

**Os castigos corporais na prática educativa e disciplinar da infância em Bragança-PA
(1920-1930)**

*The use of corporal punishment in the educational and disciplinary practices of childhood in
Bragança-PA (1920-1930)*

Laura Maria Silva Araújo Alves
Guthemberg Felipe Martins Nery
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Belém-Brasil

Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo mapear e analisar os tipos de castigos corporais e o uso de artefatos de punição contidos na prática educativa e disciplinar da infância em Bragança-PA nos anos 1920 e 1930. Metodologicamente, utilizou-se duas obras literárias da escritora paraense Lindanor Celina, os romances “Menina que vem de Itaiara” e “Eram seis assinalados”. O campo teórico do estudo situa-se na História da Educação e da Infância na Amazônia, e utiliza a literatura regional, em particular dois romances de ficção, como fonte e registro histórico de investigação. Os textos romanescos analisados revelam indícios de que os castigos corporais e seus artefatos de punições estavam presentes tanto nas escolas primárias quanto nas famílias, sendo uma prática culturalmente regulada e legitimada na educação e disciplinamento da infância bragantina das décadas iniciais do século XX.

Palavras-chave: Castigos corporais. Artefatos de punição. Infância bragantina. Educação. Disciplina.

Abstract

This research aimed to map and analyze the types of corporal punishment and the use of punitive artifacts present in the educational and disciplinary practices of childhood in Bragança-PA during the 1920s and 1930s. Methodologically, two literary works by the writer from Pará, Lindanor Celina, were used: the novels *Menina que vem de Itaiara* and *Eram seis assinalados*. The theoretical field of the study is situated within the History of Education and Childhood in the Amazon, using regional literature, particularly two fictional novels, as both source material and historical records for investigation. The analyzed texts reveal evidence that corporal punishment and its punitive artifacts were present in both primary schools and families, being a culturally regulated and legitimized practice in the education and disciplining of childhood in Bragança during the early decades of the 20th century.

Keywords: Corporal punishment. Punitive artifacts. Childhood in Bragança. Education. Discipline.

1 À guisa da introdução

Durante muito tempo, a criança não era diferente dos adultos em aparência e comportamento e, sem particularidades, foi considerada como uma espécie de miniadulto. Sendo assim, sua infância era entendida apenas como uma fase de transição para a vida adulta, caracterizada pelo parco afeto, carinho e atenção.

O historiador francês Philippe Ariès (1981), em seu conhecido estudo sobre o tema, explica que, no final do século XVII e início do século XVIII, houve o despertar de um profundo interesse pela infância, uma nova mentalidade que considerava a criança como alguém que precisa ser cuidado, protegido, disciplinado e educado. Este acentuado interesse, denominado pelo autor de “sentimento de infância”, não se refere às interações afetivas entre os pais e outros adultos com as crianças, mas ao tratamento diferenciado e específico que lhes foi dado socialmente e historicamente.

No cenário brasileiro, Gilberto Freyre (2001), em sua obra “Casa-Grande & Senzala”, retrata a historiográfica sobre o sentimento de infância desde o período do Brasil Colonial até a República. Seu estudo fornece inúmeros indícios da vida social e privada da infância, enfatizando uma profusão de práticas culturais voltadas para a proteção, o cuidado, a disciplina e a educação da criança brasileira. Em relação às práticas de disciplina na educação da infância, Freire destaca a punição corporal como um método educativo e disciplinar introduzido pelos primeiros padres da Companhia de Jesus no Brasil Colonial, em 1549. Ele assinala que o castigo físico foi aplicado como prática pedagógica nas primeiras escolas e colégios brasileiros, com o mestre-escola como o agente autoritário, severo e sádico.

houve verdadeira volúpia em humilhar a criança; em dar bolo em menino. Reflexo da tendência geral para o sadismo criado no Brasil pela escravidão e pelo abuso do negro. O mestre era um senhor todo-poderoso. Do alto de sua cadeira [...] distribuía castigos com ar terrível de um senhor de engenho castigando negros fujos (Freyre, 2001, p. 472).

Com o passar do tempo, o uso dos castigos corporais na educação e disciplina das crianças passou a ser legitimado não apenas no espaço escolar, mas em toda a sociedade brasileira, inclusive na vida privada. De acordo com Alves e Araújo (2011, p. 71), as práticas de aplicar punições se estenderam à família, uma vez que a violência física foi sendo “então incorporada à vida na colônia. Mães e pais, especialmente os pais brancos portugueses, correntemente infligiam castigos contra os filhos”. Dessa forma, as agressões cruéis que

imperavam naquele período tornaram-se naturalizadas e passaram a fazer parte do processo de formação da criança.

Do Brasil Colônia à República, de Norte a Sul, historicamente a criança sofreu com surras, espancamentos e diversas outras formas de punições físicas aplicadas de forma natural no interior da instituição escolar e familiar. Diante dessas práticas violentas, que afetaram a vida infantil no século XX, o objetivo deste estudo é mapear e analisar os tipos de castigos corporais e o uso de artefatos de punição contidos na prática educativa e disciplinar da infância em Bragança-PAⁱ nos anos de 1920 e 1930ⁱⁱ, com base nos vestígios históricos presentes nos romances “Menina que vem de Itaiara” e “Eram seis assinalados”, da escritora paraense Lindanor Celina.

Consideramos a literatura uma fonte carregada de práticas culturais e educativas, pois no gênero romanesco há um discurso narrativo em que o autor-escritor, ao criar personagens, enredos, fatos e acontecimentos, ancora-se em representações da sua realidade vivida, da sua percepção de mundo e das práticas sociais experienciadas. Além disso, traz à baila elementos de conflitos e contradições da humanidade. Embora o autor-escritor use a ficção para criar sua narrativa, entendemos que ele tem uma consciência do seu mundo material construída ao longo de sua experiência humana. Neste sentido, há na obra romanesca de Lindanor Celina uma materialidade das representações sociais e educacionais da infância vivida na cidade de Bragança no Pará nos anos de 1920 a 1930.

Para explorar o objeto de estudo, partimos dos seguintes questionamentos: Quais práticas de castigos corporais estavam inseridas no âmbito familiar e escolar da criança bragantina nos anos de 1920 a 1930? Que artefatos de suplício eram usados no ato de disciplinar e educar meninos e meninas no cotidiano bragantino? E, por último, quem eram os principais agentes sociais que aplicavam punições contra a infância bragantina?

