

FORUM

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS





F O R U M

Instituto Nacional de Educação de Surdos

Comissão Editorial

Rua das Laranjeiras, nº 232/3º andar
Rio de Janeiro – RJ – Brasil – CEP: 22240-001
Telefax: (0xx21) 2285-7284/2285-7597 ramal 111
E-mail: comissaoeditorial@ines.gov.br

F O R U M

ISSN 1518-2509

GOVERNO DO BRASIL
PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Luiz Inácio Lula da Silva

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Fernando Haddad

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
Claudia Pereira Dutra

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
Marcelo Ferreira de Vasconcelos Cavalcanti

DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO, CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
Leila de Campos Dantas Maciel

COORDENAÇÃO DE PROJETOS EDUCACIONAIS E TECNOLÓGICOS
Alvanei dos Santos Viana

DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS
Maria Inês Batista Barbosa Ramos

EDIÇÃO
Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES
Rio de Janeiro - Brasil

Diagramação
Gibbor Brasil Publicidade e Propaganda

IMPRESSÃO
Santa Clara Editora

TIRAGEM
4.000 exemplares

COMISSÃO EDITORIAL EXECUTIVA
Janete Mandelblat
Monique Mendes Franco

Forum
vol.15, (jan/jun) Rio de Janeiro
INES, 2007

Semestral
ISSN 1518-2509
1 – Forum – Instituto Nacional de Educação de Surdos

Índice

Editorial _____ 7

**“Beethoven, o surdo, ou Beethoven, o grande compositor?”:
Por uma resignificação da dimensão política inerente às
discussões sobre Libras e comunidades de sinalizantes** _____ 9
Alexandre do Amaral Ribeiro

**Representação dos Castigos Escolares na
Literatura Brasileira** _____ 14
Luiz Fernando Conde Sangenis

Editorial

O Fórum Permanente de *Educação, Linguagem e Surdez*, espaço de compartilhamento de saberes e debate de idéias promovido pelo INES, traz a você novos textos.

Alexandre Ribeiro nos convida a uma reflexão crítica sobre diferentes aspectos da condição da diversidade lingüística em nosso País, para questionar os binarismos que ainda persistem no debate sobre políticas lingüísticas e educacionais, em especial nos campos da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e da educação de surdos. Propõe que consideremos um novo enquadramento para a questão: trabalhar com a idéia de usuários de LIBRAS e usuários de Português. Assim, por exemplo, os *surdos*, em vez de vinculados a uma identidade fixa, que às vezes implica um suposto antagonismo em relação aos *ouvintes*, poderiam ser pensados como *sujeitos sinalizantes*, como seres humanos multidimensionais que são.

Luiz Fernando Sangenis propõe uma reconsideração das relações de poder, que abrangem as práticas disciplinares, a partir da análise da literatura de ficção brasileira dos séculos XIX e XX, com ênfase nas práticas que implicavam castigos. Do século XIX, o autor analisa textos de Joaquim Manuel de Almeida (Memórias de um Sargento de Milícias); Machado de Assis (Conto de Escola) e Aluísio de Azevedo (Casa de Pensão). Da primeira metade do século XX, examina texto de Viriato Corrêa (Cazuza), e da segunda metade desse século analisa peça teatral de Naum Alves de Souza (A Aurora da Minha Vida).

Esperamos contribuir para sua reflexão sobre diferentes fatores que condicionam processos de ensino e aprendizagem, e que direta ou indiretamente interferem na educação de surdos. Boa leitura!

Cataryna Alvez Badaue

“Beethoven, o surdo, ou Beethoven, o grande compositor?”: Por uma resignificação da dimensão política inerente às discussões sobre Libras e comunidades de sinalizantes.

*Alexandre do Amaral Ribeiro**

Discriminar, excluir indivíduos ou grupos em função de determinados usos da linguagem ou em nome da preservação de certas identidades: essas são questões que vêm emergindo em polêmicas geradas na atualidade. Tais questões trazem para o centro das discussões a vida política da linguagem e o caráter ético inerente aos estudos científicos da linguagem, tomando cada vez mais relevantes estudos que se ocupem com Políticas Linguísticas e Políticas de Línguas em contextos específicos.

É necessário que se investiguem fenômenos inerentes às relações entre língua, cultura e sociedade, apontando para rupturas e ambivalências próprias dos processos de constituição de identidades na contemporaneidade. A sociedade contemporânea reivindica uma revisão das próprias formas de se pensar a linguagem e o papel e lugar da(s) ciência(s) e política(s) que a tomam como objeto.

Nesse sentido, a sociedade é convocada a enfrentar as constantes incompletudes, provocadas por um mundo globalizado, onde o global e o local se interpenetram. *A fluidez das identidades, antes pensadas e sentidas de forma diferente, faz criar mecanismos de defesa e de resistência a determinadas situações e/ou grupos cuja existência mesmo que tolerada põe em xeque o lugar de cada um na sociedade. Esses mecanismos podem, muitas vezes, traduzir-se em preconceitos e formas de discriminação.*

Dessa maneira, tanto no âmbito da política quanto no das discussões teórico-científicas, se é que podem ser consideradas em separado, há debates inflamados sobre o que é, como se faz e quem pratica atos de preconceito (linguístico) e políticas efetivas.

Os argumentos, utilizados sistematicamente para a defesa dos pontos de vista apresentados nos diversos debates, emergem dos saberes que constituem um edifício teórico de grupos que, em geral, resistem a qualquer tipo de “reforma”, tendo as suas premissas como básicas, essenciais e invioláveis. Recusam-se a rever qualquer “fundamento seguro” sobre o qual foi erigida “a ciência” e/ou “o grupo social” no qual se acredita circunscrito.

**Doutor em Linguística/Unicamp, Mestre em Letras/PUC-RJ, Especialista em Psicopedagogia Diferencial PUC-RJ, Prof. Curso de Letras da Universidade Gama Filho, Prof. Curso de Pedagogia do ISBE/ Instituto Nacional de Educação de Surdos*

Assim, parece oportuno pensar em que medidas políticas (educacionais, lingüísticas...), no afã de defender minorias lingüísticas e preservar a língua, podem-se transformar em práticas de preconceito. Afinal, políticas lingüísticas e políticas de línguas, expressas em leis, projetos de lei e demais documentos oficiais, refletem contextos sócio-históricos e servem não apenas como dado, mas também como pano de fundo para uma discussão sobre o preconceito no contexto brasileiro.

