



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO**

Nubea Rodrigues Xavier

**DISSERTAÇÃO DE DEFESA DO MESTRADO
MEMÓRIAS DE INFÂNCIA E DA ESCOLA: UMA PERSPECTIVA
LITERÁRIA**

**DOURADOS/ MS
2010**

Nubea Rodrigues Xavier

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**MEMÓRIAS DE INFÂNCIA E DA ESCOLA: UMA PERSPECTIVA
LITERÁRIA**

Dissertação de defesa do Mestrado, apresentado ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, sob a orientação do Prof^a. Dra. Magda C. Sarat Oliveira.

DOURADOS-MS

2010

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central - UFGD

372.21 X3m	Xavier, Nubea Rodrigues. Memórias de infância e de escola: uma perspectiva literária. / Nubea Rodrigues Xavier. – Dourados, MS : UFGD, 2010. 103p. Orientadora: Profa. Dra. Magda C. Sarat Oliveira. Tese (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal da Grande Dourados. 1. Memórias infantis. 2. Processo escolar. 3. Literatura. I. Título.
---------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

FOLHA DE APROVAÇÃO

XAVIER, Nubea Rodrigues

Memórias de infância e da escola: uma perspectiva literária

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, para obtenção do título de mestre.

Orientadora Prof^ª. Dra. Magda C. Sarat Oliveira.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Magda C. Sarat Oliveira – Orientadora

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) Assinatura: _____

Prof^ª. Dra. Andréa Borges Leão

Universidade Federal do Ceará (UFCE) Assinatura: _____

Prof^º. Dr. Renato Nésio Suttana

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) Assinatura: _____

À minha orientadora Magda C. Sarat Oliveira, por me mostrar novos caminhos, caminhando ao meu lado e entendendo minhas limitações. Ao meu companheiro que me apoiou e compreendeu minhas exaustivas horas de estudos e escrita. E, aos meus pais, que sempre me apoiaram e incentivaram meus estudos.

Minha escola primária...
Eu era um casulo feio, informe, inexpressivo.
E ela me refez, me desencantou.
Abriu pela paciência e didática da velha mestra,
Cinquentaanos mais do que eu, o meu entendimento ocluso.
Cora Coralina.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus todo-poderoso pelo dom de vida e pela saúde para finalizar este trabalho.

Agradeço à minha orientadora, Dra. Magda C. Sarat Oliveira por sua competência, sensibilidade, seriedade e dedicação para que eu produzisse esta pesquisa, valorizando o meu esforço e oportunizando novos conhecimentos.

Ao meu companheiro, pela compreensão, força e apoio.

Ao diretor do Núcleo de tecnologias educacionais, Reissoli Venâncio da Silva, pelo apoio e dispensa para o cumprimento das disciplinas do programa de mestrado em educação.

Aos professores do mestrado, pelas ricas contribuições, especialmente, aos professores Dra. Magda C. Sarat Oliveira, Dr. Reinaldo dos Santos e Dra. Dirce Nei Teixeira de Freitas pela seriedade, competência e profissionalismo.

Aos professores Dra. Andréa Borges Leão e Renato Suttana, pelas valiosas colaborações e contribuições para a melhoria e término desta pesquisa.

Aos grupos de estudos GEINFAN e NORBERT ELIAS da UFGD pelos seus debates e discussões que muito propiciaram reflexões que auxiliaram nesta escrita.

Às colegas do mestrado, por compartilhar minhas dúvidas e inquietações, em especial, à amiga Cindy Gomes por dividir minhas angústias e me apoiar nas horas mais difíceis.

RESUMO

A pesquisa apresenta uma análise sobre representação da criança e as suas infâncias em determinados contextos e grupos sociais brasileiros, em final do século XIX e início do século XX. Trata-se de um estudo literário, sob os vieses históricos e sociológicos sobre a infância, tendo como objetivo a apreensão do processo de individualização da criança e da sua categorização social, por meio de seu processo de escolarização formal e informal, ocorridos na família e na escola. Como procedimentos metodológicos, utilizamos a pesquisa bibliográfica para a elaboração histórica e sociológica sobre a concepção de criança e infância, e para a pesquisa literária, utilizamos as obras autobiográficas dos autores José Lins do Rego e Graciliano Ramos. Os dados obtidos definem um caráter civilizador escolar permeado pelas práticas disciplinares e pelo tempo escolar como elementos de normatização de regras e de civilidade às crianças. Como resultados obtidos, buscamos definir a especificidade da criança e as suas interdependências de comportamentos em relação aos adultos, obtendo assim, a compreensão das etapas da infância e da formação da família e da sociedade.

Palavras-chaves: memórias infantis; processo escolar; literatura.

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 environment and school. As methodological procedures, we made use of the bibliographic search to the historical and sociological elaboration about the child and childhood conception, and to the literary search, we made use of the autobiographical works of José Lins do Rego and Graciliano Ramos. The data obtained define a school civilizing character permeated by disciplinary practices and the school time as elements of standardization of the rules and civility to the children. As results, we seek to define the child's specificity and his interdependencies of behaviors in relation to adults, thus obtaining the comprehension of childhood stages and family formation and society formation.

Key words: childhood memories; school process; literature

SUMÁRIO

Introdução	01
Capítulo I	05
1.1. As crianças e as Infâncias: as concepções na história e na sociedade	05
1.2. A escolarização da criança brasileira	12
1.3. Concepções sociológicas da escola brasileira	21
1.4. A civilização da infância brasileira: a criança-aluno	24
Capítulo II	28
2.1. As ideias pedagógicas e o ideário escolar	28
2.2. O que a Literatura tem a dizer sobre a criança e a escola	30
2.3. Contextualizando a infância brasileira e as obras literárias	44
2.4. A literatura brasileira sob uma perspectiva de sociologia de Elias	47
Capítulo III	51
3.1. Crianças e Infâncias nas obras literárias	51
3.2. As histórias e as Infâncias dos autores	56
3.3. As representações da Literatura	61
3.3.1. Sobre crianças	61
3.3.2. Sobre escola.....	68
Considerações Finais	75
4.1. Considerações finais	75
4.2. Referências Bibliográficas	86
4.2.1. Referências citadas	86
4.2.2. Referências complementares	97

INTRODUÇÃO

Ao participar do Programa de Pós-graduação em educação, da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, desenvolvi um projeto de pesquisa que, embora reconhecido como necessário e sugestivo, no primeiro momento, não se adaptou as linhas de pesquisa do programa. Por conta disso, fiquei vinculada à lista de espera do processo seletivo.

No início do ano de 2009, tive a oportunidade de refazer meu projeto de pesquisa, no qual aceitei realizar algumas adequações concernentes à área de atuação de infância e da educação infantil. Mesmo, não tendo muitas leituras e conhecimento nesta temática, me prontifiquei, a sanar tais defasagens e desenvolver minha pesquisa.

Nesse contexto, minha orientadora, Prof^ª Dra. Magda C. Sarat Oliveira, propôs uma pesquisa que se voltasse à criança sob uma perspectiva literária. Fiquei muito satisfeita com a possibilidade de elaborar uma pesquisa, tendo como premissa a análise literária. Então, pensamos em autores que tivessem como propósito, obras que se voltassem à ótica infantil.

Escolhemos duas riquíssimas obras autobiográficas sobre a infância: *Menino de Engenho* do autor José Lins do Rego e, *Infância* de Graciliano Ramos. Elaboramos o projeto de pesquisa, inserido na linha de pesquisa História da educação, Memória, Sociedade; buscando pesquisar a criança e as infâncias, a partir de dois eixos de análise: a histórica e a sociológica, tentando compreender a concepção do conceito de criança como uma construção social e como foco central da produção da cultura e das relações sociais.

Para isso, tentamos analisar o processo de formação da criança enquanto sujeito social, através de sua instrução informal e formal, realizados, respectivamente, pela família e pela escola.

Primeiramente, buscamos realizar uma análise histórica, observando os períodos brasileiros, das crianças e das infâncias existentes, desde a colonização até o início do século XX; posteriormente, utilizamos como contraponto um estudo sociológico sobre as práticas disciplinares escolares, como elemento civilizador na formação infantil.

A partir desses elementos, tentamos compreender a concepção de infância e de criança presentes nas obras literárias. Observamos que ao buscarmos imagens ou vestígios sobre a criança, infância e escola, na poesia e na literatura brasileira, encontramos inúmeras possibilidades de concepção e reprodução social, econômica, política, pedagógica e cultural, acerca da escolarização da criança, advinda por um ininterrupto e lento processo de civilização dos costumes e hábitos infantis.

De acordo com Elias (1994), a criança no decorrer do processo histórico foi sendo distanciada do convívio constante dos adultos. Tal procedimento pode ser observado, através da inserção da criança em ambiente escolar, numa relação contínua de individualização¹ e civilização da infância, aqui entendida como uma separação do cotidiano adulto e infantil, num determinado espaço destinando, quase que, exclusivamente, às crianças, com normas e regras para as suas emoções e comportamentos.

Nessa perspectiva, elaboramos uma pesquisa bibliográfica, partindo de uma análise histórica e social da educação brasileira, utilizando o imaginário cultural, produzido a partir da literatura, em que a construção histórica de infância, tem como alusão a expectativa distinguida por Chartier (1990, p. 27), em que “a análise do trabalho de representação são as classificações e exclusões que constituem, na sua diferença radical, as configurações sociais e conceituais próprias de um tempo ou espaço”.

Quando pensamos a humanidade, no decorrer do processo histórico, em geral, o fazemos na perspectiva do adulto e, não analisamos como um processo, no qual, o indivíduo nasceu, cresceu, desenvolveu-se, antes de tornar-se um adulto. Na maioria das vezes, desconsideramos seu processo de desenvolvimento enquanto criança e o analisamos, apenas, como uma projeção futura.

Esta pesquisa se propôs, elaborar um estudo sobre o ponto de vista da criança, procurando, através das relações sociais existentes na escola, obter a representação da infância, por meio da literatura, das memórias de infância e de escola dos autores, já que o relato apresenta a narrativa do autor, sob a visão de uma criança, compreendendo o lugar dela na sociedade.

Mediante uma análise, sobre os aspectos históricos, culturais, sociais da criança e da escola, buscamos as especificidades e as interdependências de comportamentos, a partir do processo civilizador de Elias (1994 a), em que a proibição no comportamento espontâneo da criança, em relação às cobranças de regras dos adultos, é um fator de separação entre a fase da infância e a preparação para a vida adulta. (ELIAS, 1994, p. 175).

Muitas situações como o pudor, a procriação, o nascimento, as doenças, a sexualidade e a morte, ficam restritas ao convívio e conhecimento da criança, somente, quando passaram da fase da infância, é que poderão tomar conhecimento sobre tais assuntos.

¹ Para Elias, as pessoas, jovens ou crianças fazem parte de uma rede de interdependências, em que ocorre um controle de instintos e uma remodelação do indivíduo, de acordo com a sua convivência em seu meio. Em suas pesquisas, analisou que desde a Idade Média, as crianças começaram a ser afastadas e isoladas do círculo dos adultos, sendo preparadas para a sociedade, ocorrendo assim, uma *individualização*, em que as crianças e jovens eram cada vez mais distanciadas do convívio constante dos mais velhos, tendo um período mais alongado e de preparação em instituições especializadas como a escola.

De acordo com Elias, temos uma espécie de alteração de sentimentos e de comportamentos, constatando que, na medida em que caminha a civilização, se tem uma concepção do cotidiano dos homens, seja na esfera íntima, pública ou privada.

O autocontrole da criança se dá a partir das suas relações de convívio, sendo estas mantidas na família, na comunidade e, principalmente, na escola; que ditará uma moderação das emoções, vistas como espontâneas e no controle dos sentimentos, transformando sua conduta numa direção civilizadora.

Dessa forma, nos amparamos nos estudos de Elias, para compreender o processo civilizador escolar como componente de normatização de regras e de regulação dos impulsos naturais da criança. Em que tanto a criança, como a escola, podem ser analisadas a partir da modernidade, um período em que a criança já aparece como uma categoria social; de maneira que sua educação surja dentro de princípios e formato mais elaborados, tendo uma preocupação com organização de métodos de ensino e de currículo escolar.

A infância permeada pela escolarização brasileira nos dá uma relação de reconstrução social, promovendo um processo de identidade da infância, não a vendo mais como uma mera fase, mas, também, como uma questão de espaço e de importância, “nas diversas infâncias que se inventam em cada momento histórico e social”. (KHOAN, 2004, p. 3).

Assim, a partir das leituras de Elias, sinalizamos que as particularidades de cada criança e a sua existência concreta foram constituídas na sociedade, de forma que os distanciamentos existentes entre o adulto e a criança, nos diferentes períodos de vida, tenha sido algo necessário e fruto das relações sociais. A escola, por sua vez, atuou como a reafirmação das transformações sociais e culturais do homem, com as contenções das emoções, dos comportamentos e dos sentimentos.

Assim, a pesquisa tem como propósito, a análise das obras literárias, sob o universo infantil social, cultural e histórico, de forma que os capítulos serão apresentados da seguinte forma:

No primeiro capítulo, realizamos uma conceitualização da criança e categorizamos as suas diversas infâncias. Compreendendo como a concepção de criança foi sendo elaborada pela sociedade, e como sua inserção em suas relações de convívio estava vinculada ao grau de escolarização obtido.

A infância brasileira foi se adequando de acordo com os preceitos e normatizações de costumes de cada período histórico. Gradativamente, a escola passou a fazer parte desse contexto, imprimindo na criança suas marcas, intensificando a maneira de tratar e civilizar a criança como aluno.

No segundo capítulo, procedeu-se um estudo sobre a literatura e a forma como ela destaca a infância e a escola brasileira. Procuramos elaborar uma discussão relacional entre as ideias pedagógicas e o ideário escolar, configurando a infância e a escola, sob a ótica da individualização do sujeito e da criança, a partir das teorias de Elias e, sob uma ótica literária, compreendendo seu processo de formação, enquanto sujeito social.

No terceiro e último capítulo, relatamos uma reflexão das obras literárias *Infância e Menino de engenho* acerca das memórias e autobiografias das infâncias brasileiras, perfazendo uma análise sociológica sobre a criança e a escola.

Tivemos como propósito, elaborar um conceito de infância brasileira, assim como constituir uma percepção sobre o processo de individualização da criança, delineados por uma sociedade, em profundas mudanças sociais e históricas.

Por meio dos conhecimentos sobre as crianças, a escola e suas infâncias tivemos maior visibilidade sobre as representações e produções culturais, elaborados sobre e para as crianças. O conhecimento sobre a criança, enquanto ser histórico e social e a escola são categorias complexas, e que, fazem parte de uma história de longa duração, dispostas pelas relações de poder e de regras de civilidade que delinearão sociedades passadas e, possivelmente, delinearão as gerações futuras, promovendo o avanço ou rupturas num contínuo processo civilizador.

CAPÍTULO I

“(…) todas as manifestações da vida infantil não pretendem outra coisa senão conservar em si sentimentos essenciais.”
Walter Benjamin

1.1. As Crianças e as Infâncias: as concepções na história e na sociedade

Para falarmos sobre infância, precisamos, inicialmente, situar a criança na história e na cultura, estabelecendo sua inserção de acordo com o tempo, lugar e grupo social.

Essa análise, da criança ou das suas infâncias, nos leva a compreender que ela, nem sempre, teve relevância social, como a que se tem em dias atuais. Tal situação pode ser vista, nos mais variados períodos e contextos históricos, em que a criança foi conceituada como *animalesca e primitiva; a mais artilosa de todos os bichos, dotada de racionalidade e inocência, corrompível e fraca*², até se transformar em sujeitos sociais, sendo muito mais do que seres *maleáveis e adaptáveis*³ com suas particularidades e importância na rede de interdependências com os adultos.

A interação entre criança e adulto nos mostra que, em vários momentos, a infância foi posta como uma fase em “trânsito para a vida adulta” (SARMENTO; GOUVEA, 2008, p. 19), como um período que precisasse ser apressado, sem que se percebessem a criança como um sujeito que se relacionasse constantemente, fazendo parte de um processo civilizador⁴, determinado, principalmente, pela família e pela escola.

² As fontes das definições sobre a criança estão, respectivamente, nas seguintes referências: SANTO AGOSTINHO e PLATÃO apud GAGNEBIN, 1997, p. 85; COMENIUS, J. A. Didáctica Magna. São Paulo: Martins Fontes, 2006; ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1995, p. 76; ERASMO, A civilidade Pueril. Coleção Grandes obras do pensamento universal. 1998, p. 33; ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. VILELA, Heloisa de O. S.; MIGUEL; CORREA (orgs.). *A educação escolar em perspectiva histórica*. São Paulo: Autores Associados, 2005.

³ Na obra *Sociedade dos Indivíduos* (ELIAS, 1990, p. 30) o autor dispõe que a criança não deve ser vista, somente, como maleável ou adaptável, mas como aquela que precisa das relações de interdependências sociais para tornar-se adulta.

⁴ Entende-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 estrutura de personalidade do indivíduo. Para Elias, a força adquirida em nossa sociedade pela instalação do superego do indivíduo, e sua

Esses dois aspectos sociais, o familiar e o escolar, moldaram o comportamento da criança brasileira, as vinculando às inúmeras normas e regras de convívio. A partir desse pressuposto, realizamos um estudo por meio das representações literárias e de perspectivas sociológicas propostas por Norbert Elias, almejando compreender a individualização da criança e o caráter civilizador escolar brasileiro, através da história e da cultura.

Entendemos que a criança e a infância são construções históricas e sociais e que não podem ser descritas dentro de um processo homogêneo e único, pois a criança não é, somente, um ser biológico constituído de etapas fixas, mas sim, uma produção e/ou reprodução do seu meio social, “a criança na sua interação com os adultos recebe continuamente estímulos para a integração social, sob forma de crenças, valores, conhecimentos, disposições e pautas de conduta [...]”. (GIDDENS, 2009, p. 29).

A infância tem sido discutida sob vários enfoques, muito além de ser, apenas, um período definido biologicamente como parte do início da vida, a infância é uma construção cultural, social e histórica, definida em cada período por diferentes representações. (SARAT, 2005, p. 2)

Ao tentarmos produzir um conceito para a infância, recaímos na dificuldade de abarcar a criança, dentro de uma determinada categoria seja esta biológica, sociológica, psicológica, antropológica, cultural, histórica ou pedagógica, de forma que tal perspectiva está, intrinsecamente, ligada pela “relação da história das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e com a sociedade; formalizando uma história da infância, numa compreensão relacional da sociedade, da cultura, dos adultos, com a classe de idade da criança” (KUHLMANN: FERNANDES, 2004, p. 15).

Tomaremos como princípio, uma análise histórica e sociológica da criança, para tentarmos elaborar um conceito desta criança e, por conseguinte, da sua infância, por meio de sua formação enquanto ser em aprendizagem, tendo como narrador /ator o próprio adulto que o coloca como sujeito secundário desta história, em que os atos desta encenação foram divididos de acordo com a configuração social de cada período e de cada cultura, com cenas que personificaram inúmeras representações de crianças: adultinizadas, escravas, operárias, paparicadas e resultantes de direitos e particularidades.

explicitação na forma do autocontrole, são reflexo de um desenvolvimento histórico particular, são resultado de um processo civilizador. (ELIAS, 1994, p. 189, vol 1).

As mudanças ocorridas desde a Idade Média até a contemporaneidade nos mostram a relevância que a criança foi tomando na sociedade, nas diferentes formas de organização social. Assim, a infância, segundo Kuhlmann Jr. (1998, p.16), é feita de significados a partir das transformações sociais, de seus códigos de classes de idade, associada a um sistema de status e papel.

Verificamos que no processo histórico da criança, a infância sempre existiu, entretanto, a partir dos estudos de Phillipe Ariès, observamos mudanças significativas ao longo dos anos, em que a criança deixava de ser algo secundário. Ariès aborda o conceito de infância como uma situação que vai sendo, aos poucos, construída a partir de novas posturas dos adultos em relação às mesmas:

De fato, foi nessa época que se começou realmente a falar na fragilidade e na debilidade da infância. Antes, a infância era mais ignorada, considerada um período de transição rapidamente superado e sem importância. Essa ênfase dada ao lado desprezível da infância talvez tenha sido uma consequência do espírito clássico e de sua insistência na razão, mas acima de tudo foi uma reação contra a importância que a criança havia adquirido dentro da família e dentro do sentimento da família. (AIRÈS, 1981, p. 85)

Apesar de Airès ter tido imensa contribuição nos estudos da criança e da infância, várias pesquisas se opõem à sua teoria, de que a infância só tenha surgido após a Modernidade. De acordo com Sarat:

(...) a história sinaliza que a percepção das crianças como pessoas diferentes dos adultos e o surgimento da infância como categoria social datam do século XVII, remetendo-nos à pesquisa de Phillipe Ariès, considerada um marco da história da criança. As investigações desse historiador concentram-se na tese de que o surgimento da infância seria fruto da modernidade. Ainda que Ariès tenha sido um dos mais lidos e tenha lançado bases para esta discussão, atualmente outras pesquisas discordam de sua premissa, localizando a infância e a preocupação com a criança como um conceito que se forma em períodos anteriores ao moderno. (SARAT, 2005, p.34)

Para o autor, a criança não era posta como sujeito social. Entretanto, pesquisas posteriores se contrapuseram à sua tese. Gelis é um desses autores, que reinterpreto a suposta indiferença, com a seguinte análise sobre as crianças:

[...] é difícil acreditar que a um período de indiferenciação com relação à criança teria sucedido outro durante o qual, com a ajuda do 'progresso' e da 'civilização', teria prevalecido o interesse. O interesse ou a indiferença com relação à criança não são realmente a característica desse ou daquele período da história. As duas atitudes coexistem no seio da mesma sociedade, uma prevalecendo sobre a outra em determinado momento por motivos culturais e sociais que nem sempre é fácil distinguir. A indiferenciação medieval pela criança é uma fábula [...] (GELIS, 1992, p. 328)

De acordo com Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004, p.17), ao contrário das pesquisas de Ariès, a concepção sobre a criança medieval era construída tanto pelo amor quanto pela rejeição dos pais, podendo ser acolhida ou rejeitada, demonstrando assim, que já havia naquele período, mesmo que de forma diferenciada a de tempos atuais, certa preocupação com a criança.

Elias se opõe à Ariès, a partir do pressuposto de que a infância não esteve num dado momento histórico, para ser valorizada, ou mesmo, 'encontrada'. A infância foi uma constituição moderna social, em que os indivíduos se projetavam em um novo mundo de liberdade e individualização. Os adultos, no decorrer do tempo, foram privatizando seus impulsos e a mantendo certo silenciamento, acerca de alguns fatos da vida, o que ocasionou uma situação diferenciada entre adulto e criança, separando-os das crianças, e formalizando assim, uma ideia e concepção díspar sobre a infância, num processo de diferenciação social.

Sobre a constituição da infância, podemos dizer, que é uma construção social, evidenciando as mudanças na organização social e no processo histórico. Tais mudanças, indicam que a relação da sociedade não foi estática, passando por períodos, nos quais, o infanticídio era tolerado, chegando numa demonstração de cuidado e carinho que foram construídos num processo histórico social.

A história da infância foi se elaborando por intermédio da história da família, da educação formal e informal que se constituíram dentro de um contexto cultural, econômico e social.

A infância na sociedade moderna contemporânea, em finais do século XX, trouxe um conceito de ciência, tanto biológica como psicológica, definido por um período de crescimento e desenvolvimento, afinal, uma fase de especificidade e peculiaridades.

Observamos assim, que a criança e o homem, participam de etapas sucessivas de uma história contínua, formalizando um encadeamento de categorias sociais, culturais e históricas. Assim, podemos afirmar que:

No curso da história, uma alteração do comportamento humano no sentido da civilização veio gradualmente a emergir do fluxo e refluxo dos acontecimentos. Cada pequeno passo nessa trajetória foi determinado pelos desejos e planos das pessoas e grupos isolados; mas o que cresceu nesse trajeto até o momento, nosso padrão de comportamento e nossa configuração psicológica, certamente não foi pretendido por nenhuma pessoa em particular. E, é dessa maneira que a sociedade humana avança como um todo; é dessa maneira que toda a história da humanidade perfaz seu trajeto:

de planos emergindo, mas não planejado, movido por propósito, mas sem finalidade. (ELIAS, 1994b, p. 59).

No decorrer do processo histórico da individualização do sujeito, o distanciamento entre os períodos da infância e fase adulta foi uma construção tanto histórica como social e cultural, em que a família atuava e atua como um elemento essencial. Em um dado momento histórico, o ajuntamento de crianças e adultos vertia como algo natural e processual, mas com o passar dos anos, a escolarização foi um dos fatores que favoreceu a separação entre as duas fases de vida.

Sendo assim, a formação do homem histórico e social não seguiu um processo linear e contínuo de preocupações com as fases da criança em seus direitos e necessidades, pois as alterações quanto ao seu tratamento e cuidados se fizeram nas necessidades de uma sociedade em busca de interesses econômicos, sociais, políticos, religiosos e culturais, além das suas relações de poder.

O distanciamento entre adulto e criança não foi em sua totalidade ‘provocado’, mas sim, internalizado pela sociedade como uma situação conveniente e segura para as duas fases: infantil e adulta. A civilização de comportamentos, como os cuidados com a higiene e com o corpo, propiciou um espaçamento entre as fases da vida humana que atenuou situações como o infanticídio e situações de violência e descuido para com a criança, definindo que as regras de conduta e de comportamento são necessárias para a convivência em sociedade.

O caminho elaborado para a construção do ser criança e, por conseguinte, da categoria infância não pode ser descrito como um conceito estático e singular, já que a criança é descrita pela narrativa de um adulto e não aparece de acordo com Kuhlmann Jr (2004) como o sujeito dessa história, sem denominar apenas a infância, porém, “as infâncias, já que no plural o termo ultrapassa o significado de apenas um conceito, uma representação, e passa a dar significado tanto ao contexto como as variáveis desse contexto”. (KUHLMANN Jr.; FERNANDES, 2004, p.29).

O processo de desenvolvimento da criança e do adulto e sua representação simbólica são igualmente entrelaçados e inseparáveis, a imensa capacidade de preservação seletiva das experiências, em todas as idades, é um dos fatores que desempenham papel decisivo na individualização das pessoas (ELIAS, 1994, p. 153). Tal possibilidade, pode ser analisada através da antropologia na qual Cohn (2005, p. 22) identifica que, em outras culturas e sociedades, a ideia de infância pode não existir, ou ser formulada de outros modos, como é o

caso das crianças *xikrin*⁵ que compreendem a infância como uma fase para a vida toda, em que o adulto “ xikrin será criança até o momento em que o casamento é consolidado, em que o casal ganha um novo espaço próprio na casa [...], ganhando também um lugar na produção econômica” (Idem, p. 25), de forma que a criança é posta em categorias de idades, tendo um engajamento e papel ativo nas relações de interdependência com os adultos e nas suas relações sociais.

Ao se construir as relações existentes entre criança e adulto e as inúmeras infâncias, compreendemos que uma infância pode ser tanto aquela descrita dentro de um padrão de classe social e econômico, como aquela, que esteja, totalmente, destituída dessa estrutura, como por exemplo, a criança de rua que não possui um núcleo familiar, mas acaba criando os seus laços por onde quer que ela esteja, relacionando-se com adultos e com as próprias crianças:

As relações das crianças com suas famílias são muito mais diversas e diversificadas do que dita do senso comum; na verdade muitas vezes as crianças mantem um vínculo familiar, e a família constitui um dos vertentes de uma ‘circulação’ que tem a rua e as instituições como outros pontos de paradas temporárias e transitórias. O que define essas crianças não é necessariamente a falta de família ou de vínculo familiar, mas a circulação, o não se fixar em lugar nenhum; [...] Pode-se descobrir que o vínculo nem sempre é quebrado, mas às vezes é definido a partir de uma lógica da circulação que pode pautar a família mesmo, e não apenas a criança. (COHN, 2005, p. 32)

Neste aspecto, a criança, ao relacionar-se, elabora um sentido para o mundo que a cerca, “a criança não sabe menos, ela sabe outra coisa” (Idem, p. 33), de maneira que, elas não são somente produzidas pelo seu meio, mas também, dando sentido ao mundo, compartilhando suas experiências e suas culturas.