Os aspectos conceituais desta pesquisa partem dos pressupostos teóricos apresentados mormente por Alves e Araújo (2011), Floresta (1989), Foucault (2010), Gouvêa (2007), Guerra (2005) e Vidal (2005). Em termos metodológicos, seguimos uma abordagem qualitativa, com ênfase na pesquisa documental, pois utilizamos a literatura de ficção, especificamente dois romances de Lindanor Celina, como fonte histórica para responder aos questionamentos levantados. Consideramos a obra literária como um documento histórico, uma vez que o autor-escritor consegue produzir textos ficcionais a partir de singulares

re(a)apresentações da realidade de outra época, inclusive a realidade infantil. Com esse olhar, Gouvêa (2007, p. 2) diz que:

A literatura, entendida como prática simbólica, configura-se como a formulação de uma outra realidade que, embora tenha como referente constante o real na qual autor e leitor se inserem, guarda com este uma relação não de transparência, mas de reconstrução. O autor, no momento de produção do texto, traz para a escrita a sua compreensão do real, bem como o projeto de realidade pretendida. Nesse sentido, ele representa a realidade, tendo a linguagem literária como signo.

Partindo de tal pressuposto, procuramos explorar as fontes romanescas de Lindanor Celina a partir da narrativa de seus personagens e trazer à tona dores, angústias e medos advindos da criança vítima da violência perpetrada em escolas e lares da cidade de Bragança das primeiras décadas do século XX. Afinal, Xavier (1998) esclarece que as práticas sociais de nossa sociedade, quando se transformam em matéria ficcional, adquirem uma dimensão dramática. Para a autora, este aspecto fornece “a importância da literatura que, além de seu valor estético, viabiliza uma leitura mais complexa e dinâmica dessa realidade social” (Xavier, 1998, p. 14).

2 Os castigos corporais na disciplina familiar da criança bragantina

Lindanor Celina nasceu no Pará, em 1917, e morreu em Paris, em 2003. Filha de uma família de pequenos comerciantes rurais, passou sua infância em Bragança-PA, local de inspiração para a ficção de muitas de suas obras. Entre o nascimento e a morte, a trajetória da escritora foi marcada por uma intensa participação na vida cultural e educativa no Pará.

Lindanor Celina foi uma mulher multifacetada, para quem as fronteiras do mundo eram inexistentes, e que transformou a vida em um palco de experimentações, assumindo diversos papéis com notável protagonismo feminino: mãe, esposa, estudante, jornalista, teatróloga, servidora do Tribunal Regional do Trabalho e professora. Como escritora, trilhou uma notória trajetória de quase 49 anos dedicados à criação e publicação de livros entrelaçados por suas experiências pessoais com ficção (Nery, 2023, p. 99).

Dentre as principais obras ficcionais e não ficcionais produzidas pela autora, destacam-se: “Menina que vem de Itaiara” (1963), “Estradas do tempo-foi” (1971), “Breve sempre” (1973), “Pranto por Dalcídio Jurandir” (1983), “Afonso contínuo, santo de altar” (1986), “A viajante e seus espantos” (1988), “Diário da ilha” (1992), “Eram seis assinalados” (1994), “Crônicas intemporais” (2003), “Para além dos anjos” (2003), entre outros escritos esparsos. Destacamos que, neste estudo, nossa atenção se concentrou apenas em “A menina que vem de Itaiara”ⁱⁱⁱⁱ e “Eram seis assinalados”, uma vez que a autora narra a trajetória da menina Irene e suas experiências de infância na cidade paraense de Itaiara, que é um nome fictício para se

referir a Bragança. Destacam-se nestas narrativas inúmeros episódios de castigos corporais infligidos contra a criança no espaço doméstico.

Alves e Araújo (2011, p. 67) explicam que, no contexto privado da família, “o castigo corporal é um ato realizado pela mãe, pelo pai ou responsável com a intenção de causar dor, desconforto físico e constrangimento em uma criança e assim corrigir o comportamento considerado inadequado e impedir que se repita”. Nas obras literárias “Menina que vem de Itaiara” e “Eram seis assinalados”, encontramos vestígios históricos que apontam a figura parental, especialmente a materna, como a principal responsável por punir fisicamente a criança nos domicílios da cidade de Bragança nos anos de 1920 e 1930. Os episódios de violência são variados e se inserem em muitas situações.

No âmbito domiciliar de Irene, a menina sofria com inúmeras surras da mãe, D. Adélia, por ser considerada uma criança de temperamento peralta e despojado, o que a fazia ser constantemente comparada a uma filha “diaba” e “a mais demônia” (Celina, 1994, p. 42). Gouvêa (2007) sustenta que, na concepção do adulto, a espontaneidade da criança adquiriu um caráter pejorativo, devendo ser corrigida através da prática de castigo corporal. Para a autora, o entusiasmo, a alegria, a travessura e a autenticidade eram consideradas sinais do instinto negativo dos sujeitos infantis que precisava ser controlado e corrigido por meio da violência. Para D. Adélia, bater e surrar a criança era uma prática que fazia parte do cotidiano intrafamiliar e que não poderia ser evitada. A violência estava presente nas relações familiares, ou como é comumente designado por Xavier (1998), nos “laços de família”.

D. Adélia comenta que Irene, devido ao seu comportamento desembaraçado e travesso, fora a filha que “mais apanhou. Surra de ficar lanhada, disso ela bem pode dar notícias. Ninguém nesta terra me tratará como mãe molenga” (Celina, 1994, p. 42). Essas palavras denotam o quanto D. Adélia, assim como outras mães da época, priorizavam, nas relações familiares, o castigo físico como uma mediada corretiva e uma maneira mais eficiente de se impor diante dos filhos.

A prática da violência física em ambiente privado no início do século XX no Pará era recorrente, e se disseminavam repertórios comportamentais dos pais em praticar castigos corporais severos como forma de controlar a criança, isto é, de discipliná-la. Para a sociedade à época, a criança que não aprendesse pelo amor, aprenderia pela dor, pelo sofrimento físico e psicológico.

Na residência de Irene, os atos de agressão e espancamento contra a criança eram frequentes, o que tornava esse ambiente repressivo, marcado pela violência doméstica. Segundo Guerra (2005), a violência doméstica contra a criança corresponde a todo ato ou omissão cometidos por pais, parentes, outras pessoas e instituições, capazes de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima.

No ambiente privado em que a violência doméstica prevalecia, o “tamanco” da figura materna aparece como um artefato de controle para punir e “corrigir” as traquinagens cometidas pela criança. Em uma passagem do enredo, D. Adélia narra o momento em que, durante a aplicação de um castigo físico em Irene com o tamanco, quase tirou a visão da filha com um agressivo golpe do calçado: “A tamancada que lhe atirei em riba do olho que por um triz não a cegava. Remorso tive, mas quando com ela me enfurecia, a modo queria dar-lhe o cabo da vida” (Celina, 1994, p. 42). A dor física provocada pelo objeto de punição estava diretamente ligada ao controle dos comportamentos da criança, que, para a mãe, pareciam quase incorrigíveis. De certa forma, a lógica disciplinadora eficiente era a de que castigar a criança com um dano físico desencadearia uma mudança comportamental adequada.