Não é raro detectar, tanto nos discursos sobre o direito à diferença quanto naqueles que procuram proteger grupos sociais, atitudes preconceituosas, uma certa crença de estarem os seus propositores investidos de autoridade suficiente para avaliar o grau e intensidade do problema do outro. E o que é mais preocupante: uma atitude que implicitamente reforça aquelas idéias contra as quais o próprio grupo parece lutar.

Mas, quem pode, e em nome de quem, defender ou avaliar o grau de preconceito sofrido pelo outro? Quem está autorizado a emitir pareceres sobre a pertinência lingüística e, até mesmo, a jurisprudência de documentos e leis que visam “defender” a língua (nacional)? Como garantir a inclusão de algo sem, com isso, provocar a exclusão do(s) seu(s) dito(s) oposto(s)? Quais os critérios éticos, políticos e científicos que, em servindo de norte para essas discussões, garantem uma auto-reflexão crítica que supere qualquer tipo de radicalismo? Enfim, a luta é de quem em prol de quem? Onde está a autorização de um grupo a lutar pelo outro (se é que se julga necessário)?

Essas são questões que auxiliam a estudar políticas lingüísticas sob o ponto de vista das relações entre sujeito e sociedade na pós-modernidade. Daí, uma discussão sobre a dimensão ética das políticas. É preciso perceber que as políticas também nomeiam e categorizam indivíduos a partir de determinado ponto de vista. Qual o objetivo de uma política de valorização da LIBRAS, por exemplo, se essa mesma política deixa dúvidas sobre as capacidades do sujeito sinalizante? Como se deseja valorizar o sujeito sinalizante na sociedade? Ressaltando suas supostas deficiências ou suas capacidades? Qual a ética inerente às políticas atuais?

Por tradição, falar em ética só é legítimo quando se pode detectar uma intenção nas ações praticadas por agentes humanos. Os fenômenos da natureza não podem ser colocados sob o julgamento da ética. A premissa de que a língua seja um objeto natural faz com que sejam construídas duas questões diferentes e separadas: a da existência de um objeto do mundo natural e a das categorias que são formuladas para o estudo desse objeto.

Pretende-se, na perspectiva das políticas lingüísticas, uma ética que ultrapasse a idéia humanitária dos direitos humanos e dos direitos lingüísticos e que permita superar o dualismo do sujeito-ético como vítima e do sujeito ético como piedoso (CHAUI, 1999). Em outras palavras, a proposição de políticas lingüísticas será eticamente efetiva se acompanhada de ações propositivas em torno do sujeito e da sociedade. Se, ao contrário, decorrer tão somente de consenso sobre a injustiça e preconceito, poderá representar apenas uma forma de “acalmar a consciência”. Muito mais uma forma de “redimir-se de pecados”, de autopunição do que de construir e de viver uma sociedade justa.

Assim, é importante desfazer equívocos de categorização, significado de termos, etc. Um bom exemplo é o apontado por Sá, quando lembra que a defesa da

língua de sinais como primeira língua não pode ser entendida como uma forma de afirmação de que

o desenvolvimento cognitivo depende exclusivamente do domínio de uma língua, mas se está crendo que dominar uma língua garante melhores recursos para as cadeias neuronais envolvidas no desenvolvimento dos processos cognitivos. (...) o que pretendem os defensores do 'bilingüismo' é garantir o domínio de uma língua para dar bases sólidas ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo. (SÁ, 2006, p. 88)

Ressalta-se, portanto, a necessidade de se rever constantemente os conceitos e formas de nomeação, categorização e narração dos desafios próprios do contexto surdo-libras. Não se pode deixar influenciar por idéias paternalistas e/ou de apologia à deficiência, como se o importante não fosse o fato de o ser humano conseguir superar desafios e ser sempre dotado de capacidades incontáveis. Isso, sim, fará aparecer a autoconfiança e a dignidade do surdo e das comunidades surdas.

Os ouvintes existem; sua cultura também. O surdo, sua cultura e língua também existem. Nada disso está mais em questão, embora se possa questionar o que se entenda por *cultura*, *língua*, etc. O que se deseja é que o surdo se aproprie do lugar que é seu por direito. Que o faça com confiança em si mesmo, com dignidade em relação a sua língua, aos seus princípios. Não se pode acreditar em uma "inclusão excludente", em uma "inclusão vingativa", em uma inclusão que pede para renegar sua família.

Além de sua história como surdo, o surdo tem uma família que é a base da sua história, mesmo conturbada. Nessa família existem certamente ouvintes. Todos são importantes para a formação de sua identidade, inclusive da identidade surda. Os primeiros registros que tem, as primeiras formas (equivocadas ou não), que serviram para narrá-lo, enquanto membro da família e da sociedade, foram feitas no seio dessa família.

Dessa maneira, é preciso tomar a decisão de recusar-se a trabalhar com uma divisão binária (surdo-ouvinte), em que não se valoriza, de fato, a diferença, mas sim acaba-se imprimindo a idéia de tornar o grupo homogêneo, o que significaria preconceito e discriminação para ambos os lados. Não se pode transformar a postura multiculturalista em uma "ideologia da assimilação", onde se autoriza que os outros "continuem sendo "esses outros", porém em uma espécie de legalidade, de oficialidade, uma convivência "sem remédio". O discurso conservador sobre a alteridade provoca uma fronteira de exílio [...] (SÁ, 2006, p. 58).

Sugere-se, portanto, uma postura em que se trabalha com *usuários de libras* e com *usuários do português*. Dessa forma, deslocam-se as interações da lógica binária e excludente expressa como "deficiente-saudável", "dominante-dominado", "capacitado-incapacitado", etc., para uma lógica bilíngüe e multicultural em que se entende cultura como terreno em que há o embate, o conflito entre diferentes formas sociais de ser, mas onde há também a possibilidade do diálogo, da negociação de espaços. Uma sociedade e uma educação inclusiva não têm lugar nem para o "bonzinho", nem para o "coitadinho".

Embora a favor do projeto de inclusão e suas propostas, não se pode deixar de denunciar os perigos de se esquecer que todo incluído é "naturalmente" um "ex-ex-

cluído”, e assim pode permanecer... Não se pode incluir quem não seja considerado por si só um excluído. Uma inclusão verdadeira, no entanto, pressupõe um respeito às diferenças, sua valorização, mas também a negação definitiva da deficiência como essência intransponível do outro, valorizando-o como um membro da comunidade e um ser capaz.