Pelo processo histórico, a criança sempre teve o seu lugar na sociedade. Em dados momentos como ‘menor’, externando o sentido literal do termo e, em outros períodos, foi ganhando notoriedade enquanto sujeito social, tornando-se possuidora de particularidades, de proteção, direitos e individualização. “A história, a sociedade e a cultura foram se delineando como categorias centrais para se (re) conceber a infância, a própria infância ocupa agora lugar central em uma concepção de história que se vê e se quer crítica”. (KRAMER, 1996, p. 29)

⁵ XIKRIN é uma etnia indígena, autodenominada *Menbengokré*, de língua jê existente no Pará, região Norte do Brasil. Seu sistema de parentesco, faz com que várias pessoas, de acordo com sua posição genealógica, sejam enquadradas em um mesmo tipo de categoria de parentesco, em que os irmãos tem o mesma equivalência de ‘pai’ e, das irmãs equivalência de a ‘mãe’. Para eles o corpo de um ser humano vai sendo criado durante a gestação gradativamente, por meio das relações sexuais; não há, portanto, um momento único de concepção, seguido da formação do corpo, mas sim, uma formação contínua, e o seu crescimento estará atrelado, através de rituais que o ligarão aos seus genitores e perdurará a vida toda. (COHN, 2005, p. 22;23-28)

Conceituar a infância como categoria social, implica colocar as crianças como sujeitos múltiplos, constituídos por seu convívio social e cultural estabelecidos pelas suas interações seja com as próprias crianças, e, do mesmo modo, com os adultos, explicitando, dessa maneira, que ela é um sujeito social e que, através do processo histórico, diferentes concepções de infância vão se elaborando, de acordo com os diferentes grupos sociais em meio às transformações históricas, econômicas e políticas.

Assim, como tentativa de definirmos um conceito para o ser criança, torna-se necessária, uma compreensão do contexto em que essa criança está inserida (Idem, 2004, p. 10) de acordo com a sua cultura, sua classe social, sua raça, sua cor e gênero, bem como, o período em que esta viveu ou vive, já que a criança contemporânea é muito diferente do que foi a criança do passado. Para Postman (1999, p.50) a criança perfaz uma cultura da infância que abarca desde a sua alimentação, sua linguagem, sua vestimenta e suas brincadeiras.

Compreendemos que a conceituação de criança e infância foi se construindo pela interação contínua, obtida através da cultura ou nas suas relações sociais. Contudo, há ainda as inúmeras *infâncias* das quais decorre a realidade da criança pela sua condição enquanto ser social, conforme nos propõe Faria Filho:

Ao analisar infância deve-se levar em conta se trata daquele bebê pequeno ou de um menino ou menina à beira da adolescência, ou de ambas. O uso do plural é outro fato a considerar: no singular, a infância seria um conceito, uma representação, um tipo ideal a caracterizar elementos comuns às diferentes crianças. Mas encontra-se também o inverso, a subdivisão em infâncias, quando surgem as propostas para a infância material ou moralmente abandonada, para a infância pobre, delinquente, carente, etc. Aí, como contraponto, criança pode tornar-se categoria genérica, por exemplo, como objetivo da investigação psicológica. Às vezes, a expressão infância refere-se às crianças dos setores dominantes, quando se atribui a esses setores a primazia dos sentimentos e das práticas que caracterizam esse conceito ou representação. Outras vezes, a infância representa as crianças pobres, objeto das políticas sociais. As denominações também ultrapassam as expressões infância e criança e, também precisam ser consideradas pela análise histórica. (FARIA FILHO, 2004, p. 29)

Enfim, a partir do exposto é possível afirmar que não há uma única definição sobre o ser criança ou sobre a infância, pois implica numa análise múltipla de elementos sociais, culturais, afetivos, cognitivos e fisiológicos, descritos de acordo com seus diferentes períodos e contextos históricos de realidades de vida das crianças.

Propomos em nosso estudo, de acordo com as teorias elaboradas por Elias (1994a), que o processo de individualização do sujeito seja um elemento ativador do distanciamento entre adulto e criança, neste caso, formalizado pela fase da infância, compreendida num

processo de longa duração, em que a família tem função preponderante, mas, será a escola quem atuará como fator de institucionalização desse distanciamento entre criança e indivíduo.

1.2. A escolarização da criança brasileira

Sendo a infância uma condição social das crianças, não podemos situá-la, exclusivamente, com a concepção atual. Torna-se necessária, uma compreensão histórica, tanto numa perspectiva europeia quanto brasileira, não generalizando ou fazendo comparações a outras realidades sociais, conforme explicita Kramer (2002, p. 20), porém, “trazendo as marcas da nossa diversidade no processo de socialização de adultos e crianças”.

Para uma compreensão do conceito de criança brasileira, podemos analisar desde as crianças indígenas e europeias que povoaram o Brasil colônia em meados do século XVI até os dias atuais, observando que tanto a sociedade brasileira quanto portuguesa:

[...] apresentam condições históricas, geográficas, sociais e culturais que acarretam particularidades relacionadas à concepção de infância, aos sentimentos e às práticas de cuidado e de educação das crianças. Nesses países, as questões regionais e locais também necessitam ser consideradas. Mas ao mesmo tempo, a presença de Portugal e do Brasil na história da modernidade, fenômeno internacional, indica o seu envolvimento no processo de desenvolvimento da concepção moderna da infância. As tensões entre *universalidade* e *particularidade* são inerentes à análise histórica e precisam ser levadas em conta. (KUHLMANN Jr. FERNANDES, 2004, p. 17)

No Brasil, o cuidado com a criança indígena, é algo presente na bibliografia estudada, no entanto, é possível perceber que este cuidado tinha como pano de fundo a catequização. O conceito sobre infância começa a ser alterado a partir da institucionalização da escola, em que se tem um desenvolvimento de uma pedagogia para a criança. A escola começa a atuar como possibilidade de uniformização e socialização, padronizando os comportamentos e moralizando a população.

De acordo com Del Priore (2000), no Brasil colônia escravista, as crianças estavam sempre juntas com os adultos, em que moravam todos numa grande casa, sujeitos ao mesmo tipo de alimentação, doenças, além de situações de violência e descaso. A criança escrava entre 6 e 12 anos já realizava pequenas atividades como auxiliares, com 12 anos já eram tratadas como adultas tanto para o trabalho quanto para a vida sexual. Em relação às crianças negras que nasciam livres, eram proibidas de frequentar a escola, entretanto, isso não impedia “que elas tomassem contato com as letras, e às vezes, de serem instruídas, sobretudo, num modelo mais familiar ou comunitário de escolarização”. (VIDAL; FARIA, 2005, p. 46).

Diferentemente desta realidade, a criança branca, aos 6 anos, iniciava seus primeiros estudos de gramática, língua, matemática e boas maneiras. Quanto às meninas, mesmo brancas, não era permitido sua ida à escola.

As primeiras iniciativas de cuidado com a criança foram realizadas por damas da sociedade e por médicos e tinham um caráter higienista,⁶ para diminuir a mortalidade infantil, que tinha níveis muito altos.

A criança desde muito pequena era inserida junto aos adultos para aprender os hábitos e a tradição, com sete anos era submetida à outra família para ser educada ou aprender o ofício. De acordo com Vidal e Faria, neste período, existiam as casas-escolas em que:

[...] a rede de escolarização doméstica, ou seja, do ensino e da aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, atendia a um número de pessoas bem superior ao da rede pública estatal. Essas escolas (as vezes chamadas de particulares, outras vezes domésticas), ao que tudo indica, superavam em número, bem avançado até o século XIX, àquelas escolas cujos professores mantinham um vínculo direto com o Estado. (VIDAL; FARIA, 2005, p. 45).

A escola começou a ter uma inserção social, pois atuava como um instrumento de veiculação dos hábitos e ‘bons’ costumes, afastando a criança das imoralidades e transgressões dos adultos. Apesar dessa postura, naquele momento, a escola, ainda, obtinha muita resistência por parte de muitas famílias, que acreditavam que as disciplinas eram rigorosas ou que o ambiente corrompia as crianças, foi um tempo considerável para que as famílias confiassem a educação dos seus filhos à uma instituição como a escola.

O processo escolar, a partir deste contexto, teve uma função essencial para a infância, por ‘separar’ as crianças do convívio constante dos adultos e, por conseguinte, possibilitar um maior prolongamento desta fase, não a colocando precocemente no mundo adulto.

Para uma melhor compreensão da infância e da escola brasileira, tomaremos como base a definição de Dermeval Saviani que periodiza a escolarização brasileira em três etapas:

[...] a primeira fase da escolarização data de 1549 a 1759 referente a pedagogia jesuítica; de 1759 a 1827 teríamos a representação das ‘aulas-régias’ ocorridas na reforma pombalina, inspirada nas ideias iluministas e o período de 1827 a 1890, determinado com um momento de responsabilidade

⁶ O movimento higienista iniciou com a chegada da família real na cidade do Rio de Janeiro, na época a capital do Brasil, tendo o intuito de inserir aos hábitos do continente europeu. Os médicos higienistas baseavam-se na cientificidade dos seus estudos, propondo à sociedade regras, normas e comportamentos diferentes do período colonial, que se voltava às práticas familiares tradicionais, precárias e sem cuidados adequados com a saúde. As intervenções médicas implicavam em implementar às famílias, novas normas de educação física, moral, intelectual, sexual, cultivando o interesse pela saúde e pela conservação da vida da criança, principalmente na diminuição da mortalidade infantil.

do poder público em organizar a educação. A segunda fase, é marcada pelo surgimento dos grupos escolares, no período de 1890 temos a criação das escolas primárias nos estados de 1890 a 1930, a regulamentação das escolas superiores em 1931 a 1961 e a regulamentação da educação nacional tanto das redes públicas municipais, estaduais e privada de 1961 a 1996. E, o terceiro período é o período das políticas educacionais, implantadas nos anos de 1990. (SAVIANI, 2005, p. 12-13).

Entretanto, podemos inferir que, possivelmente, o ensino jesuítico não seria uma educação brasileira, já que os ensinamentos existentes expressavam os interesses portugueses, além da conversão dos *gentios*. Os jesuítas viam a educação como um ‘bem comum’ para a sociedade, baseavam-se no *Ratio studiorum*⁷, que “ensinava o autocontrole, visando a harmonia dos apetites e a amizade com o restante do corpo político do Estado”. (CARVALHO, 2003, p. 53). Suas estratégias pedagógicas voltavam-se à escrita, à expressão corporal e à oralidade.

O primeiro colégio jesuíta foi fundado em 1759, na Bahia, conhecido como colégio *Meninos de Jesus*, “suas atividades voltavam-se, de início, para os meninos índios, alfabetizados na língua portuguesa que por meio do tupi-guarani, aprendiam a catequese, aritmética e canto, além do manejo de instrumentos musicais” (VEIGA, 2007, p. 60). Posteriormente, foram inseridos neste aprendizado os órfãos vindos de Lisboa, e os filhos dos colonizadores tinham um similar aprendizado, incluindo o latim e a retórica.

Em Pernambuco, os interesses de Portugal através da atuação do bispo Azeredo Coutinho, se faziam de forma clara, em que a instrução escolar era utilizada como um mote político e econômico. Um exemplo dessa atuação foi a fundação do colégio-Seminário de Olinda, demarcando, assim, que a educação brasileira daquele período era “fundada sob o controle privado da Igreja católica, financiada com recursos públicos, hauridos do subsídio literário” (LOPES *et al* 2003, p. 73).

Nesse ínterim, na sociedade colonial, havia as escolas de primeiras letras que tinham um cunho filantrópico no que se referia à instrução e a moralização dos costumes do cidadão (*Idem*, p. 45). Esse método de ensino ocorria num período de transição, entre uma sociedade pacificadora feita pelos jesuítas e pela Corte portuguesa, numa transformação de primitivo para moderno, por meio de profundas mudanças.

⁷ *Ratio Studiorum* era um conjunto de normas que regulamentava o ensino nos colégios jesuíticos. Foi editado em 1599, ganhando status de norma para toda a Companhia de Jesus. Teve como ponto principal a ordenação de ações, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas.

Com as reformas pombalinas, as escolas de primeiras letras eram financiadas pelo Estado e ensinavam leitura, escrita, o cálculo e os ensinamentos religiosos e morais. Os professores eram contratados por meio de concursos, tornando-se funcionários da Coroa portuguesa. Tais instituições eram conhecidas como escolas régias, funcionando com um único professor, utilizando um método de ensino individual, em que cada aluno era ensinado de uma vez. O local, geralmente, era na casa do próprio professor, e frequentado, somente, por meninos. Esse método de ensino tinha como objetivo o atendimento da população pobre, negra ou mestiça; entretanto, as crianças menos abastadas não costumavam participar da escola pública, buscavam a educação doméstica ou de professores particulares.

No período Imperial, a educação ganha gratuidade, mas não obrigatoriedade. As escolas são escassas e o cumprimento da lei não foi posto em prática. Além do que “nas escolas faltam funcionários em número suficiente; e, o não cumprimento das leis pelos pais não é pelo pouco apreço pela instrução dos filhos, e, sim, pelas dificuldades impostas pelas condições sociais” (FARIA FILHO; GONÇALVES, 2004, p. 170)

Para as famílias europeias no período imperial, muitas delas, preferiam prover a instrução de seus filhos em suas próprias casas, por meio de preceptoras que tinham a finalidade de educar as crianças. Por meio dos relatos dos viajantes estrangeiros, podemos notar a escola existente no Brasil Império. Os relatos de Binzer, nos dão um parecer da educação realizada pela preceptoria:

Aqui, as aulas são de 7 às 10; depois vem o almoço quente, pelo qual Madame Rameiro nos faz esperar inutilmente até as 10 e meia, de maneira que não posso mais sair, porque logo após o último bocado, tenho de voltar às aulas. Prosseguimos até uma hora, quanto temos então trinta minutos para o lanche; a uma e meia começam as aulas. (BINZER, 1982, p. 30).

Observa-se que a educação no Brasil, mesmo que realizada por uma preceptora estrangeira, mesmo tendo em seu bojo os conceitos estrangeiros, na prática pedagógica, não seguia efetivamente os modelos desses padrões:

Reconheço ser indispensável adotar-se uma pedagogia aqui, mas ela deve ser brasileira e não alemã, calcada sobre moldes brasileiros e adaptada ao caráter do povo e às condições de sua vida doméstica. As crianças brasileiras, em absoluto, não devem ser educadas por alemães; é trabalho perdido, pois enxerto de planta estrangeira que se faz à juventude daqui, não pegará. A mim acontece, com as crianças desta terra, a mesma coisa que se dava em São Francisco com relação às plantas: - Não nos entendemos.- Falamos decidida e psiquicamente uma língua estranha, o que me torna a vida extremamente desagradável por cá. (BINZER, 1982, p. 66).

Dessa maneira, o Brasil Império centrou-se em desenvolver um método de ensino mútuo, que foi propagado de forma oficial, em que cada província do Império ficaria responsável por enviar um soldado para aprender o método e, posteriormente, repassá-lo em sua província de origem, nas escolas de primeiras letras (BASTOS, 2005, p. 41). Contudo, na sua aplicabilidade foi se notando o quão inviável era esse método, por não se ter espaço adequado, nem material pedagógico e, ainda, pela falta de formação dos professores, passando a ser utilizado o método simultâneo, que era “a organização de classes mais homogêneas, do atendimento de vários alunos pelo professor ao mesmo tempo, tendo a otimização do tempo escolar e a organização dos conteúdos em vários níveis” (*Idem*, 142).

Com a responsabilidade das províncias em terem que se organizar, tanto no que se refere à formação dos professores quanto à sistematização do ensino primário e secundário, foi necessário uma reorganização social. O país almejava por mudanças, e o surgimento das primeiras escolas normais não veio, simplesmente, pela necessidade de instrução do povo, mas sim, para a valorização e prestígio da Coroa, pela necessidade de ordem e diminuição da criminalidade. “A experiência com as escolas normais nascia, assim, num momento em que a política educacional em várias províncias se caracterizava pela busca de uma uniformidade por meio da instrução”. (LOPES *et al* 2003, p. 104).

O domínio de colégios-seminários permaneceu até a Independência, sendo substituídos pelos liceus⁸ e pelos colégios públicos. “Depois da independência, a institucionalização da escola pública, gratuita e obrigatória, passou a representar um elemento de afirmação do novo governo do Brasil, sendo assim, um ato político” (VEIGA, 2007, p. 131).

No Brasil República, a educação era realizada através do método de ensino mútuo, em que o professor atendia individualmente aos alunos. Esse método era muito dispendioso e pouco eficiente, restando às crianças, poucas escolas, geralmente, muito isoladas, multisseriadas ou, na maioria das vezes, impunha-lhes à condição de serem alfabetizadas pela própria família.

O método mútuo ou *lancasteriano*, determinava que “os alunos estariam o tempo todo ocupados e vigiados pelos colegas, além do tempo abreviado em comparação ao método individual” (FARIA FILHO, 2004, p. 141).

⁸ Liceus eram instituições não-estatais que tinham como atividade principal a formação de mão-de-obra para atuar no mercado de trabalho, no contexto do período imperial. (SANTOS, 2002, p. 211)

No Rio de Janeiro e São Paulo, educadores dividiam-se em aplicar uma instrução pautada no método intuitivo ou de lição de coisas, de acordo com Diana Vidal:

[...] em São Paulo, o recém-criado Conselho superior de Instrução Pública, presidido por Vieira de Carvalho, apresentava como programa para o concurso de cadeiras vagas da instrução primária na Província as seguintes matérias: educação cívica (da qual faz parte a educação dos órgãos dos sentidos); educação religiosa; lição de coisas; língua nacional; sistema métrico; desenho e canto (VIDAL, 2003, p. 196).

A implantação do método intuitivo ocorreu como uma adequação da escola ao aluno. Com a higienização, os médicos, defendiam que as escolas apropriadas deveriam ter cadeiras para que as crianças não ficassem sentadas em cima de caixotes sem encosto ou em ambientes sem ventilação e luz. Para eles, tais condições, favoreciam o surgimento de gerações de pessoas doentes e sem condições de trabalhar para o desenvolvimento do país. Assim, tanto os higienistas, quanto os pedagogos, defendiam a implantação de novos prédios escolares. Consequentemente, os republicanos começaram a construir prédios escolares e intensificaram ações pedagógicas como fiscalização dos professores e dos sistemas de ensino.

Havia a intenção da civilidade e modernidade no país, o que, embora de forma tardia, causou grandes influências em todo modelo educacional. Em virtude dessa intencionalidade, surgem os grupos escolares, com as escolas seriadas. De acordo com Saviani (2006, p.32), os grupos escolares se formaram como um fenômeno urbano, por ainda predominarem, no meio rural, as escolas isoladas. Assim, Vidal e Faria nos explicitam:

Os grupos escolares [...] encarnavam, simultaneamente, todo um conjunto de saberes, de projetos político-educativos, e punham em circulação o modelo definitivo da educação do século XIX: o das escolas seriadas. Apresentadas como prática e representação que permitiam aos republicanos romper com o passado imperial, os grupos escolares projetavam um futuro, em que na República o povo, reconciliado com a nação, plasmaria uma prática ordeira e progressista. (VIDAL; FARIA, 2005, p. 53).

Com a escolarização em massa intensificada pela atuação dos grupos escolares, as crianças passavam a ter maior obrigação escolar, relacionadas com horários e regras.

De 1890 a 1893, após um decreto de estruturação, denota-se que o ensino de lições de coisas (método intuitivo), já é posto como uma disciplina do ensino do 1º grau primário (VIDAL, 2005, p. 53). A partir desse decreto de 12 de Março de 1890, tem-se uma configuração dos Grupos Escolares ou Escola-modelo, que programaram a vinculação entre o ano escolar e o nível de aprendizagem do aluno, definindo uma organização para as salas de aula e dos saberes. A implantação no Brasil dos grupos escolares se deu da seguinte forma:

Os grupos escolares foram implantados em São Paulo em 1894, no Rio de Janeiro e Paraná em 1903; em Minas Gerais, em 1906; no Rio Grande do Norte e Espírito Santo, no ano de 1908; no antigo Mato Grosso, em 1910; e na Santa Catarina e em Paraíba, no ano de 1911. (VIDAL, 2005, p. 146)

Os grupos escolares almejavam uma “organização administrativo-pedagógica que estabelecia modificações profundas e precisas na didática, no currículo e na distribuição espacial de seus edifícios” (BENCOSTTA, 2005, p. 69).

Há uma nova definição para o espaço e estrutura escolar. O que outrora era visto na estrutura escolar colonial e imperial, como a falta de infraestrutura e locais adequados para o ensino das crianças, dos quais a escola era quem se adaptava a vida das pessoas; a partir do Brasil República, as famílias é que começam a se adequar a escola; por meio dos grupos escolares, passa-se, então, a ter uma organização tanto nos seus tempos como nos seus espaços escolares, aparecendo como “verdadeiros templos do saber” (VIDAL; FARIA FILHO, 2005, p. 53), pois era uma demonstração do poder Republicano, que almejava demonstrar o seu futuro de progresso e ordem. De acordo com Vidal e Faria Filho:

Os grupos escolares eram construídos baseados em plantas-tipo em razão do número de alunos, em geral 4,8 ou 10 classes, em um ou dois pavimentos, com nichos previstos para biblioteca escolar, museu escolar, sala de professores e administração. Edificados simetricamente em torno de um pátio central, ofereciam espaços distintos para o ensino de meninos e meninas. [...] os materiais do ensino intuitivo, as carteiras fixas no chão, e a posição central da professora pareciam indicar lugares definidos para alunos e mestra em sala de aula. Fora da sala, o pátio era o local de distribuição de crianças. Atividades como ginástica ou canto ali realizadas pretendiam conferir usos apropriados ao espaço. A rígida divisão dos sexos, a indicação precisa de espaços individuais na sala de aula e o controle dos movimentos do corpo na hora de recreio conformava uma economia gestual e motora que distinguia o aluno escolarizado da criança sem escola. (VIDAL; FARIA FILHO, 2005, p. 53-54)

Mesmo os grupos escolares expandindo-se em diversos estados brasileiros, ainda, se tinha um grande número de crianças pobres, que não podiam frequentar a escola.

Dessa forma, a estruturação e organização dos grupos escolares não eram adequados à realidade social, em que a própria organização da escola diferia-se da organização familiar de horários, de tarefas cotidianas e do respeito ao calendário religioso, ocasionando uma disputa entre a escola e a família. Tal situação, é demonstrada nos estudos da institucionalização da escola em Minas Gerais realizados por Diana Vidal:

Abundante documentação, como correspondências entre pais, delegados, literários, inspetores e governo, dá notícias das tensões vivenciadas, particularmente devido à pobreza e ao trabalho das crianças que as impedia da frequência regular a escola, ao mesmo tempo em que se fazia uma forte

pressão para as famílias cumprirem a lei e enviarem seus filhos a escola. (VIDAL, 2009, p. 24)

Nas décadas de 1920 e 1930, os grupos escolares começam a sofrer mudanças na sua cultura escolar, com as reformas de ensino. Neste sentido, tiveram uma ressignificação dos seus espaços e tempos escolares.

Assim, podemos observar que a imagem e a representação da criança e da escola vão se formando pelas suas relações sociais, contidas no convívio familiar, da relação com os grupos e da própria cultura. A formação da sociedade brasileira se fez na reprodução do trabalho, das suas relações de grupo e da sua cultura. A escola não foi aceita prontamente pela sociedade, mas teve que *ganhar* o seu lugar, de acordo com as cobranças advindas do seu meio. Porquanto “assumiu um modelo diferenciado para o modelo escolar, produzindo novas formas e alterando a cultura escolar”. (VIDAL, 2000, p. 515).

De acordo com Kuhlmann Jr. (1998, p. 26), a infância tem um sentido genérico e, tal sentido, é função das transformações sociais, que é feita não apenas pela idade ou classe social, mas, igualmente, das experiências existentes no âmbito social, cultural e histórico. A escola, por sua vez, toma a função de colocar a criança numa situação diferenciada do adulto, distanciando-a das situações de envolvimento conjunto e colocando-a numa situação de segurança e cuidados.

A partir das teorias de Elias (1994a), vimos que o aparecimento da infância está vinculado ao surgimento da própria modernidade e da individualização da criança. Compreendemos, que as particularidades da cada criança e a sua existência concreta são uma construção social, de forma que os distanciamentos existentes entre o adulto e a criança, nos diferentes períodos de vida, tenham sido fruto das relações sociais.

Em meados de 1930, já podemos observar algumas preocupações para o âmbito escolar no que se refere à organização e implantação das instituições escolares. Surgem temas como “educação e democracia; escola para todos; educação e vida; caráter científico da educação; formação integral, interesse e necessidades das crianças, desenvolvimento infantil; autogoverno; educação moral, entre outros” (PERES, 2005, p. 115), dando ênfase ao movimento escolanovista⁹, em que se colocava a criança na discussão pedagógica, valorizando as peculiaridades da criança. Dessa forma:

⁹ Escolanovismo representa o movimento de revolução da educação, propondo uma escola que voltasse ao âmbito de investigação das mudanças sociais, adequando-se e transformando a sociedade. As ideias disseminavam uma reestruturação das práticas pedagógicas e de infraestrutura escolar, valorizando a

O espírito norteador desse movimento foi a intenção de modernizar a sociedade brasileira por intermédio da escola. Tal qual o movimento higienista, tratava-se agora de empregar conhecimentos científicos para solucionar os grandes entraves apresentados a escola. A diferença estava na concepção de ciência que era colocada em pauta, pois os novos ideólogos da renovação escolar entendiam estar recorrendo não mais a saberes baseados em suposições e preconceitos sobre a infância e o educando, mas sim a resultados objetivamente verificáveis. (LOPES *et al*, 2003, p. 455)

A Escola Nova almejava uma reforma escolar, desde a melhoria nas condições de trabalho e profissionalização dos professores até a participação contínua e direta dos alunos quantos aos valores morais e cívicos, sendo uma escola igual e uniforme para todos.

No ano de 1937, dando continuidade ao governo de Getúlio Vargas, o país passa por ações ditatoriais, com intensificação do nacionalismo, e da violência às pessoas e aos movimentos contrários a este tipo de governo. Nesse contexto, a escola passa a ter uma exaltação ao nacionalismo e um distanciamento em relação à formação de cidadania. (SAVIANI, 2006 , p. 46)

Após a Segunda Guerra Mundial, em 1945, ressurgem os movimentos de cobrança à situação da educação, reivindicando a expansão da escola primária, já que a mesma era voltada, somente, à elite.

Na década de 1950 havia o interesse do governo em democratizar o ensino, já que a sociedade era formada pelo urbano-industrial. Dessa forma, implantou as escolas integrais e as escolas rurais, tendo uma “educação rápida e eficiente, com lugares específicos, com controle do corpo docente, associando o ensino formal à casa do professor, nas zonas rurais” (Idem, p.69), tendo uma flexibilidade aos horários e duração dos cursos, em que a criança ficava durante, em média, 5 horas diárias na sala de aula, durante cinco anos.

De 1964 a 1969, com os Atos institucionais, ocorrem inúmeras intervenções do Estado na economia, na política e na educação. O analfabetismo se agrava por não ter medidas efetivas de combate e de continuidade de ensino. Ademais, com a instabilidade no emprego e os baixos salários, as crianças começaram a ser utilizadas como mão-de-obra, já que a constituição de 1967, reduzia a idade mínima de um trabalhador para 12 anos de idade, ocasionando “dificuldade de frequência à escola por um grande número de crianças” (XAVIER, 1994, p. 228)

Em 1970, temos a alteração para oito anos para o ensino fundamental; entretanto, a escola passa a ser posta como ponto crucial para o desenvolvimento nacional. Em 1971, ocorre a Reforma do ensino de 1º e 2º graus. Neste período o foco da educação recai no ensino profissionalizante.

No ano de 1975, já começa a municipalização do ensino, que transferia à responsabilidade do município a administração do 1º grau; com isso, observamos uma desobrigação do Estado em gerir a educação básica.

Nos anos 80, ocorre uma reorganização da educação. Em 1983, a Constituição Federal passa a determinar gastos com a educação, levando ao ensino as perspectivas de cidadania e de direitos.

