



Acta Scientiarum. Education

ISSN: 2178-5198

eduem@uem.br

Universidade Estadual de Maringá

Brasil

Rodrigues Xavier, Nubea; Sarat, Magda

Infância e educação civilizadora na literatura brasileira

Acta Scientiarum. Education, vol. 34, núm. 2, julio-diciembre, 2012, pp. 221-231

Universidade Estadual de Maringá

Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=303325733008>

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

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



Infância e educação civilizadora na literatura brasileira

Nubea Rodrigues Xavier^{1*} e Magda Sarat²

¹Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso do Sul, Av. Presidente Vargas, 309, 79804-030, Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil. ²Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: nubeaxavier@hotmail.com

RESUMO. Este artigo apresenta uma análise sobre as representações da criança e das infâncias em determinados contextos e grupos sociais brasileiros, no final do século XIX e início do século XX. Trata-se de um estudo literário de perspectiva histórica e sociológica a respeito da infância. Tem como objetivo a apreensão do processo de individualização da criança e sua inserção social a partir da escolarização formal e da educação informal ocorrida na família. Como procedimento metodológico, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, elegendo as obras literárias e autobiográficas da literatura brasileira, representada por José Lins do Rego e Graciliano Ramos. A análise enfocou o caráter civilizador presente no processo de escolarização da criança representado pelas práticas disciplinares e a construção do tempo escolar como elementos de normatização de regras, comportamentos e cividade para a infância. As considerações apontam a necessidade de perceber as especificidades da infância como período histórico e social de formação de indivíduos, considerando suas relações de dependência e interdependência, segundo Norbert Elias, bem como o poder relacional implícito entre adultos e crianças nos espaços de formação dos grupos sociais.

Palavras-chave: infância na literatura, educação civilizadora, escola, família.

Childhood and civilizing education in literature brazilian

ABSTRACT. This search shows an analysis about child representation and his childhoods in certain contexts and social Brazilian groups in the end of the nineteenth century and the beginning of the twentieth century. It's a literary study, about the historical and sociological biases of childhood, having as an objective the apprehension of the child's individualization process and of his social categorization, through the process of formal and informal schooling that happens on family. The methodological procedure used the literature, choosing literary and autobiographical essays of Brazilian literature, represented by José Lins do Rego and Graciliano Ramos. The analysis showed on the character in this civilizing process of schooling the child represented by the disciplinary practices and the construction of school time as elements of standardization of rules, behaviors and civility for children. The final considerations shows to understand the specifics of childhood as a historical period and social education of individuals, considering their dependence relationships and interdependencies, according Norbert Elias. Thus as implicit relational power between adults and children in areas of formation social groups.

Keywords: children in literature, civilizing education, school, family.

Introdução¹

A infância e a criança na história da sociedade brasileira

A história da criança e a infância brasileira podem ser constituídas a partir de três elementos cruciais: a família, a escola e a sociedade. Na família, em geral, a criança tem sua iniciação social, aprende as relações de interdependência e as regras de convívio do grupo a que pertence. Depois, segue para a escolarização que representa o reforço e a legitimação das normas e regras deste grupo social e funciona como continuidade do processo de inserção nas relações de convivência, na

produção e reprodução dos comportamentos aprendidos e novos. Deste processo, temos a formação dos grupos sociais e das relações de interdependência que completam a sociedade, conforme Elias (1994b) aponta em *A sociedade dos indivíduos*².

Portanto, podemos inferir que o processo de interação entre os espaços da criança e dos adultos ocorre de maneira 'processual'³, de forma que neste

¹Este artigo é um recorte da pesquisa concluída no PPGEd - Mestrado em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), na Linha de Pesquisa História, Memória e Sociedade, intitulada *Memórias de infância e de escola: uma perspectiva literária*, sob orientação da Profa. Dra. Magda Sarat. Compõe a produção do Grupo de Pesquisa 'Educação e Processo Civilizador'.

²Nesta obra, Elias determina que na sociedade ocorra uma rede de interdependências entre os indivíduos, por meio das suas relações de convívio em seus grupos sociais. Nestes grupos, as crianças estão desde o seu nascimento adaptadas e modeladas de acordo com as regras sociais.

³Entende-se como processo civilizador as mudanças de estrutura social e comportamental ocorridas nas relações humanas num processo de longa duração. Para Elias, tais mudanças estão associadas a um controle, seja este exercido pelo Estado sobre o indivíduo, através de suas leis, dos próprios indivíduos em seu convívio social, ou ainda, do próprio indivíduo sobre si mesmo, denominado como autocontrole, um código social de conduta que acompanha as transformações ocorridas pela estrutura social e pela própria

processo histórico as transformações da infância brasileira foram se acentuando, marcadas diferentemente em cada período, sendo possível percebê-las, ao longo da história, por meio do convívio entre adultos e crianças, direcionadas pelas diferenças geracionais.

Deste modo, Amado (1965), Freyre (1996), Guimarães (1995), Lins (1997), Lopes (1967), Louzeiro (1987), Pompéia (1983), Ramos (2009), Rego (2009), Rosa (1976) e Souza (1992) apresentam por meio da literatura que a criança, mesmo muito pequena, tinha participação constante na vida do adulto, em todas as suas atividades, como o trabalho, a alimentação, os rituais, as celebrações e até a própria morte, de forma que estes momentos faziam parte da vida doméstica e social, tomando parte, sem distinção, entre as idades dos indivíduos.

Neste contexto, compreendemos que o processo de escolarização propiciou uma nova forma de individualização e distanciamento entre as fases da vida, ou seja, a separação entre a infância e a vida adulta.

A escola propôs um novo ritmo e tempo para as famílias e para a sociedade. Airès (1981) apresenta a escola como um período quando a criança estaria de ‘quarentena’, aprendendo determinados conhecimentos para voltar e integrar o seu grupo. Sobre a questão, Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004) apontaram que na Europa esse processo vai acontecer a partir do século XIX, quando ocorre,

[...] a inserção em massa das crianças nos sistemas educacionais, quando a passagem por uma espécie de quarentena nas escolas amplia-se para um número expressivo de crianças e as propostas de instituições educacionais ganhavam difusão internacional (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004, p. 23).

Corroborando com Kuhlmann Jr. (2004) os autores Marcílio (2010), Vago (2007), Veiga (2010), Vidal e Faria Filho (2000) e Oliveira e Sarat (2009) dispõem que a escola foi ampliando seus espaços, o tempo escolar tornou-se imprescindível à normatização de regras e modelação da criança para se adequar ao tempo, espaços e sistematização do aprender.

Deste modo, na relação de interdependência entre família, escola e sociedade, percebemos que as crianças saíam de uma condição de cuidados familiares, quase que exclusivamente dos adultos e eram direcionadas a um ambiente de convivência com outras crianças.