Ao castigar violentamente Irene com o artefato do tamanco, D. Adélia pretendia disciplinar a conduta da filha na tentativa de reduzir seus desvios e criar aquilo que Foucault (2010), em “Vigiar e punir”, chama de “corpos dóceis”. A menina Irene, no decurso da infância, se adquirisse a disciplina almejada, poderia ser como as filhas de Coronel Silveira, crianças bonitas e bem-comportadas, que “todas as tardezinhas sentavam-se na calçada em frente à casa, muito cheirosas, sempre de amigas rodeadas, elegantes, as mais invejadas da cidade” (Celina, 1996, p. 123).

Enquanto Irene não alcançava a docilidade desejada na infância, as surras à base de tamancadas ditavam a disciplina da garota. O artefato de suplício é mencionado em outras passagens dos romances de Lindanor Celina. A personagem D. Adélia explica como o castigo com o uso violento do tamanco quase transformou um momento de celebração familiar em uma tragédia: “Surrei-a até num aniversário, completou os anos debaixo de tamancada. As amigas chegaram pra jantar, ela com o olho negro empapuçado” (Celina, 1994, p. 43). E continua em outro trecho narrativo: “a casa cheia de amigas, a Rosa, pondo água de sal no ferimento, a Rosa me alarmando: ‘Acho, tia Adélia, que ela tem um olho vazado’, senti um frio entrando pela alma, aleijei minha filha, por que foi, nem me recordo, alguma grossa ela me armou” (Celina, 1994, p. 74).

Os violentos golpes aplicados com o tamanco tinham como alvo o rosto de Irene, o que trazia perigo de lesão visual para a criança. Além disso, quando D. Adélia não apresenta uma explicação conivente para punir sua filha na comemoração do dia de aniversário, ela demonstra a banalização do uso repetido da força física como prática naturalizada no ambiente doméstico. A violência praticada pela mãe de Irene em uma narrativa ficcional nos dá uma dimensão social de que a prática cotidiana de muitas mães para educar seus filhos seguia sem qualquer crítica ao dano ocasionado na infância, pelo contrário, havia a legitimação dessa prática como educação, uma vez que consideravam normal controlar crianças traquinas e rebeldes por meio da brutalidade física.

Além do tamanco, o uso da palmatória e da corda também aparecem no rol de artefatos de suplícios a que esteve submetida a criança bragantina. Destacamos o trecho em que D. Adélia castiga a filha Irene com o instrumento da palmatória ou da corda, afirmando:

Às vezes nem malinado estava, era vê-la chegar da escola suada, encarnada e com os cabelos de sol, eu buscava um pretexto para um inquérito, um castigo [...]. Numa espécie de alegria, eu passava a mão na palmatória ou numa corda para surrá-la, marcar aqueles braços, as pernas cor-de-rosa (Celina, 1994, p. 57).

No ambiente domiciliar de Irene, os castigos com palmatória e corda aparecem com frequência, sendo usados pela mãe para agredir a filha, sem propósito ou motivo aparente, apenas por gosto e hábito de causar dor física à menina. Este aspecto, inclusive, nos lembra o que Guerra (2005) denomina de “abuso-vitimização”, isto é, a ação de objetualização da criança, reduzindo-a à condição de objeto de maus-tratos do adulto. Podemos, também, inferir que as punições corporais eram aplicadas de diversas maneiras ao corpo da criança, como cipoadas nos braços, nas pernas, nas nádegas etc. e “bolos” nas mãos, visando, nos dizeres de Foucault (2010), a tornar os corpos normais para a vida social.

Durante os episódios de agressão protagonizados pela figura materna, Irene tentava fugir do âmbito privado do lar: “dei que cansei, foi no quintal, para onde ela corria, cada vez que fazia das suas, ali a agarrei e danei-lhe corda, ficou arriada ao pé da mangueira-espada” (Celina, 1994, p. 76). O espaço do quintal aparece, geralmente, como um refúgio para muitas crianças bragantinas vítimas de violência doméstica. Ali, os vizinhos poderiam ter conhecimento da agressão e, talvez, oferecer algum tipo de ajuda à criança, pois os castigos corporais “tem na família sua ecologia privilegiada. Como esta pertence à esfera do privado, a violência doméstica acaba se revestindo da tradicional característica de sigilo” (Guerra, 2005, p. 32).

Ainda sobre a prática de castigos corporais e o quintal como espaço de fuga, dialogamos com o romance “Maria Fumaça”, do escritor paraense Amaury Dantas, no qual visualizamos indícios históricos que reforçam tal debate. Na obra em questão, temos a narrativa do menino Januário que pregou uma peça na mãe, D. Almira, fingindo que havia morrido afogado em um dos muitos rios que banhavam (e ainda banham) a cidade de Bragança do início do século XX. Após horas de busca e sofrimento, D. Almira retornou a sua casa e se deparou com o filho dormindo na rede. A mulher, enfurecida, tratou de punir fisicamente o menino peralta que, logo em seguida, fugiu para o quintal da residência. Com um cipó, D. Almira lanhou o corpo do menino Januário, não se importando com os danos. Por qualquer motivo, as mães recorriam a violência física como uma fuga para suas dificuldades emocionais. O que se via, de modo geral, era um comportamento descontrolado de muitas mulheres que não conseguiam lidar com a criança sem a prática do castigo corporal. A passagem literária desse episódio do menino Januário com a mãe nos dá a dimensão da perversidade do adulto contra a fragilidade da criança:

O sentimento de dó mudou-se numa raiva tão grande que Almira apenas resmungou e nada disse. Januário sonolento e deitado na rede, alheio ao pânico que causara, se balançava e assobiava galhofeiro. Quando se espantou era Almira com um cipó lambendo o couro do desgraçado. Tu vai apanhar peste porque isso não é coisa que se faça. Pelo braço, pela perna, pelas costas, Almira dava as bordoadas e não se importava por onde pegasse. Satanás. Demônio, Januário defendia-se e o cipó estalava. Foi pulando da rede e a lambada comendo. Fugiu para a cozinha. Correu para o quintal e Almira atrás (Dantas, 2011, p. 142).