A década de 1990 é marcada pela ausência de ações para diminuir o analfabetismo e da falta de recursos para a educação, assim como destaca Saviani, citado no início deste texto, como um período de implantação das políticas educacionais. No ano de 1996, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/1996), dispondo sobre a obrigatoriedade e a gratuidade para a educação básica e de maiores responsabilidades aos poderes públicos.

Sendo assim, ao analisarmos os caminhos da escola, compreendemos que desde a formação da escola jesuítica até a escola do século XX, as ações educativas não visavam, somente, a instrução da criança. Desde então, estavam associadas à organização da sociedade, seja pela família, pelo Estado ou pelas instituições.

1.3. Concepções sociológicas da escola brasileira

A partir do processo de escolarização, analisaremos o processo de individualização do sujeito de Norbert Elias, do qual propõe o seguinte:

A remodelação do indivíduo durante o crescimento, o processo civilizador individual em cujo decurso ele se desloca do ponto de partida do comportamento infantil, que é o mesmo em toda parte, para se aproximar mais ou menos do padrão de civilização atingido por sua sociedade, torna-se mais difícil e demorado. Prolonga-se o lapso de tempo necessário para preparar os jovens para os papéis e funções mais complexos dos adultos. À medida que aumenta o hiato entre comportamento espontâneo das crianças e a atitude exigida dos adultos, torna-se cada vez menos possível colocar a criança, em idade precoce, como se faz nas sociedades mais simples, no degrau inferior da escola funcional cujo topo se pretende que ela alcance. [...] Durante um período extenso e que ainda continua a se alongar, as crianças e os jovens são isolados dos círculos adultos: freqüentam a escola e estudam em universidades, agremiações técnicas e outras instituições

especialmente organizadas para o preparo dos moços. (ELIAS, 1994a, p. 104)

Desde o início da colonização brasileira, segundo Del Priore (2000), percebemos que as crianças estavam sempre juntas aos adultos. Com o surgimento da instrução escolar, tem-se uma nova configuração para a infância. A criança é direcionada a uma situação de distanciamento de rotina dos adultos e de situações de precocidade, no que tange à sexualidade, às emoções, às situações naturais da vida, como, o nascimento ou a morte. Inicia-se assim, um período de individualização entre crianças e adultos.

Em determinados períodos históricos, a escola atua como uma resolução para o alto índice de crianças nas ruas e para a diminuição da criminalidade, atuando como uma produtora de valores e referência civilizatória. Segundo Veiga é a partir do século XVIII que, o Estado e a família são “uma produção de uma regularidade discursiva e prescritiva regulamentadora das dependências funcional e social da criança” (VEIGA, 2007, p. 43).

A história da família e, por conseguinte, da infância é a definição de um processo de imbricação entre o homem e a sociedade, de maneira, que as transformações ocorridas na estrutura familiar estejam de acordo com os fatos históricos e pela ação dos grupos sociais.

Em finais do século XIX, as famílias não estavam acostumadas à organização dos tempos da escola e à obrigatoriedade das aulas, gerando permanentes desentendimentos com os pais ou responsáveis. A escolaridade foi sendo posta como uma possibilidade de inserção na sociedade, ficando a cargo do Estado a permanência das crianças nas escolas. Com os grupos escolares, há uma preocupação com a estrutura organizacional dos espaços e tempos escolares, compatibilizados com o cotidiano das famílias, de forma, a reestruturar o cotidiano das mesmas.

No início do século XX, percebe-se que as relações de poder entre Estado e movimentos políticos tinham a escola como mote central, dessas relações. Nesse processo, o tempo da infância passa a se relacionar com as questões de autoridade, com novas formas de comportamento. Somente nos últimos anos do século XX é que se iniciou uma preocupação com as peculiaridades da criança, constatando a sua percepção da criança como um ser distinto. A escola atua como uma referência de civilização, formalizando e sistematizando a condição de infância e de criança, estabelecendo “códigos identificadores como: ser obediente, comportada, ser bom filho, ser bom aluno e frequentar a escola” (LOPES *et al* 2007, p. 44). As famílias ficavam na dependência do Estado em obter condições necessárias

para prover a escola de seus filhos, e, o Estado, por outro lado, sem implementar ações que colocassem em prática o seu dever:

Através da instituição escolar como o lugar da criança revestiu-se da ilusão de que a escola seria um meio para afastá-la da sociedade, foco da degeneração moral, de modo que, sob a condução de educadores incorruptíveis, ela fosse educada para uma vida social regida por valores opostos aos vigentes: a escola revelou-se um lugar de reprodução dos processos sociais e culturais. (KHULMANN JR; FERNANDES, 2004, p. 23)

A escola foi ganhando forma e estrutura de legalização desse distanciamento entre as fases adulta e infantil; a instrução que era feita, inicialmente, num ajuntamento de adultos no ambiente familiar, passa para a divisão de idades, somente com crianças separadas por faixas etárias e, posteriormente, adequadas de acordo com suas características psíquicas.

Analisando as formas simbólicas da instituição escolar, verificamos que a instrução da criança e, paulatinamente, a regulação dos seus instintos infantis, incidem na privatização das emoções e de seus impulsos pela normatização dos comportamentos existentes na escola, conforme nos explicita Elias “[...] quanto mais apurado e multifacetado é o controle dos instintos, exigidos pelo correto desempenho dos papéis e funções adultos, maior se torna a distância entre o comportamento dos adultos e o das crianças”. (ELIAS, 1994a, p. 104).

O processo escolar acarretou uma mudança na estrutura familiar e no cotidiano das crianças. O tempo como categoria simbólica foi institucionalizado como o tempo escolar, as famílias não tinham o hábito de se organizarem para o início ou término das aulas, a sistematização e organização escolar impôs um novo ritmo à sociedade rural e urbana brasileira.

As regras de como se comportar, como sentar-se, como dirigir-se a uma autoridade, tomaram forma nos bancos escolares. Os comportamentos tornaram-se padronizados em ambiente escolar. As brincadeiras, os hábitos trazidos do seu cotidiano familiar não possuíam importância naquele ‘novo espaço’. O aprendizado estava relacionado aos castigos físicos ou as recompensas. A escola, a preceptora, o mestre-escolar ou professor, para a criança, representavam a extensão do cumprimento de regras e normas.

Dessa maneira, o processo escolar brasileiro aumentava a lacuna entre o comportamento natural das crianças e o costume exigido dos adultos, legitimado pela escola, formalizando assim, um maior período de preparação para a idade adulta. De tal modo, a infância foi, processualmente, sendo prolongada pelo tempo de preparação desta criança para o seu convívio com os adultos, sacralizado pelo tempo escolar.

1.4. A civilização da infância brasileira: a criança- aluno

De acordo com Elias, a criança participa e interage em suas relações com as próprias crianças, e com os adultos de maneira, que aos poucos vai sendo modelada e inserida na sociedade, por meio das contenções de emoções e regras de civilidade.

Essas regras e preceitos de convívio social perpassam, de forma preponderante, pelo processo de escolarização, do qual, as práticas escolares e a relação pedagógica são formas de modelação da criança às normas e condutas sociais.

Tal afirmativa, pode ser observada, a partir dos períodos históricos do cotidiano escolar brasileiro, em que denotamos uma mudança de uma educação familiar para uma educação de grupos de alunos, com uma organização disciplinar, uma homogeneização de idades, um maior controle do tempo, assim como na organização dos espaços, na aplicação de regras e incorporação de castigos. A educação da criança recai numa sistematização de tempo, em que Elias expõe o seguinte:

Numa sociedade, o conceito de tempo não é objeto de uma aprendizagem, em sua simples qualidade de instrumento de uma reflexão destinada a encontrar seu resultado em tratados de filosofia: ao crescer, com efeito, toda criança vai-se familiarizando com o “tempo” como símbolo de uma instituição social cujo caráter coercitivo ela experimenta desde cedo. (ELIAS, 1998, p. 14)

Se verificarmos a inserção da criança na formação da escola brasileira, podemos visualizá-la dentro de uma circunstância de um tempo cronológico e sistemático, de práticas disciplinares voltadas aos castigos, a violência e a contenção de vergonha.

As pesquisas de VEIGA (2010), VIDAL (2000), FARIAS FILHO (2004) demonstraram que desde o Brasil Império até início do século XX, as relações sociais (professora x alunos; pais x professora; inspetores x professores; pais x inspetores) existentes no ambiente escolar, eram intensas e castradoras, principalmente no que concerne aos horários estabelecidos à entrada e saída das crianças, à participação delas nas aulas, além dos castigos e regras ditados pelos professores, que nem sempre eram aceitos pelos pais.

Ocorria uma estruturação diferente do que fora a escola nos seus primórdios, com muita precariedade, geralmente na própria casa dos professores, sem material didático ou mesmo mobília para as crianças sentarem, em comparação à escola republicana, que propunha uma organização do espaço e tempo escolar, com uma “demanda incessante por relógios, sinos, campainhas, necessárias para o novo ritmo escolar de marcação de entrada e saídas

pontuais, de mudanças de aulas, de horas de recreio, enfim, o novo tempo do novo sistema escolar”. (MARCILIO, 2010, p.54)

Com a implantação dos grupos escolares e a inserção dos ideais da Escola Nova; a partir de 1920 (SAVIANI, 2007), tivemos mudanças expressivas na organização escolar, com uma sistematização de atividades que intensificava uma normatização de regulamentos e comportamentos. Neste longo período, ocorria uma formação e um imaginário cultural sobre uma educação idealizada, comprovando uma maneira diferenciada de disciplinar, valorizando as peculiaridades da criança e oferecendo uma nova maneira de ensinar. Neste contexto, almejava-se uma sociedade mais democrática e moderna. De acordo com VEIGA (2010):

Na medida em que a escolarização das crianças foi se fixando na sociedade como atividade de integração e inserção social, o que se apresenta como problema para os adultos não é mais a distinção das gerações. As próprias inovações pedagógicas direcionadas ao público infantil contribuíram para problematizar as especificidades e características individuais das crianças que as tornam diferentes uma das outras. E isso será a grande questão posta pelos educadores da época, uma vez que o esforço da escola era acentuado pela sua característica homogeneizadora de costumes e comportamentos, como estratégia de universalização da infância como geração distinta. (VEIGA, 2010, p. 34)

Entretanto, mesmo com o ideário de modificações e melhorias na escola, na prática não se notava muitos progressos quanto ao tratamento destinado às crianças. As regras, normas, e métodos disciplinares voltavam-se ao um modelo rígido.

Assim, a partir dessas práticas pedagógicas e do cotidiano escolar podemos obter algumas inferências sobre as relações sociais existentes na infância. Outra possibilidade de análise foi utilizar as representações literárias, voltadas ao imaginário escolar infantil, que forneceram uma maior reflexão sobre a criança e a infância brasileira.

Na literatura brasileira, há diversas obras memorialísticas e autobiográficas que representam o imaginário infantil e, conseqüentemente, a escola, por meio das relações entre criança/aluno, e professor.

De acordo com Philippe Le Jeune (1996), a obra ficcional ou autobiográfica oferece uma ligação entre a identidade do autor e do personagem, mesmo que o autor não assuma essa identidade, sempre ocorrerão vestígios e semelhanças entre ambos. Especificamente, na obra autobiográfica incide um *pacto autobiográfico*, em que o autor mescla as suas memórias infantis com a realidade social de um período histórico, demonstrando, por meio da ficção, as impressões da criança.

Destacamos algumas obras memorialísticas ou autobiográficas escritas em final do século XIX, início e meados do século XX, em que temos a percepção de infância e da escola, observadas pela aprendizagem formal e pela imposição de regras, destacando dessa forma, uma estruturação dos comportamentos infantis, apresentando a criança como aluno.

A obra *O Ateneu*, de Raul Pompéia, em final do século XIX, nos mostra a escola como algo tedioso, sem atrativos e autoritária. As aulas discorriam em meio aos castigos, ao tratamento hierárquico, às obrigações e às rígidas regras de convívio.

Na obra *Baú de ossos*, de Pedro Nava, encontra-se a descrição de um período do início do século XX, onde observamos o quanto o medo de ser castigado, durante as aulas, tinha seu caráter adestrador. O tempo de aula que se arrastava pelas horas do dia era outro elemento essencial de sistematização de comportamento infantil. As crianças sofriam com o tempo que ‘perdiam’ sentados nos bancos da escola, ao invés de estar brincando e se divertindo em outros locais diferentes daquele de horários rigorosos e estáticos.

No estudo de *Infância*, de Graciliano Ramos, observamos a preocupação da criança com as horas de aprendizagem, com as sofríveis e incompreensíveis lições diárias. Além disso, o medo de não conseguir aprender a lição e apanhar dividia espaço no raciocínio da criança aflita.

Nas memórias de *Menino de engenho*, de José Lins do Rego, o tempo perdido nas horas da lição era algo que o menino não compreendia, já que poderia estar se divertindo, sem regras e pessoas para controlá-lo.

Já a outra obra autobiográfica, também, do autor José Lins do Rego, *Doidinho*, tem-se claro as práticas pedagógicas e o tratamento rígido e violento direcionado aos alunos, em que as crianças eram, constantemente, punidas com surras e castigos.

No que tange a períodos mais recentes, citamos a autobiografia de Miguel Sanches Neto com a obra *Chove sobre minha infância*, do período pós-modernista, com uma permanência da sobreposição adulta sobre a criança, em que o narrador, traz uma criança, já com um comportamento e tratamento diferenciado, ao período histórico das outras obras, demonstra que a infância, ainda, possuía resquício de imposição de poder e de regras, entretanto, de forma mais branda. A escola é apresentada como uma normatização da infância, mas com possibilidades da criança vir a ser e ser compreendida.

Quando propomos, analisar as obras literárias, buscamos uma compreensão sobre o tratamento dado pelo adulto à criança em ambiente escolar e como essas relações implicavam diretamente na modelação desta criança na sociedade. O processo civilizador determinado pela escola não se fazia, somente, pelas relações entre adultos e crianças, mas pelo tempo dispensado para o aprendizado, pelas normas, regras e pelas práticas disciplinares impostas às crianças, em lugar das brincadeiras. Além da mudança, dos comportamentos desregrados e/ou selvagens, para um comportamento adequado e cortês.

Inicialmente, se observou que a escola se impunha com violência física e incompreensão sobre os aspectos da criança e de suas especialidades, a criança deveria ser moralizada e civilizada, implicando num comportamento mais rígido, conforme, explicita Veiga (2010, p. 32), “no Brasil, as experiências escolares do início do século XX ainda foram caracterizadas pela mistura de gerações, numa pedagogia que fazia para alunos, e não para gerações (...)”. Pode-se pensar que a identidade da criança se confundiu com a de aluno. Posteriormente, em meados do século XX, o ensino e postura do professor, assim como as práticas disciplinares, ganhavam maior compreensão e novas atitudes em relação à criança, porém, ainda, permanecia o caráter disciplinador escolar, por meio das práticas pedagógicas.

Propusemos, uma breve análise sobre as representações literárias em diferentes períodos históricos e estéticos, para iniciar uma reflexão sobre o processo civilizador escolar brasileiro e, compreender como o comportamento da criança foi sendo modelado, adaptado às normas e preceitos de convívio social, a partir da escola. A seguir, aprofundaremos a escolha das fontes literárias como proposta de pesquisa, abordando algumas obras e autores que demonstram a percepção da criança e aluno, em início do século XIX e XX, num Brasil de significativas mudanças sociais, políticas e econômicas.

CAPÍTULO II

2.1. As ideias pedagógicas e o ideário escolar

A escola e suas técnicas pedagógicas foram, paulatinamente, delineadas por discussões, reformas, leis de intelectuais e políticos que buscavam se firmar como vozes autorizadas sobre um modelo escolar adequado a escola brasileira, baseado em estruturas estrangeiras como a instrução européia. Essas ações, indicavam como os intelectuais e escritores projetavam na sociedade, suas impressões, apropriações ou representações do que estava circulando na sociedade daquela época.

Por meio da bibliografia consultada sobre os ideais pedagógicos brasileiros, verifica-se que foram realizados inúmeros debates para definir como deveria ser a escola normal, em relação ao tempo dispensado para a aprendizagem da criança, para as práticas ou modelos a serem seguidos pelos professores.

Nesse contexto, as ideias pedagógicas no Brasil podem ser divididas em períodos históricos, conforme já foi citado anteriormente por Saviani (2007), dispendo que, desde a colonização, o ensino jesuítico e a educação estavam associados aos estudos universal, período humanístico e período elitista.

Num período posterior, em meados do século XVIII e início do século XIX, tem-se uma grande influência dos pensadores, pedagogos e dos movimentos sociais como o anarquismo, o positivismo ou o abolicionismo. De acordo com Hilsdorf:

A partir de alguns elementos que compunham a sensibilidade religiosa como tolerância, humanitarismo, filantropia e benemerência é que se resultou um movimento de assistência e educação de massas [...] de responsabilidade pública ao invés de atribuição das igrejas. É nesse movimento que toda uma rede de estabelecimentos direcionados ao povo e ainda, não predominantemente conformados ao modelo escolar estatal, se institucionaliza. Trata-se de serviços destinados à guarda, educação e ensino, como asilos de órfãos, casas de correção e trabalhos, rodas de expostos, jardins botânicos, escolas de ensino mútuo, aulas de francês, aulas de primeiras letras para as meninas, bibliotecas e cursos superiores. Nesse movimento liberal-filantropico, o ensino mútuo foi defendido como a forma ideal de atendimento às seculares reivindicações de uma educação mais cooperativa, ativa e humana, respeitadora da natureza da criança e, simultaneamente, de formação para a vida produtiva contemporânea, disciplinada e racionalizada. (HILSDORF, 2001, p. 73)

Nesta ocasião, há uma preocupação em inculcar, valores e ideais existentes no estilo republicano, de organização de espaços e tempo para a sociedade, consolidando a escola, como um local de comportamentos e organismos específicos, além de uma disciplinarização do aluno, e, obtenção do conhecimento, formalizando a escola, como uma organização. Ocorreu assim, uma concretização de uma nova mentalidade, com uma maneira diferente de pensar e praticar a educação feita pela escola, pela família e pela sociedade.

No século XX, após a década de 1930, as ideias giravam em torno de uma pedagogia tradicional em transição para a pedagogia nova. Muitas discussões, reformas e métodos foram postos em prática, com o propósito de renovar a escola e garantir a modernização e civilização brasileira:

Efetivamente, foi após a Revolução de 1930 que começamos a enfrentar os problemas próprios de uma sociedade burguesa moderna, entre eles, o da instrução pública popular. Assim é que, ainda em 1930, logo após a vitória da Revolução, é criado o Ministério da Educação e saúde. A educação começava a ser reconhecida, inclusive no plano institucional, como questão nacional. (SAVIANI, 2005, p. 11)

Compreendemos que a cultura escolar, se fez, não somente, pelas ações e métodos relacionados à escola, mas, por todas as práticas e produções que faziam 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. As obras literárias, por exemplo, são como uma representação das práticas culturais de um determinado período sócio-histórico.

Quando nos propusemos a pesquisar sobre criança e escola, buscamos fazer uma relação com a infância e a literatura, já que, como define Gouvea:

[...] 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, 2007, p. 29)

A literatura, ao descrever a criança, expõe os comportamentos, os sentimentos e valores sociais infantis como prática simbólica de outra realidade. O autor, ao escrever sua obra, elabora um imaginário, uma reconstrução social e cultural.

Faremos a seguir, uma análise da literatura e da criança brasileira, principalmente, com os textos memorialísticos:

[...] que tomou a infância como fonte de construção biográfica do adulto. Desde a literatura de formação do século XVIII, que ao apresentar as

trajetórias dos personagens indicam-nos os processos de formação do indivíduo, até os textos contemporâneos informados por uma perspectiva e visão de mundo, marcados pela leitura psicanalítica da infância, toda uma tradição de texto memorialístico tem na infância o espaço de reflexão. (Idem, p. 31)

Assim, em função da literatura, almejamos proporcionar este espaço de imaginação e reflexão sobre a criança e as suas infâncias, numa produção da cultura e da sociedade, mediada pela relação da criança com os adultos, com outras crianças, com a sua família, e, com a escola.

2.2. O que a Literatura tem a dizer sobre a criança e a escola

A imagem da criança e da escola vai se formando pelas suas relações sociais, que podem ser representadas pelas artes e a literatura.

Roger Chartier (1990) enfatiza que a representação é um dos conceitos mais significativos, para a compreensão da sociedade e da sua relação com o mundo social, em que a realidade é constituída por diferentes grupos, não deixando de validar as lutas e as representações, entre os quais, Tozoni-Reis aponta a literatura como uma expressão dessa representação:

A literatura, apesar de ser parte do processo histórico da sociedade brasileira, tem autonomia tal que suas obras tratam os temas principalmente na perspectiva estética, embora incorporem elementos da formação social do povo. É por essa razão que as obras da literatura brasileira tomadas como fonte de investigação devem ser compreendidas neste estudo como expressão da realidade histórica e social, embora a expressão dessa realidade seja articulada a elementos estéticos. (TOZONI-REIS, 2002, p. 09)

Para Candido (2006, p. 10), as obras correlacionam os aspectos reais, espelhando ou representando o seu meio, de forma que os autores representam em dado período o seu contexto, mesclando literatura e sociedade.

De acordo com Bourdieu, ao interpretar o imaginário através do meio social, tem-se um novo olhar e uma nova abordagem da realidade:

As representações mentais envolvem atos de apreciação, conhecimento e reconhecimento e constituem um campo onde os agentes sociais investem seus interesses e a sua bagagem cultural. No domínio da representação, as coisas ditas, pensadas e expressas tem outro sentido além daquele manifesto. (BOURDIEU apud PESAVENTO, 2005, p. 15)

É por meio da literatura, que se alcança um desempenho social, em que Lajolo nos incita à seguinte reflexão:

Sem nenhuma pretensão ao rigor de que pretendem revestir-se várias das disciplinas que se ocupam da infância, a literatura trabalha em surdina. A literatura mergulha no imaginário coletivo e simultaneamente o fecunda, construindo e desconstruindo perfis de crianças que parecem combinar bem com as imagens de infância formuladas e postas em circulação a partir de outras esferas, sejam estas científicas, políticas, econômicas ou artísticas. Em conjunto, artes e ciências vão favorecendo que a infância seja o que dizem que ela é... e, simultaneamente, vão se tornando o campo a partir do qual se negociam novos conceitos e novos modos de ser da infância. (LAJOLO, 2006, p. 232).

Para Elias, ao se utilizar a representação para interpretar a infância e a escola, tem-se a compreensão dos modelos de comportamento, produzidos pela rede de interdependência entre adulto e criança, “de forma que as especificidades da criança variam, de acordo com as relações entre elas e os adultos, sem que estejam de maneira uniforme em todas as épocas históricas” (VEIGA, 2004, p. 61)

De acordo com Gouvea (2007, p. 42), a escrita da história da infância privilegia a produção de discursos e práticas sobre e para a criança, em que a literatura auxilia a compreender a singularidade desta criança, e, das suas formas de inserção social.

A escolha pela literatura se fez, por conseguirmos obter em seu bojo as impressões, anseios e percepção sobre uma determinada situação social, permitindo obter a representação da criança e do processo civilizador escolar, em que se observa um procedimento social, em que se “compreende uma dinâmica repleta de conflitos e tensões entre redes de indivíduos, grupos e instituições interdependentes” (VEIGA, 2009, p. 19).

Entretanto, uma obra literária não pode ser reduzida às condições sociais, ou somente às impressões de autoria, porém pode ser compreendida como uma interdependência de indivíduos, de um determinado campo¹⁰ ou de uma de uma relação de posição, de poder ou legitimação. Ao se buscar a representação da criança na literatura, objetiva-se compreender a produção histórica da criança civilizada, assim, “as práticas de socialização, constroem um imaginário sobre a infância, produzindo hábitos e comportamentos que são material de socialização, sendo a criança produto dessas práticas”. Além disso, complementa Gouvea:

¹⁰ De acordo com Bourdieu, 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 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, 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. BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

No campo historiográfico, o uso da literatura vem sendo afirmado em vários estudos sobre a infância. Vem-se produzindo um expressivo conjunto de obras que tomam literatura como fonte privilegiada, contribuindo para uma história da infância ao permitir acesso às representações do adulto sobre o mundo infantil, como também, para a história da criança, dando-nos pistas sobre as diferentes expressões da cultura infantil. (GOUVEA, 2007, p. 22)

E, em relação, à representação da escola, por ser nela que a criança será reinventada e, poderá disponibilizar um “espaço de formação de um indivíduo civilizado” (GOUVEA, 2009, p. 101). Além de ser um processo de longo prazo, ocasionando mudanças no comportamento dos indivíduos, por meio de suas práticas disciplinares e por sua organização social. Ademais, foi “por intermédio da escola, que se buscou universalizar uma faixa etária atribuída a um tempo da infância, bem como, uma nova maneira de se estabelecê-las na sociedade, como alunos (as)”. (VEIGA, 2007, p. 44)

Sendo a criança e a escola, elementos de análise social, nos pautaremos nos estudos históricos, sociológicos e literários¹¹ para compreendermos a individualização da criança e o caráter civilizador escolar.

Nesse sentido, ao investigarmos o processo histórico de construção do conceito de criança brasileira, iniciaremos pela criança indígena, observando como a literatura retratou a criança ‘selvagem’ até ser compreendida como ‘civilizada’.

A pesquisa aponta que, na literatura, não há um destaque para esta criança nas obras literárias. Aparecem de forma diminuta, com uma imagem definida pelo europeu, conforme podemos detectar em documentos como, por exemplo, a carta de Caminha, redigidos ao rei de Portugal, que se remete à criança de maneira superficial: “também andava lá outra mulher, nova, com um menino ou menina, atado com um pano aos peitos, de modo que não se lhe viam senão as perninhas”. (CARTA DE CAMINHA, 1963, s/p)

Com a povoação do Brasil pelos portugueses, muitos homens e algumas mulheres aventuraram-se nessa empreitada (Ramos, 2000, p. 19). Contudo, o que não fica muito explícito é a participação das inúmeras crianças que, por conta da pobreza existente em Portugal, acabavam por serem impulsionadas pela família a se tornarem mão-de-obra para

¹¹ As resenhas, resumos e comentários sobre as obras literárias foram retirados das seguintes bibliografias: FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir da Silva. *Infância: Imaginação e Educação em debate*. Campinas: São Paulo, Papyrus, 2007. GOUVEA, M. C.; FARIA FILHO, L.M. de; ZICA, M. da Cruz IN: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda (org). *Cinco estudos em História e Historiografia da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. LEMOS, Taísa Vilese de. *A infância pelas mãos do escritor: um ensaio sobre a formação da subjetividade na psicologia sócio-histórica*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2002. LOPES, Geraldo. *O massacre da candelária*. São Paulo: Página Aberta, 1994. MACHADO, Ana M. *Romântico, sedutor e anarquista: como e por que ler Jorge Amado hoje*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006. RESENDE, Vânia M. *O menino na literatura brasileira*. São Paulo: Debates, 1987.

atuarem nas embarcações lusitanas, essas crianças eram denominadas *grumetes*¹², conforme observamos no documento de Caminha:

Creio, Senhor, que, com estes dois degredados que aqui ficam, ficarão mais dois grumetes, que esta noite se saíram em terra, desta nau, no esquife, fugidos, os quais não vieram mais. E cremos que ficarão aqui porque de manhã, prazendo a Deus fazemos nossa partida daqui. (Idem, 1963)

Selecionamos alguns autores dos séculos XVIII, XIX e XX, que trazem a percepção da criança, dos costumes e comportamentos de um determinado contexto, dos quais podemos destacar: José Veríssimo, Inglês de Souza, Bernardo Guimarães, Raul Pompéia, Cassimiro de Abreu, Machado de Assis, Lima Barreto, Manuel Bandeira, Monteiro Lobato, Graciliano Ramos, José Lins do Rego, Jorge Amado, José Louzeiro e Manoel de Barros que discorrem ora pela escrita ou pela poética, sobre o tema infância, criança e escola.

O autor José Veríssimo, produz uma obra a partir de um manual de educação, chamado *A Educação Nacional*¹³, que conceitua a criança, colocando-a mediante o despertar de instintos, sob as suas condições histórico-biológicas, em que o brasileiro advindo do índio e do negro pouco poderia contribuir para o desenvolvimento do país, já que era um povo preguiçoso e de “um estágio infantil do desenvolvimento civilizado” (FRITZEN, 2007, p. 94). Para ele, seria através da educação que o caráter natural da criança poderia ser melhorado.