Foi a partir do caráter ‘civilizador da escola’ que ocorreu uma intensificação da concepção de criança

estrutura de personalidade do indivíduo. Ainda de acordo com este autor, a força adquirida em nossa sociedade pela instalação do superego do indivíduo, e sua explicitação na forma do autocontrole, são reflexo de um desenvolvimento histórico particular, são resultado de um processo civilizador (ELIAS, 1994a p. 189, vol. 1).

como ‘civilizada’ em um processo intenso e coercitivo de suas pulsões/emoções, necessárias à constituição de sua ‘segunda natureza’, aqui definida como a internalização de normas, condutas e padrões sociais constituídos a partir da relação entre sociogênese e psicogênese⁴. Tal distanciamento entre adultos e crianças não foi em sua totalidade ‘provocado’ ao acaso, mas internalizado pela sociedade como uma situação conveniente, necessária e segura para ambos os grupos e suas fases: infantil e adulta.

No curso deste processo, a civilização dos comportamentos, como cuidados com a higiene, com o corpo, com os modos de portar-se à mesa, modos de dormir, comer, trocar-se, relacionar-se, propiciaram um distanciamento entre espaço público e privado, entre as fases da vida humana e constituíram uma importante contribuição para a história da criança. Um exemplo percebido ao longo do processo histórico foi a diminuição das práticas de infanticídio e a intolerância frente à violência infantil, resultando em uma marcada preocupação com a sobrevivência da criança. Tais preocupações definem regras de conduta e de comportamento necessárias para a convivência em sociedade.

A partir desse pressuposto de individualização do sujeito ou constituição do indivíduo, pensado com Elias (1994a), o caráter civilizador escolar foi determinante na formação das infâncias brasileiras apontadas ao longo desta discussão. Tal perspectiva pode ser observada na literatura brasileira, através das obras literárias que construíram ou reconstituíram a imagem e a representação da criança e da escola, assim como suas relações sociais, seu convívio familiar com grupos sociais e com sua cultura. Compreendemos que a cultura escolar se faz não somente pelas ações e métodos relacionados à escola, mas por todas as práticas e produções que são parte de um período histórico, como as diversas representações existentes nas artes, na literatura e na cultura. Inúmeros intelectuais e escritores produziram suas obras perpetuando um ideário social e cultural de sua época e neste universo estão as obras literárias.

As obras literárias são uma representação das práticas culturais de um determinado período sócio-histórico, deste modo, ao fazer uma relação com a infância e a literatura, podemos vislumbrar aspectos dos períodos investigados:

⁴A sociogênese refere-se às mudanças sociais que vão refletir nas estruturas psicológicas dos indivíduos, influenciando e modificando-as reciprocamente'. De acordo com Brandão (2000, p. 10-11), o processo civilizador proposto por Elias fundamenta-se na teoria de que toda e qualquer transformação ocorrida na estrutura da personalidade do ser individual (psicogênese) produz uma série de transformações na estrutura social em que o indivíduo está inserido. Da mesma maneira, as diversas transformações que ocorrem constantemente nas estruturas das sociedades (sociogênese), especialmente nas relações sociais, produzem alterações nas estruturas de personalidades dos seres individuais que a compõem. Fonte: Brandão (2003). Mais sobre a questão ver Goettert e Sarat (2009), Kaplan e Orce (2009).

[...] analisar a produção literária destinada à criança permite-nos, não apenas, ter acesso às representações sobre a criança e aos modelos de comportamento infantil num determinado período e contexto histórico, mas também às representações sobre os modelos de ação social e conhecimento de mundo ali legitimados (GOUVEA et al., 2007, p. 29).

A literatura, ao descrever a criança, expõe os comportamentos, os sentimentos e valores sociais infantis como prática simbólica de outra realidade captada por um autor adulto. O autor, ao escrever sua obra, elabora um imaginário, uma reconstrução social e cultural do presente vivido, e do lugar de adulto. Em perspectiva literária, podemos dizer que a obra é elaborada pelo imaginário, assim não podemos analisá-la como uma ‘verdade absoluta’, pois se trata do não real, da ficção ou da idealização.

Dessa maneira, optamos por analisar a criança e a infância brasileiras a partir de duas obras literárias: *Menino de engenho*, de José Lins do Rego, e *Infância*, de Graciliano Ramos. Em ambas as obras as representações de mundo estão construídas em períodos históricos que datam do final do século XIX até meados do século XX. Podemos considerar os autores Graciliano Ramos e José Lins do Rego, cada qual dentro de sua especificidade, como escritores que percebem e expressam uma forte preocupação com as relações sociais e os contextos vivenciados nos períodos citados.

A infância mediada pela família e pela escola – apresentada na escrita das memórias dos autores⁵ – é a primeira referência da relação de poder entre adulto e criança, mesmo que apareça de forma nebulosa na memória do autor, se mostra como uma das marcas que o indivíduo leva por toda a vida.

Deste modo, optamos por estas obras literárias por considerar que as mesmas promovem um diálogo entre narrador-leitor e leitor com ele mesmo – numa formação humana – descrita a partir das memórias da infância, da imaginação e da criatividade. Ademais, as obras apresentam fragmentos da infância no Nordeste rural, permeados pela pobreza e adversidades sociais; tais aspectos desmistificam o estereótipo da infância feliz, ou de que ela seja um período idílico, mistificado pela memória de que lembra o ‘mito da infância feliz’ (ABRAMOVICH, 1983).

⁵Comprendemos que, como categoria literária, a obra *Menino de engenho* caracteriza-se como romance e a obra *Infância* como autobiográfica, entretanto, assumiram aqui uma análise memorialística, já que buscamos as representações das memórias infantis de escolarização. As duas obras são como uma rememoração das infâncias dos autores que o narrador-personagem faz um caminho de afastamento e busca de si mesmo, colocando sensações, como se estivesse vendendo a si mesmo de um outro ponto de vista, como em um acontecimento de fora. Apresentam compreensões sobre a realidade vivida, entrelaçada com a escrita do autor e a sua atuação como sujeito social e histórico. Ocorre uma formação de uma identidade tanto individual como social, em que a família, a escola e os grupos sociais aparecem como reafirmação dessa compreensão.

A infância e a criança nas obras literárias

As concepções de crianças existentes nas obras literárias nos auxiliam a pensar como foi a infância brasileira nos períodos relatados, a partir dos fragmentos apontados pelos autores, revelando indícios do modo como se relacionavam adultos e crianças.

