imponentes, os músculos do professor deviam ser tremendos (RAMOS, 1995, p. 104).

Limpo, penteado, trajado com a roupa de fustão branco, nova e cuidadosamente engomada, sapatos roxos e um gorro de palha, e apetrechado com materiais escolares, que incluíam folhas de papel almaço, penas, lápis e uma brochura de capa amarela, o menino é levado para a escola. Para sua surpresa, não lhe coube o destino de ser encaminhado

para a instituição comandada pelo temível professor; aguardava-o uma senhora *baixinha, gordinha, de cabelos brancos*, em uma sala pequena, na qual se aglomeravam, confusamente, fileiras de alunos.

Em seus temores silenciosos, em suas inquietações e indagações sobre as razões que justificavam tão injusta decisão, o menino foi surpreendido, alguns dias depois do ingresso na escola, pelas reações de um companheiro, às quais não pôde assistir sem uma ponta de espanto, de desprezo, mas também de inveja:

Dias depois, vi chegar um rapazinho seguro por dois homens. Resistia, debatia-se, mordía, agarrava-se à porta e urrava, feroz. Entrou aos arrancos, e se conseguia soltar-se, tentava ganhar a calçada. Foi difícil subjugar o bicho brabo, sentá-lo, imobilizá-lo. O garoto caiu num choro largo. Examinei-o com espanto, desprezo e inveja. Não me seria possível espernear, berrar daquele jeito, exibir força, escoicear, utilizar os dentes, cuspir nas pessoas, espumante e selvagem. Tinham-me domado (RAMOS, 1995, p. 107-108).

Temores difusos, acompanhados de secreta insatisfação diante de uma decisão considerada injusta e, ao mesmo tempo, de uma rebeldia contida e admirada nos gestos convulsivos do colega feroz, perpassam as representações do ingresso na escola produzidas pelo escritor Graciliano Ramos, no momento em que toma como objeto da sua narrativa a infância, vivenciada no sertão nordestino. De criança a aluno, Ramos produz a representação de um menino silencioso e tímido, às voltas com as decisões arbitrárias dos adultos, no conjunto das quais a ida para a escola figura sob o signo do sofrimento, da angústia, da dor.

Em *Casa de Pensão*, as agruras da experiência escolar de Amâncio, marcadas pela dureza, pela aspereza e pela brutalidade do professor, que reduplicavam a severidade característica das relações estabelecidas no contexto familiar, constituem-se em um dos elementos forjadores de seu dúbio caráter. Diante das situações de opressão experienciadas nesses distintos contextos, se configuraria o seu maior aprendizado: a arte da dissimulação, da mentira e da falsidade.

O fim da infância

As incursões em obras literárias que tomam a experiência escolar como tema põem em cena representações da instituição escolar como uma instância central de socialização das crianças.⁹ Nessas representações, o momento do ingresso na escola é configurado como momento de ruptura com a infância,¹⁰ momento em que a família delega à escola a responsabilidade pela educação da criança. Em *O Ateneu*,¹¹ de autoria de Raul Pompéia, podem-se encontrar indícios dessa ruptura nas palavras do pai do menino Sérgio diante do internato:

VAIS ENCONTRAR O MUNDO, disse-me meu pai, à porta do Ateneu. Coragem para a luta.

Bastante experimentei depois a verdade deste aviso, que me despia, num gesto, das ilusões de criança educada exoticamente na estufa de carinho que é o regime do amor doméstico, diferente do que se encontra fora, tão diferente que parece o poema dos cuidados maternos um artifício sentimental, com a vantagem única de fazer mais sensível a criatura à impressão rude do primeiro ensinamento, têmpera brusca da vitalidade na influência de um novo clima rigoroso (POMPÉIA, 1992, p. 13).

A escola, o mundo. O adeus às ilusões de criança e à proteção do ambiente doméstico, a separação da família, a rudeza do primeiro ensinamento, o novo clima de rigor, as ultrajantes decepções. Elementos que se mesclam na representação desse momento cuja dor fora sofrida antecipadamente pelo menino de onze anos. Embora tivesse frequentado, sem grande interesse e dedicação, uma escola de *senhoras inglesas*, da qual a recordação mais persistente era a do pão com manteiga servido ao meio-dia, e tivesse recebido aulas particulares de um professor, a ida para o internato foi experimentada como uma *provação*, expressa na dor do afastamento do aconchego doméstico e da separação dos brinquedos que povoavam a infância:

Amarguei por antecipação o adeus às primeiras alegrias; olhei triste os meus brinquedos, antigos já! os meus queridos pelotões de chumbo! [...] Força era deixar à ferrugem do abandono o elegante vapor da linha circular do lago, no jardim, onde talvez não mais tornasse a perturbar a palpitação das rodas a sonolência morosa dos peixinhos rubros, dourados, argentados, pensativos à sombra dos tinhorões, na transparência adamantina da água... (POMPÉIA, 1992, p. 14).

A tristeza da separação, entretanto, foi logo compensada pela vaidade de afastar-se da família e ter de enfrentar os novos desafios com seus próprios recursos. Tornar-se um homem! Conquistar o desconhecido! Enfrentar a luta da vida com as próprias forças! Contar consigo mesmo na solução das dificuldades! Eis os desafios que se impunham ao menino e o encorajavam.