As obras literárias, além disso, definem a infância brasileira, como a obra *O Missionário*, de Inglês de Souza. Que é um romance que se opõe ao catolicismo, em que o jovem Antônio vai até uma pequena cidade na Amazônia para substituir um padre que desonrava os preceitos do celibato; acaba por iniciar uma nova postura no lugarejo impondo uma rigidez e retidão moral. Ao adentrar na mata fechada e tentar catequizar os indígenas, sofre uma perseguição pelos selvagens e acorda numa casa de índios aculturados, na qual vive Clarinha, moça que sucumbe aos seus desejos. A partir daí, continua o seu romance com Clarinha, mas, concomitantemente, desempenhando a sua função de padre e acabando por se impor como missionário.

Nesta obra, há uma crítica quanto à formação dos padres, assim como do predomínio da igreja católica no Brasil. Inglês de Souza, faz uma análise sobre esse poderio e, utiliza a

¹² Grumetes eram meninos portugueses entre nove e dezesseis anos recrutados para servirem nas embarcações lusitanas, realizando inúmeras tarefas de um adulto, sendo sodomizados ou corrompidos por marujos. (RAMOS, 2000, p. 27)

¹³ O livro *A Educação Nacional* de José Verissimo foi escrito em 1890. No ano de 1906, foi feita a segunda edição e, no ano de 1985, a terceira edição, acrescida de uma nova introdução especialmente preparada pelo crítico literário João Alexandre Barbosa. BONTEMPI JÚNIOR, Bruno. “Brasileiros e não yankees: americanismo e patriotismo em ‘A educação nacional’ (1890), de José Veríssimo”. In: *Educação em Foco*. Juiz de Fora, v. 7, n. 2, pp. 127-136, set./fev., 2002/2003.

criança e a infância para demonstrar o quanto este período da vida humana pode determinar a vida adulta.

Para o autor, uma infância vivida de forma natural, sem vigilância, regras em convívio constante com negros e índios acarretaria num adulto sem disciplina, como exemplifica com as atitudes do jovem padre Antônio que se deixa levar pelos desejos carniais:

Até entrar para o Seminário levava uma vida livre, solto nos campos, ajudando a tocar o gado para a malhada, a meter as vacas no curral. Montava os bezerros de seis meses e os poldros de ano e meio. Acordava cedo, banhava-se no rio horas inteiras, e depois corria léguas à caça dos ninhos de garças e de maguaris. Satisfazia o apetite sem peias, nem precaução, nas goiabas verdes, nos araçás silvestres e nos taperebás vermelhos, de perfume tentador e acidez irritante. Exercera imoderada tirania sobre os irmãos pequenos, sobre os escravos e os animais domésticos, sobre as árvores do campo, os pássaros da beira do rio e a pequena caça dos aningais. Trepara aos altos ingareiros, atolara-se na lama dos brejos e dos chiqueiros, espojara-se na relva como um burrico. Escondera-se nos buracos como as lontras dos lagos e as onças das montanhas. Pulara, corra, brincara à sua vontade, saturando-se do sol, de ar, de liberdade e de gozo. O pai, o capitão Pedro Ribeiro de Moraes, pequeno fazendeiro de Igarapé-mirim, deixara-o crescer a seu gosto, sem cuidar um só instante em o instruir e educar. A mãe, D. Brasília, sempre lhe dera algumas lições de leitura, às escondidas do marido, que não gostava que aperreassem a criança, mas quanto a disciplina e educação nenhuma lhe deram nem podiam dar na pobre fazenda paterna. (SOUZA, 1992, p. 14¹⁴)

Para melhor compreender a concepção de infância sobre a obra citada, ressaltamos o estudo do autor Fritzen (2007), que nos oferece um estudo acerca da infância brasileira por meio da literatura, explicitando que nesta obra literária as crianças aparecem como indivíduos que deveriam ser criados para o autocontrole das emoções¹⁵ e a regulação dos comportamentos:

Num ambiente alheio à vigilância, é o reencontro da criança no adulto e a permanência neste da infantilidade que trarão à tona o instinto e a efetivação da conduta inadequada. Outras tecnologias de poder sobre os instintos são, então, necessárias para deter a sua força de degeneração social, conclui o narrador, já que o modelo clerical mostrou-se falho. Dentro da concepção positivista que defende Inglês de Souza, em vez de educar as crianças para o egoísmo da salvação da alma, devia-se buscar o controle sensato dos instintos para torná-lo socialmente útil. (FRITZEN, 2007, p. 101)

¹⁴ A obra referida foi extraída do site A Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro <http://www.bibvirt.futuro.usp.br> em 12 de junho de 2010.

¹⁵ Em relação às crianças, Elias propõe que as pressões que lhes são impostas elaboram um padrão de conduta, que mesmo tendo o seu próprio padrão de comportamento, acaba por controlar e adequar seus impulsos, dentro do contexto no qual estão inseridas. Moldando-se a determinados padrões, gera comportamentos que demonstram ser adequados ao seu meio. Os padrões de conduta, assim como, os impulsos relacionados à sexualidade, geralmente, são reprimidos de maneira mais rigorosa, constituindo assim, um autocontrole.

A ideia de educação, descrita no aprendizado oferecido pelo seminário deveria empreender hábitos de asseio e ordem, de forma que seus instintos sexuais fossem reprimidos pelo modelo religioso de educação.

A obra nos descreve que as crianças, antes de entrarem no seminário, eram livres e destituídas de regulações, em relação aos seus instintos e comportamentos sexuais. Dessa maneira, obtemos nesta obra, o controle dos instintos, em que Elias explicita, que a criança é direcionada a determinados comportamentos que obtém, “somente na companhia de outras pessoas mais velhas, é que, pouco a pouco, desenvolve um tipo específico de sagacidade e controle de instintos”. (ELIAS, 1994b, p. 28).

O autor Bernardo Guimarães, no período oitocentista, em sua obra *O Seminarista*, elabora uma narrativa sobre um período que vai da infância à fase adulta, de dois personagens que se apaixonam e são separados por conta de uma promessa religiosa que leva o menino a tornar-se padre e que os impossibilita de viverem seu romance, culminando na morte e loucura, respectivamente, dos protagonistas Margarida e Eugênio.

A obra traz a criança como um ser de fraqueza e inocência, em que a instrução era voltada ao menino, restando à menina as tarefas de coser, de bordar e dos serviços domésticos. A interpretação do mundo adulto é demonstrada, pelas dúvidas sobre a separação de duas crianças que aceitavam que uma delas fosse para o seminário. Nas perguntas das crianças, “o autor/narrador vai dotando de poder a voz dos *in-fantis*, ao mesmo tempo em que mostra a incapacidade daquela cultura em controlá-los e acolhê-los. (GOUVEA *et al*, 2007, p. 56).

A ficção nos mostra uma educação da criança, em torno dos hábitos, rotina da família e das relações sociais. A menina-personagem, Margarida, descrita no romance desde os cinco anos de idade, era ensinada a costurar e coser. Aos nove, já podia “realizar toda espécie de serviço caseiro compatível com a sua idade” (GUIMARÃES, 1995, p. 19). Ao menino era possibilitada a instrução escolar, que simbolizada pelo seminário, seria um local de ensino rígido e de constante disciplina e vigilância.

Além das obras literárias que destacam a criança como um ser idealizado, ingênuo, podemos destacar essa mesma imagem de infância, através da poesia, descrita por Cassimiro de Abreu sobre os *Meus oito anos*, apresentando uma infância alegre, explicitando a saudade dos anos que já se foram, demonstrando um período em que a imagem da criança é de pureza e de uma infância feliz:

Oh! que saudades que tenho
 Da aurora da minha vida,
 Da minha infância querida
 Que os anos não trazem mais!
 Que amor, que sonhos, que flores,
 Naquelas tardes fagueiras
 À sombra das bananeiras,
 Debaixo dos laranjais!

Como são belos os dias
 Do despontar da existência!
 - Respira a alma inocência
 Como perfumes a flor;
 O mar - é lago sereno,
 O céu - um manto azulado,
 O mundo - um sonho dourado,
 A vida - um hino d'amor!

Que aurora, que sol, que vida,
 Que noites de melodia
 Naquela doce alegria,
 Naquele ingênuo folgar!
 O céu bordado d'estrelas,
 A terra de aromas cheia
 As ondas beijando a areia
 E a lua beijando o mar!

Oh! dias da minha infância!
 Oh! meu céu de primavera!
 Que doce a vida não era
 Nessa risonha manhã![...]
 (HOLLANDA, 1980, p. 113)

A criança brasileira pode ser definida como um ser de sentimento puro, pertencente a uma realidade intrigante, com a docilidade, inocência e ingenuidade do ser criança.

Nesta poesia, não podemos obter a representação da escola, mas Cassimiro nos propõe um imaginário acerca de uma infância que possui ludicidade e imaginação.

Ressaltamos, ainda, a importância deste autor, destacando e valorizado sua sensibilidade e inventividade, em colocar a ótica infantil sob os parâmetros da poesia brasileira.

Além dessa acepção, podemos, também, destacar outras definições, como, por exemplo, a análise do “Conto da escola” de Machado de Assis que a elabora como um ser corrompível que deveria ser corrigido e modelado, de acordo com os padrões da sociedade.

A escola no conto teria a função de encaixar a criança nos parâmetros exigidos, de autoridade do adulto sobre a criança, impondo o medo e o terror. Os personagens infantis Pilar, Raimundo e Curvelo, são apresentados na cidade do Rio de Janeiro, no período Republicano, no ano de 1896, numa escola que além da sua pedagogia rústica demonstra também as angústias e incertezas de uma infância. O conto apresenta uma situação de três meninos, em que um deles, sendo filho do exigente professor, acaba por pedir um favor a Pilar; o de ensiná-lo a fazer a lição em troca de uma moeda. Todavia, o plano é desarticulado por Curvelo que delata os dois ao professor, e acabam por serem castigados.

Machado de Assis propõe uma elaboração da criança com certa criatividade, em que esta não se deixa envolver pelo ambiente de castigo e aspereza. Mostra que independentemente disso, a criança sonha e é um ser criativo que não se embriaga pelo ambiente rude, não deixa de imaginar e de construir um escapismo em sua vida, fazendo suas traquinagens e diabruras.

Sendo assim, o autor define a infância, neste período, numa dualidade, em que a criança é possuidora de uma curiosidade, inquietude e criatividade que a faz ter um caráter de desobediências, imprudência e travessura, devendo ser corrigida por meio de castigos e de uma conduta adulta modeladora, tornando-se assim, uma adulta precoce. Nesse conto, podemos obter a percepção de uma criança criativa que busca seu escapismo lúdico, num conflito constante entre a criança compenetrada, adultinizada com a criança que faz travessuras. A escola aparece como o local em que as crianças deveriam aprender as regras e se preparar para a compreensão do mundo adulto.

O *Ateneu*, de Raul Pompéia, traz, também, uma ideia de infância reprimida, com relação à regulação dos instintos infantis, entretanto como uma fase necessária de cuidados e proteção. É um relato que traz a inserção de um menino em um internato, numa iniciação de seus instintos desregulados, dos vícios e defeitos da sociedade, para uma fase de superação da infância e de uma autonomia individual.

Na obra, *O Ateneu* “a criança significa ser protegido, dessexuado, e o adulto, por sua vez, é o sexo que sua força lhe permite ser” (Fritzen, 2007, p. 103). A infância é descrita como uma fase de inocência e fragilidade, de embate entre o mundo da criança e o mundo do adulto, incrustada numa barreira entre os desejos sexuais e instintos viciosos:

O personagem Sérgio acaba sucumbindo e aceitando um protetor, mas recusando as aproximações sexuais do amigo mais velho, toda a narrativa de

suas próximas amizades recende uma atmosfera homossexual que também envolve os alunos do internato. No mundo do internato, o corte dos cabelos traz inevitavelmente a perda da infância e talvez um Sansão tornado Dalila. (Fritzen, 2007, p. 103;104)

O internato seria a preparação para a vida, selecionando os mais fortes entre os mais fracos, já que a vida familiar não prepararia e nem protegeria para a vida social, excluindo o mundo infantil da natureza sexual. O internato, dessa forma, representaria um ambiente que irá ajudá-lo a tornar-se adulto o mais rápido possível, expondo a infância como uma etapa a ser eliminada o quanto antes através da contenção dos instintos naturais e da apreensão de regras.

Os autores Graciliano Ramos e José Lins do Rego retratam uma vivência negativa, de um pequeno adulto, em meio à solidão e às angústias de uma infância. Tais obras serão comentadas, brevemente, pois serão analisadas e pormenorizadas no próximo capítulo.

Graciliano publicou várias obras. Dentre elas, destaca-se a memorialística *Infância* que perfaz uma descrição de uma infância rígida e violenta. Nas suas outras obras, a infância é posta como pano de fundo da narrativa, em que as crianças aparecem sorrateiramente; no caso de *Vidas Secas*, apresenta uma infância anônima, em que narra a trajetória de uma família de retirantes que fogem da seca. A família é composta por Fabiano, Sinhá Vitória, duas crianças denominadas, de menino mais velho e o menino mais novo, a cachorra Baleia e o papagaio. A vida das crianças é descrita em meio à miséria e ao sofrimento. O autor demonstra a insignificância da criança, como ser social.

Quanto às memórias de *Infância* de Graciliano Ramos, temos os sentimentos e ressentimentos de um menino, que convivera com uma família patriarcal e demais pessoas que fizeram parte de sua infância.

Os relatos de suas memórias personificam a experiência infantil, desmistificando a imagem de inocência e de infância feliz. Demonstrando a sua experiência de criança, a partir da indiferença, dureza e injustiça que delineiam sua primeira infância, a narrativa delimita-se entre o nascimento do autor, em 1892, até a sua fase de pré-adolescência.

A escola é apresentada como um local de castigos severos e punições, desagradável e autoritário, o seu contato com esse ambiente de aprendizagem oscila entre uma construção otimista e pessimista a partir de um comportamento adulto e, não infantil. A criança era vista como um fardo ou como um estorvo, ser incompleto e inapto a participar das relações adultas e que necessitava ser moldado de acordo com os preceitos sociais. A criança da narrativa de

Graciliano vive um processo de amadurecimento, aprendendo a lidar com as adversidades da vida.

A infância elaborada na obra de José Lins do Rego é retratada pelas obras *Meus Verdes anos*, *Doidinho*, *Moleque Ricardo* e *Menino de Engenho*, que corroboram com a descrição proposta por Graciliano Ramos, de uma infância renegada, de sofrimento, destemperos do sexo e de uma escola que era repreensiva e punitiva.

Meus Verdes anos traz a prosmicuidade sexual, a existência das diferentes infâncias e a diferenciação entre raças e classes sociais. *Menino de engenho* mostra um menino órfão que vai viver em meio aos senhores de engenho e escravos do nordeste rural, que vive situações de solidão e de precocidade sexual. *Moleque Ricardo* oferece uma realidade de uma infância dura e trabalhadora, permeada pelos instintos sexuais de um menino que se transforma em homem. *Doidinho* relata um personagem em sua adolescência que ao conviver no colégio interno tem sua vida “pautada por palmatórias, bolos, castigos severos, ameaças e gritos constantes” (TRIGO, 2002, p.174), além disso, as obras apontam, ainda, para as descobertas dos defeitos humanos, colocados como o fim da inocência infantil, descritos como a inveja e a maldade. Em ambas as narrativas, temos explicitamente o amadurecimento precoce do menino e a busca por uma identidade individual (Idem, p. 176).

Nas obras de Graciliano e José Lins do Rego, a escola dispõe a imposição do adulto sobre a criança, por meio do medo, da insegurança, da vergonha. As regras de comportamento dispostas durante as aulas e no convívio e aprendizado das lições nos repassam o traço marcante de práticas violentas sobre a criança.

Dentre os períodos de 1920 a 1930, a maioria das obras literárias descrevia as crianças aparecendo dentro de uma única camada social. Não havia uma clara noção da existência das inúmeras infâncias brasileiras. A partir da obra de Monteiro Lobato, no conto *Negrinha*, mostra-se uma criança pobre e negra, brasileira, após a abolição da escravatura, que aos sete anos morre de tristeza ao descobrir que além dos maus tratos físicos, ainda podia sofrer sentimentalmente por não poder brincar ou ser amada. Para a menina mulata, já aparece um tratamento diferenciado em relação às crianças brancas, demonstrando o distanciamento existente entre senhores e escravos e a crueldade dedicada às crianças negras.

A obra *O moleque*, de Lima Barreto, datada de 1920, retrata a existência de uma infância marginalizada, em que um menino pobre, filho de uma lavadeira negra, tem que trabalhar severamente para auxiliar sua mãe, sem possibilidade de estudar ou sequer brincar.

Sob uma perspectiva poética, Manuel Bandeira, em seu poema *Meninos carvoeiros*, publicado em 1921, traça uma realidade de criança de rua, que tem como obrigatoriedade o seu trabalho de vender carvão, mas que, em meio aos infortúnios da vida, não perde a sua ludicidade.

Os meninos de rua, também, são descritos na obra de Jorge Amado *O menino grapiúna*, que relata de maneira autobiográfica aquilo que o autor vivenciou quando fugiu do internato, a precocidade sexual das crianças de rua e as desventuras vividas por elas.

Outra obra de Jorge Amado que aborda a realidade da criança abandonada, em período contemporâneo é a obra *Capitães da Areia*, desvendando a exploração sexual infantil, o homossexualismo e o tratamento que as crianças de rua recebiam nos reformatórios e delegacias.

Na década de 1970, o autor José Louzeiro, repórter e escritor, acompanhou o fato de mais de cem crianças e adolescentes de rua, da cidade de São Paulo, terem sido jogadas em um despehadeiro na cidade de Camanducaia em Minas Gerais e, conseqüentemente, tentou publicar seus textos jornalísticos e os teve censurados pela ditadura militar. Por conta disso, acabou escrevendo um livro chamado *Pixote: Infância dos mortos*, publicado em 1977, que descreve o cotidiano de um grupo de amigos: Pixote, Dito, Fumaça e Manguito, todos meninos de rua que vivem na cidade do Rio de Janeiro. O menor deles, com somente 11 anos de idade, é o Pixote, que acaba por ser morto por policiais. Dito é o personagem principal, e quem planeja junto ao grupo de amigos a vingança pela morte de Pixote. A narrativa nos oferece uma infância esquecida em meio à violência adulta e às atrocidades da vida, explicitando a precocidade infantil, mesclada com a subjetividade, imaginação e a pura realidade social.

Em 1980, Paulo Lins publica *Cidade de Deus*. Nesta obra, o autor descreve, de forma realista a vida do menino Buscapé, um menino pobre de uma comunidade carioca que resiste à tentação de entregar-se ao mais fácil e aparente caminho da criminalidade. A imagem da criança aparece como alvo de atrocidades, envolta pela pobreza e negação de sentimentos.

A partir desse contexto, das obras contemporâneas citadas, as crianças representadas na literatura brasileira saem de um papel de fragilidade e desamparo e passam a lutar e a reagir à violência em meio à qual vivem, diferenciando-se dos personagens das obras literárias anteriores ao século XX, como aos de Inglês de Souza, Graciliano Ramos, Lima Barreto ou Monteiro Lobato, que demonstram a desistência dos seus personagens infantis em

lutar contra atrocidades e situações de convívio, determinando um padrão de conduta infantil em relação ao comportamento para com os adultos.

Ao contrário da intensa regulação dos instintos das crianças, demonstrada nas obras escritas até meados do século XIX, podemos citar, ainda, a poética contemporânea do poeta sul-mato-grossense Manoel de Barros, que vê a criança como um ser transgressor que se insere num mundo maior, aquele em que os adultos vivem. Para o poeta, a criança sai do estereótipo de ingenuidade e se transforma, num ser irrequieto e inventivo. Assim, o poeta, também, se equipara a esta criança, ao escrever seus versos, colocando o adulto como aquele que não consegue ouvir nem, tampouco, compreender o que as crianças têm a dizer. Para Manoel de Barros, a criança é quem possui a insensatez que faz encontrar a sabedoria.

Ao lembrar a sua infância, distingue que a imaginação, a criação e a ausência de regras e normatização existentes nas brincadeiras é que poderia fazê-lo compreender o passado para problematizar o presente, na busca da completude e imaginação:

Naquele dia, no meio do jantar, eu contei que tentara pegar na bunda do vento – mas o rabo do vento escorregava muito e eu não consegui pegar. Eu teria sete anos. A mãe fez um sorriso carinhoso para mim e não disse nada. Meus irmãos deram gaitadas me gozando. O pai ficou preocupado e disse que eu tivera um vareio da imaginação. Mas que esses vareios acabariam com os estudos. E me mandou estudar em livros. Eu vim. E logo li alguns tomos havidos na biblioteca do Colégio. E dei de estudar pra frente. Aprendi a teoria das ideias e da razão pura. Especulei filósofos e até cheguei aos eruditos. Aos homens de grande saber. Achei que os eruditos nas suas altas abstrações se esqueciam das coisas mais simples da terra. Foi aí que encontrei Einstein (ele mesmo – o Alberto Ainstein). Que me ensinou esta frase: A imaginação é mais importante do que o saber. Fiquei alcandorado! E fiz uma brincadeira. Botei um pouco de inocência na erudição. Deu certo. Meu olho começou a ver de novo as pobres coisas do chão mijadas de orvalho. (BARROS, 2008, s/p)

A criança impõe-se com uma visão diferenciada, com particularidades, sem ser reprimida, mas sim abarcada pelo adulto. As representações literárias tanto reproduzem socialmente a infância, como também, elaboram esse processo de conformação dessa realidade.

O imaginário infantil, elaborado a partir da ficção literária, produz uma criança regulada pelos grupos sociais nos quais estavam inseridas. Inicialmente, a família é quem regulava as normas e os impulsos naturais das crianças, posteriormente, a própria família é quem delegava à instituição escola a responsabilidade de dominar tais impulsos, principalmente os sexuais, designados como vícios, erros, fraqueza, como podemos notar nas

obras do *O Missionário*, *Seminarista*, *O Ateneu*, *Menino de Engenho*, *Meus verdes anos* e *Doidinho*.

Com a ideia de modernidade, a categoria infância foi se estruturando e ganhando força, no sentido de preparar a criança para a vida adulta. Entretanto, observamos que, mesmo com as profundas mudanças sociais, as crianças, inclusive, são vistas como inacabadas, que necessitam do adulto para se adequarem ao seu meio social e cultural. De acordo com Muller, duas categorias são necessárias para sintetizar a infância; são elas, o tempo e o lugar:

Em relação ao tempo – *a caracterização da infância moderna idealizada para o futuro* – A menina seria a boa mãe, boa esposa; o menino, bom trabalhador, bom chefe de família. Todos bons cidadãos, quando fossem adultos. Para o lugar – *a definição dos espaços onde devia viver a criança sempre foi determinada pelo adulto*. O lugar concreto e simbólico da criança é o lugar da obediência *a quem sabe* – o adulto -, que é quem determina a sua vida. Agora parece tão claro: só podia mesmo chamar-se infância, *infante* – o que (in) não (fante) fala. A criança teve no adulto um dono do seu presente e do seu futuro, um dono da sua história. (MULLER, 2007, p. 133)

A criança e a infância como categorização social no imaginário literário foram sendo elaboradas a partir de uma visão das suas relações de convívio, primeiro, com a família e, secundariamente e, de maneira ainda mais contundente, pela educação:

Norbert Elias argumenta que somente inscritas na rede de interdependência de um grupo formador como a família é que as crianças pequenas, mais próximas à natureza, aprendem a desenvolver o autocontrole dos instintos, modelando as suas funções mentais e preparando a sua individualização para o enfrentamento da vida adulta. No processo de socialização e da aprendizagem da vida em grupo, que requer a companhia dos adultos, a posição única que cada pessoa ocupa na rede de relações familiares orienta a sua travessia pela vida. Um indivíduo adquire a sua marca própria a partir da história de suas relações sociais, pois as formas do convívio o levam a adotar regras de refreamento. (LEÃO, 2007, p. 76)

Assim, família e escola atuavam e continuam atuando como uma normatização de preceitos a serem seguidos, encaixando as atitudes das crianças, no que tange aos seus comportamentos naturais, sua subjetividade e seus desejos.

A escola, desde a colonização brasileira até a contemporaneidade, desempenha a função de padronizar os impulsos infantis, moldando-as e preparando-as para a vida em sociedade. Foi na escola que verificamos um distanciamento do adulto para com a criança, através da contenção das emoções e dos sentimentos, dos quais as crianças foram aprendendo, através de regras, proibições e transmissão de conhecimentos, de maneira a colocar em prática nas suas relações sociais de acordo com a concepção dos adultos.

Não há uma única configuração de infância brasileira, mas sim, configurações das infâncias, pois para cada período descrito pela representação literária deverá ser consideradas as teias configuracionais¹⁶ da sociedade na qual estavam inseridas, numa formatação de relações de tensões, que vão afunilar nas suas interdependências:

A criança não é apenas maleável ou adaptável em grau muito maior do que os adultos. Ela precisa ser adaptada pelo outro, precisa da sociedade para se tornar fisicamente adulta. Na criança, não são apenas as ideias ou apenas o comportamento consciente que se vêm constantemente formados e transformados nas relações com o outro e por meio delas; o mesmo acontece com suas tendências instintivas, seu comportamento controlado pelos instintos. Evidentemente, as imagens instintivas que evoluem lentamente na criança recém-nascida nunca constituem uma simples cópia do que é feito pelos outros. São lhe inteiramente próprias. São suas resposta à maneira como seus instintos e afetos, que por natureza se orientam para outras pessoas, são correspondidas e satisfeitos por esses outros. (ELIAS, 1994b, p. 30)

Dessa maneira, as representações literárias denotam uma hierarquização entre o mundo do adulto e o das crianças, em que a escolarização brasileira nos dá uma relação de reconstrução social, retratando seu meio sócio-cultural e político, colocando um processo de identidade da infância. A criança, de acordo com o processo histórico, sai de uma condição de insignificância, incompletude e ‘sobrepeso’ social, e recai sobre uma análise de suas mediações e da subjetividade (KHOAN, 2004, p. 3), não a vendo mais como uma mera etapa, mas, também, como uma questão de espaço e de importância, verificando assim, as diversas infâncias que se inventam em cada momento histórico e social.

Ao realizar essa análise histórica, literária e social, da criança e da escola, não se deve ressaltar, somente, um aspecto negativo da escola e colocar a criança sob um aspecto simplista, como um ser inocente e merecedora de cuidados e compreensão.

Entendemos que a escola teve e tem função essencial no desenvolvimento e aprendizado da criança, mas por outro lado, queremos compreender como o processo escolar, ao longo dos tempos, influenciou no distanciamento entre adultos e crianças, além de embutir nas crianças uma característica normatizadora das suas emoções (como a vergonha e o nojo), dos seus instintos naturais (como a sexualidade) e de hábitos escolares cotidianos (formar fila, sentar-se corretamente, brincar na hora estabelecida, como aprender, entre outros) numa uniformização de regras de civilidade e de comportamentos.

¹⁶ Para Norbert Elias, as relações interdependentes dos indivíduos formam as configurações, que são interpretadas como representações de seres humanos, ponderando tanto o indivíduo como a sociedade com formatos antagônicos e distintos. A sociedade tem divisões das funções sociais, acentuando a dependência das pessoas, alguns grupos utilizam da força ou da violência para formalizar a sua existência social ou ainda se sobrepõem sobre algum outro grupo.

2.3. Contextualizando a infância brasileira e as obras literárias

A escolha da literatura como representação da criança e da infância não pode ser elaborada como expressão do real, como uma verdade absoluta, porém, como uma perspectiva de compreensão do outro e de recriação dos aspectos sociais. Os textos literários oferecem a originalidade da produção discursiva, sobre a qual os autores abaixo nos esclarecem:

No caso da produção literária, os signos constituem-se como representações. A literatura, entendida como prática simbólica, configura-se como a formulação de uma outra realidade que, embora tenha como referente constante o real no qual o autor e leitor se inserem, guarda com a realidade uma relação não de transparência, mas de opacidade própria da reconstrução. O conceito de representação significa considerar que o autor não reproduz o real, mas o reconstrói, tendo como matéria-prima os signos. No momento de produção do texto, traz para a escrita a sua compreensão do real, bem como o projeto de realidade pretendida. (GOUVEA *et al*, 2007, p.43,44).