Na obra *Infância*, de Graciliano Ramos, podemos perceber um imaginário social sobre a criança em seu ambiente familiar, bastante diverso das concepções atuais acerca da especificidade do modo de ser criança. Na obra, não é possível perceber de forma clara a individualidade ou a identidade para o menino, pois estava diluída entre todas as pessoas da casa. Ele não era chamado pelo nome, os apelidos eram pejorativos, os problemas eram expostos em uma linguagem que, aparentemente, não demonstrava carinho. Como exemplo na obra, temos o fato do menino ter problemas com os olhos, e a mãe o chamava de ‘bezerro-encourado’⁶ e ‘cabracega’. Outro aspecto era a reação do menino à recepção de novos irmãos ou irmãs, o fato ocorria com certa indiferença, “[...] de repente surgiu a terceira irmã, insignificância, nos braços de sinhá Leopoldina. Não fiz caso disso” (RAMOS, 2009, p. 15).

Aparentemente, o comportamento dos pais era semelhante e ao mesmo tempo de ambiguidade, demonstrados tanto pelo amor como pela rejeição. Nessa relação – amor/rejeição – o menino tinha dificuldades de compreender o porquê das atitudes da mãe, tratando-o com hostilidade e rigidez, sem analisar que sua mãe casara-se quando era, ainda, também, uma criança⁷ o que não propiciava uma relação mais afetuosa. Assim, sentia que a mãe nutria por ele certa antipatia e negação, não compreendendo o comportamento dela:

Às vezes minha mãe perdia as arestas e a dureza, animava-se, quase se embeleza. Catorze ou quinze anos mais moço que ela, habituei-me, nessas tréguas curtas e valiosas, a julgá-la criança, uma companheira de gênio variável, que era necessário tratar cautelosamente. Sucedia desprecar-me e enfadá-la. Os catorze ou quinze anos surgiam entre nós, alargavam-se de chofre – e causavam-me desgosto. Ora, sucedia que minha mãe abrandava de repente e meu pai, silencioso, explosivo, resolvia contar-me histórias. Admirava-me, aceitava a lei nova, ingênuo, admitia que a natureza se houvesse modificado. Fechava-se o doce parêntese – e isto me desorientava (RAMOS, 2009, p. 79).

Mostra-se uma infância próxima aos adultos, com as crianças participando da vida da fazenda, os caixeiros

⁶Bovino órfão que recebia o couro de outro, já morto, para que a mãe deste, enganada pelo cheiro, permitisse a amamentação do desprestigiado.

⁷O costume das mulheres casarem-se muito cedo era recorrente no período, início do século XX. Por isso, a mãe tinha diferença de 15 anos, pois teve o filho ainda na adolescência.

viajantes que se hospedavam na casa, os clientes da venda dos tecidos na loja da família e nas conversas ricas, narradas pelos vaqueiros que frequentavam o alpendre do pai. O período narrado da vida de menino demonstrava indícios de contínua proximidade entre a infância e a adultez, como se segue:

As minhas primeiras relações com a justiça foram dolorosas e deixaram-me profundas impressões. Eu devia ter quatro ou cinco anos, por aí, e figurei na qualidade de réu. Certamente já me haviam feito representar esse papel, mas ninguém me dera a entender que se tratava de julgamento. Batiam-me porque podiam bater-me e, isto era natural (RAMOS, 2009, p. 33).

Os fragmentos de textos apontam que a infância na obra de Graciliano aparece com certa hierarquização entre o mundo adulto e o infantil. Perguntas, dúvidas e inquietações do contexto adulto eram comuns no cotidiano do menino. A criança se apresentava na obra, - numa dimensão do adulto -, como um ser que merecia cuidados e atenção, mas que naquele momento não era, ainda, percebida e tratada com especificidade infantil, além do que o narrador deixa claro o contexto de uma realidade repleta de dificuldades, impossibilitando um tratamento diferenciado ao menino.

Sobre a obra *Menino de engenho*, Trigo (2002) aponta que ficou marcada pela reconstrução da paisagem física e social – a casa-grande, o engenho, o canavial na várzea, os banguês⁸ – mais do que pelas sutilezas psicológicas de sua reconstituição da infância. O menino-narrador lançou mão a elementos do cotidiano infantil, como os brinquedos e a inocência diante dos fatos, imbricados com a realidade bruta e pesada do adulto, como os castigos, os desejos, a loucura do pai e a perda da mãe, simulando a pequenez e fantasia do mundo infantil com as responsabilidades e cobranças da realidade adulta. O que potencializava as memórias do escritor, como uma infância distante da inocência e da felicidade.

Nas relações sociais, percebe-se um tratamento diferenciado ao menino Carlos. Ele é denominado Carlinhos; contudo, para os demais, não há uma identidade ou individualização, não se tem uma descrição das crianças pelos nomes, são somente moleques, criaturas, negros.

Na obra *Menino de engenho* de José Lins do Rego ocorria uma mistura constante de crianças, o tempo todo junto dos adultos:

A nossa doce inocência perdia-se assim nessas conversas bestas, no contato libidinoso com os moleques da bagaceira. As negras, porém, nos respeitavam. Não abriam a boca para a imoralidade na frente da gente. Estavam elas nas suas palestras de intimidade cada uma, e mal nos viam mudavam de assunto. E, no entanto, recebiam os seus homens no quarto com os filhos. O meu primo Silvino nos contou um dia que o vira no quarto da negra Francisca: - Zé Guedes numa cama de vara ringindo. E todo ano pariam o seu filho. Avelina tinha filho do Zé Ludovina, do João Miguel destilador, do Manuel Pedro purgador. Herdavam das mães escravas esta fecundidade de boas parideiras. Eu vivia assim, no meio dessa gente, sabendo de tudo o que faziam, sabendo de seus homens, de suas brigas, de suas doenças (REGO, 2009, p. 86).

A descrição remete a uma infância, vivida pelo menino, regrada a amor e punição. No entanto, apesar das regalias dadas pelas escravas e pela tia Maria ele, também, passava pelos castigos corporais da tia Sinhazinha conforme o texto:

Fui dormir imaginando tudo o que era vingança contra o diabo da velha. Queriavê-la despedaçada: entre dois cavalos, como a narrativa da madrasta do Trancoso. E cortada aos pedaços na serra do engenho. Aquela injustiça brutal despejada em meu coração puro de menino os impulsos mais cruéis de desforra (REGO, 2009, p. 53).

A descrição continua apresentando um menino que por mais que tivesse a liberdade de tomar leite ao pé da vaca, andar com os pés nos chão e de viver solto junto aos meninos da bagaceira, demonstrava carregar uma dor incompreendida, enquanto criança. O narrador em certo momento da obra começava a demonstrar suas inquietações; primeiro, pela perda da prima Lili; posteriormente, por conta do ‘puxado’⁹, em que fica distanciado da diversão e dos moleques. As angústias, os conflitos intensificam-se ainda mais; surge o medo da morte e, um constante questionamento interior, vestígios de uma preocupação que remete à ótica adulta e não infantil.