Em termos da atuação pedagógica, ressalta-se que não há surdo nem ouvinte. Há alunos, pesquisadores, sujeitos que não podem se eximir, nem serem eximidos de suas responsabilidades, nem privados de seus direitos. Nesse sentido, deixa-se de lado a lógica de “atendimento ao aluno” e se passa à lógica e à dinâmica de extração e ampliação de suas potencialidades. Dizer que não há surdo significa negar a surdez enquanto único fator preponderante para identificar um sujeito. O sujeito surdo não é constituído única e exclusivamente de sua surdez. Há milhões de outras facetas nesse sujeito para as quais freqüentemente não se busca olhar. Assim, prefere-se: sujeito sinalizante, usuário de Libras. A questão das identidades se faz, portanto, presente e não pode ser dissociada das experiências da sociedade contemporânea que vive o conflito inerente à fluidez dessas identidades.

Atualmente, vive-se um clima de insatisfação em relação às promessas da modernidade, entre elas, a de igualdade, de liberdade, de paz, etc. Tais promessas não foram cumpridas, o que tem colocado em evidência a fragilidade do mundo moderno e da contemporaneidade. O homem contemporâneo sente-se ameaçado em seus saberes e domínios, com medos e incertezas no exercício de suas práticas sociais em relação ao cotidiano, ao enraizamento e ao pertencimento a diferentes grupos sociais e à própria estrutura do cotidiano.

O que existe, neste mundo globalizado e pós-moderno, é uma fragmentação do conhecimento e a existência simultânea de saberes fragmentados. Trata-se de uma sociedade marcada pelo fenômeno da ambivalência: “presença simultânea, na relação com um mesmo objeto, de tendência, de atitudes e de sentimentos opostos” (LAPLANCHE, 2001, p. 17).

Naturalmente, esse olhar não pode e não deve implicar subordinação, no sentido de se concluir que há uma comunidade melhor e superior a outra. No entanto, não se pode esquecer que a categoria *surdo* tem seu significado construído a partir da oposição *ouvinte* e vice-versa. Mesmo que se possam admitir diferentes dimensões de significados para essas categorias, o que se tem constantemente é que surdos e ouvintes são comumente tomados como um revés um do outro. Essa forma de ver-se cria a sensação de identidade fixa em que se opera na relação *ou – ou*. Isso influencia a aceitação ou não de projetos, discursos, iniciativas educacionais e políticas que visem a divulgação do que é língua, do que é surdez, etc.

De fato, do ponto de vista da identidade, mais do que em outras épocas, torna-se evidente a inexistência de algo que possa ser identificado como uma única “identidade verdadeira”. Cabe destacar com Bauman (2005) que a identidade é uma luta simultânea contra a dissolução e a fragmentação; a identidade é um ‘conceito altamente contestado’. O “campo de batalha” é o lugar natural da identidade.

O que se pode perceber, no entanto, na relação entre grupos (minorias ou majorias) em suas lutas, é que, em quaisquer das situações próprias das relações globais e seus argumentos, a questão da identidade assemelha-se a um grito de

guerra. A identidade deixa de ser, portanto, um atributo e passa a ser uma questão de luta, uma tarefa.

Assim, fazer da *identidade* uma tarefa e o objetivo do trabalho de toda uma vida, pode ser considerado um ato de libertação – libertação da inércia dos costumes tradicionais, das autoridades imutáveis, das rotinas preestabelecidas e das verdades inquestionáveis.

O surdo precisa autorizar a si mesmo, por exemplo, a escrever em português, sem medo de “perder” sua identidade. Daí, a necessidade de se repensarem as formas de discutir “identidade surda” no campo da surdez. Não se pode, em nome da defesa de uma causa que faz da identidade uma tarefa, intensificar implicitamente o aumento das dificuldades do surdo em relação à língua portuguesa. Uma coisa é dizer que o surdo tem a Libras como L1, outra coisa é, baseado em uma visão biologizante, fazê-lo acreditar que não tem capacidade para aprender língua portuguesa.

Acredita-se ser de grande relevância tomar a atitude política de referir-se aos surdos, com maior frequência, como *sujeitos sinalizantes*. Esse sujeito não tem medo de usar a sua própria língua, nem se sente incapaz de dominar a língua de outros grupos, mesmo que sejam essas de outra modalidade. Esse sujeito não é um surdo deficiente; é um sujeito dotado de capacidade lingüística... Baseados nessa valorização do ser real, pode-se falar, então, em políticas lingüísticas e educacionais...

Referências Bibliográficas

- BAUMAN, Z. Identidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- FERNANDES, Eulália (org). Surdez e Bilingüismo. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós – modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- LAPLANCHE, J & PONTALIS. Vocabulário da Psicanálise. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- RAJAGOPALAN, K. & SILVA, FÁBIO L. A lingüística que nos faz falhar: investigação crítica. São Paulo: Parábola, 2004.
- RIBEIRO, Alexandre do Amaral. Quando negar é legítimar: reflexões sobre preconceito e políticas lingüísticas. Tese de Doutorado. Unicamp/IEL, 2006.
- ____. “Anotações sobre língua, cultura e identidade: um convite ao debate sobre políticas lingüísticas”. In: INES, Informativo Técnico-científico Espaço. Rio de Janeiro, n25/26, p.26, janeiro – dezembro, 2006.
- SÁ, Nídia Regina Limeira de. Cultura, poder e educação de surdos. São Paulo: Paulinas, 2006.

Representações dos Castigos Escolares na Literatura Brasileira

Luiz Fernando Conde Sangenis*

Resumo

Propõe-se uma incursão pela ficção brasileira dos séculos XIX e XX, com vistas a compreender a representação literária da ambiência escolar, seus problemas e suas inquietações. Buscar-se-á averiguar quais *leitmotifs* literários estiveram a serviço de um discurso sobre a educação e seu aparelho disciplinar, especialmente quando tais textos descreviam os castigos aplicados pelos mestres a seus discípulos. Se “letra com sangue entra”, e sob o signo da máxima latina – ou seu revés –, problematizar-se-á a recriação do conceito de disciplina a partir da escrita literária, como estimulante leitura sobre as relações de poder no universo escolar.

Palavras-chave: Disciplina/indisciplina. História da Educação Brasileira. Representação literária dos castigos escolares.

Abstract

An incursion for the Brazilian fiction of centuries XIX and XX will be considered, in order to understand the literary representation of school ambience, its problems and its fidgets. Literary *Leitmotifs* will be search to inquire which ones had been in service of a speech on the education and its device to discipline, especially when such texts described the punishments which masters applied in their disciples. If “letter with blood enters”, and under the sign of the Latin principle – or its contrary –, it will be put in question the recreation of the concept of discipline from the literary writing, as stimulant reading about the relations of power in school universe.

Key-words: Discipline/indiscipline. History of the Brazilian Education. Literary representation of school punishment.