A compreensão desses aspectos sociais assim como os históricos e culturais a partir da literatura devem pautar-se num imaginário (PESAVENTO, 2006, p.12) já que este “imaginário é sistema produtor de ideias e imagens, que suporta, na sua feitura, as duas formas de apreensão do mundo: a racional e a conceitual que formam o conceito científico, e a das sensibilidades e emoções”. Saindo dos fatos explícitos e buscando a dimensão do mundo ficcional, no qual a obra literária elucida a intenção do autor:

[...] tomando sentimentos pessoais, lembrando o passado, observando o espaço imediato, procedendo a um simples reconhecimento de si mesmo, enquanto realidade individual transitória. Se vai um pouco mais de seus próprios limites, pode alcançar uma documentação de costumes, hábitos, valores e ideologias vigentes, fixando momentos de uma determinada sociedade. (RESENDE, 1987, p. 19)

Nesse sentido, analisando a narrativa brasileira, observamos que a estética de escrita dos autores até o período do modernismo, voltava-se a uma estrutura conservadora e moldada pelas correntes literárias. A representação de infância e criança, deste período, pautava-se ainda, às correntes dos modelos do século XIX, configuraram a realidade brasileira, romântica, realista ou naturalista.

Os autores, poetas, artistas e literatos, ao produzirem sua obra, não o fazem destituído do seu lugar, do seu espaço ou do seu contexto social e cultural. Suas impressões trazem em seu bojo todo o ideal de uma época e um imaginário acerca do seu cotidiano e da sociedade.

Dessa maneira, por meio do modernismo, podemos detectar o surgimento da concepção de criança, como um sujeito de sentimentos, desejos e peculiaridades. Guimarães

Rosa com suas obras *Manuelzão e Miguilim*, *Grande Sertão Veredas* e *Tutaméia*¹⁷ sai das regras da realidade imediata e utiliza a fantasia e as fronteiras do imaginário. O menino que aparece em *Tutaméia* se contrapõe à lógica e à coerência do senso-comum:

[...] é o caso do garotinho, que perdido na multidão, na praça, em festa de quermesse, se aproxima de um polícia e, choramingando, indaga: - “Seo guarda, o Sr. não viu um homem e uma mulher sem um meninozinho assim como eu/

[...] agora o motivo lúdico – fornece-nos outro menino, com sua também desitiva definição do “nada”: - “É um balão, sem pele”...

[...] A RISADA. A menina – estavam de visita a um protético – repentinamente entrou na sala, com uma dentadura articulada, que descobrira em alguma prateleira: - “Titia! Titia! Encontrei uma risada!” (ROSA, 1976, p.4,5,6-8,9.)

Percebemos a elaboração do pensamento da criança, em meio a dois mundos: o de fantasia, imaginação, contrapondo-se ao mundo exterior, de pura realidade. O menino aparece em meio à simplicidade e desarticula as noções preestabelecidas pelo adulto. Guimarães Rosa consegue nos mostrar uma criança que possui sentidos e sabedoria e que, a partir das pequenas coisas, faz-nos refletir sobre a sensibilidade e encantamento infantil.

As obras literárias, apesar de estarem inscritas em correntes literárias diferenciadas, dispõem que os autores José Veríssimo, Inglês de Souza, Raul Pompéia e Bernardo Guimarães veiculavam as concepções positivistas e o determinismo biológico arraigados nas percepções pedagógicas européias, visando o controle dos instintos, em relação à gênese do costume brasileiro.

José Veríssimo, em sua obra sobre educação, amparava-se nas teorias darwinistas, colocando a criança como um ser que precisaria ter um despertar de ideias que direcionasse seus impulsos e instintos, ou seja, “o caráter da criança brasileira era regido pelas condições histórico-biológica, originando de raças selvagens como a indígena e a negra, o que as tornando apáticas e brandas, necessitando assim, de ideias superiores que poderiam ser alteradas pela educação. (RESENDE, 1987, p. 95).

A infância é descrita como um período em que se deve vigiar e regular os instintos para a vida em sociedade. A partir de um ideário social, Inglês de Souza ilustra a dificuldade de controlar os impulsos e instintos infantis, colocando-os como ‘anormais’, caso não os tivesse feito a partir de um rígido controle ou vigilância do adulto. Neste autor, a obra lança mão de recursos naturalistas, expondo uma criança que viveu uma infância descomprometida

¹⁷ Tutaméia Segundo o glossário da obra do próprio autor, a palavra significa “nonada, baga, quase nada”. (ROSA, Guimarães. Tutaméia. Terceiras estórias. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.)

de cuidados de um adulto e à solta pela fazenda, do qual, resultaria numa infância sem controle e cheia de desregramento. Durante a narrativa, a instituição educacional aparece como uma forma de controle e de modelagem dos modos rústicos do menino livre que precisava adequar-se aos ensinamentos religiosos e educacionais.

Na obra de Raul Pompéia, a criança aparece com os instintos desregulados, fruto da convivência familiar e a regulação das pulsões é uma precocidade enfatizada pela educação. O personagem Sérgio está, ao mesmo tempo, entre os cuidados e proteção da família e a busca pela definição de sua individualidade e autonomia, encontradas no colégio interno, em que rompe o estágio de cordão umbilical familiar e almeja a superação de uma infância romantizada. Ao adentrar no colégio, o personagem aprende que a infância é rompida na escola e que a superação desta infância se faz na resistência dos instintos sexuais.

Bernardo Guimarães dispõe a infância sob os moldes familiares e religiosos, em que a escola aparece como plano secundário, para adequação da criança, segundo os preceitos sociais. A criança, nessa perspectiva literária e de imaginário cultural de uma época, é posta como um ser inocente e merecedor de cuidados. Nas relações de gênero, o menino Eugênio, personagem protagonista do romance, é levado ao seminário para sua instrução. À menina, restava o aprendizado dos serviços manuais para a sua instrução de futura esposa. Os sentimentos infantis, como a amizade e carinho entre os dois personagens, eram vistos, pela sociedade da época, como frívolos e supérfluos. No seminário as crianças eram alvo de constantes cuidados e vigilância.

A partir das obras analisadas, *Missionário*, *O Seminarista*, a poesia *Meus oito anos* e, *Conto da escola*, compreendemos que até o período oitocentista a infância é romantizada, idealizada e determinada como um período de inocência e de proeminente felicidade, de acordo com os preceitos filosóficos e sociológicos daquele período, deflagrando o imaginário de criança como um sujeito histórico de controle social e de extremo condicionamento aos seus grupos sociais.

A criança apresentada, neste período, pelos escritores, aparece dentro de uma infância universal, a partir de uma ótica que não a categorizava como um ser social. De acordo com DEL PRIORE (2000), a infância brasileira foi tratada sem diferenciação do Brasil Colonial até o século XIX, aspectos que merecem maiores investigações. Diferente do que podemos perceber na contemporaneidade, diversos autores, apontam uma reflexão que discute a

universalidade da infância e, apresenta a perspectiva da diversidade de infâncias, considerando as diferenças sociais, históricas e culturais, entre outras.

Destes autores podemos citar: SARMENTO (2008), PINTO (1997) GOUVEA (2009), KUHLMANN; FERNANDES (2004), FARIA FILHO (2004). Assim, tal percepção, de uma infância generalizada pode ser notada a partir das obras de Graciliano Ramos e José Lins do Rego, cujo universo referencial se passa, em finais do século XIX e início do século XX, já trazendo as angústias e sentimentos infantis.

Em todas as narrativas literárias, a instrução formal e informal aparece como propósito de distanciamento da fase da infância e da fase adulta. A escola se apresenta como espaço de dominação dos instintos, considerados desregrados, bem como, um lugar de controle dos impulsos, procurando arraigar nas crianças os preceitos, normas de comportamento e regras para a sua inserção social.

No século XIX, através das obras literárias modernistas, temos uma apresentação de uma concepção de criança que tem suas especificidades e que é diferente do adulto. Há uma valorização da criança, um posicionamento de uma inserção imaginativa e conquistando suas características próprias.

2.4. A literatura brasileira sob uma perspectiva de sociologia de Elias

Ao analisar as obras literárias, de acordo com as perspectivas sociológicas de Elias, observamos que a civilização se fez por meio de um processo, em que determinada camada social desenvolve a transformação nos costumes em uma rede de interdependência de grupos, dos quais as crianças, assim como os adultos, não fazem de maneira consciente, mas na incorporação dos costumes civilizados. Assim, as emoções e os sentimentos são ampliados num espaço de reflexão, obtendo, uma transformação na conduta; dessa forma, “planos e ações, impulsos emocionais e racionais de pessoas isoladas, constantemente, se entrelaçam de modo amistoso ou hostil”. (ELIAS, 1993, p. 194).

Em relação às crianças, as pressões que lhes são impostas elaboram um padrão de conduta que controlam seus impulsos, dentro do contexto no qual estão inseridas. Moldando-se a determinados padrões, geram comportamentos que demonstram ser até mesmo naturais, nos quais podemos perceber que:

[...] a teia de relações sociais em que vive o indivíduo durante a fase mais impressionável, que é a infância e juventude, imprime em sua personalidade em formação, tendo sua contrapartida na relação entre suas instâncias

controladoras, o superego e o ego, e os impulsos da libido. O equilíbrio resultante entre essas instâncias controladoras e as pulsões, em grande variedade de níveis, determina como a pessoa se orienta em suas relações com outras, em suma, determina aquilo que chamamos, segundo o gosto, de hábitos, complexos ou estrutura da personalidade. Não obstante, não há fim ao entrelaçamento, porque embora a autodeterminação da pessoa, maleável durante o início da infância, se solidifique e endureça à medida que cresce, ela nunca deixa inteiramente de ser afetada pelas relações mutáveis com outras durante toda a vida. (ELIAS, 2003, p. 204-205)

Dessa maneira, os padrões de conduta, assim como os impulsos relacionados à sexualidade, geralmente são reprimidos de forma mais rigorosa, e acabam por constituir um autocontrole. Elias estabeleceu ligações entre fatos, apontando as mudanças de longa duração, tanto nas pessoas quanto nas estruturas. Segundo Gebara:

Elias buscou, diante da impossibilidade das evidências satisfatórias, elaborar ligações entre fatos, de tal forma a apontar as mudanças de longa duração, tanto nas pessoas quanto nas estruturas. Foi quem sabe, um dos primeiros autores a valorizar o cotidiano, os costumes, o corpo, entre outros aspectos do homem vivendo em sociedade[...] . (GEBARA, 1998, p. 149).

De acordo com Elias (1994, p. 143) “o sentimento de vergonha é evidentemente uma função social modelada segundo uma estrutura social”. Para ele, havia inúmeras formas de interdependência social, em que o comportamento das pessoas vai se moldando de acordo com as estruturas sociais.

Nessa perspectiva, as obras literárias apresentadas, em diferentes períodos, demonstram essa interdependência social e o distanciamento ocasionado entre crianças e adultos no decorrer do tempo. As obras literárias de Inglês de Souza e de Machado de Assis, mesmos inscritas em períodos e escolas literárias distintas, demonstravam que as crianças estavam sempre ‘misturadas’ aos adultos, aprendendo diretamente com as suas relações de convívio.

Em início do século XX, as obras de Graciliano Ramos, José Lins do Rego, Monteiro Lobato e Jorge Amado já trazem uma diferenciação quanto aos cuidados com a criança, a escola já aparece como componente crucial no processo de individualização desta, ora como elemento de controle das emoções, ora como ajustador de comportamentos vistos como errôneos. Ocorre certa sensibilidade em relação à infância, em que o adulto demonstra um ponto de vista de compreensão dos desejos afetivos e mentais infantis. Quanto ao caráter de correção infantil, volta-se aos recursos adequados à psicologia dessa nova criança.

As narrativas *O Missionário*, *O Seminarista*, *O Ateneu*, *Menino de Engenho*, *Doidinho*, *Meus Verdes Anos* e *Infância* retratam a criança como um indivíduo informe,

incompleto, que precisa ser autocontrolado, nas suas emoções e sexualidade, tais regulações e controle são condutas modeladas pela sociedade adulta. Assim, as obras de Raul Pompéia, *O Ateneu*, de José Lins do Rego, *Menino de Engenho*, e Jorge Amado, n' *O menino grapiúna* nos mostram que comportamentos como precocidade do ato sexual, coito com animais, masturbações das crianças pelos adultos, aparentemente, eram percebidas como naturais, de acordo com as observações de Vieira:

A constituição do adulto civilizado foi fundamentalmente para demarcar as diferenças geracionais. Concomitantemente a esse processo, a infância civilizada, reconhecidamente diferente do adulto, passou a ser referência na ordem geracional, já que a existência e a permanência de uma sociedade civilizada passou a depender da boa educação da criança. Dessa maneira, a infância, como tempo geracional, aos poucos foi se construindo como um símbolo socializador. Entretanto, também isso requereu aprendizagem, uma vez que a criança precisou aprender a ter não qualquer infância, mas certa infância. Para isso foi necessário combater ou ir de encontro à dimensão do tempo físico/natural da criança, ou seja, ir de encontro à sua primitividade e instintividade. Ou melhor, foi necessário educar o seu corpo, os seus instintos, a sua rudez. (VEIGA, 2004, p. 78 IN: FARIA FILHO, 2004)

A literatura explicita um modelo de infância, em que os comportamentos e posturas infantis vão se alterando de acordo com os costumes dos adultos e do próprio grupo social, no qual está inserida. Nas obras e documentos literários, percebemos uma criança descrita, de acordo com o seu momento histórico, como seres inocentes e corrompíveis sem peculiaridades, e que necessita de mecanismos punitivos para adequá-la a sociedade.

Nas obras referentes ao século XX compreende-se uma mudança do sujeito em formação, que pode ser compreendido pela natureza infantil, suas contradições e sua condição de sujeito social, contudo, permeados pelo caráter modelador da escola:

A cultura escolar estabeleceu-se com base em práticas pedagógicas que promoveram a visibilidade das especificidades da infância pelo estabelecimento de padrões de comportamentos homogêneos, de acordo com as características físicas, afetivas e psíquicas das crianças. A combinação entre a escolarização para todos e a socialização universalizada da infância produziu uma criança e uma infância imaginada. Esse imaginário pretendeu desfazer as tensões de classe, de gênero e da origem étnico-racial: a criança imaginada é inteligente com potencial para ser bem-sucedida na vida, é branca e bonita e sua condição de gênero é perpassada pelo referencial masculino em curso, seja menina, seja menino. (Idem, 2004, p. 78)

Ao consideramos um processo histórico de períodos, compreendemos que a concepção de infância feliz, inocente e lúdica, apresentada na poesia de Cassimiro de Abreu, foi substituída pela infância da poética de Manoel de Barros, que propõe uma elaboração que atenta para a especificidade do sujeito infantil, dando uma nova sensibilidade e distinção ao ser criança. Tal perspectiva, demonstra que a infância é um período repleto de imaginação e

fantasia, elementos importantes para a formação do ser humano. Possibilitando assim, uma relação livre, sem obstáculos e preconceitos entre o adulto e a criança

Ancorada nos estudos de Norbert Elias, Leão (2007, p. 11) aponta que, geralmente, “espera-se que as crianças atinjam um nível de controle das emoções, que formem certos padrões de vergonha, comedimento e pudor capazes de lhes auxiliar no recalque das pulsões”, tais pontos de vista são observados nas obras de Inglês de Souza, Raul Pompéia e José Lins do Rego, em que a imagem da criança é demonstrada pelas normas de comportamento e o controle dos impulsos sexuais.

Ao nos remetermos ao longo período, de acordo com Le Goff (1990), percebemos que alguns comportamentos foram alterando-se no decorrer deste tempo, já que estes foram substituídos, por passarem a ser inaceitáveis ou primitivos, como bem define Elias, como civilizadores. Não podemos inferir sobre o cuidado da criança daquela época, como displicente ou de abandono, pois havia sim as atenções, seja com alimentação, estudos ou saúde, contudo, em relação à sexualidade ocorria um processo de aceitação de comportamentos, que, se comparado ao atual, seria intolerável.

A escola em todas as obras literárias é o elemento de padronização e civilização da criança, assumindo uma função de modelação do comportamento dos alunos à sociedade. Será a partir dela que a criança será adaptada de acordo com os preceitos sociais e as regras de conduta ora dos adultos ou das próprias crianças, sob um controle social intenso, em que dado momento histórico atuou sob o aspecto do medo, rigidez e coerção; em outro, como sistematização e valorização das suas particularidades, modelando os impulsos naturais e os seus comportamentos.

CAPÍTULO III

Horas há na infância,
em que toda criança é o ser admirável,
o ser que realiza a admiração do ser.
Descobrimos assim em nós uma infância imóvel,
uma infância sem devir liberta da engrenagem do calendário.
Bachelard

3.1. Crianças e Infâncias nas obras literárias

A partir de uma perspectiva literária, podemos dizer que a obra literária é elaborada pelo imaginário cultural e social. Dessa maneira, não podemos analisá-la como uma ‘verdade absoluta’, pois se trata do não-real, do imaginário. Entretanto, a elaboração da criação artística do autor acaba por entrelaçar as suas impressões do real com a sua capacidade imaginativa, ocorrendo uma contaminação de suas percepções da realidade, mediadas pelo seu contexto social, político, econômico e cultural, mesclados com o seu potencial artístico. Antônio Candido (2000) aponta que o autor faz da sua vida uma transposição à obra de arte, imprimindo nela seus sentimentos.

A bibliografia sobre as produções literárias, aponta que o autor, ao criar a sua obra, acaba por incrustar nela o resultado de suas percepções e interações com o real, geralmente nos re-apresenta algo que já sabemos, mas ele o faz de forma diferente. É o caso, por exemplo, das obras memorialísticas ou autobiográficas sobre a infância, em que temos fatos já vistos anteriormente, mas contadas de uma nova maneira pelo autor, apresentada sob a perspectiva dele e pelo seu universo criativo. Nessas circunstâncias, a criança descrita na obra literária não é, e não poderá ser reconhecida como escritora, mas será vista a partir da voz do adulto e apresentada sob os diversos aspectos.

Sendo assim, para definirmos as duas obras literárias *Infância* e *Menino de Engenho* entre as memórias ou autobiografias, que seriam usadas como documentos desta pesquisa, buscamos compreendê-las a partir das categorias literárias.

Pela investigação realizada, podemos dizer que não há muita clareza na definição e diferenciação entre memorialismos e autobiografismo, já que as memórias são descritas como uma narração utilitária dos fatos, o autor não recupera os fatos da maneira como realmente os viveu. Assim, ele relembra, acrescenta, recria como se fossem *flashes* que clareiam ou tornam obscuras sua lembrança.

No que tange à memória, Le Goff define-a como “uma propriedade de conservar certas informações, remete-nos a um conjunto de funções psíquicas, em que o homem pode atualizar impressões ou informações passadas que ele representa como passadas” (LE GOFF, 1990, p. 424). E, para Halbwachs, o ato de rememorar está enraizado no movimento interpessoal das instituições sociais como a família, a classe social, a escola, entre outros que fazem parte do contexto sócio-cultural em que o sujeito está inserido:

A rememoração pessoal está situada na encruzilhada das redes de solidariedades múltiplas em que estamos envolvidos. Nada escapa à trama sincrônica da existência social *atual*, é da combinação desses diversos elementos que pode emergir aquela forma que chamamos lembrança, porque a traduzimos em uma linguagem. (HALBWACHS, 2006, p. 12)

Com relação à autobiografia, tal ponto de vista é posto de forma mais objetiva sobre os fatos cotidianos da vida humana, não tendo um ‘compromisso’ com a exatidão dos fatos ocorridos, mas valoriza as impressões e os sentimentos do próprio indivíduo, conforme enfatiza Giddens (2002, p. 72) “a autobiografia é uma intervenção corretiva do passado, e não uma mera crônica de eventos passados, um dos seus aspectos é ‘acalantar’ a criança que fomos”.

Segundo Philippe Le Lejeune (1991, p. 49), “as identidades de autoria e do narrador se entrelaçam entre si”. O escrito, por sua vez, criará um pacto consigo mesmo, falando de si, por meio das suas memórias, ficcionalizando-as e ressignificando a realidade. Tal perspectiva de ressignificação ocorre por meio do pacto autobiográfico, que permeia uma identidade nítida entre o autor e o narrador. Com o personagem é difícil perceber essa identidade, mantendo certa relação ou semelhança, ao representar o passado.

Assim, optamos por duas obras literárias em questão, considerando-as como uma rememoração das infâncias dos autores¹⁸, ampliados pelo critério da verossimilhança e da elaboração de um texto literário, em que o narrador-personagem faz um caminho de afastamento e de busca de si mesmo, colocando suas sensações, como se estivesse vendo a si mesmo de outro ponto de vista, como num acontecimento de fora.

Nesse sentido, ao relembrar a infância de maneira saudosista tem-se uma sensação de anulação do momento presente, dando espaço para a leveza das recordações do mundo da infância. Na especificidade da obra literária, os autores acabam por se relacionar historicamente e representar a si mesmo.

¹⁸ Compreendemos que como categoria literária, a obra *Menino de engenho*, caracterize-se como romance. Entretanto, assumimos aqui, uma análise memorialística já que buscamos as representações das memórias infantis e de escolarização.

Portanto, consideramos que as duas obras em questão podem ser descritas como gênero autobiográfico, mas que utilizam dos recursos memorialísticos, na medida em que há um rompimento das fronteiras entre o presente e a memória do autor, consolidando a consciência de si mesmo na história. Apresenta uma compreensão 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, escola e os grupos sociais aparecem como reafirmação dessa compreensão.

Os autores, ao falarem de sua infância, parecem elaborar uma *representação* da criança e das infâncias existentes na sociedade. Quando utilizamos o termo *representação*, queremos falar em nome de alguém, dando voz e concretude a uma experiência individual, recriada numa perspectiva social. E, para a *representação* da infância, almejamos compreendê-la numa perspectiva social, conforme nos aponta Leão:

A espetacularização do autor finda por revestir-se de todos os atributos do ator e, com isso, torna-o um personagem público, um ser de glória que necessita representar uma ou várias identidades em resposta à demanda de seus pares e concorrentes, de seus editores ou de seu público anônimo de leitores [...] a atividade literária exige o desempenho de papéis sociais. (LEÃO, 2009, p. 308)

Assim, por meio da obra literária podemos obter uma concepção de mundo que é construída socialmente, é a partir daí, que a literatura tem seu objeto de *representação*, e, é a partir das obras *Infância* e *Menino de Engenho* que procuramos elaborar a percepção da criança e das infâncias, existentes em final do século XIX até meados do século XX.

Ao utilizarmos as obras literárias estamos fazendo a relação entre consciência e realidade permeadas “pelas propriedades sociais de um grupo ou pelos recursos próprios de um poder” (Idem, p. 177) e, temos a possibilidade de absorver os esquemas ou os conteúdos de pensamentos individuais ou, ainda, os condicionamentos inconscientes que fazem parte de um grupo para produzir um sistema de *representações*. A compreensão dos fatos históricos, dos sentimentos e emoções do autor são resultados da produção do imaginário coletivo das atividades humanas, “das ideias compartilhadas, de um alto grau de coerência e transparência”. (Idem, p. 41).

Podemos considerar que as obras dos autores Graciliano Ramos e José Lins do Rego, cada qual dentro da sua especificidade, não são, meramente, fatos de uma biografia, pois há a preocupação dos autores, com as relações sociais e os seus contextos, uma vez que os “autores não escrevem livros: não, eles escrevem textos que outros transformam em objetos impressos’

(Idem, p.71) e estão vinculados às intenções do autor, as estratégias de escritura e a uma decisão de editor, sobre a temática Leão aponta:

[...]em se tratando de arte e literatura, as determinações exercidas por suas leis de funcionamento são, a um só tempo, simbólicas e materiais. Uma outra propriedade específica dos campos é a partilha de interesses e crenças comuns. Por paradoxal que pareça, os indivíduos de um mesmo campo acreditam nas simbologias da dominação que lhes são arbitrariamente impostas por meio de normas e sanções, ainda que seus movimentos se restrinjam a uma apertada rede de relações hierárquicas e excludentes. São os embates revestidos de crença e legitimidade que permitem os deslocamentos, as rupturas e transformações históricas. Daí a importância do conceito de *habitus*, esse conjunto de disposições profundamente incorporadas, nem sempre conscientes e objetivas, que formam involuntariamente os indivíduos e se expressam nos modos do comportamento e do pensamento, desde o olhar aos mínimos gestos do corpo, do andar às opiniões e preferências de gosto estético. (LEÃO, 2009, p. 306)

No Brasil, por conta do número reduzido de produção acadêmica, conforme nos explicita Velloso (1982, p, 77), a literatura foi por muito tempo a representação da realidade. Bosi (1998, p. 388) reitera que foi no modernismo que ocorreu uma crítica às velhas gerações e se tentou aprofundar na realidade brasileira.

Entre as décadas de 1920 e 1930 ocorreu um ‘modismo’ em relatar a realidade nordestina brasileira, em consonância com os preâmbulos da linguagem da Semana de Arte Moderna de 22, em que tal possibilidade pode ser vista nas obras de José Lins do Rego e Graciliano Ramos acerca da imagem da criança e da escola brasileira neste período.

Nas obras de Graciliano Ramos e Lins do Rego ocorre um processo de construção e reconstrução da subjetividade dos autores, em que encontram elementos que darão significado ao conteúdo que foi internalizado psicologicamente. Observamos que as obras autobiográficas possuem um entrelaçar semântico invocado pela infância, de forma a nos repassar que todos os impasses e desvios desenvolvidos na vida adulta, acabam em resultar ou recorrer aos relatos sobre a infância como o *locus* único de identidade do trabalho autobiográfico.

A infância mediada pela família e pela escola, nas memórias dos autores, é a primeira referência da relação de poder entre adulto e criança, tal relação, mesmo que apareça de forma nebulosa na memória do autor, acaba sendo uma marca para o resto de suas vidas. É como uma disputa em que seria impossível competir com o que já era posto pela sociedade, que a criança deveria se submeter ao que lhe era infligido como papel social, ter respeito e obediência.

As duas obras com suas aproximações e distanciamentos, nos fornecem as lembranças do período da infância, que permite uma compreensão acerca do conceito de criança.

Por isso, a escolha pelas duas obras literárias, que promovem o diálogo entre narrador-leitor e leitor com ele mesmo, numa formação do homem, a partir das memórias da infância, da imaginação e da criatividade. Ademais, as obras apresentam um fragmento da infância, no nordeste rural, permeados de pobreza e adversidades sociais, desmistificando o estereótipo da infância feliz, repleta de cuidados e com ausência de regras.

As obras perfazem um caminho entre a subjetividade de uma criança, que tinha medos, dúvidas, angústias de adentrar no processo de escolarização rígido e castrador. Nas obras, obtemos as idas e vindas do processo de afastamento do adulto e da criança, bem como às imposições de normas e regras quanto aos seus instintos relacionados à sexualidade, à incorporação da vergonha como norma do comportamento, assim como, o medo pelo caráter civilizador da escola.

As autobiografias não são, somente, as significações individuais dos autores, mas a mostra do confronto existente na influência dos pais, da família, amigos e professores nas construções psicológicas, estéticas, religiosas, sociais, históricas e culturais. Têm um caráter documental, que permitem discorrer com a obra, nas fronteiras da vida social e dos acontecimentos de uma época, no caso desta pesquisa, a passagem do século XIX ao XX, no interior do nordeste brasileiro.

Conforme as inferências de Lucien Goldmann, observamos que as autobiografias dos autores podem nos dar uma análise profunda sobre a vida e o contexto no qual estão inseridos: “para uma análise mais profunda acerca da biografia, deve-se, essencialmente, fazer a relação entre a obra e as visões do mundo que correspondem a certas classes sociais”. (GOLDMANN, 1979, p. 74).

Desta forma, iniciamos, então, o seguinte questionamento: se a obra literária é uma ficção, como podemos colocá-la no mesmo plano de interpretação do real?

Na produção contemporânea, há um conflito, de acordo com Adorno (2003, p. 60) sobre a elaboração do romance, acerca da fronteira entre as memórias do escritor e a ficção, já que a infância para ser retratada, precisa tanto do caráter ficcional, como da memória do escritor. O autor faz uso do processo contínuo de interação entre adulto/criança, para poder dizer algo e, nem sempre, sabe como fazê-lo, mediante as representações de mundo.