À vaidade somava-se a atração pela escola – “aquele mundo tão altamente interessante” (POMPÉIA, 1992, p. 24) –, construída na frequência às grandes festas do Ateneu, ocasiões em que o colégio se abria ao público, exibindo-se como um espetáculo, no qual o diretor figurava como personagem central, alma e “feição palpável” (POMPÉIA, 1992, p. 23) da instituição. A notícia de que seria apresentado a essa autoridade fez-lhe experimentar novos sentimentos. Da vaidade inicial passou ao instinto de responsabilidade e aos arroubos de solidariedade, experimentados como o prenúncio de um sentimento de pertencimento à escola.

O encontro com o diretor, povoado de sentimentos ambíguos, marca simbolicamente o fim da infância do pequeno Sérgio. Diante desse homem que lhe abria com seus livros o mundo da leitura, o menino vive o choque entre a realidade e as fantasias infantis, nas quais a figura de Aristarco ocupava um lugar quase divino, apesar do seu afã pedagógico:

Verdade é que não era fácil reconhecer ali, tangível e em carne, uma entidade outrora da mitologia das minhas primeiras concepções antropomórficas; logo após Nosso Senhor, o qual eu imaginava velho, feiíssimo, barbudo, impertinente, corcunda, ralhando por trovões, carbonizando meninos com o corisco. Eu aprendera a ler pelos livros elementares de Aristarco, e o supunha velho como o primeiro, porém rapado, de cara chupada, pedagógica, óculos apocalípticos, carapuça negra de borla, fanhoso, onipotente e mau, com uma das mãos para trás escondendo a palmatória e doutrinando à humanidade o bê-a-bá (POMPÉIA, 1992, p. 24).

Cativante e paternal, o diretor recebe o menino e seu pai. Sua aparição é cercada de um turbilhão de conflitos, uma espécie de duelo em que se enfrentam a figura do diretor e a entidade quase divina construída pela imaginação infantil, com sua cara pedagógica e palmatória em punho. Afagando-lhe a cabeça, o diretor pergunta-lhe o nome e lhe dá uma ordem cujo cumprimento era essencial na nova etapa da vida que se iniciava: cortar os longos cabelos cultivados por um capricho materno:

- Como se chama o amiguinho? perguntou-me o diretor.
- Sérgio... dei o nome todo, baixando os olhos e sem esquecer o “seu criado” da estrita cortesia.
- Pois, meu caro Sr. Sérgio, o amigo há de ter a bondade de ir ao cabeleireiro deitar fora estes cachinhos... (POMPÉIA, 1992, p. 24).

As palavras de D. Ema, esposa de Aristarco, que entra em cena, nos aproximam da dimensão simbólica desse gesto, por meio do qual se iniciava o ritual de ingresso no colégio, ritual que exigia o abandono da infância, tempo dos longos e cacheados cabelos loiros:

- Houve as apresentações de cerimônia, e a senhora com um nadinha de excessivo desembaraço sentou-se no divã perto de mim.
- Quantos anos tem? perguntou-me.
- Onze anos...
- Parece ter seis, com estes lindos cabelos.
- Eu não era realmente desenvolvido. A senhora colhia-me o cabelo nos dedos.
- Corte e ofereça a mamãe, aconselhou-me com uma carícia; é a infância que aí fica, nos cabelos louros... (POMPÉIA, 1992, p. 25).

De cabelos cortados e “uniforme em folha” (POMPÉIA, 1992, p. 28), o menino inicia sua vida escolar. Percorrendo os corredores da escola em companhia do diretor e do pai, Sérgio vai tomando contato com as cartas geográficas que pendiam das paredes; as estampas coloridas enquadadas em molduras negras, contendo lições de história sagrada, desenho, zoologia e botânica; os trabalhos dos alunos; os quadros envidraçados, exibindo regras morais e conselhos sobre o amor à verdade, aos pais e o temor a Deus, que, de tão conhecidas, soavam como uma redundância. As lágrimas, o medo e a necessidade de ser forte, a timidez, um número de identificação que se tornaria doravante a sua identidade, o embaraço provocado pelos novos trajes e o desconforto causado pelo corte do cabelo, ainda recente, marcam o ingresso nessa nova vida em que o menino, apartado da convivência familiar, se torna um aluno:

Quando meu pai saiu, vieram-me as lágrimas, que eu tolhi a tempo de ser forte. Subi ao salão azul, dormitório dos médios, onde estava a minha cama; mudei de roupa, levei a farda ao número 54 do depósito geral, meu número. Não tive coragem de afrontar o recreio. Via de longe os colegas, poucos àquela hora, passeando em grupos, conversando amigavelmente, sem animação,

impressionados ainda pelas recordações de casa; hesitava em ir ter com eles, embaraçado da estréia das calças longas, como um exagero cômico, e da sensação de nudez à nuca, que o corte recente dos cabelos desabrigara com escândalo [...] (POMPÉIA, 1992, p. 30).

No episódio do ingresso do menino Sérgio no internato, emergem sentimentos como a amargura, o receio, o orgulho e a vaidade. Representada como um importante marco na vida do menino, essa experiência é traduzida como o adeus às alegrias e fantasias infantis e o encontro com os desafios do mundo. Acompanhado de recomendações e de intervenções sobre o corpo, de que o corte dos cabelos é exemplar, o episódio, aproximando-se em alguns aspectos das narrativas de Graciliano Ramos e Aluísio Azevedo, põe em cena representações sobre a infância, a família, a escola, o conhecimento, a figura do professor, do diretor e do aluno. Representações essas extremamente significativas, quando se busca compreender os sentidos atribuídos à escolarização, numa sociedade em que a instituição escolar foi assumindo, historicamente, o papel central na tarefa de socialização das crianças.