Retomando a análise dos romances de Lindanor Celina, notamos um arsenal pitoresco de artefatos de sofrimento corporal imposto à criança no ambiente intrafamiliar. D. Adélia aponta as surras aplicadas em Irene a partir “das lapadas de galhos de goiabeira. Fosses doutra espécie, eu te batia? Te esfolei de cinto de couro, verdade; umbigo-de-boi é mentira, perante a comadre Zefa te gabaste que presente de um Natal teu – qual? – foi uma coça de umbigo-de-boi” (Celina, 1994, p. 74). Os galhos de árvores, os cintos de couro, os chicotes de umbigo-de-boi, e outros objetos, eram instrumentos que faziam parte das relações familiares daquele tempo histórico. Esses artefatos de punição causavam sentimentos de medo, dor e tristeza em crianças que cometiam condutas “desviantes”. Nessa direção, Gouvêa (2007, p. 10) ressalta que “as punições vividas pelas crianças buscam reproduzir o temor diante das consequências de seus atos. O medo é representado como um sentimento a ser provocado na criança, restringindo seu comportamento”.

A punição corporal aplicada à criança não se limitava apenas ao uso de objetos de suplício, uma vez que as mãos dos adultos também eram um recurso para espancar e disciplinar a conduta infantil. Tapas, palmadas, socos, beliscões, murros, puxar as orelhas das crianças faziam parte da agressiva cultura familiar da época. O sofrimento físico era entendido como uma forma de estabelecer também a autoridade dos pais na educação dos filhos. Havia uma expressão do século XVIII que era recorrentemente falada pelos pais no século XX por ser utilizada pelos colonizadores portugueses: “de pequenino é que se torce o pepino”. Tal expressão referia-se à necessidade de os pais moldarem as crianças (pepinos) desde cedo para que elas crescessem e fossem bons adultos.

Assim como na vida real, na ficção da escritora Lindanor Celina, a prática da violência fazia parte do dia a dia da criança. O repertório de violência não parava. A narrativa em que a menina Irene foi violentamente agredida pela mãe com uma intensa bofetada exemplifica muito bem a intolerância materna:

Não demorou, voz de mamãe: “Dona Irene, largue essas pedras e já pra dentro!” Estranhei o tom, mas não muito, ela falava sempre rosado, nem me lembrei de Nicanor. Mas fui entrando, estalou-me um bofetão bem na boca: “Vai, vai me chamar nome feio, demônio!” Um gosto de sangue, que dor nos dentes da frente, e o lábio partido, pulando de repente, como que caba ferrou. Levou-me para o quarto, sentou-me na cama, eu de pé diante dela. Tremia de raiva: “Não minta, quem te ensinou aquele nome, quem foi?” Eu chorava, não sabia, não me lembrava de quem ouvira (Celina, 1996, p. 26-27).

É perceptível que D. Adélia usou as mãos para aplicar um golpe e punir Irene pela atitude de insultar o vizinho Nicanor com um palavrão. Além disso, o “bofete” violento teve a intenção de evitar que o comportamento inadequado da menina se repetisse. Isso porque o adulto é quem define “um repertório de ações e comportamentos atribuídos à criança” (Gouvêa, 2007, p. 2). De acordo com a narrativa, a agressão física advinda da bofetada possibilitou que a menina refletisse sobre o que fez e, em longo prazo, teve um impacto positivo em suas ações, conforme confessado por Irene: “Nunca mais, que me lembre, chamei nome. Embora ouvisse muitos, a infância inteira” (Celina, 1996, p. 27).

Todavia, é válido enfatizarmos que, geralmente, a punição física deixava marcas visíveis no corpo da criança, como aconteceu com Irene que passou três dias sentido “o beijo, pulado, dolorido” (Celina, 1996, p. 27). Outrossim, as crianças vítimas de castigos corporais tendiam a alimentar um sentimento de raiva contra os agentes causadores da agressão: “Passei o resto da noite odiando Nicanor, rogando-lhe pragas, desejando-lhe a morte [...]”.

Não, morte não servia, tinha que ser uma coisa ruim que atingisse a ele, a ele só” (Celina, 1996, p. 27). Aqui, percebemos que o castigo contribuiu para fomentar a continuidade da violência.

Na concepção de D. Adélia, a agressão física cometida contra a filha Irene não deveria ser alvo de qualquer tipo de julgamento, uma vez que, geralmente, era justificada pela intenção de orientar e corrigir o comportamento “desviante” da menina: “Ninguém me culpe, primeiro: que mau exemplo não dei. Segundo: não lhe poupei o couro” (Celina, 1994, p. 42). Entretanto, a raiva da personagem a fazia perder o controle de suas emoções e impulsos a ponto de exceder os limites para o uso da violência, o que a incentivava tanto a aumentar a intensidade do castigo quanto a aumentar a força usada, além do que pretendia. E revela: “Quantas vezes as vizinhas vieram arrancá-la de debaixo da minha ira” (Celina, 1994, p. 42).

A intervenção da vizinhança, durante a agressão perpetrada por D. Adélia contra a filha, aparece em outras passagens das obras literárias de Lindanor Celina. A esse respeito, a menina Irene releva: “Eu, que sempre também levava das minhas, e toda vez que isso acontecia, era estrupício, o alarido maior do mundo, ponto os vizinhos, crentes que era surra de tirar o couro, pedirem, por cima da cerca: ‘Já chega, dona Adélia, ela não faz mais’” (Celina, 1994, p. 42). Como é possível notarmos, algumas vozes dos moradores do entorno, apesar de terem consciência de que o castigo corporal servia para “assegurar a estabilidade das ações individuais, sujeitando-as à observação e ao controle” (Vidal, 2005, p. 58), alertavam contra os abusos dessa prática, sobretudo para a saúde da criança.

Outra vítima dos castigos corporais perpetrados por D. Adélia era o menino Xonda. A criança, de onze anos e ainda analfabeta, vivia uma rotina familiar de fome e miséria, formando o que Rizzini (2011) denomina de “filha da pobreza”. Xonda foi encaminhado para Bragança para receber instrução escolar e escapar da condição de extrema pobreza. Ao chegar a cidade, fixou-se na casa da família de Irene e, enquanto não estudava na escola primária, auxiliava nas tarefas domésticas, “varrendo um quintal, lavando um filtro, rachando uma lenha [...]” (Celina, 1996, p. 42). Ali, o garoto passou a ser considerado uma “cria da casa” e se tornou um membro “quase” da família.