Preâmbulo

O presente trabalho deriva de uma vertente de pesquisa em curso há dois anos, a partir das proposições do Grupo VOZES (UERJ), congregando vários docentes e alunos dos Cursos de Licenciatura da Faculdade de Educação (FE)/UFRJ, da Faculdade de Formação de Professores (FFP)/UERJ e da Faculdade de Filosofia Santa Dorotéia

*Doutor em
Professor da Faculdade de Formação de Professores da UERJ
e-mail:

(FFSD)/Nova Friburgo¹. Trata-se de uma investigação sobre o tema da *Disciplina e dos Castigos corporais nas escolas do Rio de Janeiro*², que circunscreve o *corpus* dos estudos à capital do Império e município neutro, tomando como balizas temporais os anos que vão de 1854 a 1932 – ínterim entre a chamada Reforma Couto Ferraz e o Movimento dos Pioneiros da Educação.

No texto a seguir, propor-se-á uma incursão pelos paradigmas da ficção brasileira dos séculos XIX e XX, com vistas a compreender determinadas produções literárias no escopo da representação da ambiência escolar, seus problemas e suas inquietações, narradas no interdito ou no limiar do escândalo. A partir das relações imaginárias entre Literatura e Escola, buscar-se-á averiguar quais motivações e *leitmotivs* literários estiveram a serviço de um discurso sobre a educação e seu aparelho disciplinar, mormente quando tais textos descreviam, poeticamente ou por via da desconstrução, os castigos aplicados pelos mestres a seus discípulos.

Questionar-se-á, ainda, à luz da literatura, a figura discursiva da punição, seja física seja moral, como “texto” feito para corrigir o aluno “transgressor”. Pretende-se intuir, também, o quanto o castigo tem a extremamente exemplar função social de marcar uma conduta ética desejável, ainda que o faça pelo revés dos fatos (os nobres fins, neste caso, justificam os abomináveis meios para produzir os resultados esperados, a qualquer custo). Procurar-se-á, enfim, entender como tal proposição pedagógico-coercitiva milenar acaba por justificar até mesmo o caráter público que a punição assume dentro dos universos escolares apresentados, nas diversas situações ficcionais.

Em suma, o trabalho busca analisar um discurso literário datado (entre os séculos XIX e XX), e, portanto, comprometido com as demandas sociopolíticas daquele momento particular de nossa história. Deve-se aludir ao fato de que o estudo produz, também, fala *sobre* a escola de então, buscando pontos de comparação com a escola de hoje. As descrições feitas (em sua maioria, retiradas *ipsis litteris* das obras sob análise), no entanto, não pretendem ser a memória plasmada das escolas recriadas literariamente, como se elas pudessem ser diretamente amoldáveis à caracterização da instituição *escola*, existente no mundo empírico. Sob o signo da máxima latina – “*Litterae non inrant sine sanguine*” (Letra com sangue entra) –, aqui estão expostas algumas representações do literário acerca da figura discursiva da escola, com a qual se deseja alargar a reflexão sobre os castigos corporais, e não compreendê-la como objeto de estudo literário, *a priori*. Crê-se, portanto, firmemente que a verossimilhança e a linguagem potencializadora da recriação do cotidiano, trazida pelo discurso literário, poderão prover uma estimulante investigação sobre as relações de poder no universo escolar, a partir dos mais variados textos seminais e contemporâneos da Literatura Brasileira.

¹A seguir, nomeiam-se os discentes participantes: alunas dos Cursos de Licenciatura da FFP/UERJ – Luana Silva Fonseca e Isabella Vieira de Souza, bolsistas de iniciação científica, respectivamente do CNPq e da UERJ (orientadas pelo Prof. Dr. Luiz Fernando Conde Sangenis – FFP/UERJ); alunas do Curso de Letras da FFSD – Élica Estabanez e Aline Marques Rosa; aluna do Curso de Letras da UFRJ: Heloíza Carneiro Mesquita (orientadas pela Prof.^a Dra. Anabelle Loivos Considera Conde Sangenis – FE/UFRJ).

²Projeto APQ1, financiado pela FAPERJ.

1. Uma literatura que *fala* da escola: figurações da ambiência escolar no Brasil do século XIX

A literatura nacional – tanto a escrita no século XIX, como aquela posterior, que, no entanto, tematiza a ambiência escolar do final do Império, e, ainda a do segundo quartel do século XX – recria, com verossimilhança e forte viés crítico, várias situações relativas às práticas disciplinares que, aplicadas na escola, se faziam valer dos castigos físicos. A manutenção do *statu quo*, perceptível na verticalização das imbricadas relações de poder mantidas entre professor e aluno, contribui, sobremaneira, para a solidificação das iniquidades sociais, políticas e econômicas da *terra brasilis* – que já era, àquele momento, desejosa de alçar a um outro status, o de “verdadeira” pátria.

De certa forma, pode-se afirmar que os processos de produção, de leitura e de representação, no Brasil, dos textos literários primordiais do século XIX e seus epígonos do século XX podem servir para empreender uma investigação acerca das relações de poder no universo escolar, a partir das ricas imagens produzidas e reproduzidas por autores e leitores. Pretende-se, aqui, fazer um passeio por um conjunto de obras que salientam as tais relações **escola versus palavra versus poder versus castigos**, no jogo sempre lúdico e atemporal do fazer literário.

Como exemplo primeiro, cite-se o romance romântico de costumes *Memórias de um Sargento de Milícias*, de Manuel Antônio de Almeida, obra originalmente publicada em partes ou no formato “folhetim” de jornal, entre 1852 e 1853. Os trechos que logo serão citados apresentam, com jocosidade, a entrada na escola de Leonardinho Pataca, levado pelo padrinho barbeiro que o criara ao mestre-escola de pretensões latinistas e pugilísticas. A cena que segue faz parte do XII capítulo da obra (“A entrada na escola”), e rememora as relações entre aluno-professor, professor-pai (ou responsável), alunos-alunos, emoldurada pela aparição da palmatória e sua função disciplinadora e legitimadora da docência capaz e competente, como acontecia nos primórdios da educação formal do Brasil do Primeiro Império:

Com efeito foi cuidar nisso e falar ao mestre para receber o pequeno; morava este em uma casa da rua da Vala, pequena e escura.

Foi o barbeiro recebido na sala, que era mobiliada por quatro ou cinco longos bancos de pinho sujos já pelo uso, uma mesa pequena que pertencia ao mestre, e outra maior onde escreviam os discípulos, toda cheia de pequenos buracos para os tinteiros; nas paredes e no teto havia penduradas uma porção enorme de gaiolas de todos os tamanhos e feitos, dentro das quais pulavam e cantavam passarinhos de diversas qualidades: era a paixão predileta do pedagogo.