A leitura e os bons hábitos

Para além dos sentimentos que cercam o inquietante momento do ingresso na escola, os textos literários remetem ao cotidiano escolar, em suas múltiplas dimensões, possibilitando uma reflexão sobre os diferentes sentidos atribuídos a essa experiência significativa na vida das crianças. Retomando a narrativa produzida por Graciliano Ramos, recortamos outro episódio das suas primeiras experiências escolares no sertão pernambucano, na última década do século XIX.

Aqui o menino vê-se diante da professora, D. Maria. Ainda assustado com o impacto da resolução dos pais de matriculá-lo nesse temível lugar, e perseguido pelas antigas recordações tanto da figura do mestre rural que conhecera na sua mudança de Alagoas para Pernambuco – um homem velho, de barbas longas, atrás de uma mesa escura, de onde comandava as práticas de soletração –, quanto do professor que conhecera ao chegar a Buíque, que lhe infundira a “convicção de que todos os professores machos eram cabeludos e silenciosos” (RAMOS, 1995, p. 45), o menino chega à escola, onde é recebido pela senhora baixinha, gordi-

nha, de cabelos brancos, voz mansa, cheiro agradável e “alma infantil” (RAMOS, 1995, p. 111), como ele descobriria logo nos primeiros contatos.

Após examinar as suas vestes e o seu corpo, a professora orienta-lhe a leitura da carta de *a b c*: “a mulher gorda chamou-me, deu-me uma cadeira, examinou-me a roupa, o couro cabeludo, as unhas e os dentes. Em seguida abriu a caixinha branca, retirou o folheto: – Leia” (RAMOS, 1995, p. 109). Algumas semanas depois, extenuado em meio às dificuldades com os exercícios de escrita, o menino é surpreendido pelo murmúrio da professora, que lhe indaga:

– Lavou as orelhas hoje?

– Lavei o rosto, gaguejei atarantado.

Perguntei se lavou as orelhas.

– Então? Se lavei o rosto, devo ter lavado as orelhas.

D. Maria, num discurso, afastou-me as orelhas do rosto, aconselhou-me a tratar delas cuidadosamente. Isto me encheu de perturbação e vergonha. Se a mulher me desse cocorotes ou bolos, eu me zangaria, mas aquela advertência num rumor leve deixou-me confuso, de olhos baixos, com desejo de meter-me na água, tirar do corpo as impurezas que ofendiam vistas exigentes. Nunca minha família se ocupava com semelhantes ninharias, e a higiene era considerada luxo. Lembro-me de ter ouvido alguém condenar certa hóspeda que, antes de ir para a cama, pretendia banhar-se:

– Moça porca (RAMOS, 1995, p. 112).

A pergunta, os conselhos da professora e o inusitado exame do qual o menino procura se esquivar, apesar de lhe parecerem descabidos, não passaram despercebidos. Pelo contrário, causaram constrangimento, fazendo com que as orientações ressoassem por toda a noite em seus ouvidos, perturbando-lhe o sono e arrancando-o da cama muito cedo, na manhã seguinte. Mergulhado no silêncio e na escuridão da madrugada, o menino dirige-se ao lavatório, enche a bacia e se põe a ensaboar e friccionar vigorosamente as orelhas. A luz do dia vem encontrá-lo diante do espelho da sala, com as orelhas arroxeadas, a perguntar-se: “Estariam bem limpas?” (RAMOS, 1995, p. 113). As esfoladuras que surgem depois de uma semana dedicada às operações de asseio rigoroso chamam a atenção da mestra, que, inutilmente, recomenda a moderação. A força do hábito se havia instalado e a vergonha de ser novamente flagrado na transgressão aos cuidados higiênicos fala mais alto que o dever de obediência: “A professora notou o exagero, segredou-me que deixasse as orelhas em paz.

Desobedeci: havia contraído um hábito e receava outra admoestação, pior que insultos e gritos” (RAMOS, 1995, p. 112-113).

Nas relações com a bondosa e paciente mestra, o aprendizado da leitura, da escrita e a aquisição de hábitos de cuidado com o corpo ganham destaque, permitindo apreender alguns indícios dos elementos que se articularam no trabalho de socialização da infância, para o qual a escola foi se constituindo historicamente como instituição privilegiada. Ao pôr em cena práticas de exame do corpo infantil desenvolvidas no interior da escola, a atuação da professora evidencia algumas das facetas do processo de escolarização do social, por meio do qual os modos de vida das crianças e suas famílias foram se convertendo em objeto de todo um conjunto de recomendações e práticas.¹²

Nesse processo, a legitimidade da escola não se construiu sem disputas e resistências de outras instituições, entre as quais a família, a qual se tornou alvo das mais recorrentes críticas em relação aos modos de educar as crianças, bem como de um conjunto de intervenções voltadas para o propósito de orientar os seus gestos cotidianos, segundo padrões considerados saudáveis e civilizados. Intervenções essas que, ao mesmo tempo em que participaram da obra de modelação dos corpos infantis, foram decisivas na prevenção de doenças, na redução dos índices de mortalidade infantil e em algumas melhorias na qualidade de vida das crianças. Articulando ao aprendizado da leitura e da escrita práticas de cuidado com o corpo, o episódio oferece elementos importantes para a compreensão das múltiplas dimensões que se entretecem no cotidiano da escola e os distintos propósitos que justificam a presença e o desaparecimento de determinadas práticas.¹³

A doce lembrança da primeira professora

Em meio a essas representações da experiência escolar, a primeira professora ocupa um lugar especial. Cercada de uma aura quase divina, a doce mulher representada na obra de Graciliano Ramos recebe, em uma sala cheia de crianças, um menino que ainda sente na pele as primeiras dores do alfabeto, cujas mãos ainda guardam a memória dos duros golpes aplicados pelo pai. Atemorizado e sentindo-se injustiçado e incapaz, o menino rende-se aos modos afetuosos da sua mestra: “Aquela brandura,

a voz mansa, a consertar-me as barbaridades, a mão curta, a virar a folha, apontar a linha, o vestido claro e limpo, tudo me seduzia. Além disso, a extraordinária criatura tinha um cheiro agradável” (RAMOS, 1995, p. 109-110).

