

ANÁLISE DO DISCURSO PEDAGÓGICO NO “CONTO DE ESCOLA” DE MACHADO DE ASSIS: ENCONTRO ENTRE LITERATURA, ESTÉTICA E EDUCAÇÃO

Sidnei Ferreira de Vares¹

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar o discurso pedagógico no “Conto de Escola” do escritor brasileiro Machado de Assis. Primeiramente, procura problematizar o significado de discurso pedagógico, onde se conclui que todo discurso tem por objetivo “provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento”, e que o discurso pedagógico, em especial, trata-se de uma compilação de sub-discursos no campo pedagógico, em decorrência das diferentes maneiras de se conceber a educação. No segundo momento, procura-se entender a arte como linguagem, em especial a literatura, a fim de se estabelecer um modo de decodificação do discurso pedagógico constatado em diferentes manifestações literárias, passando por uma análise da literatura em geral para posteriormente ocupar-se da prosa literária, mais especificamente do conto, objeto deste trabalho. Em seguida, remontamos ao contexto educacional do século XIX, auxiliar à composição do universo espaço-temporal do conto machadiano. Enfim, é analisado o conto de Machado, procurando dar ênfase ao discurso pedagógico a ele subjacente.

Palavras-chave: conto, discurso pedagógico, literatura, Machado de Assis.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo analisar o discurso pedagógico no “Conto de Escola” do escritor brasileiro Machado de Assis. Parte-se, portanto, do pressuposto de que a referida obra, da qual nos ocuparemos, contém elementos discursivo-pedagógicos e que estes podem ser analisados sem prejuízo de outros aspectos inerentes ao universo machadiano. Nesse sentido, nos propomos a apreender tais elementos presentes no texto e compreendê-los em sua estrutura, sem desconsiderar o contexto espaço-temporal no qual a obra foi produzida, pois disso depende o êxito de nossa análise. Como alerta Israel Scheffler (1974), uma análise dessa natureza não pode prescindir do contexto em que o discurso analisado surgiu.

¹ Graduado em História pelo Centro Universitário Assunção (UNIFAI); Mestre em Educação, eixo temático Filosofia da Educação, pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP); Professor da disciplina de Estética, no curso de Filosofia do UNIFAI. E-mail: vares@usp.br

Com o fito de facilitar nosso trajeto, dividimos o texto em algumas partes, a saber: No primeiro momento, falaremos a respeito do “discurso”, procurando chegar a uma definição plausível. Haja vista que o objetivo precípua deste artigo constitui compreender os elementos discursivos presentes no “Conto de Escola”, cumpre, antes de darmos o primeiro passo nesse sentido, entender a estrutura, o funcionamento e as características que determinam o “discurso pedagógico”. Para tanto, nos ancoramos na literatura especializada acerca do tema. No segundo momento, enfatizaremos a arte enquanto linguagem, principalmente a literatura. Dentro do campo literário, porém, destacaremos o conto na tentativa de compreender melhor suas características e estrutura. No terceiro momento, versaremos um pouco sobre o contexto histórico-social retratado e refletido pelo texto machadiano, objetivando entender as dificuldades da educação brasileira naquela época. E no quarto e último momento deste trabalho, analisaremos o discurso ou discursos pedagógicos contidos no referido conto de Machado, procurando não perder de vista a estética do conto.

1. O problema do discurso pedagógico

É de certo modo comum que os autores da área da educação se esforcem em definir o campo denominado “pedagógico”. Essa prática bastante usual e até certo ponto compreensível corresponde à necessidade de assegurar, como ponto de partida, a delimitação exata daquilo que será investigado e discutido. Podemos assim afirmar que o procedimento descrito corresponde a certa etapa inicial sem a qual não seria possível ao teórico abordar os problemas pedagógicos e educacionais. Mas ainda que essa prática seja usual caberia perguntar em que medida ela é correta, posto que tentativas de definir a educação resultam numa pluralidade de definições, por vezes divergentes, que mais contribuem para confundir do que elucidar. Essa particularidade é o que torna essas tentativas de definir a educação tão importantes quanto suspeitas. Existe um grande número de trabalhos que poderiam ser aqui mencionados, pois partem de uma definição de educação antes de analisarem os problemas inerentes ao campo educativo. Comumente, essas tentativas de definição partem da etimologia do termo (o verbo latino *educare*), ressaltando as relações entre educação e sociedade, bem como o papel fundamental exercido pela educação para a sobrevivência da vida social. Mas será que podemos confiar nessas definições, tendo em vista seu caráter plural? Podem ser essas definições consideradas seguras?