Durante toda a obra ocorre uma busca por uma identidade, entre um menino com um amadurecimento precoce e a possibilidade de ser criança:

Eu não sabia nada. Levava para o colégio um corpo sacudido pelas paixões de homem feito e uma alma mais velha do que meu corpo. Aquele Sérgio, de Raul Pompéia, entrava no internato de cabelos grandes e com uma alma de anjo cheirando a virgindade. Eu não: era sabendo de tudo, era adiantado nos anos, que ia atravessar as portas do meu colégio. Menino perdido, menino de engenho (REGO, 2009, p. 149).

⁸Banguês era o termo utilizado pelos escravos para designar os tachos e as formalhas existentes no engenho de açúcar. Na obra, o autor utiliza a palavra como uma totalidade do engenho, ou seja, como a propriedade rural.

⁹Puxado: bronquite asmática.

O autor, José Lins do Rego, nesse momento perpassava por um ideia *rousseauniana*¹⁰ da criança, como um sujeito natural, em que sua inocência ia se opor ao ambiente, e que acaba por corrompê-lo. A descoberta da vida pelos prazeres da infância não tinha limites, nem sequer entre mundo animal e humano, entre raças e idades ou classe social, pois sua experiência da infância estava no conviver dos meninos e moleques da casa grande, ou ainda a observar a vida sexual dos animais da fazenda.

O narrador é consciente do seu distanciamento das condições sociais históricas, tateando entre a narração das mesmas para fixá-las, como se fosse algo perdido para sempre, tinha um tom de autoquestionamento. Em *Menino de engenho*, percebemos uma criança preparada para o mundo adulto. Não ocorria uma distinção entre postura adulta e infantil, o menino-autor não conseguia se ajustar, nem à dimensão infantil e nem à adulta.

Já a escrita de Graciliano Ramos é revestida de uma rigidez, em que o espaço da infância é comparada a um cárcere, associada à aridez, cemitério, em que o quintal pudesse ser seu refúgio. O final da infância da narrativa é encerrado pelo contato inesquecível do novo amor; contudo, há poucos indícios na obra sobre a temática sexual e como tratavam a questão.

Na obra *Menino de engenho*, o sexo e a libido aparecem de forma muito mais explícita e clara. A precocidade de um menino em meio à sua vida solta e desregrada é contada várias vezes pelo narrador. Percebemos que a concepção de pureza da criança deixa se sobrepor a um comportamento descontrolado.

Em José Lins, a descoberta da vida através dos prazeres da sexualidade na infância aparece de maneira explícita, às experiências vividas pelos meninos aconteciam entre animais, humanos, entre raças, idades e mesmo classe social. A experiência da infância estava no conviver dos meninos, moleques da casa-grande, e também em observar e participar do cotidiano dos adultos.

¹⁰Para Rousseau, a educação da criança acaba por ser um processo natural e que se mistura com a própria vida, sendo uma extensão das aptidões naturais da criança, acabava-se por obter a partir do próprio desenvolvimento da criança um aprendizado pautado tanto nos desejos, inclinações como, também, pelos próprios instintos infantis delimitados pela própria natureza humana. A infância é determinada pelas suas especificidades, com características próprias, de forma que a criança devia ser tratada como criança e que, ao ser educada através de uma postura rigorosa, poderá em sociedade almejar uma consciência liberta de artificialismos. O homem deverá ser o sujeito de sua própria educação, percebendo-se como sujeito de sua própria ação, sendo construído, progressivamente, adaptados às necessidades individuais de cada um. Por fim, a educação proposta por Rousseau é a educação da natureza, em que o homem, a partir da sua interioridade, alcança a liberdade, compreendendo a si mesmo e conseguindo visualizar o outro como a alargamento de si mesmo, conseguindo, dessa maneira, se defender contra todas as influências negativas da sociedade (ROUSSEAU, 1995).

A infância, a criança e as representações da escola na obra literária

Graciliano Ramos inicia a representação da escola de acordo com a perspectiva de como a criança vê o mundo, com a dimensão que ela ocupava no espaço, por ser uma pessoa pequena fisicamente; é possível perceber tais concepções ainda no primeiro capítulo ‘Nuvens’, que retrata o espaço físico da escola na percepção do menino, o tamanho da sala, o pátio, a barba do velho professor, como se apresentava a sala de aula:

Achava-me numa vasta sala, de paredes sujas. Com certeza não era vasta, como presumi. Contudo, pareceu-me enorme. Defronte alargava-se um pátio, enorme também, e no fim do pátio cresciam árvores enormes, carregadas de pitombas.[...] A sala cheia de gente. Um velho de barbas longas dominava uma negra mesa, e diversos meninos, em bancos sem encostos, seguravam folhas de papel e esgoclavam-se: - Um b com a - b, a: ba; um b com um e - b, e: be. Assim por diante, até u. [...] Tudo é bem nítido, muito mais nítido que o vaso. Em pé, junto ao barbado, uma grande moça, que para o futuro adquiriu os traços de minha irmã natural, tinha nas mãos um folheto e gemia: - A, B, C, D, E (RAMOS, 2009, p. 8).

A aparente grandiosidade e o tamanho exagerado do ambiente escolar retratavam a imaginação do menino, ao ter que adentrar num mundo de adultos, mas feito para receber as crianças. As carteiras, o quadro, a sala, os materiais didáticos e o professor eram como ‘gigantes em terra de anões’. Tudo na escola se mostrava estranho e diferente para a ótica infantil. A incompreensão do menino pela escola estava vinculada à sua realidade acerca do seu convívio familiar e do contexto social escolar, que foi repassado para ele e que representava um determinado universo que, segundo Lemos (2002, p. 69):

Uma infância marcada pela passagem nas escolas do início da República brasileira. Professores sem formação que não recebiam dinheiro do governo, somados a uma estrutura de ensino fragmentada e ineficiente que não permitia ao narrador encontrar sentido nas atividades propostas, nem nos conteúdos transmitidos. Como mal sabiam ler, os professores não conseguiam despertar o interesse do narrador pela leitura. O conhecimento docente era mascarado pelo peso da autoridade; o professor era aquele que sabia a matéria e os alunos, aqueles que deveriam aprendê-la, silenciosamente, docilmente, num jogo de conveniências em que os primeiros fingiam a ensinar e os últimos se esforçavam para aprender.

Na obra, temos nítida essa realidade deste período histórico, as crianças tinham que aprender a ler e a escrever, através de alguns métodos pouco

didáticos, inicialmente, do próprio pai, e, posteriormente, pelos demais professores que passaram pelo seu processo de alfabetização. Além disso, conforme Freyre (1996), a educação era reflexo da postura patriarcal familiar, as crianças deviam ser moralizadas, ora pelo pai, ora pelo mestre-escola, ou ainda pelos padres quando iam para os colégios religiosos.