Pelo fato de as obras fazerem uma busca pelo passado através da memória, Candido (2006, p. 70) defende que a “elaboração de uma autobiografia, por maior ou menor que seja sua dose de romance, tem um contato com a vida que passa a recriá-la”. Como se houvesse certo esqueleto de realidade escorando as carnes e músculos da fantasia. Nas obras literárias analisadas, esse esqueleto é quase destruído pela construção das narrativas, mantendo apenas algumas vértebras para relacionar a ficção à realidade. Ao equilibrar a tonalidade fictícia com o contorno poético da realidade acaba por desmerecer o depoimento, inserindo uma evocação infantil.

As obras foram escolhidas por demonstrarem como o processo civilizador escolar influencia na mudança de comportamento de uma criança, por meio da imposição de práticas pedagógicas, carregadas de regras e normas. Oferece-nos uma escola e uma criança, não de maneira simplista sobre a vida do autor, mas ultrapassando o óbvio e, partindo da própria experiência de vida do escritor, para explicarem a criança e, conseqüentemente, compreenderem o homem como sujeito histórico e social. As crianças das obras literárias transpõem uma idade cronológica e conseguem levar à reflexão sobre seus conflitos internos e suas inquietações.

Não podemos dizer que o real substitui o imaginário ou vice-versa, mas são as escolhas realizadas pelos escritores em colocar no tempo da narrativa, os sinais e as marcas de experiência de menino, conformados com a perspectiva de perceber a própria realidade, que constroem essa representação equilibrada entre ambas, ficção e memória:

O sujeito literário, quando se declara livre das convenções de representação do objeto, reconhece ao mesmo tempo a própria impotência, a supremacia do mundo das coisas, que reaparece em meio ao monólogo. É assim que se prepara uma segunda linguagem, destilada de várias maneiras de refugio da primeira, uma linguagem de coisa, deterioradamente associativa, como a que entremeia o monólogo não apenas do romancista, mas também dos inúmeros alienados da linguagem primeira, que constituem a massa. (ADORNO, 2003, p. 62)

Definimos, portanto, que as obras autobiográficas, conseguem cumprir sua função, tanto como representação e como ficção, por realizarem, ao mesmo tempo, o ato de reescrita dos fatos vivenciados pelos escritores, fazendo-se compreender como sujeitos inseridos nas redes de interdependências sociais e como representantes da compreensão da criança e de sua infância.

3.2. As histórias e as Infâncias dos autores...

Graciliano Ramos de Oliveira, filho de Sebastião Ramos de Oliveira e Maria Amélia Ferro Bastos, foi primogênito de dezesseis irmãos. Nasceu em vinte de outubro de 1892, em Quebrângulo, Alagoas. Seus pais faziam parte de uma tradicional família nordestina. Por conta da seca, mudou-se inúmeras vezes, morando em diversas cidades, dentre elas, Buíque, Viçosa, Rio de Janeiro e Maceió. O nascimento de Graciliano se deu no seguinte contexto sócio-político:

Pode-se constatar que o autor nasceu num contexto marcado pela Abolição da escravidão (1888), Proclamação da república (1889), a expulsão da família real de nossas fronteiras territoriais, a censura da imprensa e a existência de um tribunal de exceção para julgar quem atentasse contra a segurança do Estado. Além disso, mestre Graça – como era carinhosamente chamado pelos amigos escritores – presenciou a Semana de Arte Moderna (1922), Revolução Constitucionalista (1932), a Intentona comunista (1935), a implantação do Estado Novo (1937), viveu sob o reflexo de duas Guerras mundiais (1914 e 1939) e da Revolução Russa (1917). (MORAES, 1992; VIANA 1988, IN: LEMOS, 2002, p. 36).

Silveira (2002, p. 35) relata a dificuldade de elaborar a biografia da infância do autor, por conta das escassas fotografias; do silêncio dos amigos e da pouca quantidade de documentos para a reconstrução de sua vida. Durante a sua infância teve experiências negativas com a educação, tendo muitas dificuldades com a leitura, aprendendo a ler após os nove anos.

Posteriormente, começa o seu prazer pela leitura e, em 1914 começa a trabalhar como revisor de jornais. Em 1915, torna-se comerciante e casa-se com Maria Augusta de Barros, vive com ela apenas cinco anos e tem quatro filhos, casa-se pela segunda vez e tem mais três filhos. Teve cargos públicos como a presidência da Junta escolar de Palmeiras dos Índios, em 1927. No ano seguinte, torna-se prefeito da cidade e, em 1930, chefia a imprensa oficial. Além desses cargos, foi diretor da instrução pública de Alagoas, opondo-se aos métodos existentes e fazendo uma reviravolta nos métodos de ensino.

Ao escrever seus romances, fazia críticas sociais, expondo as injustiças sociais e as arbitrariedades existentes. Por conta disso, em 1936 foi preso sob acusação de ser comunista. Ficou durante nove meses preso e, desta experiência, resultou a obra *Memórias do Cárcere*. No ano de 1950 foi eleito presidente da Associação Brasileira de Escritores; a partir disso, faz várias viagens, dentre elas à Checoslováquia e União Soviética, para conhecer melhor o regime socialista. Em 1953, o escritor adoece e vem a falecer, com sessenta anos de idade.

Publicou as seguintes obras: *Caétes* (1933), *São Bernardo* (1934), *Angústia* (1936), *Vidas Secas* (1938), *Infância* (1945) e a publicação póstuma, *Memórias do Cárcere* (1953). No contexto infantil publicou *A terra dos meninos pelados* (1939).

A obra para análise deste trabalho, *Infância*, foi escolhida por ser denominada pela crítica literária como uma das mais importantes do escritor, além de permitir uma compreensão das demais obras do autor e ultrapassar o mundo imaginário sobre infância, “oferecendo um texto que amplia as possibilidades do discurso literário, podendo ser lido como verdade e verossimilhança” (LEMOS, 2002, p. 49). Os capítulos foram escritos sob a forma de contos, pois foram, inicialmente, publicados separadamente no diário de notícias. (FELDMANN, 1967, *apud* LEMOS, 2002, p. 47).

A narrativa retrata suas memórias numa idade cronológica de aproximadamente dois ou três anos de idade até a sua adolescência. Ao iniciarmos a leitura da obra, temos a impressão de fatos isolados, mas conforme o menino vai conseguindo o domínio da leitura e escrita, temos uma junção e relação dos episódios entre si.

Até o décimo quarto capítulo não há uma articulação, antes temos a noção de que cada episódio é independente um do outro, permitindo a interpretação de que iniciam e terminam em si mesmos. São como se o autor estivesse rememorando os fatos. A partir do décimo quinto capítulo, *Leitura*, temos uma mudança aparente, os capítulos começam a ter uma organização, uma ordem. Quanto mais o menino apreende a leitura e a escrita, mais os capítulos vão se interligando, o menino sai da agressividade que o cercava, do machucamento constante feito pelos pais e vai ganhando seu espaço social, mais criativo e até mesmo crítico.

A descrição da vida do menino ocorre junto aos seus pais, avô, negros, professores, irmãos e amigos da família. Segundo Coutinho (1986, p. 407), em *Infância*, Graciliano se propõe como um menino que busca uma vingança com a sua relação de poder, explicitado pela aprendizagem da leitura e da escrita, como comprovação e para firmar a sua capacidade de oposição à autoridade do pai.

Há uma narração que oscila entre o adulto e a criança mostrados pela omissão e pelo silêncio do escritor, tornando difícil separar os momentos em que é a criança e outros em que é o adulto quem escreve a obra. A *infância* de Graciliano Ramos se mescla com a *Infância* de

Máximo Górkí¹⁹, com um tom de incompreensão e inocência dos fatos, características do comportamento infantil.

O autor José Lins do Rego nasceu em três de junho de 1901, no engenho Tapuã, na Paraíba, filho de João do Rego Cavalcanti e Amélia do Rego Cavalcanti.

Ainda na infância, fica órfão e é criado pela tia no município de Pilar. No ano de 1909 é matriculado no internato Nossa Senhora do Carmo. Aos dez anos, de acordo com Trigo (2002, p. 138), por relatos de sua irmã de criação a um repórter, em 1911, José Lins encontra um revólver numa prateleira e, acidentalmente, mata um empregado de sua tia, o incidente foi mantido em sigilo. Em 1912, inicia o ginásio; em 1915 vai para o Recife cursar o Instituto Carneiro Leão. Assim como Graciliano Ramos, também teve dificuldades em seu processo de alfabetização e sofria com as comparações familiares de si com os agregados escravos.

A partir dos dezoito anos, começa a escrever artigos para os jornais, aos vinte e dois anos forma-se na faculdade de Direito do Recife, casa-se aos vinte e três anos, com Philomena Massa, filha de um senador e tem três filhas.

Em 1925, torna-se promotor público em Manhuaçu, Minas Gerais. Escreve seu primeiro livro *Menino de engenho* em 1932, no ano seguinte, *Doidinho*, *Banguê* em 1934, seguido pelo *Moleque Ricardo* (1935). No ano seguinte, muda-se para o Rio de Janeiro para exercer a função de fiscal de imposto de consumo. No ano de 1936, publica *Usina*, que dedica aos amigos Graciliano Ramos e José Olympio; em 1937, publica *Pureza*, um romance de intenções existencialistas, posteriormente, assimila as temáticas da religiosidade publicando *Pedra Bonita*; em 1939, publica *Riacho Doce*; o romance *Água-mãe* é editado em 1941.

Considerada sua obra-prima, *Fogo Morto* é publicado no ano de 1943, período em que visita Uruguai e Argentina, fazendo conferências sobre a literatura brasileira. Em 1947, publica *Eurídice*, uma obra muito criticada. No ano de 1948, por ser torcedor fanático do Flamengo, torna-se sócio-proprietário e, a partir de 1949, escreve crônicas esportivas, relatos de viagens e ensaios de crítica literária. Em 1950 e 1951, viaja à Europa, visitando a França, Portugal, Suécia e Dinamarca, de maneira que, na segunda viagem, vai como integrante de uma delegação esportiva brasileira. Escreveu ainda *Bota de sete léguas* (1951), *Meus verdes anos* (1956) e *Gregos e troianos* (1957). Foi eleito para a cadeira número 25 da Academia brasileira de Letras em 1955, e sua última obra foi *Cangaceiros*.

¹⁹ Escritor da Rússia comunista que descreve suas memórias numa obra chamada *Infância* relatando entre a frieza, brutalidade e violência dos adultos, aspectos da ludicidade infantil russa.

Em relação à produção infantil, escreve *Histórias da velha Totonha* (1936) e como crônicas, publica as seguintes obras: 1942 - *Gordos e magros*; 1945 - *Poesia e vida*; 1952 - *Homens, seres e coisas*; 1954 - *A casa e o homem*; 1957 - *Presença do Nordeste na Literatura Brasileira*; 1958 - *O vulcão e a fonte*; 1981 - *Dias idos e vividos* (Antologia), [Seleção, organização e estudos críticos de Ivan Junqueira]. Falece em 12 de setembro de 1957, com cinquenta e seis anos de idade.

A autobiografia *Menino de engenho* traz a infância de José Lins do Rego, que acaba por superar a intenção de contar sobre a biografia de seu avô José Paulino, uma grande figura da sociedade patriarcal nordestina, e oferecer a imaginação criativa do escritor, trazendo as estruturas da sociedade rural escravocrata e latifundiária, permeada pela realidade do menino que vive no engenho em meio à pureza e às maledicências sexuais.

A obra apresenta um riquíssimo conteúdo social, com a realidade dos engenhos de cana-de-açúcar, do envolvimento do menino da Casa Grande com os “*moleques da bagaceira*”, das relações entre o senhor de engenho e seus servidores, inter-relacionadas com a convivência da família e do seu cotidiano.

São quarenta e três capítulos, interligados uns aos outros, narrados em primeira pessoa pelo narrador-personagem, o menino Carlos.

José Lins do Rego utiliza a técnica de painel, em que as cenas vão se apresentando de forma cumulativa e com uma relativa autonomia. Os personagens secundários aparecem sorratamente como peças de um quebra-cabeças, dando vida ao conjunto da obra.

Tem um tempo cronológico que vai desde os quatro anos de idade até a sua entrada no colégio, aos doze anos. Os fatos ocorrem na Zona da Mata, no engenho Santo Rosa, em que são relatados com grande espontaneísmo, combinadas com várias formas de narração que vão desde a crônica à lenda, determinados por uma linguagem nordestina. Oferece secundariamente, o declínio dos senhores de engenho, bem como, as condições desumanas dos trabalhos semi-escravo e dos trabalhadores rurais do nordeste brasileiro. Quanto à função social da mulher, apresenta uma imagem subordinada, voltada à família e ao marido e de forma preconceituosa sobre gênero e sexualidade.

Proporciona, uma história de um menino que fica órfão de pai e mãe, tendo que morar com o avô, um senhor de engenho. Sua criação é feita sem a repressão familiar, por ser neto do senhor José Paulino, o dono do engenho. Tem todas as suas vontades realizadas, aprende

tanto coisas boas quanto más, sendo precoce acerca das relações sexuais e da sua libido. Por conta disso, torna-se “viciado” aos doze anos, adquirindo uma doença venérea:

Tinhas uns doze anos quando conheci uma mulher, como homem. Andava atrás dela, beirando a sua tapera de palha, numa ânsia misturada de medo e de vergonha (...). – Este menino está com vício. Era mesmo um vício visguento aquele dos afagos de Zefa Cajá. Saía do café para a casa dela, ia depois do almoço e depois do jantar. (...) Apanhei doença-do-mundo. Escondi muitos dias do povo da casa-grande. Ensinaram-me remédios que eu tomava em segredo na beira do rio. Não melhorava, tinha medo de urinar com as dores medonhas. E, por fim, souberam na casa-grande. Foi um escândalo. (REGO, 2009, p. 142;143)

Traz a realidade à sua volta de forma emotiva e com certa admiração, realçando as crendices, a paisagem dos engenhos de cana-de-açúcar e dos cangaceiros como forma única de reação social. É uma narrativa saudosista, delineada a partir de relances da infância do autor. De acordo com Trigo (2002, p. 164), “quem narra *Menino de engenho* não é o menino Carlinhos, mas o menino Carlos de Melo, que adulto contempla e constitui, com certa melancolia nostálgica, o próprio passado”. Dessa forma, Trigo define:

José Lins usa a literatura como catarse, não guarda segredo algum, abre-se inteiro em cada página. O retrato pormenorizado que faz das superstições, dos ‘vícios degradantes’ e outros aspectos da vida rural nordestina é o plano de fundo de uma elegia da infância – e ao mesmo tempo um protesto contra a condição humana, contra o destino cruel e arbitrário diante do qual cada um de nós será sempre impotente. (TRIGO, 2002, p. 189)

Vale lembrar que, ao apresentarmos as trajetórias de vida dos autores, buscamos uma melhor compreensão sobre suas infâncias descritas nas suas obras literárias, rememorando o *menino* que se transformou no escritor, mas que consegue demonstrar uma infância inserida num dado contexto histórico, apresentando resquícios de uma realidade permeada pelas angústias, incompreensão e incertezas de uma criança.

3.3. As representações da Literatura...

3.3.1. Sobre Crianças....

As crianças existentes nas obras literárias nos auxiliam a pensar como foi a infância brasileira nos períodos relatados nas autobiografias dos autores.

Na obra *Infância*, de Graciliano Ramos, podemos perceber um imaginário social sobre a criança em seu ambiente familiar, sem um tratamento peculiar, referente ao fato de ser criança.

Não havia, ainda, uma individualidade ou identidade para o menino, não era chamado pelo nome, os apelidos o distanciam de um ambiente de carinho; por ter problemas com os olhos, sua mãe o chamava de ‘bezerro-encourado’²⁰ e ‘cabracega’.

Quanto ao restante das crianças, observamos que no nascimento dos irmãos, ocorria uma certa indiferença, “de repente surgiu a terceira irmã, insignificância, nos braços de sinhá Leopoldina. Não fiz caso disso” (Ramos, 2009, p. 15)

Sob uma perspectiva de uma outra obra como a *Casa-grande e Senzala*, de Gilberto Freire temos uma apresentação de uma criança, numa fase em que era vista como anjos do céu; que aos seis anos de idade passava, então, a ser denominado ‘menino-diabo’, o que lhe embutia a responsabilidade de crescer o mais rápido possível; esta condição de inferioridade o colocava como estranho ao restante dos adultos da família, “que não comia na mesa nem participava de modo nenhum da conversa da gente grande. Tratado de resto” (FREIRE, 1996, p.68).

O comportamento dos pais era ao mesmo tempo de ambiguidade, demonstrado tanto pelo amor como pela rejeição. O menino não compreendia que a mãe casara-se quando era, ainda, também, uma criança. Assim, sentia que a mãe nutria por ele certa antipatia e negação, não compreendendo o comportamento dela:

As vezes minha mãe perdia as arestas e a dureza, animava-se, quase se embelezava. 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 desprecatar-me e enfadá-la. Os catorze ou quinze anos surgiam entre nós, alargavam-se de chofre – e causavam-me desgosto. (Ramos, 2009, p. 79)

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 parênteses – e isto me desorientava. (RAMOS, 2009, p. 21)

As relações sociais e familiares não se diferenciam, não era permitido o questionamento, “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” (Idem, 2009, p. 113).

²⁰ Bovino órfão que recebia o couro de um outro, já morto, para que a mãe deste, enganada pelo cheiro, permitisse a amamentação do desprestigiado.

Mostra-se uma infância sempre junta aos adultos, com os caixeiros viajantes que se hospedavam em sua casa, na venda dos tecidos na loja da família e nas conversas ricas, narradas pelos vaqueiros que frequentavam o alpendre do pai.

Todo o período narrado sobre a vida de menino demonstrava uma nuance contínua entre a infância e a adultez:

O que então me pasmou foi o açude, maravilha, água infinita onde patos e marrecos nadavam. Surpreenderam essas criaturas capazes de viver no líquido. O mundo era complicado. (Ramos, 2009, p. 15)

Pela primeira vez falaram-me no diabo. É possível que tenham falado antes, mas foi aí que fixei o nome deste espírito: sem conhecê-lo direito, soube que ele andava solto nos redemoinhos que varriam o pátio, misturado a folhas e garranchos. (Idem, 2009, p. 28)

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. (Idem, 2009, p. 33)

Dessa maneira, podemos ver a infância na obra de Graciliano como uma hierarquização entre o mundo adulto e o infantil, em que a re-significação do sujeito, é elaborada pelo seu processo de constituição entre as memórias e a realidade.

A criança se apresenta, 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 suas especificidades infantis, além do que o narrador nos deixa claro o contexto de uma realidade repleta de dificuldades, impossibilitando um tratamento diferenciado ao menino.

O *Menino de engenho*, de acordo com Trigo (2002, p. 161), ficou muito mais marcado pela reconstrução da paisagem física e social – a casa-grande, o engenho, o canavial na várzea, os banguês – do que pelas sutilezas psicológicas de sua reconstituição da infância.

Entretanto, apesar das críticas sobre a obra, podemos apreender que José Lins do Rego representa sim, uma infância, utiliza um tom de adulto mesclado com a inocência infantil, que pode ser observada na forma como descreve o avô, como um riquíssimo proprietário, sem fazer a ligação com a miséria dos trabalhadores do engenho.

Nas histórias contadas pela *Velha Totonha*, apresenta o lobisomem, duendes da superstição popular, o zumbi, as caiporas, as burras-de-padre, etc, “um mundo inteiro de duendes em carne e osso vivia para mim[...] queria que a enchente continuasse para ver os baús nadando dentro da casa” (REGO, 2009, p 57).

Quando expõe sobre as doenças das crianças, os coloca como forte e superiores a ele próprio, quando relata a forma como ficou órfão:

Eu tinha quatro anos no dia em que minha mãe morreu. Dormia em meu quarto, quando acordei com um enorme barulho, o quarto de dormir estava cheio de pessoas que eu não conhecia, corri para lá e vi então que minha mãe estava no chão e meu pai caído em cima dela como um louco [...]vi então que minha mãe estava toda banhada em sangue, e corri para beijá-la, quando me pegaram pelo braço com força. (Idem, 2009, p. 33)

O menino-narrador lança mão de 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 potencializa as memórias do escritor, como uma infância distante da inocência e da felicidade.

Para o menino, a infância se fazia de espaços diferentes; por ser extremamente tímido e introspectivo, não conseguia transitar facilmente entre os meninos da bagaceira e os primos do engenho. Sua saúde frágil o distanciava, ainda mais, do mundo de brincadeiras; sua vida era solitária, gostava de prender pássaros no alçapão, ficar contemplando-os, como viviam e refletindo sobre a vida e a morte de seus pais.

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.

No cotidiano rural, 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)

Era uma infância regrada a amor e punição, apesar das regalias dadas pelas escravas e pela tia Maria, passava pelos castigos corporais da tia Sinhazinha:

Fui dormir imaginando tudo o que era vingança contra o diabo da velha. Queria vê-la despedaçada: entre dois cavalos, como a narrativa da madrastra

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)

Por mais que tivesse a liberdade de tomar leite ao pé da vaca, andar com os pés no chão e de viver solto junto aos meninos da bagaceira, demonstrava carregar uma dor incompreendida, enquanto criança. O narrador, em certo momento da obra, começa a demonstrar suas inquietações, primeiro, pela perda da prima Lili, posteriormente, por conta do “puxado”, 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. Há dessa forma, não apenas o questionamento do Carlos menino, mas, também, do Carlos narrador.

Durante toda a obra ocorre uma busca por uma identidade, entre um menino com um amadurecimento precoce e a possibilidade de, ainda, ser criança, finalizando as suas memórias com o seguinte trecho:

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. (Idem, 2009, p. 149)

Ressaltamos em José Lins do Rego, a ideia rousseauiana²¹ da criança, como um sujeito natural, em que sua inocência vai 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.

²¹ Para 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, acaba-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 deva 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 as 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.

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, tem um tom de autoquestionamento.

Ao fazer a obra, o Carlos adulto, o faz de mãos dadas, com a criança do engenho. A representação não ocorre de maneira fácil e pacífica, pois, é compartilhada entre o homem e o menino. O autor não compartilha da mesma visão de mundo do menino Carlos, mas há, mesmo assim, uma aproximação, pois o adulto acaba por aceitar, por meio das memórias, a voz do menino.

Em *Menino de engenho*, percebemos uma criança preparada para o mundo adulto. Não ocorria uma distinção entre postura adulta e infantil, pois 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 o avesso do aconchego demonstrado por Bachelard, do bem-estar da intimidade. A casa dessa infância é comparada a um cárcere, associada à aridez, cemitério, em que o quintal pudesse ser seu refúgio. A obra é repleta de um lirismo represado, escondido, demonstrado numa linguagem abreviada, lacunosa, cheia de elipses.

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.

No último capítulo, denominado *Laura*, aos onze anos de idade, o narrador experimenta a fase da puberdade, conhece Laura, e, passa a desejá-la dia e noite, vendo-a como um amor impossível:

Sensações desconstruídas assaltavam-me: ardia-me a cabeça, os dedos tiritavam, frios como gelo. Impossível suportar o contato com os lençóis. Erguia-me sufocado, ia balançar-me devagar na rede [...] Eu desejava acordar, fugir do pesadelo, restituir à criança as qualidades anteriores: de algum modo me sentia responsável pela medonha substituição. Angústia, arrepios. E despertava arquejando, mordendo os beiços, em desespero. Bicho, bicho monstruoso – e afundava na tristeza, pedia a morte. As ilusões quebradas, em cacos. Tinha nojo de mim mesmo. Sujo, precisando de água e sabão. Mas isto não me limparia, as manchas eram indeléveis. Dormir, esquecer a visão poluída. Terror, depois lassidão, repugnância. (Idem, p.264; 265).

Outro trecho que nos deixa em dúvida, sobre o que realmente aconteceu, parecendo ser com uma provável prostituta, foi o fato ocorrido no quarto de Otilia da Conceição. Não nos foi descrito, mas foi provável que tenha sido sua primeira relação sexual, ocorrida de maneira desagradável e desastrosa.

Otília da Conceição, à beira da cama, esperava em silêncio. Arriei sobre a mala pequena, e em silêncio também, comecei a descalçar-me. A vista me turvou, os dedos úmidos tremeram, o cordão do sapato deu um nó cego. Esforcei-me para desatá-lo; molhava-se de suor, cada vez mais se complicava. E o meu desgosto era imenso. Entrei em casa nauseado, engolindo soluços. (Idem, p. 267).

Percebemos neste último capítulo, a entrada do personagem na adolescência e suas mudanças sexuais, de forma que o sexo ou o desejo são demonstrados de maneira suja e repulsiva.

Demonstrava-se um menino sem quaisquer informações sobre sua puberdade ou sexualidade. A fase da passagem da infância para adolescência é mesclada pela transição entre o menino/criança e o menino/adolescente. A infantilidade é mostrada pela sua dificuldade de desatar o nó, em consonância, com a sua repugnância pelo que ocorreu naquele quarto; é o menino cedendo o lugar para o adulto.

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 solda e desregrada é contada várias vezes pelo narrador-personagem.

Em toda a obra, ocorreu uma junção entre adultos e crianças, desde a amizade dos meninos, até o convívio com o tio, o professor, com as negras escravas e com os moleques e primos do engenho.

Assim, na fala do personagem Carlos, temos o curral da fazenda como a sua “aula pública de amor” (REGO, 2009, p. 35). As crianças que participavam do seu convívio se misturam na promiscuidade da aproximação com a natureza: “[...] concorriamos, também, no amor com os touros e os pais-de-chiqueiro [...] Tínhamos as nossas cabras e as nossas vacas para encontros de lubricidade” (Idem, p. 35).

Todos os meninos passavam muito tempo se divertindo com o acasalamento animal, “eu vi o primo Silvino trepado na cerca, procurando pôr-se por cima de uma vaca mansinha”. [...] “A promiscuidade selvagem do curral arrastava a nossa infância às experiências de prazeres que não tínhamos idade de gozar” (Idem, p. 35)

Além dos meninos de seu convívio na fazenda, também, havia o Zé Guedes que o levava e buscava na escola, aprendia tudo o que um adulto pudesse fazer. Com a negra Luisa, aprendia a masturbação. A negra escrava era o desalento de sua infância, ela vivia “sujando a minha castidade de criança com os seus arrebatamentos de besta” (Idem, p. 102). Com a

rapariga Zefa Cajá, assim como todos da região, acabou por ter um caso, no qual adquiriu uma doença venérea.

Percebemos que a sua pureza de criança deixa se sobrepor a um comportamento descontrolado: "Corria os campos como um cachorro no cio, esfregando a minha lubricidade por todos os cantos" (REGO, 2009, p. 119). Carlos procurava todo o tempo extravasar seus instintos, inclusive com outros meninos: "João Rouco deu-me uma carreira por causa do filho pequeno, que eu queria pegar" (Idem, p. 118). A reação dos adultos em relação às atitudes do menino era de indiferença:

Agora o engenho oferecia-me o amor por toda a parte: na senzala, na beira do rio, nas casas de palha. Os moleques levavam-me para as visitas por debaixo dos matos, esperando a vez de cada um. Na casa-grande os homens achavam graça de tanta libertinagem. (Idem, p. 117)

Em José Lins, a descoberta da vida através dos prazeres da sexualidade na 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.

3.3.2. Sobre Escola....

Minha escola primária...
Eu era um casulo feio, informe, inexpressivo.
E ela me refez, me desencantou.
Abriu pela paciência e didática da velha mestra,
cinquantanos mais do que eu, o meu entendimento ocluso.

Cora Coralina²²

Graciliano Ramos inicia a representação da escola de acordo com a perspectiva da criança ver o mundo, com a dimensão que ocupa no espaço, de maneira pequena, com um tamanho reduzido; tal possibilidade, pode ser vista no primeiro capítulo 'Nuvens', pela forma que retrata o tamanho da sala, do pátio e da barba do velho professor que conduzia 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 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

²² Cora Coralina. Melhores poemas. 2ª. ed. Seleção de Darcy França Denófrio. S. Paulo: Global, 2004.

folhas de papel e esgoelavam-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*.