Logo nos primeiros dias de convívio com a família de Irene, Xonda revelou o quão peralta era. Ao soltá-lo na rua para realizar qualquer tarefa, “a buscar uma roladeira d’água, um paneiro de murici. Se era de manhã, podia-se botar a benção que daquela água, daquele vinho para o almoço não se bebida” (Celina, 1996, p. 42). Quando retornava ao ambiente domiciliar, D. Adélia o recepcionava com humilhações e violentos castigos físicos:

Chegava com o sol a pino, esbaforido, suado como um braçal. Mamãe recebia-o com um irado, sarcástico: “Vens agora, hein, excomungado? É, agora vens que a barriga te ronca!” Pois vai comer na rua, vai comer bole-bole, pincho, vai, meu regenerado!” Raiva quando muita, nem falava, ele ia entrando, a correia ia comendo, lápote, lápote, lápote, nas costas, nas pernas, nos braços, onde pegasse (Celina, 1996, p. 42).

Conforme Rizzini (2011), a punição física estava muito ligada à questão da preservação e cuidado da criança das tentações mundanas às quais estavam expostas. Assim sendo, a autoridade sobre o menino Xonda era atribuída à D. Adélia, que usava a violência para exercer o controle sobre ele, bem como protegê-lo dos vícios e perigos que as ruas de Bragança podiam oferecer. No entanto, a criança, que, até então havia crescido livre de castigos corporais e de disciplinas paterna ou materna, insistia em transgredir as ordens impostas por D. Adélia, o que lhe garantia diárias punições envolvendo “correada em cima de correada, bem umas oito, dez, e cadê que piava? Bufar, bufava, que nem um touro novo, um novilho sojigado: “hum! hum! hum!” – a cada lambada, mas, lágrima, viste nenhuma?” (Celina, 1996, p. 42). Curiosamente, o ambiente do lar considerado seguro para o menino era o principal local de violentas agressões corporais.

A situação de Xonda piorou quando ele levou uma surra com o artefato corda. Na ocasião, o menino passou o dia inteiro na rua, brincando com as crianças de Bragança, e quando retornou para casa e foi castigado violentamente por D. Adélia. Comenta Irene: “Também aí foi demais, e mamãe deu-lhe, primeira vez com uma corda” (Celina, 1996, p. 58). Muitas crianças ficavam constrangidas e indignadas diante da violência sofrida que, muitas vezes, vinha de agentes que sequer faziam parte de seu núcleo familiar. Revoltado com a crueldade da agressão recebida, ele fugiu de casa, deixando a família toda alarmada.

Com a fuga de Xonda, D. Adélia demonstrou arrependimento pela punição física imposta à criança. Ela disse que apenas fez aquilo por amor. Alves e Araújo (2011) comentam que a imposição de sofrimento físico por parte de pais e terceiros no disciplinamento da infância era considerada uma “forma de amor à criança”, um amor espelhado por meio dos castigos. Quando Xonda finalmente foi encontrado, três dias depois, D. Adélia prometeu que não o surraria mais, e o menino, por sua vez, “continuou a dar suas escapadas, agora menos frequentes. E fugir de casa, nunca mais” (Celina, 1996, p. 61). A prática dos castigos corporais em crianças chamadas “crias da casa” levava a um comportamento recorrentes de fuga, desencadeada pelo sentimento de subserviência e humilhações no ambiente hostil e insalubre

em que viviam. Era comum os jornais da época noticiarem o desaparecimento de crianças nessas condições.

3 Os castigos corporais na educação escolar da criança bragantina

Na leitura e análise dos romances de Lindanor Celina, percebemos registros históricos de muitas práticas de castigos corporais e seus artefatos de suplício legitimados não apenas no universo familiar e social, mas em muitas escolas primárias da cidade de Bragança de 1920 a 1930. Essa violenta prática fazia parte da cultura escolar^{iv} bragantina, sendo frequentemente utilizada por professores e professoras do ensino primário para “educar”, corrigir e disciplinar o comportamento dos alunos.

Vidal (2005), em sua obra “Culturas Escolares”, expõe que as congregações lassalistas, desde o século XVII, contribuíram na instauração e difusão da crença do castigo corporal nas práticas escolares como forma de punir a criança por um comportamento inadequado e por sua dificuldade de aprendizagem. Todavia, a autora esclarece que seus usos nas escolas não podiam ser “ministrados como compensação à fúria do professor, nem podendo o mestre tocar diretamente no aluno. A punição deveria ser imposta como recurso a um instrumento como a férula” (Vidal, 2005, p. 37).

Alves e Araújo (2011) comentam que, a partir do século XVIII, com o estabelecimento das aulas régias, a punição corporal na escola estava institucionalizada e, geralmente, envolvia o uso de objetos de suplício. Elas assinalam o pitoresco repertório de artefatos utilizados pelos professores para aplicar castigos nos corpos das crianças:

É típico o uso de réguas, canetas, lápis, etc. Outra forma de punição corporal na escola é a de obrigar a criança a fazer um exercício extenuante. Há ainda os castigos corporais que provocam desconforto físico, causando à criança alguma lesão, como, por exemplo: obrigá-la a ficar de pé numa posição durante longo período de tempo, obrigá-la a reter suas excreções corporais, fazê-la comer o próprio vômito e fezes (Alves; Araújo, 2011, p. 68).

Em Bragança, no período estudado em questão, a “férula” (denominada nas fontes deste estudo como palmatória) era um dos objetos utilizados pelo professorado no cotidiano escolar para “educar”, manter a ordem e a disciplina dos alunos. A palmatória, além de compor um dos artefatos de violência doméstica familiar, também se tornou um dos principais instrumentos de correção que se institucionalizou no interior da escola primária.

A palmatória é um artefato de madeira com uma haste que se liga a um círculo, geralmente com pequenos furos; era usado para bater nas mãos do estudante quando ele cometia uma “infração” no interior da sala de aula. Devido à punição com a palmatória, depois

da aula, muitos alunos retornavam às suas residências com as mãos doloridas, inchadas, repletas de bolhas e “inutilizadas” por vários dias.

De acordo com Veiga (2003, p. 502), havia limitações para o uso dos castigos físicos nas crianças, a exemplo da palmatória, que “deveria ser usada apenas pelo mestre e servir para bater ‘somente’ na palma da mão esquerda com dois ou três golpes no máximo”. Entretanto, para Alves e Araújo (2011, p. 95), a quantidade de golpes aplicados nas mãos das crianças durante o castigo corporal com a palmatória dependia do “juízo que o mestre fazia da possível gravidade do erro cometido”.

Nos textos ficcionais de Lindanor Celina, o uso de castigos corporais com o artefato da palmatória aparece com frequência na prática escolar da professora primária Delmira. À primeira vista, a mestra em questão é descrita como uma figura tranquila e amorosa. No entanto, a menina Irene não demora para alertar que: “Mas fosse atrás de mansidão, mexesse com ela, desse menos um cochilo em aula, e que força na palmatória tinha aquela mão, magra, dedos compridos!” (Celina, 1996, p. 157). Delmira, assim como outros professores da época, aparece como agente de agressão da criança que está aprendendo as primeiras letras.