Seu modo delicado de tratar os pequenos discípulos e de aproximá-los do conhecimento é visto como a expressão de uma alma ainda infantil, próxima daqueles a quem devia ensinar. É assim que o menino se surpreende e se deixa seduzir por uma figura de adulto tão próxima do mundo das crianças. Em sua admiração, confessa: “O mundo dela era o nosso mundo, aí vivia farejando pequenos mistérios nas cartilhas. Tinha dúvidas numerosas, admitia a cooperação dos alunos, e cavaqueiras democráticas animavam a sala” (RAMOS, 1995, p. 111).

A convivência cotidiana com D. Maria revelaria ao menino as feições calmas e serenas da mestra, uma mulher de olhos doces e sorriso permanente, nem triste, nem alegre, incapaz de lisonjear e magoar o próximo, “velha amorável, bondade verdadeira, semelhante às figuras celestes do flós-santório” (RAMOS, 1995, p. 113). Com sua ajuda, venceu a carta de *a b c*, folheto de capa amarela que tantos suplícios lhe custara, chegando mesmo a ver facilidade naquilo que antes lhe parecera inacessível: “Tudo ali era fácil e desenxabido; combinações já vistas na carta de A B C, frases que se articulavam de um fôlego. E ausência de conselhos absurdos, as monstruosidades que se arrumavam na página odiosa, triturada, rasgada com satisfação” (RAMOS, 1995, p. 114).

Além da ausência dos *conselhos absurdos* e do que considerava como *monstruosidades*, no impresso que lhe acompanhara nas primeiras tentativas de aprender a ler, a escola propiciou-lhe uma relação com o conhecimento marcada por um tom bastante distinto das primeiras aprendizagens. Não que não houvesse na escola instrumentos para punir e supliciar os pequenos. A palmatória estava lá, sobre a mesa da professora, e causou, nos primeiros momentos, uma ambígua atitude por parte do menino, que, embora reconhecendo a doçura da mestra, mantinha permanente desconfiança. Afinal, motivos não lhe faltavam para acreditar que, alguma hora e por alguma razão, a cólera da professora iria se manifestar e esse ou outro instrumento iria ser empregado para corrigir-lhe os erros e imprecisões. Em suas ponderações, imaginava ser impossível um vivente manter-se naquele estado de serenidade, falando baixo, sem se alterar e sem lançar mão dos meios disponíveis para punir falhas, erros ou deslizes:

A escola exigia palmatória, mas não consta que o modesto emblema de autoridade e saber haja trazido lágrimas a alguém. D. Maria nunca o manejou. Nem sequer recorria às ameaças. Quando se aperreava, erguia o dedinho, uma nota desafinava na voz carinhosa – e nós nos alarmávamos. As manifestações de desagrado eram raras e breves. A excelente criatura logo se fatigava da severidade, restabelecia a camaradagem, rascunhava palavras e algarismos, que reproduzíamos (RAMOS, 1995, p. 111).

Nas representações da escola e da professora com que tece sua narrativa da escola, a primeira professora aproxima-se de uma santa que, em sua infinita benevolência, é capaz de escutar-lhe mesmo as tolices. Por suas mãos, o menino não apenas aprende as primeiras letras, mas supera algumas das suas inseguranças: “nessa paz misericordiosa os meus desgostos ordinários se entorpeceram, uma estranha confiança me atirava à santa de cabelos brancos, aliviava-me o coração. Narrei-lhe tolices. D. Maria escutou-me. Assim amparado, elevei-me um pouco” (RAMOS, 1995, p. 114).

Presença marcante nos primeiros anos de escola, a figura da professora primária é também lembrada por Lima Barreto¹⁴ na crônica *Tenho esperança que...* Em sua itinerância de bonde pelo centro do Rio de Janeiro, no começo do século XX, o escritor defronta-se com o movimento das crianças na entrada da escola e recorda-se da primeira professora, precioso fragmento de recordação:

Eu me lembro também da minha primeira década de vida, de meu primeiro colégio público municipal, na rua do Resende, das suas duas salas de aula, daquelas grandes e pesadas carteiras do tempo e, sobretudo, da minha primeira professora – Dona Teresa Pimentel do Amaral – de quem, talvez, se a desgraça, um dia, enfraquecer-me a memória não me esqueça de todo. De todos os professores que eu tive, houve cinco que me impressionaram muito; mas é dela que guardo mais forte impressão (BARRETO, 1995, p. 14).

O encanto do aprendiz

Que impressões serão essas de que nos falam os textos literários? O que fizeram tais professores para ganhar um lugar especial na memória de seus alunos? Como a literatura produz esse encanto/desencanto com a experiência escolar? Nas obras examinadas, os personagens vivenciam

situações que permitem compreender como se constrói tal relação, oferecendo indícios sobre os momentos da vida escolar que se tornam marcantes, bem como sobre o papel exercido pelos professores na formação das crianças. Em *O Ateneu*, encontramos o menino Sérgio imerso nas práticas do *curso noturno de cosmografia*, ministrado por Aristarco, diretor do colégio:

Aristarco iniciara um curso noturno de cosmografia.