Era este um homem todo em proporções infinitesimais, baixinho, magrinho, de carinha estreita e chupada, excessivamente calvo; usava de óculos, tinha pretensões de latinista, e dava bolos nos discípulos por dá cá aquela palha. Por isso era um dos mais acreditados da cidade.

Neste primeiro e instigante trecho cômico, percebe-se a construção discursiva do espaço, do tempo narrativo e das personagens envolvidas. É patente o esforço de Manuel Antônio de Almeida pela caracterização dos “homens livres”, classe

intermediária entre os negros escravos e a alta burguesia ou os nobres – numa linha “moderna” para a literatura burguesa e romântica da época, que o coloca já no limiar de uma inspiração realista das letras. Seus personagens resultam, nesse sentido, em arquétipos, com personalidades que, embora planas e coletivizantes, são assaz representativas da cultura, da faixa etária, da classe social e das demandas sociopolíticas e educacionais de então.

Sua linguagem oferece um amplo e criativo painel das aporias existentes numa sociedade em formação, através de um movimento dialético, que faz a narrativa oscilar entre a ordem e a desordem, como que parafraseando os rumos nada ortodoxos que a história do Brasil teria tomado, já àquela altura de nosso processo de fundação enquanto povo e nação. Cabe apontar, mais especificamente, as figuras metafóricas elencadas na cena da entrada de Leonardinho para a escola: são elas a estampa do bem e do mal, ainda que relativizados em uma sociedade onde o que é o certo e o que é errado são separados por uma linha tênue. Relativiza-se a retidão de conduta, por exemplo, na ingloria tarefa do padrinho, cheio de boas intenções ao levar, quase à força, o menino Leonardo para as garras do pedagogo baixote e admirador do poético canto dos pássaros, assim como também defensor ferrenho dos castigos à palmatória. Na presente cena, ainda, caracterizam-se paradoxalmente o ambiente monocórdio das cantilenas de tabuadas, o mesmo das balbúrdias de alunos, pássaros e de um mestre a fazer “cantar” palmatoadas:

O barbeiro entrou acompanhado pelo afilhado, que ficou um pouco escabriado à vista do aspecto da escola, que nunca tinha imaginado. [...] chegaram os dois exatamente na hora da tabuada cantada. Era uma espécie de ladainha de números que se usava então nos colégios, cantada todos os sábados em uma espécie de cantochão monótono e insuportável, mas de que os meninos gostavam muito.

As vozes dos meninos, juntas ao canto dos passarinhos, faziam uma algazarra de doer os ouvidos; o mestre, acostumado àquilo, escutava impassível, com uma enorme palmatória na mão, e o menor erro que algum dos discípulos cometia não lhe escapava no meio de todo o barulho; fazia parar o canto, chamava o infeliz, emendava cantando o erro cometido, e cascava-lhe pelo menos seis puxados bolos. Era o regente da orquestra ensinando a marcar o compasso. O compadre expôs, no meio do ruído, o objeto de sua visita, e apresentou o pequeno ao mestre.

— Tem muito boa memória; soletra já alguma coisa, não lhe há de dar muito trabalho, disse com orgulho.

— E se mo quiser dar, tenho aqui o remédio; **santa férula!** disse o mestre brandindo a palmatória.

O compadre sorriu-se, querendo dar a entender que tinha percebido o latim.

— É verdade: faz santos até as feras, disse traduzindo.

O mestre sorriu-se da tradução.

— Mas espero que não há de ser necessária, acrescentou o compadre.

O mal-estar de Leonardinho com a figura do mestre e sua “santa férula!”, com a possibilidade de entrar para a lista dos estudantes palmatoados e, mais do que isto, de deixar de ser “fera” nas ruas para tornar-se “santo” nas cátedras, é denotativo da

pujança de argumentos irônicos trazidos pela narrativa de Manuel Antônio de Almeida, no que concerne à descrição dos atores de um processo escolar que só se poderia encarar como risível, na passagem do século XIX para o século XX (data de produção do texto, de fato, muito embora o romance retrate os primeiros anos do Império). O autor subverte e recria os intemporais contos de fadas e órfãos, com tempero brasileiro, fazendo do anti-herói Leonardinho um espécie de “assinalado”, representativo da malandragem e da contestação às instituições estabelecidas – daí, desde cedo, o menino-personagem ser o contraponto à escola e à função do lente.

Pode-se entrever nesta atitude “civilizatória” do padrinho, no movimento de levá-lo aos bancos escolares, a representação das fadas que sempre estão velando para que o herói siga uma trajetória edificante e um determinado destino glorioso, ao qual só se tem acesso através da entrada e da permanência no “mundo letrado” – do qual a escola é o mais fidedigno porta-voz, então (e continua a ser, ainda hoje, sob várias perspectivas); por outro lado, a vizinha da família de Leonardinho é a própria figura da “bruxa má”, a que volta e meia vaticina uma nebulosa fortuna para o menino, dizendo que ele, em vida, nunca poderá ser nada que preste. “A praga daquela maldita mulher” (a vizinha-bruxa) parece, assim, ter vencido com escárnio e maus agouros a promessa de brilhantismo do pobre garoto, nas palavras finais do barbeiro e padrinho. Mais do que as dúzias de palmatoadas que levou, em virtude das artes que Leonardinho aprontara na sala de aula espartana do empedernido mestre, seu fracasso escolar é explicado, também, pela via da malandragem e da “mandinga” – o que “isenta” o professor de culpa na aplicação dos merecidos castigos ao futuro “sargento de milícias”:

Na segunda-feira voltou o menino armado com a sua competente pasta a tiracolo, a sua lousa de escrever e o seu tinteiro de chifre; o padrinho o acompanhou até a porta. Logo nesse dia portou-se de tal maneira que o mestre não se pôde dispensar de lhe dar quatro bolos, o que lhe fez perder toda a folia com que entrara: declarou desde esse instante guerra viva à escola. Ao meio-dia veio o padrinho buscá-lo, e a primeira notícia que ele lhe deu foi que não voltaria no dia seguinte, nem mesmo aquela tarde.

— Mas você não sabe que é preciso aprender?...

— Mas não é preciso apanhar...

— Pois você já apanhou?...

— Não foi nada, não, senhor; foi porque entornei o tinteiro na calça de um menino que estava ao pé de mim; o mestre ralhou comigo, e eu comecei a rir muito...

— Pois você vai-se rir quando o mestre ralha...