A grandiosidade e o tamanho exagerado do ambiente escolar retratavam a imaginação do menino, ao ter que adentrar num mundo de adultos, feito para 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, segundo Lemos, podemos denotar:

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. (LEMOS, 2002, p. 69)

Na obra, temos nítida essa realidade desse período histórico. O menino Graciliano tinha que aprender a ler e a escrever, através de alguns métodos nem um pouco didáticos; inicialmente, do próprio pai, e, posteriormente, pelos demais professores que passaram pelo seu processo de alfabetização.

Além disso, conforme corrobora Freyre (1996, p. 70; 71), 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. De acordo com Khulmann Jr (2004), há uma disseminação das crianças nos sistemas educacionais internos:

Somente a partir do século XIX, irá ocorrer, na Europa, 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 ganham difusão internacional. (KHULMANN Jr. 2004, p. 23)

Observamos que nos períodos descritos pelas obras literárias, apesar de ocorrerem em um ambiente rural, havia uma preocupação com a instrução das crianças. Às famílias que possuíam condições, enviavam seus filhos para os colégios internos.

De acordo com Khulmann Jr. (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 uma função de substituir a família.

Repassava-se à escola a extensão dos cuidados familiares, ocorrendo uma educação por meio dos castigos físicos. Era trivial o fato de muitas escolas usarem, em consonância com os conteúdos, a punição através da palmatória:

Agora não alcançava esse engano. As três manchas verticais, úmidas de lágrimas, estiravam-se junto à mão doída, as letras renitentes iriam afligir-me dia e noite, sempre. As réstias que passeavam no tijolo e subiam a parece marcavam a aproximação de suplício. Dentro de algumas horas, de alguns minutos, a cena terrível se produziria: berros, cólera imensa a envolver-me, aniquilar-me, destruir os últimos vestígios de consciência, e o pedaço de madeira a martelar a carne machucada. (RAMOS, 2009, p. 114)

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 a 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. (Idem, p. 257)

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, anunciaram-me o desígnio perverso – e as minhas dores voltaram. De fato estavam apenas adormecidas, a cicatrização fora na superfície, e as vezes a carne se contraía e rasgava, o interior se resolvia, abalavam-me tormentos indeterminados, semelhantes aos que produziam as histórias de almas do outro mundo. Desânimo, covardia. (Idem, 118)

A partir das pesquisas bibliográficas, notamos que a utilização dos castigos era prática comum nas escolas. Tal emprego disciplinar teve seu princípio na educação brasileira por meio das práticas de ensinamento jesuítico, como formas de disciplinarização rígida às crianças indígenas, negras ou européias.

O método de ensino jesuítico baseava-se no *Ratio studiorum*, sendo 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 com extrema obediência e, reforçados pelos duros 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.

Por meio das citações sobre os castigos corporais, na educação informal tida com o pai, o narrador traz as lembranças dos primeiros materiais de leitura, como borrões em sua memória, sem muitas possibilidades de construção de significado. Os materiais não tinham elementos de mediação necessários para a sua compreensão. Eram folhetos ou páginas de livros desgastados pelo tempo, não despertavam a curiosidade de uma criança:

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 idéia infeliz de abrir um desses folhetos, percorri as páginas amarelas, 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. (Idem, p. 109).

As escolhas do material didático do professor-pai poderiam ser interessantes, para a ótica adulta, mas, para o menino, era totalmente desestimulante. 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, sofrivelmente, adentrar aquele ‘mundo adulto’, mas a cada panfleto, aprendia menos ainda; esforçava-se para produzir o que o pai exigia, contudo, limitava-se a balbuciar e repetir as letras ou frases. Situação que, gerava mais castigos e insatisfação. Assim, os conteúdos não lhe faziam sentido algum. Tudo era muito distante e incompreensível para que ele fizesse uma leitura com significados:

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. (Idem, p. 109).

Nesta outra citação, podemos perceber o quanto o imaginário infantil diferencia-se da realidade adulta. Para a compreensão do menino, a palavra tinha uma função figurativa que se diferenciava e, ia além da realidade adulta. Ele criava uma imagem para compreender o significado daquela estranha palavra. Assim, *ter-te-ão* tornava-se um personagem obscuro que incitava a sua curiosidade, o fazia divagar em meio às suas angústias de aprendiz.

Já na escola, os materiais não diferiam muito. Assim que o menino avançava na sua alfabetização, foi solicitada pela professora à família a compra de um livro para realizar as próximas lições de leitura:

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. (Idem, p. 133)

Tais leituras confundiam o menino, além de se distanciarem muito da sua realidade de criança, provocando assim, aversão e desinteresse durante as aulas.

Enfim, a autobiografia de Graciliano nos propicia a imagem de uma escola castradora e severa em que se impunham às crianças amarras, austeridade e incompreensão. O autor, ao se colocar como criança, nos apresenta junto de sua infância, e no seu lugar da criança, que, de momentos de liberdade, de repente, se vê *machucada, comprimida*:

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. “A preguiça é a chave da pobreza. Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém. D,t,d,t”. Quem era Terteão? Um homem desconhecido. Iria o professor mandar-me explicar Terteão e a chave? Enorme tristeza por não perceber nenhuma simpatia em redor. Arranjaram piedosos o sacrifício – e eu me deixara arrastar, mole e resignado, rês infeliz antevendo o matadouro. (Idem, p. 119)

A escola, o exercício da escrita e leitura representada por Graciliano Ramos se entrecruza por dois elementos temporais: passado e presente; o primeiro, pelos castigos físicos e de humilhação da sua infância, por não se sentir adequado àquela escola; e o segundo, por ser punido dada a forma como reproduziu suas angústias e inquietações através da escrita em sua fase adulta.

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

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. O relógio, o uniforme, o livro, a palmatória eram elementos simbólicos que formalizavam o modelo civilizador escolar.

A obra de José Lins do Rego nos retrata uma imagem menos castradora da escola, em relação à obra de Graciliano. É na sua obra *Doidinho* e *Meus verdes anos* que teremos a mesma imagem da escola de Graciliano Ramos: “Na escola apanhava-se todos os dias [...] a palmatória era sua vara de condão. Fazia luz nos meninos à custa de surras e bolos[...] o senhor parece um paralítico escrevendo” (REGO, 1998, p. 36-45). Entretanto, em *Menino de engenho* temos uma compreensão da ausência de significados e a função de castração quanto a liberdade da criança, da 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).

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, “depois mandaram-me pra aula dum outro professor, tinha outros meninos, todos gente pobre[...] a maioria deles era de gente do engenho”. (Idem, p. 63)

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 sabinas 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. (Idem, p. 63)

Por fim, a escola rural de engenho de José Lins era aquela que oferecia a possibilidade de endireitar, consertar, 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. (Idem, p.108)

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. (Idem, p. 145)

O menino Carlos nos oferece uma representação de escola, daquele período histórico, com professores despreparados, sem métodos pedagógicos, sem formação e, acima de tudo, sem condições adequadas de aprendizado. A incompreensão e sofrimento do menino aparecem 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 adquirir receio e medo, não praticando os mesmos atos. O processo de aprendizado moldava as crianças a um determinado padrão de escola, além de não oferecer interesse e motivação.

Assim, a imagem da escola apresenta-se como uma instituição que, apesar de rigorosa e ineficaz, tem o poder de preparar os meninos para a vida, independentemente de classe social. Todas as crianças estavam sujeitas à sua normatização e adequação aos parâmetros existentes no árido nordeste brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, a pesquisa buscou analisar a criança e as suas infâncias, no contexto histórico, social, e cultural brasileiro, por meio dos aspectos familiares e escolares, permeados pela literatura, pela história e sociologia.

O início da pesquisa se deu, a partir da definição do projeto de pesquisa sobre a utilização da literatura como objeto de pesquisa, com a realização das repetidas e inúmeras leituras das obras literárias: *Menino de engenho* e *Infância*, para obter o imaginário cultural por meio das memórias dos autores, analisando detalhadamente as escritas dos autores, bem como, a sua percepção sobre a criança e a escola. Concomitantemente, busquei suprir as minhas deficiências de leituras sobre a história e a história da educação brasileira, focando na compreensão sobre a escolarização da criança brasileira.

Para os estudos sobre a criança e a infância, fiz um estudo histórico, desde a sociedade primitiva até a nossa contemporaneidade, buscando autores que me possibilitassem compreender o conceito e a concepção de criança, para assim abarcar quem foram as crianças e, quais foram as infâncias brasileiras existentes em final do século XIX e início do século XX.

Para os aspectos sociológicos, realizei diversas leituras sobre regras e normas de civilidade, individualização do sujeito, questões sobre o tempo e o processo civilizador social, para entender como foi elaborada a concepção de criança ‘civilizada’ brasileira.

Acreditamos que obtivemos algumas considerações, mas que as análises aqui obtidas são, ainda, incipientes e iniciais para concluir essa pesquisa sobre a temática infância e criança; entretanto, tentamos elaborar algumas reflexões e inferências sobre criança e escola, projetando possibilidades de análise para uma posterior pesquisa sobre a civilização da criança e o caráter adestrador escolar.

Nos três capítulos dispostos, buscamos desenvolver algumas concepções, tendo como pressuposto, os aspectos históricos, literários e sociológicos da infância e criança brasileira.

De maneira que no Primeiro Capítulo, pudemos analisar que a construção histórica da infância brasileira se fez pela compreensão da criança, enquanto sujeito social, como um indivíduo que participa e interage nas relações com as pessoas e os grupos nos quais estão inseridas, por meio de um padrão de comportamento e regras sociais.

Entretanto, essa situação de aceitação, como um ser em desenvolvimento psíquico e social, nem sempre ocorreu de maneira apropriada e coerente para a criança, no que tange ao seu tratamento quanto aos cuidados e correção.

De acordo com as reflexões apresentadas, tivemos a percepção de que essa compreensão e valorização das peculiaridades da criança foram sendo construídas, num processo de longo prazo e com inúmeras implicações históricas, sociais e culturais.

Verifica-se que a criança foi sendo adaptada na sociedade por meio do seu processo de aprendizado junto aos adultos, tanto de maneira informal, neste caso, pelo seu convívio familiar, como formalmente, pela escola. Tal aprendizado foi, aos poucos, incorporando ao caráter escolar, uma maior responsabilidade de inserção da criança, na sociedade: “a transformação da criança em aluno seria ao mesmo tempo a definição do aluno como a criança.” (KUHLMANN Jr., 2004, p. 23). Assim, a escola foi progressivamente se tornando sinônimo de infância e integrando-se aos discursos de elaboração de uma sociedade moderna.

Neste plano educacional, ocorreu uma formalização de métodos, com práticas pedagógicas brasileiras que foram se desenvolvendo num contínuo e conflitante processo sócio-histórico. Notamos que a concepção de infância foi obtida através de uma percepção e compreensão, quanto às particularidades infantis, como as suas características individuais e sociais; através de ações e práticas em diferentes períodos da história e cultura, num procedimento de longa duração; envolvendo, não somente, aspectos educacionais, como também, relacionados à medicina, à legislação, à pesquisa, à produção artística e literária, à política, entre outros.

De acordo com Elias (1994), a criança, em seu processo histórico, foi sendo, paulatinamente, distanciada do convívio dos adultos e se adaptando às regras de civilidade. A escola, neste aspecto, teve função preponderante, por impingir na criança o seu forte caráter civilizador.

Desde a colonização, a criança indígena, já tinha um tratamento voltado à sua transformação de criança selvagem em civilizada, entendendo-se civilizada a criança que se adequasse aos preceitos europeus, seja na forma de se vestir, falar, comer ou comportar-se perante os adultos; tornando-se assim, uma criança dócil, obediente e com seus instintos controlados. Para isso, apesar dos interesses religiosos, os ensinamentos jesuíticos serviam para domesticá-las e moldá-las aos padrões exigidos na época.

No período imperial, as grandes famílias mais abastadas, assim como, as famílias pobres e até mesmo os negros, limitavam-se aos cuidados da criança, por meio da sua própria

convivência, ou seja, as crianças estavam sempre juntas aos adultos, aprendendo e sendo educada, através de suas atividades rotineiras.

Com as dificuldades sociais e o crescimento populacional brasileiro, tanto de negros quanto de brancos, aumentava-se o número de crianças que incidiam em meio à criminalidade e as adversidades sociais. Buscava-se amenizar a situação vigente, em relação às crianças, entretanto, não havia uma obrigatoriedade de educação.

As famílias eram responsáveis pelos cuidados e instrução das crianças; aquelas que tinham condições proviam a educação de seus filhos, por meio de seus próprios méritos, ou por uma preceptora. Às demais famílias restavam a educação em escolas precárias e sem condições adequadas de aprendizado, o que nem sempre era possível, por se tratar de escolas pagas.

A escola, nesta ocasião, tinha o objetivo de prover o saber e a moralização das crianças, adequando-as às regras e preceitos da época.

No período da República, inicia-se uma maior preocupação com a instrução. As escolas públicas, já aparecem em número maior, no entanto, apesar de ser para os brancos, mestiços e negros, ela ainda era restrita a uma determinada classe social mais abastada.

Mediante os ideais deste momento histórico, a criança, deveria ser retirada do ‘meio corrompível’, de acordo com a proposta rousseuniana, tendo a privação de seus instintos naturais e moldada de acordo com o que era pertinente a sua fase de crescimento. Era vista como um ser fraco para os vícios humanos e para a degeneração moral. A instituição escola foi defendida como um local para consertar e para afastá-la da sociedade, seu ‘foco de degeneração moral’.

Dessa maneira, repassou-se à escola, a responsabilidade de alterar tal situação, colocando-a como um local de reprodução da sociedade. A escola alcançou maior importância, por ser um local de preparação da criança para o convívio com adultos. A criança passava maior tempo na escola, os ensinamentos eram feitos em meio às normas rígidas e de comportamentos à base de regras rigorosas.

Na República velha, as oligarquias agrárias começavam a perder forças, o ensino que era posto como privilégio de poucos, passou a ser exigido pelos indivíduos como intelectuais, comerciantes, juristas, políticos e artistas vinculados ao movimento da Semana da Arte Moderna. Havia uma cobrança para a ampliação da escola pública, ocorrendo a partir disso, as reformas no ensino tanto na esfera estadual como nacional.

Mediante esta situação, ocorreu uma escolarização em massa. As crianças passavam a ter a obrigação escolar. Saíam de uma visão angelical ou demoníaca, a que tinham em

períodos históricos anteriores e tornavam-se como sujeitos em construção que necessitava de cuidados familiares e pedagógicos.

Cabia às escolas cobrar a presença das crianças durante as aulas e aos pais a obrigação de enviá-las. Além da escola, outros movimentos fortaleceram a importância e cuidados com a criança, como asilos, hospitais, instituições de caridade voltadas à criança pobre, que almejavam a elaboração de normas e padrões para os cuidados e conforto das crianças.

A educação, por sua vez, permanecia rígida e voltada aos princípios morais e aos bons costumes. As crianças eram educadas de acordo com a utilização da disciplina do uso do tempo, dos castigos físicos, das práticas vexatórias ou de elogios. Neste momento, a ‘criança natural’ não era tolerada e nem aceita pelos preceitos educacionais. Os ensinamentos não ficavam restritos à educação física, ampliavam-se para a educação intelectual e moral. Os corpos e comportamentos das crianças precisavam ser modelados, higienizados e reprimidos, através de duras regras e normas de comportamento, disciplinando-as para o convívio adulto.

Percebe-se uma grande preocupação em revolucionar os costumes das crianças, propondo comportamentos que fossem coniventes com as necessidades sociais, neste caso, a sua preparação para o trabalho. Além disso, tudo o que elas traziam de experiências anteriores, como os costumes obtidos na família, deveria ser abandonado e esquecido. A escola, representada, principalmente, pelos grupos escolares, tinha intenção de propor uma mudança de “sensibilidade, de sentimentos, de linguagem, de comportamentos e mesmo de perspectivas pessoais” (Idem, p. 285).

A escola republicana propunha uma mudança drástica nos costumes, como também sua organização dos tempos. Observamos assim que a autodisciplina foi imposta às crianças como um *habitus social* incorporada, conforme expõe Elias, pela obrigatoriedade e exigência ao que diz respeito ao tempo, atribuindo costumes e hábitos impetrados pelo tempo escolar. Elias considera o tempo um símbolo cultural. As pessoas no curso da vida tiveram uma percepção de que desde o nascimento até a morte ocorriam diversas variações e produção de símbolos para compreender alguns processos sob a ótica do tempo. Muitos códigos foram normatizados e reconhecidos como uma possibilidade de orientação do curso do tempo na história da sociedade. O homem foi aprendendo a olhá-lo como uma escala temporal. As crianças, na escola, também, começaram a compreender um tempo, que fora feito só para elas, o tempo de aprender.

Com o ideário da Escola Nova e as mudanças sócio-políticas existentes no meio artístico, literário e cultural provocaram transformações significativas nos métodos escolares, quanto à utilização de castigos e de hostilidade pelos educadores. Foi um período de avanços

para a constituição de professores e para a valorização da escola, enquanto instituição de formação e preparação para a vida em sociedade. Nesta fase, o que anteriormente não era aceito, como o comportamento da criança, passou a ser respeitado e compreendido.

Analisando as etapas da educação brasileira, desde os primeiros métodos escolares do Brasil colônia, até o século XX, notamos que a infância brasileira foi sendo elaborada em meio a um processo escolar, permeada por um *habitus social*, determinado por cada período histórico, de maneira, que ideias pedagógicas advindas do meio social, impunha o uso de preceitos e regras de civilidade às crianças, concretizadas pelas práticas e normas escolares.

Mesmo as crianças participando de outros espaços de convivência, como a própria família, o trabalho, quando se tratava de crianças pobres, ou a própria rua; percebemos que foi no processo escolar a ocorrência de uma fase de distanciamento entre adulto e criança. O acesso a escola, permitiu a incorporação de regras de conduta e de civilidade, que nem sempre a família ou outra instituição conseguia embutir de maneira tão profunda nas crianças.

No decorrer do processo histórico, a implantação de leis, a conquista de direitos e cuidados para a criança pode ser vista nas mais diferentes esferas sociais; contudo, foi na escola que percebemos, claramente, a aplicabilidade das mesmas.

Comprendemos que a escola, nestes períodos, atuou com um caráter civilizatório, disciplinador, atenuador dos instintos infantis e de incorporação de preceitos sociais. As práticas pedagógicas, o tempo dispensado para o aprendizado, para os cuidados com o corpo, além do como comportar-se adequadamente, mediante as situações e da utilização de regras de civilidade, formaram uma estrutura de normatização dos instintos infantis de acordo com os preceitos escolares.

Neste contexto, elaboramos o Segundo Capítulo, em que se figuraram, também, as representações literárias observadas na poética e nos textos literários, desde o século XVI até o século XX, que nos conduzem à percepção de uma criança que, aos poucos, vai sendo desenhada; inicialmente, com traços bem angelicais, em seguida, vai se contornando uma figura de um pequeno demônio; apaga-se esse vulto negativo e passa a 'pintá-la' como um ser que necessita de cuidados, de correções; até se tornar uma imagem mais próxima do real, ou seja, um ser repleto de peculiaridades e inventividade.

Na maioria das obras analisadas, considerando a entrada da criança no contexto adulto, a vergonha passa a ser utilizada como mote, para levá-la à compreensão de que certos atos eram errados e proibidos. Assim, a distinção entre público e privado, começa a fazer sentido, a partir do acesso da criança à escola, em que aprende que, nas relações sociais, se deve ter um momento adequado para as situações mais íntimas.

Verifica-se assim, um *habitus social*, acerca dos instintos desregrados das crianças como um vício da sociedade e que precisava ser corrigido.

Nas narrativas literárias, do século XIX, observamos a utilização da brutalidade e severidade do professor, como característica necessária para a educação e adequação da criança, de acordo com os preceitos sociais. Nas obras contemporâneas, ressaltamos uma amenização quanto à agressão e aos castigos físicos, a criança passa a ser detentora de direitos e obtém certa valorização, quanto às suas particularidades físicas e psíquicas.

O processo de escolarização, durante um longo período, vai tratando a criança com hostilidade, brutalidade, incoerência e rigidez; entretanto, com as mudanças culturais, se percebe uma criança portadora de valor e com possibilidade de se tornar um sujeito social que interage com o seu meio, não apenas, recebendo normas e regras, mas, também, produzindo e interferindo na própria cultura.

Durante este longo processo, ocorreu um procedimento de individualização da criança, separando-a do convívio constante do adulto e a colocando em diferentes tempos e espaços escolares, destinados, exclusivamente, à criança.

Consideramos, dessa maneira que, as representações de escola, do século XIX, oferecem uma noção de que a criança, primeiro, foi progressivamente, separando-se da vivência familiar, com escravos e demais adultos, para inserir-se num ambiente, restrito às crianças, numa mistura de várias idades, sem distinção de gênero.

No início do século XX, com os grupos escolares, temos uma separação entre os gêneros, a menina e o menino são dispostos em salas de aulas distintas, e até mesmo, em ambientes diferenciados na escola.

Posteriormente, temos a separação da criança, pela sua faixa etária e pelo seu desenvolvimento psíquico, indicando que o espaço escolar, tornou-se um local e um tempo destinado para a criança. No caso desta investigação, compreendemos que o processo civilizador escolar apresenta-se com grande intensidade nas obras literárias, principalmente, nas obras *Infância* de Graciliano Ramos e *Menino de Engenho*, de José Lins do Rego.

No Terceiro e último capítulo, constatamos que o medo, a ansiedade, a incompreensão acerca das práticas pedagógicas dispostas aos personagens/meninos é algo que ocorria, repetidamente, durante as memórias dos autores. A utilização de palmatórias, dos castigos físicos e morais, eram características de concretização da escola, enquanto local de rigor e de normatização de regras. As crianças/personagens apresentavam-se machucadas, comprimidas, amortizadas, incompreendidas, nem tanto pela violência física, utilizada pelos professores, mas pela necessidade de adaptação ao ambiente escolar.

A escola passa a ser representada como um local de amarras e sofrimento. O primeiro dia de aula sugere um ritual fúnebre. Primeiro, o pequeno corpo que deve ajustar-se ao uniforme escolar, depois, a chegada à escola, em seguida, a postura correta na cadeira, e ainda, ser e agir de acordo com o que o mestre desejava.

Os meninos-personagens inserem-se numa ambigüidade, ao mesmo tempo em que não se sentem parte daquele processo, deverão ajustar e enquadrar-se nele. Em *Infância* temos clara, essa percepção: “A escola era horrível – e eu não podia negá-la, como negara o inferno.[...]” (RAMOS, 2009, p. 119)

Para os adultos-personagens, a escola aparece como aquela que ‘endireitará a criança’, consertará os seus instintos selvagens, a colocará em consonância com a perspectiva adulta e a preparará para as cobranças do mundo. Não há, tanto nas obras em referência, de Graciliano e José Lins, como nas demais analisadas, uma apresentação da escola como uma possibilidade positiva à criança, mas sim um sobrepeso sobre ela, uma responsabilidade e uma cobrança de modificação da criança, do seu estágio ‘natural’ ou ‘selvagem’, para outro civilizado.

Em *Infância* e *Menino de engenho*, o tempo demonstrado nas obras literárias traz a incompreensão da criança, pelo 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 aprender foi algo que os incomodou, os impossibilitando de ter liberdade.

As duas obras ocasionam um convívio constante entre adultos e crianças. Entre os espaços infantis e adultos não incidia uma diferenciação e nem uma preocupação com a individualidade da criança.

Cenas de uma vida privada apareciam mescladas a uma conotação pública, nos exemplos de sexo entre os escravos, da masturbação das crianças pelas escravas, da participação nas conversas sobre sexo com os homens, da sexualidade a florada dos meninos, do coito com animais, enfim, de situações que naquele período passavam como naturais e despercebidas, e que, atualmente, seriam inadmissíveis e incoerentes.

A ludicidade e a imaginação das crianças de *Infância* e *Menino de engenho* se faziam por brincadeiras que se furtavam em meio aos pequenos objetos, aos espaços estreitos, às sombras esquecidas, aos suspiros dos bichos, aos brinquedos feitos de gravetos e restos. Os meninos-personagens queriam viver suas infâncias, mas o tempo todo eram chamados à responsabilidade e às cobranças dos homens e das mulheres.

Destacamos, assim, as autobiografias dos autores, as poesias e as narrativas literárias como um propósito de apresentação de uma infância brasileira que repassa tanto a história como o contexto social e cultural, de períodos importantes sobre a criança e suas subjetividades, seus desejos, questionamentos e angústias mediados pela escola e por suas práticas simbólicas de aprendizado.

Avançando na análise sociológica, podemos dizer que, para Elias, toda criança ao nascer pode ser muito diferente, mas será na sociedade que esta criança se modificará e se tornará mais complexa.

Vivemos numa rede de relações, em que as pessoas interagem continuamente, de maneira que a criança não poderia ficar de fora dessa interdependência, participando, produzindo socialmente e culturalmente, seja pelas suas relações familiares ou sociais, já que ela necessita da adaptação do adulto, para inserir-se na sociedade.

Acreditamos que tanto adulto quanto a criança intervenham em seu meio. O adulto, por sua vez, desempenhando um controle muito mais intenso sobre a criança, do que propriamente, o inverso. A coibição e a modelação do adulto interferirão nos instintos e emoções naturais das crianças, imprimindo nelas, a marca social e cultural de um determinado período, grupo e contexto.

Para Elias, 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, existentes nas suas relações sociais.

Tal possibilidade pode ser observada nas situações mais diversas de seu cotidiano. Contudo, podemos destacar dois elementos cruciais neste processo: o caráter civilizador familiar e escolar. A família, por se tratar da vivência da criança, e por ser nesse espaço que ela vai crescer e se desenvolver, sendo moldada de acordo com os padrões sociais. E, a escola, por ser o local de formalização do seu aprendizado familiar, em consonância com os saberes escolares, necessários para o seu desenvolvimento enquanto sujeito social.

Ao contextualizar a literatura, em conformidade com a história da criança e da escola, observamos que o processo de distanciamento do adulto para com a criança e individualização da mesma, proposto por Elias (1994), ocorreu, principalmente, pelo tempo de aprendizado dela na escola, tornando-se um tempo e espaço diferenciado, com práticas e ações diversificadas à infância.

As crianças saíram de uma condição de cuidados familiares, quase exclusivamente adultos, e passaram a ser direcionadas a um ambiente de convivência com e para as crianças.

A escola foi imprescindível na separação entre adulto/criança, intensificando uma elaboração de uma criança mais civilizada, num processo intenso e coercitivo de suas pulsões/emoções.

Se observarmos a escolarização da criança brasileira, do Brasil colonial até o período republicano, notamos que a infância foi sendo concretizada pela imbricação família/escola. A criança, numa perspectiva de civilização, passou a ser vista sob a ótica criança/aluno, tendo que tornar-se um ser escolarizado para ser reconhecido como sujeito social.

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, havia todo um *habitus social* sobre a produção de uma criança ‘civilizada’. Contudo, foi a escola um local de reprodução social, em que se observou uma ativação de práticas e métodos que culminaram numa infância regradada a um controle e normatização de regras sociais.

Através da sociogênese de Elias, que são as mudanças individuais que interferem na estrutura social, ocasionando transformações, podemos destacar como características sobre as pulsões das crianças, em ambiente escolar, a utilização da vergonha e do medo, que mesmo sendo emocionais, desempenham ações sociais, um exemplo é a vergonha que pode significar que há algo de errado na figuração social, é como uma dor social, algo que incomoda e gera aflição.

As crianças já nascem com a capacidade de aprender. Aprendem, desde a sua infância, inúmeras regras e normas do seu grupo. Todos esses preceitos são difundidos por meio de comportamentos e sentimentos; dentre estes, destacamos a vergonha, a qual tem grande poder nas relações entre os indivíduos. Tal sentimento pode ser obtido, pela coerção ou ridicularização, formas usuais dos indivíduos desempenharem poder e status uns sobre os outros. É um controle social, conferido a uma pessoa como formas de punição ou dor.

Notamos que, no curso do processo civilizador escolar, a criança saiu de uma condição de ‘selvagem’ até se tornar ‘civilizada’, e para tal a vergonha foi utilizada como elemento crucial nessa transformação.