Ao abordar a linguagem da educação, Israel Scheffler (1974) propõe uma análise sobre a estrutura e o funcionamento das chamadas “definições gerais”. Visando se desvencilhar das análises de cunho sociológico, o autor procura avaliar a força desse tipo de definição, principalmente quando toma a forma de argumentos não-científicos. Segundo Scheffler (1974, p. 22), existem pelo menos três tipos de definições gerais, a saber: (a) as definições estipulativas; (b) as definições descritivas; (c) e as definições programáticas. Todas elas têm em comum o fato de serem definições gerais e não-científicas. Todavia, se distinguem quanto ao seu funcionamento. As definições estipulativas têm por objetivo comunicar, sempre com vistas em facilitar a compreensão dos termos a serem definidos. Essa modalidade se caracteriza tanto pela estipulação arbitrária de um termo, a exemplo das estipulações “inventivas”, quanto pela ressignificação de um termo existente, como, por exemplo, no caso das definições estipulativas “não-inventivas”. Trata-se, portanto, de etiquetas abreviatórias que procuram facilitar a compreensão de complexas definições. Por sua vez, as definições discursivas têm caráter elucidativo e tendem, por isso mesmo, a oferecer uma regra explicativa a respeito do funcionamento prévio do termo e não estipulá-lo como no caso das definições estipulativas. Nesse sentido, as definições descritivas não são arbitrárias e pretendem explicar os princípios que norteiam um determinado termo. Já as definições programáticas, a última das definições gerais enumeradas pelo autor, se caracterizam pelo conteúdo moral que carregam, pois sempre expressam um dado programa de ação que interpela o sujeito, reclamando uma decisão deste quanto à adesão ou não de seu conteúdo.

Conforme afirma Scheffler, essas definições gerais podem, em virtude de sua flexibilidade, se sobreporem umas as outras em circunstâncias especiais, apesar das diferenças existentes, acima mencionadas. O motivo pelo qual Scheffler apresenta essas definições gerais é o de criticar os autores que pretendem impor certa visão especial a respeito das significações dos termos e a partir destas deduzir asserções. O risco, nesse caso, é apresentar o termo como uma verdade autêntica sem considerar a variação possível do mesmo. Com efeito, esse risco ganha ainda mais projeção quando observamos o papel dos *slogans*. Diferentemente das definições gerais, os *slogans* têm caráter assistemático e proporcionam símbolos unificadores de idéias, sendo encarados como doutrinas. Esses *slogans* podem disseminar determinada perspectiva errônea, pois tendem a caricaturar e/ou omitir aspectos relevantes do universo abordado, seja este político, religioso, educacional, etc., tendo em vista serem mais estimuladores do que definidores. Como o autor parece sugerir, existem diversos tipos de

“discursos”, sendo que no campo da educação, o chamado “discurso pedagógico” tenta se estabelecer de maneira totalizante e unívoca.

Ao investigar a relação entre o discurso pedagógico e as chamadas “ciências humanas”, enfatizando as formas de transmissão do conhecimento científico, Péricles Trevisan (1976) aponta a ausência, no campo do pensamento pedagógico, de uma reflexão mais acurada a respeito da transmissão do conhecimento científico, haja vista que a maior parte das definições pedagógicas se limita a explicar a transmissão do conhecimento geral, sem discutir o problema da transmissão do conhecimento científico e de seu ensino, configurando o que o autor denomina de “vazio teórico” no campo pedagógico. Apreendendo produções de diferentes áreas científicas em seus resultados, o “discurso pedagógico”, como sugere o autor, é negligente em relação aos processos de constituição do conhecimento das várias áreas científicas, emprestando somente os resultados destas para fornecer uma roupagem científica ao campo da educação. Por “discurso pedagógico”, o autor define “uma prática teórica determinada, cujos efeitos são a produção de formas para a transmissão do conhecimento científico” (TREVISAN, 1976, p. 50). Essas “formas”, a que se refere o autor, são apresentadas sem preocupações maiores com a especificidade de cada ciência e a maneira como estas elaboram seu conhecimento. Aliás, como o autor faz questão de ressaltar, o “discurso pedagógico” apresenta-se com uma imagem “extraída do real” e, embora dependente das inúmeras ciências que tramitam em seu espaço, é capaz de resguardar-se das críticas empreendidas por essas ciências, haja vista reduzi-las a meras disciplinas tributárias ou auxiliares do campo educativo, ocultando assim sua dependência em relação às essas mesmas ciências. Partindo das observações expostas por Péricles Trevisan, avistamos as dificuldades acerca de uma definição de educação ou mesmo de uma “Ciência da Educação”, principalmente ao consideramos, de um lado, a apropriação que o discurso pedagógico faz dessas ciências para compor seu campo de atuação e, de outro, a ausência de um objeto de pesquisa definido, capaz de delimitar o campo de investigação dessa suposta ciência educacional. Por esses motivos, uma definição de “ciência da educação” torna-se tão complicada.