Isto contrariou o mais que era possível ao barbeiro. Que diabo não diria a maldita vizinha quando soubesse que o menino tinha apanhado logo no primeiro dia de escola?... Mas não havia reclamações, o que o mestre fazia era bem-feito. Custou-lhe bem a reduzir o menino a voltar nessa tarde à escola, o que só conseguiu com a promessa de que falaria ao mestre para que ele lhe não desse mais. Isto porém não era coisa que se fizesse, e não foi senão um engodo para arrastar o pequeno. Entrou este desesperado para a escola, e por princípio nenhum queria estar quieto e calado no seu banco; o mestre chamou-o e pô-lo de joelhos a poucos passos de si; passado pouco tempo voltou-se distraidamente, e surpreendeu-o no momento em que ele erguia a mão para atirar-lhe uma bola de papel.

Chamou-o de novo, e deu-lhe uma dúzia de bolos.

— Já no primeiro dia, disse, você promete muito...

O menino resmungando dirigiu-lhe quanta injúria sabia de cor.

Quando o padrinho voltou de novo a buscá-lo achou-o de tenção firme e decidida de não se deixar engodar por outra vez, e de nunca mais voltar, ainda que o rachassem. O pobre homem azuou com o caso.

— Ora logo no primeiro dia!... disse consigo; isto é praga daquela maldita mulher... mas hei de teimar, e vamos ver quem vence.

Nesta mesma linha de representação da figura a um tempo anódina e patriarcal do professor, o grande Machado de Assis, em *Conto de Escola*, com maestria, excita a imaginação do leitor com uma descrição que parece querer saltar das páginas, tal a plasticidade do texto. Ainda no primeiro parágrafo, está o narrador-protagonista, Pilar, conjecturando faltar à aula para “brincar a manhã” no morro de S. Diogo ou no campo de Sant’Anna. Ambientado no Rio de Janeiro de 1840, o conto é resultado das reminiscências nada agradáveis do personagem, em relação aos seus tempos de estudos primários.

— Oh! Seu Pilar! Bradou o mestre com voz de trovão.

Estremeci como que acordasse de um sonho, e levantei-me às pressas [...]

— Venha cá! Bradou o mestre.

Fui e parei diante dele. Ele enterrou-me pela consciência dentro de um par de olhos pontudos. Depois chamou o filho. Toda a escola tinha parado; ninguém mais lia, ninguém fazia um só movimento. Eu, conquanto não tirasse os olhos do mestre, sentia no ar a curiosidade e o pavor de todos.

[...]

Aqui pegou a palmatória.

— Perdão, seu mestre... soluzei eu.

— Não há perdão! Dê cá a mão! Dê cá! Vamos! Sem vergonha! Dê cá a mão!

— Mas, seu mestre...

— Olhe que é pior!

Estendi a mão direita, depois a esquerda, e fui recebendo os bolos uns por cima dos outros, até completar doze, que me deixaram as palmas vermelhas e inchadas. Chegou a vez do filho, e foi a mesma cousa; não lhe poupou nada, dois, quatro, oito, doze bolos. Acabou, pregou-nos outro sermão. Chamou-nos de sem-vergonhas, desaforados, e jurou que se repetíssemos o negócio apanharíamos tal castigo que nos havia de lembrar para todo o sempre. E exclamava: Porcalhões! Tratantes! Faltos de brio!

A pena de Aluísio de Azevedo, em *Casa de Pensão* (obra naturalista de 1884, que tem como epígrafe a emblemática inscrição: “Desconfia de todo aquele que se arreceia da verdade.”), com tinta mais pesada, faz uma caricatura do professor primário, um verdadeiro “animal”, haja vista a grossura, a violência e o sadismo com que trata seus alunos. Numa perspectiva comparativa, esta estrutura narrativa e a forma de representação do poder docente são intrínsecas ao relativismo das tradições sociais pequeno-burguesas, caracterizado pela transição das personagens pelas esferas polares

da ordem e da desordem, assim como acontecia na caracterização dos personagens “pedagogo” e “aluno rebelde” de *Memórias de um Sargento de Milícias*. A passagem a seguir, de *Casa de Pensão*, completa esta tipologia do “professor carrasco”:

Um tal Antônio Pires, homem grosseiro, batia nas crianças por gosto, por hábito de ofício. Na aula só fala a berrar, como se dirigisse uma boiada. Tinha as mãos grossas, a voz áspera, a catadura selvagem; e quando metia por dentro um pouco mais de vinho, ficava pior. Todos os pequenos da aula tinham birra do Pires. Nele enxergavam o carrasco, o tirano, o inimigo e não o mestre; mas visto que qualquer manifestação de antipatia redundava fatalmente em castigo, as pobres crianças fingiam-se satisfeitas; riam muito quando o bebedão dizia alguma chalaça, e afinal, coitadas!, iam se habituando ao servilismo e à mentira! Os pais ignorantes, viciados pelos costumes bárbaros do Brasil, atrofiados pelo hábito de lidar com escravos, entendiam que aquele animal era o único professor capaz de “endireitar os filhos”. Elogiavam-lhe a rigidez e recomendavam-lhe que “não passasse a mão pela cabeça dos rapazes” e que, quando fosse preciso, dobrasse por conta deles a dose de bolos.

Talvez, embasados nesta descrição da *persona* embrutecida do docente turrão, se possa compreender o porquê de, até bem depois do processo de Independência do Brasil, o ser comum, nas formaturas de fim de ano, os alunos presentearem os professores com palmatórias feitas de madeira compensada ou papelão, como forma de mostrarem submissão à sua autoridade. Sem tintas literárias...

2. Estruturação/desestruturação do imaginário sobre os castigos: (des)caminhos da escola do século XX.

Viriato Corrêa, jornalista e dramaturgo, através de *Cazuza* (1938), livro infanto-juvenil, também empreendeu uma severa crítica à escola do início do século XX, que ainda conservava o ranço do Império e utilizava, sem restrições, a palmatória, investindo em sua expressão de *páthos*. Outrossim, a escola de *Cazuza* humilha o estudante, pretensamente, para que ele queira entrar em conjunção com elevados valores ético-morais, que se julgavam necessários à sua formação – numa linha de conformação ao ideário estadonovista, baseado no tripé pátria/trabalho/educação. No entanto, o que se dá, na prática pedagógica, é o paradoxo desta intenção ideologizante: a representação literária dos castigos acede à agonia da vergonha pública e à tensão das relações de poder entre professores e alunos:

Cada par copiava um mesmo trecho de prosa e vencia o aluno que apresentasse a letra mais bonita. O prêmio que se lhe dava era meter-lhe na mão a palmatória para que castigasse o vencido com uma dúzia de “bolos”. O professor chamou o meu nome e o nome do Doca. Aproximamo-nos da grande mesa. Eu tremia. Durante três minutos o velho examinou e comparou as duas escritas. Depois disse:

“As duas letras são bem parecidas. Não se pode dizer que uma seja melhor do que a outra. Ambas são boas.”