Através da literatura, percebemos a aplicabilidade da vergonha às crianças, pelas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

As técnicas e métodos pedagógicos foram dispostos, de maneira, a obter a domesticação dos impulsos desregradados, 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 da escola. Em um dado momento, havia os castigos, as palmatórias, a rigidez escolar; em outros, a utilização da compreensão e valorização da criança como um ser natural e com instintividade.

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 potencializasse outros (uso das punições morais) de modelação da criança às condições sociais e culturais.

Nesse fluxo contínuo, diminuía-se o medo; aumentava-se a vergonha. As crianças saíam de uma condição de violência física e se adequavam a uma violência moral, elas deixavam de apanhar, mas eram duramente criticadas perante as próprias crianças ou os adultos. A escola introduziu o costume de valorizar os prêmios e distinções de mérito aos alunos. Aos ‘disciplinados’ de acordo com os princípios propostos ganhavam os prêmios, aos demais, a punição pública, como desmoralização e a indução da vergonha.

O processo escolar impôs um novo ritmo à ludicidade da criança. O brincar, que era, antes do tempo escolar, visto como algo natural no cotidiano da criança; tornou-se fixo, estático, direcionado pelo ritmo escolar. Na escola, a criança teve que aprender e adaptar-se ao momento do brincar. O recreio foi instituído pela escola como o único momento para a brincadeira, para a ludicidade. O tempo escolar impunha severidade e rigor, havia um momento certo, para começar e terminar a brincadeira; para iniciar os estudos; para ir para casa. O tempo, no universo da criança, foi instituído com outra significância e simbologia. Ela teve que aprender que existia outro *tempo*.

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 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. E na escola é que podemos observar uma regulação maior desse tempo simbólico para a criança. O tempo escolar.

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 civilizado em meio aos adultos.

Todos esses tipos de restrições/ modelações/ regulamentos direcionadas às crianças ocasionavam certa repressão/censura/aversão. Isso não quer dizer que tais normas/preceitos/regras tenham sido aceitas sem a contravenção das crianças. Elas exercitavam sua insubmissão: fugiam, transgrediam, resistiam, negavam-se, ficavam pela rua ao invés de estudar. Situação na qual, originou a construção dos muros para separar a escola da rua.

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, adestrador, intenso e condicionador na formação da criança brasileira escolarizada.

Assim, destacamos que a criança brasileira foi constituída numa situação de coerção determinadas pelo caráter civilizador escolar e dirimido pelos seus agentes e intensificado pelas práticas pedagógicas. As infâncias brasileiras resultaram dos conflitos surgidos a partir de seu contextos cultural e sócio-histórico. E a escola atuando como o agente civilizador.

Enfim, tentamos trazer algumas respostas, para a pergunta inicial desta pesquisa, que foi compreender como se apresentou a representação de criança e infância por meio da família e da escola, a partir da literatura brasileira, relacionando a inserção social da criança, de acordo com o período histórico, econômico, político e cultural. Entretanto, admitimos que a pesquisa possui suas limitações e que deixa questionamentos para uma posterior pesquisa, sobre a possibilidade de análise do caráter civilizador escolar e a infância de nossa contemporaneidade.

REFERÊNCIAS CITADAS

ADORNO, Theodor. Notas de *literatura* I. São Paulo: Duas cidades, 2003.

AIRÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2ª Ed. Ed. LTC – Livros técnicos e científicos. Rio de Janeiro: 1981. Título original: *L'enfant ET La Vie familiale sous l'Ancien Règime*, traduzido por Michel Winock, 1973.

AMADO, Jorge. *Capitães da Areia*. São Paulo: Martins, 1965.

_____, Jorge. *O menino grapiúna*. São Paulo: Martins, 1982.

ASSIS, Machado de. IN: ARCHEAR, F. *Contos – Machado de Assis*. São Paulo: CERED Objetivo, 1998.

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. Trad. Antonio de Padua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BANDEIRA, Manuel. *Antologia Poética*. Rio de Janeiro: Ed. do Autor, 1961.

BARRETO, Lima. *Impressões de leitura*. São Paulo: Brasiliense. IN: *Histórias e sonhos*. São Paulo: Brasiliense. 1961

_____, Lima. *Melhores contos*. Seleção e prefácio Beatriz Resende. São Paulo: Global, 2005.

BARROS, Manoel de. Bordados de Antônia Zulma Diniz, Ângela, Marilu, Martha e Sália Dumont sobre desenhos de Demóstenes. *Exercícios de ser criança*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

_____, Manoel de. *Memórias inventadas: a terceira infância*. São Paulo: Editoria Planeta do Brasil, 2008.

BASTOS, M. H. C. *O ensino monitorial/mútuo no Brasil(1827-1854)*. IN: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis. Editora Vozes, 2005.

BENCOSTTA, M. _____ IN: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs). *História e memórias da educação no Brasil*, vol III. Petrópolis, Vozes, 2005.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

BINZER, Ina Von. *Meus Romanos: alegrias e tristezas de uma educadora no Brasil*. Tradução de Alice Rossi e Luisita da Gama Cerqueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

BONTEMPI JÚNIOR, Bruno. *Brasileiros e não yankees: americanismo e patriotismo em 'A educação nacional' (1890)*, de José Veríssimo. IN: *Educação em Foco*. Juiz de Fora, v. 7, n. 2, pp. 127-136, set./fev., 2002/2003.

BOSI, Alfredo. *Historia concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____, Pierre. *Economia das trocas simbólicas*. IN: PESAVENTO, S. J. . *Relação Entre História e Literatura e Representação das Identidades Urbanas No Brasil (Séculos Xix e Xx)*. ANOS 90, PORTO ALEGRE, n. 4, p. 115-127, 2005.

_____, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. Lei nº. 9.394/ 96, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Brasília, 1996.

CAMINHA, Pero Vaz. *Carta a El Rei D. Manuel*. Tradução NUPILL - Núcleo de Pesquisas em Informática, Literatura e Lingüística , Dominus : São Paulo, 1963

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. São Paulo: T. A. Queiroz; Publifolha, 2000.

_____, Antonio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. Belo Horizonte: Itatiaia, v.1, 2000b.

_____, Antonio. *Ficção e Confissão: ensaios sobre Graciliano Ramos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

_____, Antonio. "Prefácio". IN: CANDIDO. *O discurso e a cidade*. São Paulo/Rio Janeiro: Duas cidades; Ouro sobre azul, 2004.

CARVALHO, Eronilda Maria Góis. *Educação infantil: percurso, dilemas e perspectivas*. Ilhéus, BA:Editus, 2003.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 1990.

_____, Roger. *História da vida privada, 3 – da Renascença ao Século das Luzes*. São Paulo, Companhia das letras, 1991.

_____, Roger. *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietudes*. Porto Alegre: editora Universidade URGs, 2002.

COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

COMENIUS, J. A. *Didáctica Magna*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CORALINA, Cora. *Melhores poemas*. Seleção de Darcy França Denófrío. São Paulo: Global, 2004.

COUTINHO, Afrânio. *Graciliano Ramos*. IN: *A literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympo, 1986.

DEMAUSE, M. _____ 1991, IN: MULLER, Verônica Regina. *História da criança e infâncias: registros, narrativas e vida privada*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

DEL PRIORE, Mary (org). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 2000.

_____, Mary. *História da infância no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: formação do Estado e Civilização*. v. 2. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Ed., 1993.

_____, Norbert. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a, Vol 2.

_____, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994b.

_____, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998

_____, Norbert. *Norbert Elias: formação, educação e emoções no processo de civilização*. Petrópolis, R.J. : Vozes, 2003.

ERASMO, *A civilidade Pueril*. Coleção Grandes obras do pensamento universal. 1998

FARIA, Luciano Mendes de. *A infância e sua educação: Materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____, L. M de; GONÇALVES, I. A. *Processo de escolarização e obrigatoriedade escolar: o caso de Minas Gerais (1835-1911)*. IN: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *A infância e sua educação: Materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____, L. M. de. *Instrução pública e modernização do trabalho agrícola: a experiência de Firmino Costa em Minas Gerais (1908-1920)*. IN: LOPES, A; FARIA FILHO, L.M. de; FERNANDES, R. *Para a compreensão histórica da infância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FELDMANN, H. *Graciliano Ramos: reflexões de sua personalidade em sua obra*. IN: LEMOS, Taísa Vliese de. *A infância pelas mãos do escritor: ensaio sobre a formação da subjetividade na psicologia sócio-histórica*. Juíz de Fora UFJF: Musa Editora, 2002.

FREITAS, M. C.; KUHLMANN, M. *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2004.

FREITAS, Marcos Cezar de. *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2006.

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande e Senzala*. Rio de Janeiro: Record, 1996.

FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir da Silva. *Infância: Imaginação e Educação em debate*. Campinas: São Paulo, Papirus, 2007.

GALZERANI, Maria C. Bovério. *Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin*. IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart *et al.*

(orgs.) *Por uma cultura de infância: Metodologia de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2005.

GEBARA, A. *Anotações para a teoria do processo civilizador: proposições para a história da educação*. Revista Comunicações, Piracicaba, São Paulo, ano 5, n. 2, pp. 140-150, nov. de 1998.

_____, A; LUCENA, R. de F. *O poder e cotidiano: breve discussão sobre o poder para Norbert Elias*. IN: IX SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR -

TECNOLOGIA E CIVILIZAÇÃO, nov. 2005, Ponta Grossa, PR, Brasil. Disponível em: http://www.pg.cefetpr.br/ppgep/Ebook/cd_Simpósio/artigos.html Acesso em: 19 set. 2009.

GÉLIS, Jacques. *A individualização da criança*. IN: ARIÈS, P.; CHARTIER, R. (Org.). História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Cia das Letras, 1992, p. 311 - 329. (Coleção História da Vida Privada, v.3).

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. IN: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. Estudos da Infância: Educação e Práticas sociais. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

GÒRKI, Máximo. *Infância*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

GOLDMANN, Lucien. *Dialética e cultura*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

_____, M. C.; FARIA FILHO, L. M. de; ZICA, M. da Cruz in OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda (org). *Cinco estudos em História e Historiografia da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GOUVEA, M. C. S. de. *A escrita da história da infância: periodização e fontes*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

GUIMARÃES, Bernardo. *O Seminarista (1872)*. São Paulo: Ática, 1995.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.

HILSDORF, Maria Lúcia S. B. *Cultura escolar/cultura oral em São Paulo*. IN: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lucia S.B. Brasil 500 anos : tópicos da história da educação. São Paulo: EDUSP, 2001.

HOLLANDA, Chico Buarque de. *Literatura Comentada*. Textos comentados, análise histórico-literária, biografia e atividades de compreensão de texto. Seleção de textos, notas, estudo biográfico, histórico e crítico, exercícios por Adélia Bezerra de Meneses Bolle. São Paulo: Abril Educação, 1980.

KHOAN, Walter Omar. *Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância*. Rio de Janeiro: 2004

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (orgs.) *Infância: Fios e desafios da pesquisa*. São Paulo: Papirus, 1996.

_____, Sonia. *A Política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce*. São Paulo: Cortez, 2002.

KUHLMANN JR, Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____; FERNANDES, Rogério. *Sentidos da infância*. IN: FARIA FILHO, Luciano Mendes(org.). *A infância e sua educação – materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____, M. *Educação infantil e currículo*. IN: GOULARD, A. I.; PALHARES, M. S. (orgs.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 2005.

LAJOLO, Marisa. *O mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2006.

_____, Marisa. MIGUEL, Maria Elisabeth; CORREA, Rosa (orgs.). *A educação escolar em perspectiva histórica*. São Paulo: Ed. Associados, 2009.

LEÃO, Andréa Borges. *Norbert Elias & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEÃO, Andrea Borges. *Como fazer uma sociologia da Singularidade? Autoria e campo literário*. Revista: Estudos de Sociologia, Araraquara, v.14, n.27, p.301-316, 2009.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: editora Unicamp, 1990.

LEJEUNE, Philippe. *Le pacte autobiographique*. Paris: Seuil, 1996. IN: Gustavo Silveira Ribeiro. *Violência, ressentimento e compreensão nas memórias de Graciliano Ramos*. Revista de Literatura, História e Memória . VOL. 4 - Nº 4 – 2008.

_____, Philippe. *Historia literária y autobiografía*. Traducción: Emilio Bernini. Revista: Hipóteses y Discusiones. Argentina, v. 21, n 21, 2001.

LE MOS, Taísa Vilese de. *A infância pelas mãos do escritor: um ensaio sobre a formação da subjetividade na psicologia sócio-histórica*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2002.

LINS, Paulo. *Cidade de Deus*. São Paulo: Schwarcz, 1997.

LOBATO, José Bento Monteiro. *Memórias da Emília*. São Paulo: Nacional, 1936.

_____, Monteiro. *Negrinha*. São Paulo: Brasiliense, 1967.

LOMBARDI, J. C., SAVIANI, D., NASCIMENTO, M.I.M. *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. São Paulo: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

LOPES, E. M.T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LOPES, Geraldo. *O massacre da Candelária*. São Paulo: Página Aberta, 1994. São Paulo: Brasiliense, 1967.

LOUZEIRO, José. *Pixote: Infância dos mortos*. São Paulo: Global, 1987.

MACHADO, Ana M. *Romântico, sedutor e anarquista: como e por que ler Jorge Amado hoje*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.

MARCÍLIO, Maria Luiza. *De criança a escolar*. IN: SOUZA, Gisele. *Educar na infância: perspectivas histórico-sociais*. São Paulo: Contexto, 2010.

MORAES, D. de. *O velho Graça*. IN: LEMOS, Taísa Vilese de. *A infância pelas mãos do escritor: um ensaio sobre a formação da subjetividade na psicologia sócio-histórica*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2002.

MULLER, Verônica Regina. *História da criança e infâncias: registros, narrativas e vida privada*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Martins. *Bourdieu e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, Lindamir C. V. Oliveira; SARAT, Magda. *Educação Infantil: História e Gestão educacional*. Dourados/MS: Ed. da UFGD, 2009.

PERES, Eliane. *Discursos pedagógicos e práticas escolares: a trajetória de uma pesquisa histórica sobre a escola pública primária gaúcha*. IN: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. São Paulo: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

PESAVENTO, Sandra Jatehy. *Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário*. Representações. *Revista Brasileira de historia*. São Paulo: ANPUH/Contexto, v. 5 n. 29, 2005.

PESAVENTO, Sandra. J. *História e história cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. *As crianças contextos e identidades*. Portugal: Ed. Universidade do Minho, Portugal, 1997.

POMPEIA, Raul. *O Ateneu*. São Paulo: Moderna, 1983.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Grafhia, 1999.

RAMOS, Fábio Pestana. *A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI*. IN: DEL PRIORE, Mary. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000

RAMOS, Graciliano. *Memórias do Cárcere*. Rio de Janeiro. Record, 1980.

_____, Graciliano. *Vidas Secas*. São Paulo: Martins, 1966

_____, Graciliano. *Infância*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2009.

REGO, José Lins do. *Menino de engenho*. Rio de Janeiro: José Olympo, 2009.

_____, José Lins do. *Meus verdes anos*. Rio de Janeiro: José Olympo, 1998.

_____, José Lins do. *Doidinho*. Rio de Janeiro: José Olympo, 1998.

_____, José Lins do. *O moleque Ricardo*. José Olympo, 2003.

RESENDE, Vânia Maria. *O menino na literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 1987.

ROSA, Guimarães. *Tutaméia. Terceiras estórias*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.

_____, Guimarães. *A criança no modernismo*. IN: RESENDE, Vânia Maria. *O menino na literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 1987.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SANTOS, Marco Antonio Cabral dos. *Crianças e criminalidade no início do século*. IN: DEL PRIORE, Mary. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2002.

SANTOS, Robson dos. *Sociedade e literatura no romance "Angustia" de Graciliano Ramos*. Revista de Iniciação Científica da FFC. Vol 4, n. 3, 2004.

SARAT, Magda. *Reflexões sobre infância: Elias, Mozart e memórias de velhos*.

Comunicação oral apresentada e publicada nos anais do ix simpósio internacional processo civilizador: tecnologia e civilização. Paraná/ Brasil, 24 a 26 de Novembro, 2005.

SARMENTO, M; GOUVEA. *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

_____, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. *Estudos da Infância: Educação e Práticas sociais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

SAVIANI, Dermeval. *O legado educacional do “breve século XIX” brasileiro*. IN:

SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. *O legado educacional do século XIX*. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVEIRA, P. de C. *Graciliano: nascimento, vida, glória e morte*. IN: LEMOS, Taísa Vliese de. *A infância pelas mãos do escritor: ensaio sobre a formação da subjetividade na psicologia sócio-histórica*. Juíz de Fora UFJF: Musa Editora, 2002.

SOUZA, Gisele de. *Educar na infância: perspectivas histórico-sociais*. São Paulo: Contexto, 2010.

SOUZA, Inglês de. *O Missionário*. São Paulo: Ática, 1992

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. *Infância, escola e pobreza: ficção e realidade*. São Paulo: 2002.

TRIGO, Luciano. *Engenho e memória: o nordeste do açúcar na ficção de José Lins do Rego*. São Paulo: Topbooks, 2002.

VIANA, V. de A. *Graciliano Ramos*. IN: LEMOS, Taísa Vilese de. *A infância pelas mãos do escritor: um ensaio sobre a formação da subjetividade na psicologia sócio-histórica*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2002.

VEIGA, Cynthia Greive. *Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos*. IN: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *A infância e sua educação: Materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____, Cynthia Greive. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2007.

_____, Cynthia Greive. *O processo escolarizador da infância em Minas Gerais (1835-1906): geração, gênero, classe social e etnia*. IN: OLIVEIRA, L. C. V; SARAT, M. Educação infantil: história e gestão educacional. Dourados/MS: UFGD, 2009.

_____, Cynthia Greive. *As crianças na história da educação*. IN: SOUZA, Gisele de. Educar na infância: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010.

VELLOSO, Monia Pimenta. *Uma configuração do campo intelectual*. IN: OLIVEIRA, L. L.; VELLOSO, M. P.; GOMES CASTRO, A. M. (orgs.) *Estado Novo: ideologia e poder*. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.

VERÍSSIMO, José. *A Educação Nacional*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

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, n. 14, mai/jun/jul/ago., 2000.

_____, D. G.; HILSDORF, M. L. S.B. *Brasil 500 anos : tópicos da história da educação*. São Paulo: EDUSP, 2001.

_____, D. G.; FARIA FILHO, L. M. de. *História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1890-1970)*. Revista brasileira de História, v.23, n 45, 2003.

_____, D. G.; FARIA FILHO, L. M. de. *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2005.

_____, Diana Gomes. *Escola pública e método intuitivo: aspectos de um história conectada*. IN: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. A escola pública no Brasil: história e historiografia. São Paulo: Autores Associados: HISTEDEBR, 2005.

_____, Diana Gomes (Org.). *Grupos escolares, cultura escolar primária da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

VILELA, Heloisa de O. S.; MIGUEL; CORREA (orgs.). *A educação escolar em perspectiva histórica*. São Paulo: Autores Associados, 2005.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

ABREU, J. Capistrano. *Capítulos de Historia Colonial (1500-1800)*. São Paulo: Briguet, 1969.

ADORNO, Theodor. *Posição do narrador no romance contemporâneo*. IN: Notas de Literatura 1. São Paulo: 2003. Duas Cidades, Editora 34.

ARIES, Plhippe, DUBY, George. *História da vida privada*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. v.2.

ÁVILA, Myriam Corrêa de Araújo. *A cena da leitura nas memórias de infância*. Revista do Cesp, v.26, n.35, p.29-37, jan-jun 2006. Disponível em <http://www.lettras.ufmg.br/poslit>. Acesso em Junho de 2010.

BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética (A teoria do romance)*. São Paulo: UNESP, 1998.

BASTOS, Maria Helena Câmara. *O ensino monitorial/mútuo no Brasil(1827-1854)*. In: STEPHANOU, M; BASTOS, M.H.C. *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis. Editora Vozes, 2005.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo, Summus, 1984.

BOM MEIHY, José C., and Roberto M. Levine. *Cinderela negra: A saga de Carolina Maria de Jesus*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. *Norbert Elias: formação, educação e emoções no processo de civilização*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

BRANDÃO, C. F. *A teoria dos processos de civilização de Norbert Elias: o controle das emoções no contexto da psicogênese e da sociogênese*. (Tese de Doutorado) Marília, S.P. : Universidade Estadual Paulista – UNESP, 2000.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo. Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999 – (Encyclopaedia).

- CASTRO, Silvio. *A carta de Pero Vaz de Caminha*. Porto Alegre: LP&M, 1985.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 1990.
- _____, Roger. *História da vida privada, 3 – da Renascença ao Século das Luzes*. São Paulo, Companhia das letras, 1991.
- _____, Roger. *O mundo como representação*. *Estudos Avançados*. nº 11, v.5, 1991.
- _____, Roger. *Cultura escrita, literatura e história*. Porto Alegre; ARTMED, 2001.
- CERISARA, A. B. *A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil: primeiras aproximações*. IN: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- COMTE, Auguste. *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- CORAZZA, Sandra Mara. *História da infância sem fim*. Ijuí: ED. Unijuí, 2004.
- CORDEIRO, Sandro da Silva; COELHO, Maria das Graças Pinto. *Descortinando o conceito de infância na história: do passado à contemporaneidade*. Junho. 2007. Disponível em: http://www.faced.uf.br/colulhe06/anais/arquivo/76SandroSilvaCordeiro_MariaPintoCoelho.pdf. Acesso em: 28/11/2009.
- COSTA, C. B.; MACHADO, M.C.T. (orgs). *História e Literatura*. Uberlândia: EDUFU: 2006.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1993. Vol 1.
- _____, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. v.1
- _____, Norbert. *A sociedade de corte*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- _____, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar: 2003.
- ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do estado*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

FARIA, A. L.G. de; PALHARES, M.S. *Educação infantil pós- LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 2005.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Representação da escola e do alfabetismo no século XIX*. IN: BATISTA Antônio Augusto Gomes & GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (Orgs.). *Leitura: práticas, impressos, letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____, Luciano Mendes de. *Instrução elementar no século XIX*. IN: 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FONSECA, Thais Nívia de Lima; VEIGA, Cynthia Grieve. *História e historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FREITAS, Marcos Cézar de. *História social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2006.

GAGNEBIN, Marie. *Infância e pensamento*. In: GHIRALDELLI, Paulo J. (org). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez, Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.

GALE, Roger. *História da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GEBARA, Ademir; WOUTERS, Cas. *O controle das emoções*. João Pessoa: Editora da UFPE, 2009.

GILES, Thomas Ransom. *História da educação*. São Paulo: EPU, 1987.

GOETTERT, J. D.; SARAT, M. *Tempos e espaços civilizadores*. Dourados/MS: Editora UFGD, 2009.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1985.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. *A escolarização da “meninice” nas Minas Gerais oitocentistas: a individualização do aluno*. IN: VEIGA, Cynthia Greive, FONSECA, Thais Nivia de Lima (Orgs.). *Historia e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica. 2003

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós Modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAJOLO, Sônia e LEITE, Maria Isabel (org.). *Infância e produção cultural*. Campinas, SP. Papyrus, 1998.

_____, Marisa. *O mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2000.

LOMBARDI, D. S.; NASCIMENTO, M. I.M. (orgs.). *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas/SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

LOPES, Geraldo. *O massacre da Candelária*. São Paulo: Página Aberta, 1994. São Paulo: Brasiliense, 1967.

LOPES, Alberto; FARIA FILHO, Luciano Mendes; FERNANDES, Rogério. *Para a compreensão histórica da infância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LUKÁCS, Georg. *A teoria do romance: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica*. São Paulo: Ed. 34, 2000.

MACEDO, José Marcos Mariani de. “Posfácio”. IN: LUKÁCS, Georg. *A teoria do romance: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica*. São Paulo: ed. 34, 2000.

MACHADO, Ana M. *Romântico, sedutor e anarquista: Como e por que ler Jorge Amado hoje*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006. São Paulo: Global, 1987.

MANSON, M.L. *História do brinquedo e dos jogos – brincar através dos jogos*. Lisboa: Teorema, 2002. IN: MULLER, Verônica Regina. *História da criança e infâncias: registros, narrativas e vida privada*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. *A educação escolar em perspectiva história*. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

MOISÉS, Massaud. *A literatura brasileira através dos textos*. São Paulo: Cultrix, 1986.

_____, Massud. *Pequeno dicionário de literatura brasileira*. Organizado e dirigido por Massaud Moisés. Co-organizado e co-dirigido por José Paulo Paes até a 3ª ed. 6ª edição, atualizada. São Paulo: Cultrix, 2001.

MORELLI, Ailton J. *A criança, o menor e a lei: uma discussão do atendimento infantil e da noção de inimizabilidade*. Assis, 1996. Dissertação (Mestrado em História da Sociedade) – UNESP.

- NARODOWSKI, M. *Infância e poder: conformação da Pedagogia Moderna*. Trad. Mustafá Yasbek. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.
- NAVA, Pedro. *O baú de ossos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1982.
- NETO, Miguel Sanches. *Chove sobre minha infância*. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- OLIVEIRA, M. C. S. *Lembranças de infância: que história é esta?* (Dissertação de Mestrado). Piracicaba: UNIMEP, 1999.
- OLIVEIRA, L. C. V. Oliveira; SARAT, M. *Educação Infantil: História e Gestão educacional*. Dourados/MS: Ed. da UFGD, 2009.
- PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. São Paulo: Cortez, 2000.
- PESAVENTO, Sandra Jatehy. *Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário. Representações*. Revista Brasileira de historia. São Paulo: ANPUH/Contexto, v. 5 n. 29, 1995
- PINTO, Manuel. *A infância como construção social* IN: SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. *As crianças, contextos e identidades*. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.
- REDIN, Euclides. *O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.
- RESENDE, Vânia Maria. *O menino na literatura brasileira*. São Paulo: Debates, 1987.
- RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- RODRIGUES, João C. *O negro e o cinema brasileiro*. Rio de Janeiro: Globo, 1988.
- ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: J.Olympio, 1976
- _____, João Guimarães. *Tutaméia*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.
- SÁ, Elizabeth Figueiredo de. *De criança a aluno: as representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1910-1927)*. Cuiabá: EdUFMT, 2007.
- SANTOS, Marco A. dos. *Criança e criminalidade no início do século. História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999. Rio de Janeiro: J.Olympio, 1976.

SANTOS, Pedro Brum. *Teoria do romance: relações entre ficção e história*. Santa Maria: UFMS, 1996.

SANTOS, Robson dos. *Sociedade e literatura no romance "Angustia" de Graciliano Ramos*. Revista de Iniciação Científica da FFC. Vol 4, n. 3, 2004.

SARAT, Magda (org); ROCHA, Rita Luiz da. *Fundamentos filosóficos da educação infantil*. Maringá: Eduem, 2009.

_____, Magda. *A infância brasileira*. IN: RODRIGUES, Elaine. História da infância no Brasil. Maringá: Eduem, 2010.

SCHWARZ, Roberto. "Pressupostos, salvo engano, de *Dialética da malandragem*". ____, *Que horas são?: Ensaios*. São Paulo: Companhia das letras, 1987.

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como Missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SIROTA, R. *Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar*. São Paulo: Cadernos de pesquisa, n. 112, Mar/2001. Disponível em www.scielo.br/pdf/cp/n112/16099.pdf . Acesso em 11/01/2010.

SOUZA, Inglês de (s./d). *O Missionário*. Prefácio e apêndice de Aurélio Buarque de Holanda; prólogo de Araripe Júnior. Rio de Janeiro: Tecnoprint.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs). *História e memórias da educação no Brasil*, vol III. Petrópolis, Vozes, 2005.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. *Infância, escola e pobreza: ficção e realidade*. São Paulo: 2002.

VAGO, Tarcísio Mauro. *Uma verdadeira revolução de costumes: educação de corpos infantis na reforma do ensino de 1906 em Minas Gerais*. IN: LOPES; FARIA FILHO; FERNANDES (orgs). Para a compreensão histórica da infância. São Paulo: Autentica, 2007.

VERDI, Eunaldo. *Graciliano Ramos e a crítica literária*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1989.

VERÍSSIMO, José. *A educação nacional*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

WARDE, Miria Jorge. *Repensando os estudos sociais de história da infância no Brasil*. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 25, n. 1, 21-39, jan./jun. 2007