Estrelas era com ele. O nobre ensino! Nenhum professor, sob pena de expulsão, abalançava-se a intrometer-se nas onze varas da camisola de astrólogo. E vissem-no, à janela, indicando as constelações, impelindo-as através da noite com o pontudo dedo! Nós discípulos, não víamos nada; mas admirávamos. Bastava ele delinear sabiamente um agrupamento estelino às alturas, para cada um de nós por seu lado ficar mais a quo.¹⁵ E voava, fugindo, a poeira fosforescente.

Quanto a mim, o que sobretudo me maravilhava era a coragem com que Aristarco fisgava os astros, quando todos sabem que apontar estrelas faz criar verrugas.

Uma vez, muito entusiasmado, o ilustre mestre mostrou-nos o Cruzeiro do Sul. Pouco depois, cochichando com o que sabíamos de pontos cardeais, descobrimos que a janela fazia frente para o Norte; não atinamos. Aristarco reconheceu o descuido: não quis desdizer-se. Lá ficou a contragosto o Cruzeiro estampado no hemisfério da estrela polar.

Eu tomei amor às coisas do espaço e estudava profundamente a mecânica do infinito pelo compêndio do Abreu.

Para as noites brumosas, Aristarco tinha os aparelhos. Uma infinidade de maquinismos do ensino astronômico, exemplificando o sistema solar, a teoria dos eclipses, a gravitação dos satélites, as esferas concêntricas, terrestre e celeste; a de dentro, de cartão lustrado; a de fora, de vidro. Um atravancamento indescritível, sobre a mesa, de estrelas e arames torcidos, rodas dentadas de latão, lâmpadas frouxas de nafta parodiando o sol. Aristarco dava à manivela e girava tudo. Com o pince-nez grosso de tartaruga, à ponta do nariz, dominava o tropel dos mundos.

“Vêem, dizia, explicando a natureza, vêem a minha mão aqui?”

Mostrava a mão direita ao realejo, bela manopla felpuda de fazer inveja a Esau:

“É a mão da Providência!” (POMPÉIA, 1992, p. 52-53).

A narrativa da aula de cosmografia coloca em primeiro plano a atuação de Aristarco, representado como um mestre que consegue encantar seus discípulos nas noites estreladas e nas noites brumosas, sendo, inclusive, capaz de mudar a posição dos astros no céu. O céu, as estrelas e os maquinismos do ensino astronômico comparecem como comple-

mentos, acessórios, em uma cena na qual o professor é o astro principal. O sucesso de suas preleções impregna os espíritos, despertando em Sérgio a paixão pelas coisas do espaço, estimulando-o para o estudo da mecânica do infinito.

No contexto da obra, a inserção no curso de cosmografia figura como um momento especial, que se distancia de tantos outros, nos quais estão expressos os desencantos que compõem a passagem de Sérgio pelo colégio. A narrativa também revela outros elementos, uma vez que, ao expor o uso dos *maquinismos do ensino astronômico*, aproxima a prática desenvolvida por Aristarco dos preceitos de uma pedagogia moderna, ancorada na materialidade dos objetos. Aproximação essa que parece atender, sobretudo, aos intentos de construção de uma imagem do Ateneu como uma escola cujo trabalho se orientava segundo os modernos métodos pedagógicos, que se difundiram entre o final do século XIX e o início do XX.¹⁶

O edifício fora caiado e pintado durante as férias, como os navios que aproveitam o descanso nos portos para uma reforma de apresentação. Das paredes pendiam as cartas geográficas, que eu me comprazia de ver como um itinerário de grandes viagens planejadas. Havia estampas coloridas em molduras negras, assuntos de história santa e desenho grosseiro, ou exemplares zoológicos e botânicos, que me revelavam direções de aplicação estudiosa em que eu contava triunfar (POMPÉIA, 1992, p. 28).

O encanto com a figura do professor também se faz presente na obra *A Normalista*,¹⁷ de autoria de Adolfo Caminha. O cenário onde se desenrola o enredo é a Escola Normal de Fortaleza, o episódio selecionado é a aula de geografia ministrada pelo professor Berredo, o qual se inicia com a descrição da sala onde se realizaria essa prática. Ganham destaque, nessa descrição, os objetos materiais e os modos como ali se encontram dispostos:

A sala era bastante larga para comportar outras tantas discípulas, com janelas para a rua e para os terrenos devolutos, muito ventilada. Era ali que funcionavam as aulas de ciências físicas e naturais, em horas diferentes das de geografia. Não se via um só mapa, uma só carta geográfica nas paredes, onde punham sombras escuras peles de animais selvagens colocadas por cima de vidraças que guardavam, intactos aparelhos de química e física, redomas de vidro bojudas e reluzentes, velhas máquinas pneumáticas nunca servidas, pilhas elétricas de Bunsen, incompletas, sem amálgama de zinco, os conduto-

res pendentes num abandono glacial; coleções de minerais, numerados, em caixinhas, no fundo da sala, em prateleiras volantes... Nenhum indício, porém, da esfera terrestre (CAMINHA, 1994, p. 49).