E lançou o julgamento:

“Empate”.

Respirei livremente.

O professor entregou-me a palmatória.

“Para que isso?”, perguntei.

“Para que há de ser?”, disse-me. “Os dois não empataram? Você dá seis ‘bolos’ nele, e ele lhe dá seis ‘bolos’”.

Achei aquilo um disparate. Olhei o velho com surpresa.

“Que é que você está olhando?”, roncou ele asperamente.

A minha língua travou.

“Não posso compreender isso!, exclamei. Por que houve empate? Porque o Doca tem letra boa e eu tenho letra boa. Então quem tem letra boa apanha?”

João Ricardo ergueu-se da cadeira com um berro.

“Não quero novidades! Sempre e sempre foi assim. Atrevido! Quem é aqui o professor?”

E entregou a palmatória ao Doca.

A obra de Viriato Corrêa pode, assim, ser inserida no amplo projeto de construção ideológica do Estado Nacional e do novo cidadão que a ele convinha. As origens remotas deste projeto remontam às últimas décadas do Segundo Império, quando, cada vez mais, ganhava força o movimento republicano. O autor, certamente, pretendia algo mais que um simples romance. Cazuza pretendia ser um livro de formação, ou uma espécie de “cartilha das virtudes”, na continuação de uma linha mestra da literatura brasileira, consagrada já no século XIX, através dos *manuals de boa conduta* em que acabaram se transformando muitos dos romances românticos, para consumo da burguesia recém-leitora e recém-letrada. Ao contrário dos pais ignorantes descritos por Aluísio de Azevedo, em *Casa de Pensão*, que endossam os métodos do professor, os pais de Cazuza decidem tirá-lo da escola, após revoltarem-se pelos castigos infringidos a seu filho, que retorna para casa com as mãos inchadas e sangrando pelos muitos “bolos” recebidos.

Entrevê-se, aqui, que o poder absoluto da palavra por parte do professor começa a ser questionado, e inicia-se um processo de lenta diluição desta fala de autoridade exclusiva. Em nossos tempos, o paroxismo está instalado: é a fala do professor que está represada, e que, por vezes, não chega a quem é de direito: o aluno. Vale atentar, aqui, para a necessidade de uma reflexão sobre a polaridade de tal discussão, que enuncia (a partir do exemplário buscado no terreno etéreo e recriante da literatura) palavras como *escola, professor, aluno, violência, castigo, disciplina e indisciplina*. É mister que não ecoem, apenas, em salas vazias.

Na peça teatral *A aurora da minha vida*, de Naum Alves de Souza – parte de uma trilogia que conforma um dos sólidos blocos da dramaturgia brasileira dos anos 80, dedicado à vertente memorialista – figuram personagens que representam um grupo típico de alunos em uma escola, em momentos específicos dos idos anos quarenta e setenta do século XX. O texto nasce como paráfrase ao poema de Casimiro de Abreu (*Meus oito anos*) e das recordações infantis do autor sobre os verdes anos da infância. A história, que se passa dentro de uma escola, é baseada em sua própria experiência como aluno e professor, já que durante vinte anos o autor ministrou aulas de artes

para alunos de vários níveis escolares.

O texto encena a visita de um senhor a uma velha escola e, como num longo *flashback*, a recordação de fatos e eventos ali vividos, em seu período escolar. São oito personagens/alunos que se alternam com alguns professores, permitindo a composição de um painel rico, envolvente e nostálgico sobre a época da formação, resgatando experiências comuns a discentes e docentes. Como o foco recai sobre a questão das relações humanas, a peça torna-se atemporal, e fala de doses de cotidiano, silêncios, incomunicabilidades e regras comportamentais no microcosmo da sala de aula.

Alunos – Velha caduca, velha maluca! Velha caduca, velha maluca!

Professora – Professora não pode bater em aluno. Antigamente podia. Os pais até gostavam. E o aluno respeitava a gente. E aprendia. Hoje em dia, se a gente bate, pode até ser presa. Perde os pontos, perde até a carteira. Perde até a aposentadoria. Nem asilo aceita a gente.

Alunos – Velha caduca, velha maluca! Velha caduca, velha maluca!

Professora – As crianças são todas boazinhas. Não existe criança ruim.

Alunos – Velha caduca, velha maluca! Velha caduca, velha maluca!

(Escuro, duas meninas cutucam o nariz – Nicole e Daniele)

Mãe (Paola) – O que é isso? Vai ter baile? Vocês não sabem que é muito feio fazer isso?