A respeito do uso dos castigos corporais contidos na prática escolar da professora Delmira, a voz de Irene releva o momento em que sentiu a força do “bolo” de palmatória dado pelas mãos da mestra. O episódio em questão ocorreu durante uma aula em que Irene trocou algumas poucas palavras em voz baixa com sua colega de classe, Rosa, e ouviu a voz grave da mestra chamando-as: “Vocês duas aí. Venham cá” (Celina, 1996, p. 157). Ao se aproximar da professora e flagrá-la segurando a palmatória, Irene percebeu que, apesar de ser considerada uma aluna com comportamento sapeca, nunca sofreu a punição com tal artefato em sua vida escolar. E confessa: “Nunca apanhara de professor nenhum, embora o merecesse, tantas vezes” (Celina, 1996, p. 157).

Ao atentar para o perigo iminente de receber os temidos “bolos” de palmatória, Irene ficou apavorada: “Senti que o sangue me fugiu, que me lembre, era a primeira vez que iria levar bolos em público, de um estranho” (Celina, 1996, p. 157). Pelo relato da menina, podemos deduzir sua preocupação em ser punida corporalmente por alguém que não fazia parte de seu círculo familiar e, pior ainda, diante de seus colegas de classe. Isso posto, inferimos que a professora Delmira utilizava a aplicação de castigos físicos como uma espécie de “espetáculo do terror”, punindo o aluno com palmatoadas sob os olhares amedrontados dos colegas de classe, como um aviso para que os outros não manifestassem

comportamentos contrários à ordem desejada dentro da sala de aula. Isso porque a “punição pública é a cerimônia da recodificação imediata” (Foucault, 2011, p. 106).

A primeira a ser punida diante da turma foi Rosa, que recebeu dois dolorosos “bolos” de palmatória nas palmas das pequenas mãos. Contudo, a menina, em uma atitude notável e corajosa, apenas “pisçou, perdeu a cor, mas grito, não soltou, nem gemido sequer” (Celina, 1996, p. 157). Em seguida, foi a vez de Irene receber o castigo cruel e violento, mas, ao contrário da amiga de classe, ela não demonstrou a mesma coragem. Ela relata que: “mal a palmatória estalou-me na mão, torci-me de dor, as lágrimas saltando, duas, quatro, sei lá quantas. E soluços espocaram-me de dentro do peito” (Celina, 1996, p. 157).

Nos trechos literários acima destacados, constatamos a brutalidade da professora ao punir suas alunas com o uso da palmatória, a partir das reações de medo, dor e aflição vivenciadas pelas personagens. Tudo indica que não apenas Irene, mas outras crianças vítimas dos “bolos” de palmatória também não conseguiam conter as lágrimas diante da severidade e do suplício físico imposto pela professora. A escritora deixa perceber claramente a violência presente no modelo de escolarização vigente na cidade de Bragança da época.

Retomando o diálogo com o romance “Maria Fumaça”, de Amaury Dantas, destacamos a presença de vestígios históricos sobre as violentas práticas de escolarização que vigoravam na Bragança nos decênios iniciais do século XX. No trecho romanesco destacado a seguir, o escritor apresenta o castigo escolar da palmatória sofrido por Santinha durante as aulas de matemática ministradas por Clementina:

Professora Clementina era responsável por ministrar aulas de matemática. Santinha muito sofreu pois a tabuada era na base da decoreba e da palmatória. A de três foi fácil decorar; a de cinco também se resolvia sem dissabores; o problema era a de sete. Sete vezes oito, quarenta e dois. E tome bolo. A dos nove, então. Nove vezes sete. Quarenta e oito. E tome bolo. E tome lágrima. Nada de absurdo. Apenas pedagogia vigente (Dantas, 2011, p. 104).

A literatura de Lindanor Celina mostra, ainda, que castigos corporais, além da dor e dos vestígios visíveis que deixavam no corpo da criança, funcionavam ainda como humilhação. Citamos o trecho narrativo em que a personagem Irene expressa o sentimento de vergonha oriundo da exposição pública e constrangedora do castigo com palmatoadas nas mãos: “Voltei para o meu lugar humilhadíssima” (Celina, 1996, p. 157). Nessa direção, Alves e Araújo (2011, p. 89) nos lembram que o uso da força e da violência dos professores causavam dor física e emocional ao aluno e, geralmente, ocasionavam o extremo do “nervosismo, impaciência, pressa, ansiedade, e um pouco de depressão que o fazia chorar à toa”. Em muitos

casos, a criança sentia aversão pela escola, devido ao abalo emocional que advinha da exposição sofrida.

Assim sendo, depois do episódio violento, Irene assinala que passou a viver sobressaltada e que tinha receio de estabelecer diálogos com suas amigas de classe, pois a mestra Delmira “vivia à espreita do menor descuido meu, para castigar-me” (Celina, 1996, p. 157). A menina relata ainda que a professora andava pela sala tranquilamente, com a palmatória nas mãos e um olhar vigilante, procurando qualquer pretexto para punir os comportamentos considerados inadequados.

A partir dos elementos explícitos e implícitos presentes na ficção de Lindanor Celina, podemos inferir que a escola primária de Bragança nos anos 1920 e 1930, com uma prática educativa que largamente incluía castigos físicos, apresentava características de um ambiente repressivo e autoritário, sem cuidados e afetos, que se assemelhava a uma prisão, já que as crianças se sentiam encerradas, oprimidas e com pouca liberdade e espaço para se relacionarem entre si. Sob este prisma, Floresta (1989, p. 57) argumenta:

As escolas de ensino primário tinham antes o aspecto de casas penitenciárias do que de casas de educação. O método da palmatória e da vara era geralmente adotado como o melhor incentivo para o desenvolvimento da inteligência! Não era raro ver-se nessas escolas o bárbaro uso de estender o menino, que não havia bem cumprido os seus deveres escolares, em um banco, e aplicarem-lhe o vergonhoso castigo do açoite!

Essa prática educativa escolar, marcada pelo medo e pela violência dos castigos corporais, resultava em vários desconfortos e traumas para a criança, além de despertar o sentimento de indignação e planos de vingança contra o professorado da época. Que o diga a menina Irene, quando afirma: “Que ódio! Jurei quem um dia, quando crescesse, ela me pagaria” (Celina, 1996, p. 157). No entanto, apesar da promessa de vingança, Irene encerra a narrativa romanesca sobre a mestra Delmira dizendo que suas palavras não passaram de promessas vazias, pois afirma: “Depois do curso primário, perdi-a de vista. Minhas velhas professoras, encontro-as tempos em tempos, uma, outra. Mas a megera de fala mansa, olho abotocado e moita na testa, essa jamais pus a vista em cima” (Celina, 1996, p. 157).