No final do século XIX, havia um ideário escolar, que a criança deveria ser preparada para o mundo adulto, conforme já apontado por Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004) apresentando a disseminação das crianças nos sistemas educacionais internos. Observamos que nos períodos descritos pelas obras literárias, mesmo sendo em ambientes rurais, havia uma preocupação com a instrução das crianças e as famílias que possuíam condições enviam seus filhos para os colégios internos em outras localidades.

Ainda de acordo com Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004), a estruturação dos colégios internos seguia o propósito de dar *status* à escola como um local privilegiado de formação de novas gerações, fortalecendo e legitimando a instrução escolar, tendo a função de substituir a família. Repassava-se à escola a extensão dos cuidados familiares e autorizava-se uma educação que usava estratégias como castigos físicos em consonância com os conteúdos.

A utilização dos castigos como prática pedagógica na escola era referendada pela família e apresentava-se como parte da organização escolar do período. No livro, o autor enfatiza e descreve o seu uso:

A palmatória figurava em nosso código. Nas sabatinas, questões difíceis percorriam as filas – e o aluno que as adivinhava punia os ignorantes. Os amigos da justiça batiam com vigor, dispostos a quebrar as munhecas; outros, como eu, surdos ao conselho do mestre, encostavam de leve o instrumento às palmas. Isto não nos trazia vexame: foi costume até que se usaram cartões relativos às notas boas. Desde então pagamos os nossos enganos com essa moeda, chegamos a emprestá-la a colegas necessitados (RAMOS, 2009, p. 257).

O menino continua descrevendo os resultados que tal prática trazia para a criança e a percepção acerca da disciplinarização conseguida com a força e o castigo físico:

Mas os sustos esmoreceram, vieram receios diversos. Houve um transtorno, e isto se operou sem que eu revelasse que alguma coisa se havia alterado cá dentro. Pouco a pouco mudei. Arrojaram-se numa aventura, o começo de uma série de aventuras funestas. Quando iam cicatrizando as lesões causadas pelo alfabeto, anunciam-me o designio perverso – e as minhas dores voltaram. De fato estavam apenas adormecidas, a cicatrização fora na superfície, e às

vezes a carne se contraía e rasgava, o interior se resolia, abalavam-me tormentos indeterminados, semelhantes aos que produziam as histórias de almas do outro mundo. Desânimo, covardia (RAMOS, 2009, p. 118).

As pesquisas bibliográficas de Veiga (2010), Vidal e Faria Filho (2000), Faria Filho (2004) apontam que a utilização dos castigos era prática comum nas escolas. Tal emprego disciplinar teve seu princípio, na educação brasileira, por meio da pedagogia jesuítica, como formas de disciplinarização rígida às crianças indígenas, negras ou europeias que aportavam juntamente com os primeiros colonizadores.

O método de ensino jesuítico baseado no *Ratio studiorum* era extremamente austero e voltado aos princípios da fé, da criação e manutenção dos seminários e da valorização da igreja. Os preceitos religiosos, juntamente com a aprendizagem de tarefas manuais e os ensinamentos pedagógicos, eram regidos por normas de obediência e reforçados por castigos corporais. A aprendizagem estava vinculada à utilização da correção corporal como prática pedagógica, método este que foi amplamente reproduzido e incorporado, em períodos posteriores, à educação colonial brasileira (VEIGA, 2010).

Ao narrar uma experiência com leitura feita pelo pai, o menino apresenta a lembrança dos primeiros materiais de leitura, os ‘borrões em sua memória’, que indicam falta de significado para a criança. Os materiais não tinham elementos de mediação necessários para a sua compreensão, eram folhetos ou páginas de livros desgastados pelo tempo que não despertavam a curiosidade de uma criança, conforme narra o autor:

Demorei a atenção nuns cadernos de capa enfeitada por três faixas verticais, borrões, nódoas cobertas de riscos semelhantes aos dos jornais e dos livros. Tive a ideia infeliz de abrir um desses folhetos, percorri as páginas amareladas, de papel ordinário. Meu pai tentou avivar-me a curiosidade valorizando com energia as linhas mal impressas, falhadas antipáticas. Afirmou que as pessoas familiarizadas com elas dispunham de armas terríveis. Isto me pareceu absurdo: os traços insignificantes não tinham feição perigosa de armas. Ouvi os louvores, incrédulo (RAMOS, 2009, p. 109).

A escolha do material didático do professor-pai parecia interessante, mas para o menino se mostrava desestimulante e sem nexo. Cada letra e som pronunciados saíam como um ruído estranho e desconexo. Todo aquele contexto de leitura era demasiadamente distante da sua compreensão de criança. Queria que aqueles sons e imagens dos folhetos fossem como seus pequenos brinquedos, que o entendessem ou o ajudassem, mas a cada lição

tornavam-se como soldados inimigos que o entrincheiravam, numa batalha perdida e desastrosa.

O menino tentava, não sem sofrimento, adentrar aquele ‘mundo adulto’, mas a cada panfleto aprendia menos; esforçava-se para produzir o que o pai exigia, contudo, limitava-se a balbuciar e repetir as letras ou frases. Situação que resultava em castigo e insatisfação, assim os conteúdos não lhe faziam sentido, tudo lhe parecia era muito distante e incompreensível para que ele pudesse aprender:

Certamente meu pai usara um horrível embuste naquela maldita manhã, inculcando-me a excelência do papel impresso. Eu não lia direito, mas, arfando penosamente, conseguia mastigar os conceitos sisudos: ‘A preguiça é a chave da pobreza – Quem não ouve conselhos raras vezes acerta – Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém’. Esse Terteão para mim era um homem, e não pude saber que fazia ele na página final da carta. As outras folhas se desprendiam, restavam-me as linhas em negrita, resumo da ciência reservado por meu pai. – Mocinha, quem é Terteão? Mocinha confessou honestamente que não conhecia Terteão. E eu fiquei triste, remoendo a promessa de meu pai, aguardando novas decepções (RAMOS, 2009, p. 109).