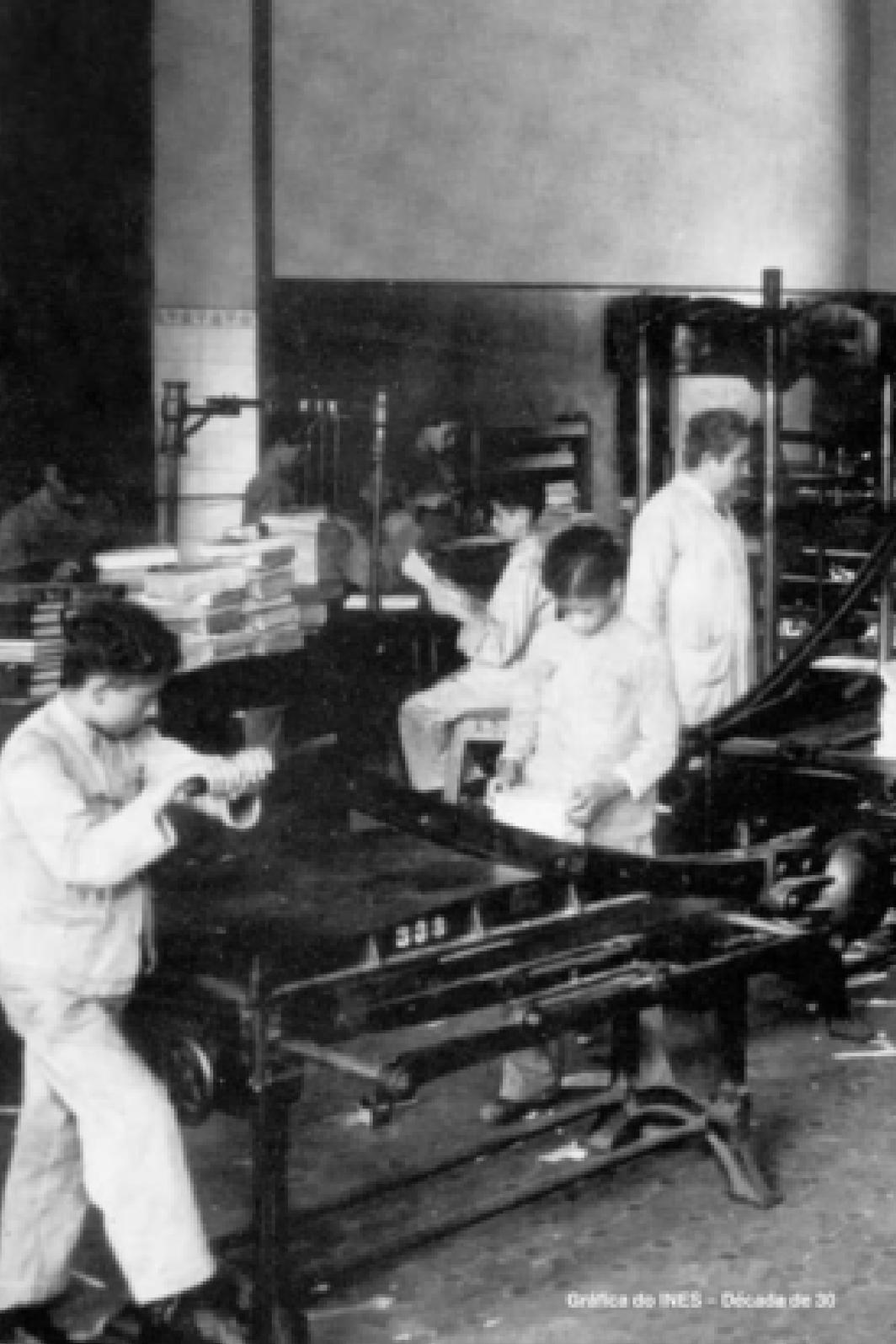
Na escola não pode fazer isso que fica de castigo.

A escola risonha e crítica de Naum Alves de Souza não está infensa aos costumes disciplinares mais ortodoxos. São velhos costumes, convenções, cacoetes, modos de pensar e agir que vêm de nossos avós e que o descuido oficial não permitiu mudar. Os personagens, arquétipos, revelam tipos comuns nas salas de aula de todos os tempos e os condicionamentos que justificam sua conduta. Neste ínterim, cabe chamar a atenção para o fato de que os castigos aplicados já não são mais os corporais, mas os morais – e que também o professor é “castigado” por seus alunos, no xingamento corístico “Velha maluca, velha caduca!”. A ação, disposta em cenas que lembram quadros, vai despertando no leitor a lembrança de fatos muito vívidos da escola do primeiro quartel do século XX, e acumulando impressões, conclusões, associações de idéias que remetem à ternura das coisas familiares – dentre elas, a ambiência escolar, como extensão “natural” da casa paterna.

Trata-se de uma descrição poética quase impressionista, que propõe a representação de uma crítica e de um choque de gerações – embaladas, no entanto, pela mesma velha escola, em cujos bancos os personagens/leitores não deixam de se comover, diante da vivência um dia experimentada. Castigos e palavras, afinal, os ventos não os levam.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Manuel Antônio de. Memórias de um sargento de milícias. Disponível em: <<http://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/BIBLIOTECA/MANUEL/sargento/i99sargento03.HTM>>
- ANDRADE, Mario de. O Ateneu. In: Aspectos da literatura brasileira. 6. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes S.A., 1978, p. 173-184.
- ARAÚJO, Ulisses F. Conto de Escola: a vergonha como um regulador moral. Campinas: Unicamp, 1999.
- ASSIS, Machado de. Conto de Escola. Obras Completas de Machado de Assis, vol. II. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
- AZEVEDO, Aluizio de. Casa de Pensão. Disponível em: <<http://www.ig.com.br/paginas/novoigler/livros/casadepensao/cap2.html>>
- BECCARIA, Cesare. Dos Delitos e das Penas. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- BOSI, Alfredo. (Org.) O Ateneu, opacidade e destruição. In: Céu, inferno. São Paulo: Cultrix, 1988, p. 33 - 57.
- CORRÊA, Viriato. Cazuza. 23. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1974.
- FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- GRANDO, Marizete Liamar. Processo de produção ficcional do romance Casa de Pensão. 2004. Dissertação de Mestrado – (FFLCH/USP). Texto policopiado; 128 p. e anexos.
- HARKOT-de-La-Taille, Elizabeth. Ensaio Semiótico sobre a Vergonha. São Paulo: FFLCH/USP, 1999. (E-book, disponível em: <www.cultvox.com>).
- ISTOÉ. A escola risonha e crítica de Naum. São Paulo: Editora3. ed. n.º 237:6; jul./1981.
- LEMONS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. Entre a Palmatória e a Moral. In: Nossa História, Ano 2, n.º 15, janeiro de 2005.
- MAZZARI, Marcus Vinícius. Representações literárias da escola. In: Revista Estudos Avançados/Portal Scielo Brasil. São Paulo; vol. 11; n.º 31; set./Dec.1997.
- PENTEADO, Ana Elisa de Arruda. Literatura de Formação e cidadania nos anos 1930: Cazuza, de Viriato Corrêa. In: Quaestio – Revista de Estudos de Educação. Sorocaba: v. 4, n. 2, p. 41-50, nov./2002.
- POMPÉIA, Raul. O Ateneu: crônica de saudades.14. ed. Série Bom livro. São Paulo: Ática, 1991.
- SOUZA, José Vieira de. Educação no Brasil colônia, império e 1.ª República: os textos literários como fonte alternativa de pesquisa. In: FÁRIA FILHO, Luciano M. de (Org.). Pesquisa em história da educação: perspectivas de análise, objetos e fontes. Belo Horizonte: HG Edições, 1999, pp. 181-199.
- SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. Memorizar, oralizar, repetir: o significado de práticas escolares na escola de primeiras letras: Brasil, final do século XIX. In: Resúmenes. IV Congresso Iberoamericano de História da Educação Latinoamericana. Santiago do Chile, 1998, p. 310-311.
- SOUZA, Naum Alves de. A aurora da minha vida. Rio de Janeiro: Salamandra, 2003.



Realização

INES
Instituto Nacional de
Educação de Surdos

Secretaria
de Educação
Especial

Ministério
da Educação