Vidal (2005) chama atenção ao fato de que os dispositivos de poder utilizados nos contextos escolares aparecem inscritos tanto nos objetos quanto nos lugares. Nessa direção, ao adentrarmos nas páginas dos romances de Lindanor Celina, encontramos registros históricos da escola do professor Carvalho, uma instituição de ensino primário famosa pelo rigor disciplinar e pela arte de punir fisicamente o alunado bragantino de 1920 e 1930. A

“palmatória”, naquele ambiente, aparece como um objeto simbólico de poder que infundia medo, ordem e dor nas crianças, pois, como diz Irene: “A lei ali, a palmatória é quem ditava” (Celina, 1996, p. 107).

Além da palmatória, a menina Irene perfaz outras modalidades de punições escolares aplicadas pelo professor Carvalho para punir seus alunos e legitimar seu poder tirânico e brutal. Sobre o pitoresco repertório de castigos físicos e artefatos de suplício que faziam parte da cultura escolar deste período histórico, a voz da menina assinala os “castigos de joelhos, em cima do carroço de milho, ou com tijolo na cabeça, os braços abertos no meio da sala” (Celina, 1996, p. 107). O “castigo de ajoelhar no milho” corresponde à prática escolar de ordenar que o aluno a ser punido ficasse, por minutos ou horas, com os joelhos nus sobre grãos de milho cru, geralmente na frente da turma, até que o professor decidisse que era o suficiente. Os grãos de milho, com frequência, perfuravam a pele dos joelhos e deixavam hematomas profundos na criança.

No âmbito escolar primário bragantino, o bloco de tijolo, objeto feito de barro cozido e usado na construção de casas, muros, etc., se transformava em um instrumento para infligir castigo físico. O “castigo do tijolo na cabeça”, como o próprio nome indica, consistia em manter o aluno em pé no centro da classe com o artefato do tijolo sobre a cabeça. Além da humilhação, a prática causava desconforto físico intenso e pungente no corpo da criança, especialmente nos braços, devido ao peso do objeto suportado por um longo período de tempo. Aqui, o tempo é o “operador da pena” (Foucault, 2011, p. 104). Em algumas ocasiões, a punição era aplicada sem o tijolo, obrigando o aluno a permanecer em pé e com os braços abertos no meio da sala de aula.

Outra punição física utilizada na prática escolar do professor Carvalho era o “castigo do saco”. A esse respeito, a voz de Irene revela: “para menino que tinha vícios de tirar coisas alheias, o professor Carvalho possuía um saco, de encomenda” (Celina, 1996, p. 107). Como podemos observar no trecho narrativo, o professor Carvalho, em seu exercício do magistério primário, buscava “educar” a criança bragantina através do “castigo do saco” para coibir e prevenir comportamentos que contrariassem os valores morais vigentes na época, como o vício de cometer furtos.

Nessa direção, Gouvêa (2000, p. 3) explica que a “infância é também percebida como período de fragilidade moral, durante o qual o mal pode florescer com facilidade. Cabe ao adulto cuidar para que os bons valores prevaleçam sobre os instintos nefastos à formação

moral da criança”. Assim sendo, uma vez comprovada a infração cometida pela criança no ambiente escolar, era dever do professor submeter o aluno ao castigo de permanecer por longos períodos com as mãos dentro do saco, para, no decurso do suplício e presença dos colegas de classe, refletir sobre as consequências de seus vícios e más ações realizadas: “Se o coitado era apanhado em flagrante, ficasse provado que ele é quem furtara o lápis, o livro, a régua, a merenda do companheiro, passava a aula inteira de pé, diante de todos, a mão dentro do saco” (Celina, 1996, p. 107).

O “castigo do saco” era incutido e naturalizado na prática escolar como um aparelho disciplinador de comportamentos e de correção de pequenos delitos infantis. Essa prática de punição corporal, apesar de degradante e dolorosa, atingia mais a alma da criança que o corpo em si. Pois, como nos diz Foucault (2010, p. 21), “no suplício corporal, o terror era o suporte do exemplo: medo, pavor coletivo, imagens que devem ser gravadas na memória dos espectadores como a marca na face ou no ombro do condenado”.

Dessa forma, percebemos que o “castigo do saco” despertava no aluno o sentimento de vergonha necessário para diminuir ou impedir que os desvios fossem cometidos. Além disso, também servia de sobreaviso aos outros alunos para que, ao presenciarem a cena coercitiva e vexatória do colega castigado, não excedessem os limites impostos pelas regras e não demonstrassem qualquer tipo de corrupção em sua formação moral.

Ademais, é importante salientarmos que, independentemente do tipo de artefato de suplício usado no castigo corporal da criança, essa prática violenta gerava sentimentos como medo e repulsa em relação ao professor primário. A exemplo da figura de mestre Carvalho, considerado um tirano e inimigo dos alunos. Tamanho era o trauma das crianças perante o mestre que “só de olhar para um menino, este de medo urinava” (Celina, 1996, p. 107).

Por fim, pontuamos os discursos literários de Lindanor Celina possibilitarem compreender, ainda, como a violenta prática de castigo corporal perpetrada pelo professor Carvalho no cotidiano escolar não era problematizada pelos pais dos alunos, e, ainda, recebia incentivo e consentimento dos mesmos. No contexto da obra, o ponto de vista dos pais dos alunos é apresentado sobretudo a partir do discurso de Irene, no qual identificamos uma visão genitora provida de valor e autoridade que outorgava o mestre-escola não fazer vista grossa à perversidade da criança e agir com violência em sua educação, especialmente sobre aquelas de comportamentos considerados inadequados à época: “Filhos desordeiros ou peraltas, já se sabia, iam para o professor Carvalho” (Celina, 1996, p. 107).

Em outro trecho, a menina fala sobre as famílias usarem intimidações em crianças que apresentassem comportamentos “desajustados”: “‘Te boto no Carvalho, facilita’ – era ameaça que por si só, muitas vezes, surtia efeito” (Celina, 1996, p. 107). Essa legitimação da agressão como caminho para “educar” e disciplinar a criança no ambiente escolar acontecia porque “viciados pelos costumes bárbaros do Brasil, arraigados no hábito de agir com violência, os pais entendiam que os professores deveriam usar de rigidez e recomendavam-lhes que ‘não passasse a mão na cabeça das crianças’” (Alves; Araújo, 2011, p. 94).