Assistindo à aula de geografia, encontraremos Maria do Carmo, protagonista do romance. Após a descrição da sala, com destaque especial para as ausências e os abandonos, entra em cena Berredo, com sua peculiar atuação como professor de geografia:

O professor pediu um compêndio que folheou de relance. – Qual era a lição? A Oceânia? Pois bem...

– Diga-me, senhora D. Maria do Carmo: A Oceânia é ilha ou continente?

Maria fechou depressa o compêndio que estivera lendo, muito embaraçada, e, fitando o mestre, batendo com os dedos na carteira, com um risinho:

– Somente uma parte da Oceânia pode ser considerada um continente.

– Perfeitíssimo bem!

E perguntou, radiante, como se chama essa parte da Oceânia que pode ser considerada continente; explicou demoradamente e categoricamente a natureza das ilhas australianas, elogiando as belas paisagens claras de Nova Zelândia, a sua vegetação opulenta, as riquezas do seu solo, o seu clima, a sua fauna, com entusiasmo de touriste, animando-se pouco a pouco, dando pulinhos intermitentes na cadeira de braços que gemia ao peso de seu corpo (CAMINHA, 1994, p. 49).

A atuação de Berredo encanta a normalista Maria do Carmo, que fica estática a beber-lhe as palavras. Essa forma de conduzir a aula, marcada pelo que Maria do Carmo imagina ser a expressão de uma grande sabedoria, agrada a todas as futuras professoras, especialmente a ela, merecendo destaque mesmo aquilo que é previsível.

Maria, muito séria, sem mover-se, ouvia com atenção, o olhar fixo nos olhos do Berredo, bebendo-lhe as palavras, admirando-o quase, como se visse nele um doutor em ciências, um sábio consumado, um grande espírito. Decididamente era um talento, o Berredo! Gostava imenso de o ouvir falar, achava-o eloqüente, claro, explícito, capaz de prender um auditório ilustrado. Era a sua aula predileta, a de geografia, o Berredo tornava-a mais interessante ainda. Os outros, o professor de francês e o de ciências, nem por isso; davam sua lição, como papagaios, e – adeus, até amanhã. O Berredo, não senhores, tinha um excelente método de ensino, sabia atrair a atenção das alunas com descrições pitorescas e pilhérias encaixadas a jeito no fim do discurso.

– “Muitas ilhas da Oceânia, dizia ele, coçando a barba, são habitadas por sel-

vagens antropófagos, como os da América antes de sua descoberta...”

– “Imaginem as senhoras, que horror! Homens devorando-se uns aos outros, comendo-se com a mesma satisfação, com a mesma voracidade, com o mesmo canibalismo com que nós outros, civilizados, trincamos um beef-steak ao almoço...”

– Houve uma casquinha de risos à surdina (CAMINHA, 1994, p. 49-50).

Na narrativa da aula de geografia, alternam-se as intervenções de Berredo e as impressões de Maria do Carmo, e é justamente na exposição dos seus sentimentos e julgamentos que a atuação do professor ganha significado especial. Durante a fala de Berredo, Maria do Carmo mantém-se séria, extasiada, atenta, bebendo-lhe as palavras, admirando-o. Em seus comentários, pode-se tomar contato com os motivos que a levam a esse estado contemplativo: é a admiração pela capacidade de oratória, pela sapiência e pela habilidade na forma de conduzir a disciplina, tornando-a mais interessante, uma vez que recorria aos *detalhes pitorescos* e fazia uso de *pillérias* para fechar seu discurso. A retomada da fala de Berredo e as atitudes das alunas ao final vêm a confirmar suas impressões – “Houve uma casquinha de risos à surdina” (CAMINHA, 1994, p. 50). Berredo conduz seu discurso de forma a atender às expectativas das alunas, que, ao final, se veem agraciadas pela sua atuação.

A descrição da sala onde acontece a aula de geografia complementa e reforça alguns aspectos da atuação de Berredo. São apresentadas as características arquitetônicas da sala, os fins a que se destina – “usada para as aulas de geografia e de ciências físicas e naturais” (CAMINHA, 1994, p. 49), bem como os inúmeros objetos e instrumentos ali presentes. Em relação ao ensino de geografia, o que mais chama a atenção são as ausências: não há ali nenhuma esfera terrestre, e nada de mapas e cartas geográficas. Tal cenário confere ainda mais destaque à atuação do professor. O fato de não se valer dos recursos materiais que deveriam subsidiar o ensino de geografia será compensado pelos seus atributos, sobressaindo-se a figura do mestre, apesar de todas as carências.

O comentário sobre a existência de uma série de equipamentos voltados para as ciências físicas e naturais, intactos, nunca servidos, incompletos e abandonados, serve como pretexto à normalista para destacar a incapacidade de outros mestres de se valer dos recursos destinados às suas disciplinas e de dar cor às suas explicações: “davam sua lição, como papagaios, e – adeus, até amanhã” (CAMINHA, 1994, p. 50).

Os elementos que constituem os textos literários e a forma como se articulam na construção da narrativa permitem pensá-los como indícios de um processo de produção de representações que atravessam o tempo e que, de uma forma ou de outra, passam a compor os discursos sobre a escola e o cotidiano escolar. Podemos indagar, nesse sentido, até que ponto as obras literárias, produzidas em diferentes momentos históricos, serviram e servem aos propósitos de difusão de ideias e representações sobre a educação e as práticas escolares.