Nesta citação, podemos perceber o quanto o imaginário infantil diferencia-se da percepção adulta. Para a compreensão do menino, a palavra tinha uma função figurativa que se diferenciava e ia além. Ele criava uma imagem para compreender o significado daquela estranha palavra. Assim, o verbo ter que está na frase sendo usado por *ter-te-ão* tornava-se um personagem obscuro que incitava a sua curiosidade e o fazia divagar em suas angústias de aprendiz. Na escola, os materiais não diferenciavam muito. Assim que o menino avançava na sua alfabetização, foi solicitada à família uma compra de livro para realizar as próximas lições de leitura. Sobre a lembrança da experiência:

Foi por esse tempo que me infligiam Camões, no manuscrito. Sim senhor: Camões, em medonhos caracteres borrados – e manuscritos. Aos sete anos, no interior do Nordeste, ignorante da minha língua, fui compelido a adivinhar, em língua estranha, as filhas do Mondego, a linda Inês, as armas e os barões assinalados. Um desses barões era provavelmente o de Macaúbas, o dos passarinhos, da mosca, da teia de aranha, da pontuação. Deus me perdoe. Abominei Camões. E o barão de Macaúbas associei ao Vasco da Gama, Afonso de Albuquerque, o gigante Adamastor, barão também decerto (RAMOS, 2009, p. 133).

Tais leituras se distanciavam da realidade vivida pelo menino, mas se constituíam em conteúdos dos currículos escolares do período. O que indica que tal proposta provocava aversão e desinteresse da criança durante as aulas e aos conhecimentos veiculados.

Neste contexto, podemos dizer que o texto *Infância* de Graciliano nos propicia a imagem de uma escola aparentemente castradora e severa que era imposta às crianças como amarras e com austeridade:

A escola era horrível – e eu não podia negá-la, como negara o inferno. [...] Trouxeram-me a roupa nova de fustão branco. Tentaram calçar-me os borzeguins amarelos: os pés tinham crescido e não houve meio de seduzi-los. Machucaram-me, comprimiram os ossos. [...] As barbas do professor eram imponentes, os músculos do professor deveriam ser tremendos (RAMOS, 2009, p. 119).

A escola, o exercício da escrita e a leitura representada por Graciliano Ramos se entrecruzam por elementos temporais: passado e presente; o passado, representado pelos castigos físicos e de humilhação da infância, ‘o menino não se sente adequado àquela escola’; e o presente reproduzindo suas inquietações a partir de uma escrita na fase adulta, que objetivou retratar a escola lembrada por elementos memorialísticos.

Outro aspecto apontado foi o processo de alfabetização do menino que demonstrava o quanto as emoções relacionadas ao medo e à vergonha foram implacáveis sobre o seu aprendizado. O tempo, simbolizado pelas horas intermináveis de aprendizagem com o pai, impunha à criança a sua dificuldade de adaptação por um tempo em que a criança, ainda, estava aprendendo a compreender. Assim, as lições tomadas em conjunto com a palmatória, conduziam o menino a uma incompreensão sobre a severidade do aprender e de se adequar a esse novo momento em sua vida, representado pela escola. Os códigos instituídos durante o seu processo de aprendizado impunham medo e vergonha.

Sob uma perspectiva da subjetividade e vontade da criança, em *Menino de engenho* temos uma compreensão da ausência de significados e a função de castração quanto à liberdade da criança, do qual relembra o autor:

[...] ficava eu horas a fio sentado na sala de costura, com a carta de abc na mão, enquanto por fora da casa eu ouvia o rumor da vida que não me deixavam levar [...] e as letras não me entravam na cabeça (REGO, 2009, p. 94).

Ainda sobre a escola de *Menino de engenho*, observamos que por se tratar de uma educação rural, às vezes, contratava-se um professor particular, para dar aulas tanto para os filhos dos donos das fazendas como para o restante das crianças dos empregados. Contudo, mesmo estudando todos juntos, havia um tratamento diferenciado para o menino Carlos:

Não brigavam comigo. Existia um copo separado para eu beber água, e um tamborete de palhinha para

o ‘neto do senhor Zé Paulino’. Os outros meninos sentavam-se em caixotes de gás. Lia-se a lição em voz alta. A tabuada era cantada em coro, com os pés balançando, num ritmo que ainda hoje tenho nos ouvidos. Nas sabatinas nunca levei um bolo, mas quando acertava, mandavam que desse nos meus competidores. Eu me sentia bem com todo esse regime de miséria. Os meninos não tinham raiva de mim. Muitos deles eram moradores do engenho (REGO, 2009, p. 63).

Por fim, a escola rural de engenho de José Lins era aquela que oferecia a possibilidade de endireitar, consertar e corrigir a criança. Na maioria dos capítulos, a escola é referenciada como uma forma de correção e de adequação da criança às normas dos adultos:

- Menino só endireita no colégio – era como todo mundo julgava essa cura milagrosa. Com pouco mais voltava a ser os mesmos diabos de antigamente. [...] Em junho iria para o colégio. Estava marcado o dia de minha partida. – Lá ele endireita. Recorriam ao colégio como a uma casa de correção. Abandonavam-se em desleixos para com os filhos, pensando corrigi-los no castigo dos internatos. E não se importavam com a infância, com os anos mais perigosos da vida. Em junho estaria no meu sanatório. Ia entregar aos padres e aos mestres uma alma onde a luxúria cavara galerias perigosas (REGO, 2009, p. 68; 109).

O menino Carlos de José Lins do Rego apresenta a escola do período histórico vivido, como lugar de professores despreparados, sem métodos pedagógicos adequados, professores sem formação e, acima de tudo, sem condições adequadas de aprendizado considerando-se o espaço físico. Tal referência lembra a organização escolar do início do século XX, conforme expõem Vidal e Faria Filho (2005).

A incompreensão e o sofrimento do menino apareciam simbolicamente pelos elementos do tempo (dispensado às lições e na sala de aula), e dos métodos e castigos utilizados pelos professores. Apesar de não sofrer com os castigos, ao ver como as outras crianças eram castigadas, acabava por aprender e adquirir sentimentos como o medo que impedia de praticar os mesmos atos.

O processo de aprendizado moldava as crianças a um determinado padrão de escola. Assim, a imagem da escola apresenta-se como uma instituição que, apesar de rigorosa e ineficaz, tinha o poder de preparar os meninos para a vida, independentemente de classe social. Todas as crianças estavam sujeitas à sua normatização e adequação.

A infância e a criança: considerações da literatura e da teoria de Elias

As obras literárias *Infância* de Graciliano Ramos e *Menino de engenho* de José Lins do Rego apontam

uma representação da infância, da criança e do processo civilizador escolar a partir de referências como medo, ansiedade e incompreensão acerca das práticas pedagógicas a que estavam sujeitos os personagens, representados por meninos. Elementos como utilização de palmatórias, dos castigos físicos e morais eram característicos da escola, enquanto local de aprendizagem, rigor e normatização de regras. As crianças/personagens apresentam a necessidade de serem controladas e reguladas ainda que seja com violência física, utilizada pelos professores, mas ainda, mais importante, era a necessidade de adaptação ao ambiente escolar.