A escola primária das primeiras décadas do século XX estava arquitetada sob a égide de uma educação disciplinadora, controladora e rígida. Neste período, encontramos um discurso exaltando os professores e professoras que desencadeavam a cultura da violência na sala de aula como forma de manter o autoritarismo e o respeito. No mais, a figura do professor deveria ser exemplar como educador no controle de meninos mal criados e indisciplinados. É relevante salientar que, nos anos 20 e 30 do século passado, a educação escolar foi considerada um instrumento de fundamental inserção social, seguindo o modelo de uma pedagogia tradicional que perdurou até a década de 40.

4 À guisa da conclusão

Os textos romanescos de Lindanor Celina fornecem inúmeros vestígios que permitem compreender como as práticas de castigos corporais estavam “impregnadas” na educação e no disciplinamento da infância na cidade de Bragança dos anos de 1920 e 1930. No cotidiano familiar, a criança sofria como a principal vítima da violência doméstica aplicada pela figura materna e outros responsáveis, que, em nome da disciplina, usavam e abusavam de cruéis práticas, tais como tapas, açoites e toda sorte de espancamentos. As punições corporais, aplicadas por D. Adélia e D. Almira, eram feitas com as mãos e/ou outros objetos de suplício, como tamancos, cordas, cipós, palmatórias, cintos, dentre outros instrumentos dolorosos e degradantes que faziam como que a criança “tão pequenina, apanhasse como nenhuma” (Celina, 1994, p. 56).

Disciplinar ou punir o comportamento de meninos e meninas com a utilização de agressão física também aparece como uma prática vigente no cotidiano da escola primária bragantina da época. Nestas instituições educacionais, os professores e professoras inspiravam o terror e o autoritarismo, figurando como os agentes das agressões escolares contra a criança. A palmatória, o saco, o milho e o tijolo eram artefatos pitorescos que

auxiliavam Delmira, Carvalho, Clementina e tantos outros mestres primários nas severas práticas punitivas e disciplinares impostas aos seus educandos.

Vale lembrar que as famílias legitimavam e reforçavam a rigidez e a violência com que os professores conduziam o ensino e disciplinavam o comportamento da infância em Bragança. Para muitos, a educação com punições era indispensável para a boa conduta e aprendizado da criança. Nessa direção, Floresta (1989, p. 58) observou a dificuldade histórica de eliminar os castigos físicos utilizados nas escolas sem que os pais os abolissem em casa, enfatizando a relevância de “educar os pais para assegurar a educação adequada dos filhos”.

Dado que a Literatura pode “tornar visível, através de seus recursos estéticos, o aspecto caduco de certas práticas sociais” (Xavier, 1998, p. 14), consideramos que a leitura e análise dos textos romanescos “Menina que vem de Itaiara” e “Eram seis assinalados” possibilitam trazer à tona uma profusão de práticas punitivas a que Irene, Xonda, Januário, Rosa e muitas outras crianças estiveram submetidas. Além disso, estimulam a reflexão sobre como algumas práticas tão rígidas e desumanas ainda prevalecem na educação da criança nos dias atuais.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

ALVES, Laura Maria Silva Araújo; ARAÚJO, Sônia Maria Silva. Castigos corporais e disciplinamento na escola: um estudo a partir da literatura brasileira. In: CASTRO, César Augusto; PINHEIRO, Antônio Carlos.; LOPES, Antônio de Pádua. (Org.). **Objetos, práticas e sujeitos escolares no Norte e Nordeste**. São Luís: EDUFMA, UFPB, Café e Lápis, 2011. p. 67-100.

CELINA, Lindanor. **Menina que vem de Itaiara**. 3 ed. Belém, Cejup, 1996.

CELINA, Lindanor. **Eram seis assinalados**. Belém: Cejup, 1994.

DANTAS, Amaury Braga. **María fumaça**: romance. Belém: A. B. Dantas, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 38 ed. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FLORESTA, Nísia. **Opúsculo Humanitário**. São Paulo, Cortez / Brasília, INEP, 1989.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. 45. ed. Rio de Janeiro. Record, 2001.

GOUVÊA, Maria Cristina. A construção do “infantil” na literatura brasileira. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

GUERRA. Viviane Nogueira de Azevedo. **Violência de pais contra filhos**: a tragédia revisitada. São Paulo: Cortez, 2005.

NERY, Guthemberg Felipe Martins. **A professora primária nas personagens femininas nas obras romanescas de Lindanor Celina (1920-1930)**. 2023. 181 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2023.

SABINO, Eliane Barreto. **Infância pobre e educação no Juízo de Órfão do Pará (1870-1910): acolher, proteger, cuidar e educar “os filhos do estado”**. 2019. 235 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2019.

RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VEIGA, Cynthia Greive. Sentimentos de vergonha e embaraço: novos procedimentos disciplinares no processo de escolarização da infância em Minas Gerais no século XIX. In: CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2, 2003, Uberlândia, MG. **Anais...** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2003, p. 500-512.

VIDAL, Diana. **Culturas Escolares: Estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)**. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

XAVIER, Elódia. **Declínio do patriarcado: a família no imaginário feminino**. Rio de Janeiro: Record - Rosa dos Tempos, 1998.

Notas

ⁱ Nery (2023) explica que a cidade, também denominada de “Pérola do Caeté”, é considerada uma das mais antigas do estado do Pará, com quase quatro séculos de história. Do ponto de vista geográfico, Bragança está localizada a uma distância de 210 Km em linha reta da capital do estado do Pará, sendo facilmente acessível em poucas horas de viagem a partir da fronteira com o Maranhão. Os habitantes do lugar se chamam bragantinos ou caeteenses.

ⁱⁱ O período histórico foi delimitado a partir do tempo em que os eventos das narrativas dos dois romances são desenvolvidos.

ⁱⁱⁱ A primeira edição, como foi informado, foi publicada em 1963. Neste estudo, utilizamos trechos da terceira edição, que foi publicada em 1996.

^{iv} Neste estudo, o conceito de cultura escolar parte dos pressupostos teóricos proposto por Diana Vidal (2005, p. 24), que a entende como um conjunto de normas “que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas”.

Sobre os autores

Laura Maria Silva Araújo Alves

Professora titular da Universidade Federal do Pará; Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Mestre em Letras na área de Linguística pela Universidade Federal do Pará; Graduada em Psicologia e Formação do Psicólogo pela Faculdade Integrada do Colégio Moderno. E-mail: laura_alves@uol.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2936-605X>

Guthemberg Felipe Martins Nery

Professor Regular da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC); Doutor em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGED-UFPA; Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação PPGED-UEPA; Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UEPA. E-mail: Guthembergmartins@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2697-3180>

Recebido em: 12/10/2024

Aceito para publicação em: 13/10/2024