Imagens que se eternizam

Alegrias e tristezas, dores, angústias e expectativas também marcaram a trajetória escolar de muitos dos que hoje são educadores. A inquietação, o medo, a alegria e outros tantos sentimentos também estiveram presentes nas experiências de ingresso na escola e nas cenas cotidianas vivenciadas por muitos dos que atualmente ocupam lugares de destaque na gestão das instituições escolares. Situados nesses lugares e premiados pelas urgências do cotidiano, em que se vêm continuamente exigidos a intervir, resolver, responder, encaminhar de forma satisfatória, eficiente e adequada, algumas vezes parece se impor a esses educadores o silêncio e o esquecimento, como se mergulhassem em “nuvens espessas”, sombras “quase impenetráveis”, de vez em quando “cortadas por vagos clarões” (RAMOS, 1995), que iluminam fragmentos da experiência escolar e insistem em repor na ordem do dia algumas indagações: qual o papel exercido pela escola em nossa constituição como sujeitos? Como vivenciamos as experiências escolares? Como nos apropriamos dos tempos, dos espaços e das regras impostas pela escola? O que a escola fez de nós? E o que fizemos e estamos fazendo da escola?

Referências

- ADORNO, Theodor. Tabus que pairam sobre a profissão de ensinar. In: *Palavras e sinais: Modelos críticos 2*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ARIÈS, Philippe. A vida escolástica. In: ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- AZEVEDO, Aluísio. *Casa de pensão*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1989.
- BARRETO, Lima. Tenho esperança que... In: BARRETO, Lima. *Crônicas escolhidas*. São Paulo: Ática, 1995.
- CAMINHA, Adolfo. *A Normalista*. 10. ed. São Paulo: Ática, 1994.
- CANDIDO, Antonio *et. al.* *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- CARVALHO, Marta M. C. *A escola e a república e outros ensaios*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.
- CATANI, Denice B.; BUENO, Belmira A. O.; SOUSA, Cynthia P. “O amor dos começos”: por uma história das relações com a escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 111, p. 151-171, dez. 2000.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Difel; Bertrand, 1990.
- FARIA FILHO, Luciano M. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FARIA FILHO, Luciano M. Ilustração e educação: uma leitura de Bernardo Guimarães. *Educação (UFSM)*, Santa Maria, v. 31, n. 01, p. 153-174, 2006.
- FARIA FILHO, Luciano M.; VIDAL, Diana G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 19-34, mai/ago. 2000.
- GALVÃO, Ana M. O. *Amansando meninos: uma leitura do cotidiano da escola a partir da obra de José Lins do Rego (1890-1920)*. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 1998.
- GALVÃO, Ana M. O. Problematizando fontes em história da educação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 99-120, jul.-dez. 1996.
- GÉLIS, Jacques. A individualização da infância. In: ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges (Orgs.). *História da vida privada 3: da Renascença ao Século das Luzes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- GONÇALVES, Irlen. A.; FARIA FILHO, Luciano. M. História das culturas e das práticas escolares: perspectivas e desafios teórico-metodológicos. In: SOUZA, Rosa F.; VALDEMARIN, Vera T. (Org.). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- GONDRA, José G. Arquivamento da vida escolar: um estudo sobre O Atheneu. In: VIDAL, Diana G.; SOUZA, Maria Cecília C. C. (Org.). *A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. A construção da infância escolarizada: a escola na literatura infantil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 29, p. 97-108, 1999.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História*

- da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-44, jan.-jun. 2000.
- LOPES, Eliane M. T. História da educação e literatura: algumas idéias e notas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, p. 35-46, jul. 1998.
- LOPES, Eliane M. T.; GALVÃO, Ana M. O. *História da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- MAZZARI, Marcus V. Representação literária da escola. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 11, n. 31, p. 223-247, 1997.
- MENESES, Ulpiano. T. B. A história, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*. São Paulo, n. 34. p. 09-23, 1992.
- NUNES, Clarice. Um projeto de interpretação para a pesquisa em história da educação. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, v. 124, p. 35-54, 1996.
- PINEAU, Pablo; DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós, 2001.
- PINTO NETO, Pedro C. *Ciência, literatura e civilidade*. Bragança Paulista: EDUSF. 2006.
- POMPÉIA, Raul. *O Ateneu: crônica de saudade*. São Paulo: FTD, 1992.
- RAMOS, Graciliano. *Infância*. Rio de Janeiro: Record, 1995.
- ROCHA, Heloísa H. P. Cultura escolar e práticas de higienização da infância na escola primária paulista. In: VIDAL, Diana G.; SCHWARTZ, Cleonara M. (Org.). *História das culturas escolares no Brasil*. Vitória: EDUFES; SBHE, 2011.
- SOUZA, Rosa F. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Editora da Unesp, 1998.
- SOUZA, Rosa F. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 127-143, jul.-dez. 1999.
- TEIVE, Gladys M. G. Reforma dos mestres pela reforma do método: a presença do método de ensino intuitivo na cultura escolar da Escola Normal Catarinense (1911-1935). In: *(ve)stigar - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR*, Curitiba, v. 1, p. 35-50, 2007.
- VALDEMARIN, Vera T. Lições de Coisas: concepção científica e projeto modernizador para a sociedade. *Cadernos do CEDES*, Campinas, v. 52, p. 74-87, nov. 2000.
- VEIGA, Cynthia G. A escolarização como projeto de civilização. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, p. 90-103, 2002.
- VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.
- VIDAL, Diana G. Cultura e práticas escolares: a escola pública brasileira como objeto de pesquisa. *Historia de la Educación*, Salamanca, n. 25, p. 153-171, 2006.
- VIDAL, Diana G. (Org.). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

Notas

¹ Sobre o conceito de representação que orienta a reflexão que desenvolvemos neste texto, vejamos um trecho da obra de Roger Chartier: “A problemática do ‘mundo como representação’, moldado através das séries de discursos que o apreendem e o estruturam, conduz obrigatoriamente a uma reflexão sobre o modo como uma figuração desse tipo pode ser apropriada pelos leitores de textos (ou das imagens) que dão a ver e a pensar o real” (CHARTIER, 1990, p. 23-24).