A escola passa a ser representada como um local de amarras e sofrimento. As obras sugerem que o primeiro dia de aula seria um ritual fúnebre. Primeiro, o pequeno corpo que deve ajustar-se ao uniforme escolar, depois, a chegada à escola, em seguida, a postura correta à cadeira, e ainda, o ser e o agir de acordo com os preceitos do mestre. Os meninos-personagens inserem-se numa ambiguidade, pois ao mesmo tempo em que não se sentem parte daquele processo, deveriam ajustar-se e enquadrar-se a ele.

Para os personagens, a escola aparece como aquela que ‘endireitará a criança’, consertará os seus instintos selvagens, o colocará em consonância com a perspectiva adulta e o preparará para as cobranças do mundo. A escola, como um sobre peso, uma responsabilidade e uma cobrança de modificação da criança, retirando-a de um ser em seu estágio ‘natural’, sem limites e regras, num indivíduo civilizado de acordo com as regras sociais, conforme nos apontam Elias e Dunning (1992, p. 103):

Sujeitos mais distantes da ‘normalidade’, porque mais próximas da natureza, mais ‘puras’ e menos capazes de compreender por si mesmas as direções necessárias ao comportamento e os benefícios de ser e agir conforme a regra. Só as crianças saltam e dançam com excitação, apenas estas não são censuradas de imediato como descontroladas ou anormais, se choram e soluçam publicamente, em lágrimas desencadeadas pelos seus sofrimentos súbitos, se entram em pânico num medo selvagem, ou se cerram os punhos com firmeza e batem ou mordem o odiado inimigo, num total abandono quando se excitam. [...] Para serem considerados normais, espera-se que os adultos vivendo nas nossas sociedades controlem, a tempo, a sua excitação.

O processo de alfabetização do menino Graciliano demonstrava o quanto as emoções relacionadas ao medo e à vergonha foram implacáveis sobre o seu aprendizado. O tempo, simbolizado pelas horas intermináveis de aprendizagem com o pai, impunham à criança a sua dificuldade de adaptação por um tempo que a criança, ainda, estava aprendendo a compreender.

Em *Infância e Menino de engenho*, a ludicidade das crianças não era apresentada ou valorizada em nenhum momento quando estavam na escola. A escola não era lugar para brincadeiras. O tempo demonstrado nas obras literárias traz a incompreensão da criança, do tempo imposto à alfabetização. O que para elas era só um período compreendido entre dia e noite, entre o brincar e o dormir; nas obras, podemos perceber o quanto o tempo instituído, para o aprender, foi algo que os incomodou, os impossibilitando de ter liberdade.

Para Elias (1998), o tempo não existe em si mesmo. O tempo é um símbolo social, construído pelo homem e apreendido em um longo processo de aprendizagem, como uma colocação social reguladora do indivíduo; uma coação de si próprio. Para o autor, o tempo deve referir-se ao contexto social e a relações do grupo no qual está sendo produzido.

O tempo foi elaborado para a civilização dos homens, numa configuração de relações sociais. Com a modernidade, o homem se impôs a um ritmo maior e mais complexo de atividades em suas relações de interdependência, regulando e fortalecendo um autocontrole de seus costumes e emoções pelo tempo.

Nas duas obras, o processo escolar impôs um novo ritmo à ludicidade dos meninos. O brincar passou a ser direcionado pelo ritmo escolar; tornando-se fixo e estático. O tempo escolar conferia severidade e rigor, havia um momento certo, para começar e terminar a brincadeira; para iniciar os estudos; para ir para casa. Compreendemos que o tempo para a criança foi instituído com outra significância e simbologia. Ela teve que aprender que existia outro tempo: o tempo escolar.

De acordo com Elias (1998), tempo e espaço devem ser analisados conjuntamente e, na escola, espaço de convivência da criança é que podemos observar uma regulação maior desse tempo simbólico. O tempo passa a ser medido como conceito temporal promovendo maior previsibilidade às ações das crianças, facilitando, adequando e orientando as ações de regulação dos adultos em relação a elas. A subjetividade e a emoção da criança são estruturadas de acordo como o adulto estrutura o seu tempo, “[...] a individuação da regulação social do tempo tem consigo, de uma maneira quase paradigmática, as expressões de um processo civilizador” (ELIAS, 1998, p. 32).

Considerações finais

Ao contextualizar a literatura com a história da criança e da escola, observamos que o processo de distanciamento do adulto com a criança e o processo

de individualização da mesma, proposto por Elias (1994b), ocorreu, principalmente, pelo tempo de aprendizado na escola, tornando-se um tempo e espaço diferenciado, com práticas e ações diversificadas à infância.

Dessa forma, Elias define que o processo de autocontrole do comportamento social e individual avança de acordo com a civilização, percebendo, assim, a distância que vai surgindo entre o adulto e a criança, em períodos de vida diferentes, de maneira que as crianças vão aprendendo, tais mudanças, através das regras e proibições, nas relações sociais. Tal possibilidade pode ser observada nas situações mais diversas de seu cotidiano. Contudo, podemos destacar elementos cruciais neste processo: o caráter civilizador familiar e a escola.

Antes da escolarização, na família, as crianças saíram de uma condição de cuidados essenciais, quase exclusivamente do adulto, e passaram a ser direcionadas a um ambiente de convivência com e para as crianças, assimilando e se regulando quanto a regras essenciais como comer, se vestir ou se portar corretamente. Na escola, teríamos a normatização de algumas regras como formalização tanto desse aprendizado familiar, em consonância com os saberes escolares, necessários para o seu desenvolvimento enquanto sujeito social. Assim, a função da escola seria a de substituir os preceitos familiares, de hábitos e comportamentos, pelas normas disciplinares e de normatização existentes na escola.

Conforme propõe Elias (1993, p. 196),

[...] o controle mais complexo e estável da conduta passou a ser cada vez mais instilado no indivíduo desde seus primeiros anos, como uma espécie de automatismo, uma autocompulsão à qual ele não poderá resistir, mesmo que desejasse. A teia de ações tornou-se tão complexa e extensa, o esforço necessário para comportar-se ‘corretamente’ dentro dela ficou tão grande que, além do autocontrole consciente do indivíduo, um cego aparelho automático de autocontrole foi firmemente estabelecido.

Percebemos a importância da separação entre adulto/criança, nessa relação família/escola, propiciando a elaboração de um conceito de criança civilizada, num processo intenso e coercitivo de suas pulsões/emoções.

Na produção histórica dos cuidados à criança brasileira, analisamos que não foi só na organização escolar a existência de uma preocupação com o bem-estar e educação da criança, houve a produção de um processo de *habitus social*¹¹ sobre o conceito de

¹¹De acordo com Bourdieu (1983), o conceito de *habitus* refere-se a uma interiorização de estruturas objetivas dos indivíduos nas suas condições sociais que se impõem como estratégias ou respostas para a resolução de problemas existentes em seu contexto social. Campo seria uma ferramenta de pesquisa

infância e de uma criança ‘civilizada’. Porém, foi na escola o local de reprodução social, em que se observou práticas e métodos que tinham por objetivo normatizar o modo de ser da criança e seu comportamento.

A partir da sociogênese de Elias, que se caracteriza por mudanças individuais que interferem na estrutura social, podemos destacar como características sobre as pulsões das crianças, em ambiente escolar, a utilização da vergonha e do medo.

Através da literatura, percebemos como se estabelece o processo de aplicabilidade da vergonha às crianças, a partir das práticas desenvolvidas na escola. As técnicas e métodos pedagógicos foram dispostos, de maneira a obter a domesticação dos impulsos desregrados, o controle das suas pulsões sexuais, a regulação das funções corporais, através de vários preceitos pedagógicos, como os higiênicos, os moralizantes, os disciplinares e os de instrução. Dentre esses regulamentos, a vergonha aparecia como componente ativo na coerção das pulsões infantis.

Sabemos que as formas de controle impostas às crianças não podem ser destituídas de seu tempo e espaço temporal. Compreendemos que as práticas pedagógicas foram sendo aplicadas de acordo com o seu contexto histórico-social. Dessa maneira, a criança pode ser inscrita em práticas que foram se alternando com o passar do tempo, de maneira que algumas delas foram, até mesmo, minimizadas ou abolidas pela escola. Em um dado momento, havia os castigos, as palmatórias, a rigidez escolar; em outros, a utilização da compreensão e valorização da criança.

A cada tempo civilizatório escolar, um tipo de controle era instituído por meio das práticas pedagógicas. Isso possibilitava que as regras amenizassem alguns modelos coercitivos (extermínio da palmatória e dos castigos físicos) e potencializassem outros (uso das punições morais) de modelação da criança às condições sociais e culturais.

Os comportamentos das crianças vistos como desregrados/desregulados tinham na escola um local para ‘consertar’ e adaptar a criança aos padrões corretos e adequados. Caberia à escola a responsabilidade de conduzir, preparar, reprovar, punir, consertar e conscientizar a criança para o seu convívio com os adultos.

Todos esses tipos de restrições/modelações/regulamentos direcionados às crianças ocasionavam certa repressão/censura/aversão. Isso não quer dizer que

capaz de superar os limites entre a análise externa e interna das estruturas que escapam à ação dos homens. O indivíduo desenvolve estratégias coletivas e individuais sobre as mais variadas situações, de acordo com a sua compreensão sobre formas de vivência, julgamentos políticos, estéticos ou morais. Para Bourdieu (1983), os atores sociais são inseridos em determinados campos sociais, como a cultura, a economia, política, artes, entre outros, dos quais os seus *habitus* os posicionam na sociedade.

tais normas/preceitos/regras tenham sido aceitas passivamente, sem a contravenção das crianças. Elas exercitavam sua insubmissão: fugiam, transgrediam, resistiam, negavam-se, ficavam pela rua ao invés de estudar. Situação que originou a construção dos muros para separar a escola da rua (VAGO, 2007).

Todo esse controle da escola sobre o aluno/criança, a partir dos dispositivos de correção, modelação, moralização e instrução, demonstram o quanto o caráter civilizador escolar foi cego, vigoroso, adestrado, intenso e condicionador na formação da criança brasileira escolarizada.

Referências

- ABRAMOVICH, F. **O mito da infância feliz**: antologia. São Paulo: Summus, 1983. v. 16.
- AIRÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- AMADO, J. **Capitães da areia**. São Paulo: Martins, 1965.
- BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- ELIAS, N. **O processo civilizador**: formação do Estado e civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. v. 2.
- ELIAS, N. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a. v. 2.
- ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994b.
- ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992.
- FARIA FILHO, L. M. **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- FREYRE, G. **Casa grande e senzala**. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- GOETTERT, J.; SARAT, M. **Tempos e espaços civilizadores**: diálogos com Norbert Elias. Dourados: UFGD, 2009.
- GOUVEA, M. C.; FARIA FILHO, L. M.; ZICA, M. C. In: OLIVEIRA, M. A. T. (Org.). **Cinco estudos em história e historiografia da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 27-57.
- GUIMARÃES, B. **O seminarista (1872)**. São Paulo: Ática, 1995.
- KAPLAN, C. V.; ORCE, V. **Poder, práticas sociales y proceso civilizador**: los usos de Norbert Elias. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2009.
- KUHLMANN JR. M.; FERNANDES, R. Sentidos da infância. In: FARIA FILHO, L. M. (Org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 23.
- LEMOS, T. V. **A infância pelas mãos do escritor**: um ensaio sobre a formação da subjetividade na psicologia sócio-histórica. Juiz de Fora: UFJF, 2002.

- LINS, P. **Cidade de Deus**. São Paulo: Schwarcz, 1997.
- LOPES, G. **O massacre da Candelária**. São Paulo: Brasiliense, 1967.
- LOUZEIRO, J. P. **Infância dos mortos**. São Paulo: Global, 1987.
- MARCÍLIO, M. L. De criança a escolar. In: SOUZA, G. (Ed.). **Educar na infância**: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010. p. 41-65.
- OLIVEIRA, L. C. V.; SARAT, M. **Educação infantil**: história e gestão educacional. Dourados: UFGD, 2009.
- POMPÉIA, R. **O Ateneu**. São Paulo: Moderna, 1983.
- RAMOS, G. **Infância**. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- REGO, J. L. do. **Menino de engenho**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.
- ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- ROSA, G. T. **Terceiras estórias**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.
- SARMENTO, M.; GOUVEA, M. **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- SOUZA, I. **O missionário**. São Paulo: Ática, 1992.
- TRIGO, L. **Engenho e memória**: o nordeste do açúcar na ficção de José Lins do Rego. São Paulo: Topbooks, 2002.
- VAGO, T. M. Uma verdadeira revolução de costumes: educação de corpos infantis na reforma do ensino de 1906 em Minas Gerais. In: LOPES, A.; FARIA FILHO, L.; FERNANDES, R. (Org.). **Para a compreensão histórica da infância**. São Paulo: Autêntica, 2007. p. 165.
- VEIGA, C. G. As crianças na história da educação. In: SOUZA, G. (Ed.). **Educar na infância**: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010. p. 32-43.
- VIDAL, D. G.; FARIA FILHO, L. M. Os tempos e os espaços no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 1, n. 14, p. 23-32, 2000.
- VIDAL, D. G.; FARIA FILHO, L. M. **As lentes da história**: estudos de história e historiografia da educação no Brasil. São Paulo: Autores Associados, 2005.
- XAVIER, N. R. **Memórias de infância e de escola**: uma perspectiva literária. 2010. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2010.

Received on February 27, 2012.

Accepted on June 22, 2012.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.