² Em relação à difusão da escola no Brasil, consultar, entre outros estudos, Carvalho (2003), Faria Filho e Vidal (2000), Souza (1998, 1999), Veiga (2002), além dos textos reunidos na coletânea sobre a institucionalização dos grupos escolares organizada por Vidal (2006).

³ Para esta discussão, tomaremos como fontes as seguintes obras: *Casa de Pensão* (1884), de Aluísio Azevedo (1857-1913); *O Ateneu* (1888), de Raul Pompéia (1863-1895); *A Normalista* (1893), de Adolfo Caminha (1867-1897); a crônica *Tenho esperanças que...* (1918), de Lima Barreto (1881-1922); e *Infância* (1945), de Graciliano Ramos (1892-1953).

⁴ Procurando apreender os sentidos atribuídos à experiência escolar em diferentes momentos históricos, alguns autores têm encontrado na produção literária uma fonte privilegiada, por meio da qual é possível ter acesso a algumas dimensões dos modos como os sujeitos vivenciaram a passagem pela instituição escolar. Ao mesmo tempo, as descrições das práticas e os cenários constituídos nas obras literárias são referências para os estudos que buscam compreender os usos dos dispositivos pedagógicos e os modos de organização das atividades escolares. Sobre tais questões cf. Pinto Neto (2006), Faria Filho (2006), Lopes (1998), Mazzari (1997), Galvão (1998), Gouvêa (1999).

⁵ Em relação a esse aspecto, cf. Gondra (1999) e Meneses (1992).

⁶ Trabalhamos aqui com a obra do escritor Graciliano Ramos (1892-1953) intitulada *Infância* e publicada pela primeira vez em 1945, no Rio de Janeiro. Nesse livro, o autor rememora seus tempos de infância no sertão nordestino, trazendo elementos significativos para uma leitura da experiência escolar. Sobre os modos como essa questão é tratada no texto de Graciliano Ramos, cf. Catani, Bueno e Sousa (2000).

⁷ A comparação entre as representações dos professores em *Casa de Pensão*, de autoria de Aluísio de Azevedo, e *Infância*, de Graciliano Ramos, mostra-se ainda mais interessante quando se considera que são obras produzidas num intervalo de tempo de 60 anos.

⁸ Sobre as representações do professor, Theodor Adorno apresenta a seguinte hipótese: “Minha hipótese é a de que a ‘imagem’ inconsciente do castigador é muito mais decisiva sobre as representações do professor que qualquer prática de tunda. [...] Na imagem do professor, se reproduz, ainda que atenuada, algo da imagem do verdugo, investida de afetividade em grau máximo” (ADORNO, 1995, p. 93).

⁹ Em relação à centralidade assumida pela escola na Modernidade, como instância de socialização das crianças, cf. Vincent, Lahire e Thin (2001); Faria Filho (2002); Pineau, Dussel e Caruso (2001).

- 10** Os clássicos estudos de Ariès (1981) e Gêlis (1991) oferecem elementos importantes para a reflexão sobre o papel da escola na constituição de um sentimento de especificidade da infância.
- 11** O *Ateneu*, “crônica de saudades” foi publicado pela primeira vez em 1888, em formato de folhetim, no jornal *Gazeta de Notícias*, vindo a lume nesse mesmo ano como livro. Sobre as relações entre os episódios narrados por Pompéia e o Colégio Abílio, representado em sua obra, recomenda-se a leitura do estudo desenvolvido por Gondra (1999).
- 12** Vale lembrar que a difusão da escolarização coloca em cena uma instituição que deixará fortes marcas na sociedade, tanto pelo modo como é organizada quanto pelas suas práticas cotidianas. A população que ali adentra se confronta com imposições que, em alguns casos, se antagonizam aos modos de viver e de organizar o seu cotidiano. Sobre as questões suscitadas pela difusão da escola, cf., especialmente, Souza (1998), Faria Filho (2002).
- 13** Conferir, a esse respeito, Rocha (2011).
- 14** Afonso Henriques de Lima Barreto ou, simplesmente, Lima Barreto, nasceu em 1881, no Rio de Janeiro, onde viveu até sua morte, em 1922. Escritor polêmico que fez do talento literário um instrumento de combate às mazelas e injustiças do seu tempo, sua obra é vista como uma narrativa exemplar do Brasil do final do século XIX e primórdios do XX. O trecho citado foi retirado da crônica *Tenho esperança que...*, de 1918.
- 15** *A quo*, expressão latina que significa na ignorância.
- 16** Cf. Valdemarin (2000), Teive (2007).
- 17** *A Normalista*, romance escrito por Adolfo Caminha (1867-1897), foi publicado pela primeira vez em 1893. Ao narrar a história da personagem Maria do Carmo, estudante da Escola Normal de Fortaleza, a obra oferece ao leitor um quadro da vida da capital cearense no final do século XIX.

Recebido: 07/10/2010

Aprovado: 09/08/2011

Contato:

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação
Rua Bertrand Russell, 801
Cidade Universitária
CEP 13083-865
Campinas, SP
Brasil