Se não bastassem as dificuldades acima mencionadas, não podemos nos esquecer que o “discurso pedagógico” deve ser analisado enquanto “discurso”. Sendo assim, como qualquer outro tipo de prática discursiva, o “discurso pedagógico” procura a adesão de um público determinado. Ora, como demonstra Chaim Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (1996), para que uma argumentação obtenha êxito quanto à adesão do público, faz-se mister que se realize

uma “*comunidade efetiva dos espíritos*”. Em outras palavras, é necessário que o público demonstre algum tipo de simpatia pela argumentação inerente ao discurso. O êxito da prática discursiva está submetido a uma “relação” entre aquele que fala e o que escuta. Essa comunidade intelectual entre as partes envolvidas do discurso [locutor e interlocutor], depende de uma linguagem comum, condição mínima para o estabelecimento de um contato, condição essa imprescindível para o locutor dirigir-se ao interlocutor e conseguir o consentimento e participação mental deste. O interesse do interlocutor pela argumentação é um passo decisivo para a argumentação, que não depende não tanto da racionalidade, como do desenvolvimento de certa empatia com o público. Essa empatia muitas vezes só pode ser construída em detrimento de alguma flexibilidade do locutor, no sentido de se adaptar-se às necessidades dos que lhe escutam. Posto isto, podemos inferir que o “discurso pedagógico” constitui uma forma de argumentação e que, nesse sentido, procura sempre convencer alguém, ou melhor, como afirmam Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p. 50), “provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento”. Ademais, quando falamos num “discurso pedagógico”, temos que considerar o fato de que tal discurso não é coeso. Aliás, talvez seja um risco falarmos num “discurso” se por isso entendermos um corpo de argumentos unívocos. Evidentemente este tipo de discurso não existe no campo pedagógico. A maior prova disso são as diferentes tendências pedagógicas, cada qual com sua argumentação e com sua explicação sobre os fatos educativos. Alguns autores, como Misukami (1986), falam em “abordagens”¹, de tal modo que podemos inferir que o “discurso pedagógico” trata-se na verdade de uma compilação de sub-discursos, cada um destes com suas próprias características e leituras sobre a realidade pedagógica.

2. A linguagem artística e a linguagem literária

O discurso pedagógico pode ser encontrado nas mais variadas linguagens, inclusive naquelas que compõem o campo da arte. Portanto, a presença do discurso pedagógico na literatura, poesia, cinema, teatro, etc. é comum. Mas isto não constitui um problema, apenas uma constatação. O grande desafio é identificar e principalmente decodificar o discurso pedagógico nas diversas linguagens acima mencionadas. Entretanto, conforme anunciamos, não nos ocuparemos de todas as linguagens. Nossa preocupação dirige-se especificamente à

¹ Todavia Misukami na introdução de seu trabalho argumenta que essas abordagens exploradas não podem ser encaradas como estanques, pois muitas vezes aparecem misturadas. Os recortes feitos pela autora teriam, portanto, muito mais um caráter didático, no sentido de facilitar a compreensão das diferentes abordagens.

literatura. Mas o que é a literatura? As dificuldades acerca de uma definição desse tipo são inúmeras, tendo em vista que esta abarca desde poemas líricos, romances até as grandes tragédias. Como afirmam Lamarque e Olsen (2008, p. 266), “poder-se-ia pensar que os prazeres proporcionados pela literatura são eles próprios demasiado diferentes para produzir generalizações substanciais relacionadas a todos os tipos e instâncias literários”.

Mas ainda que essas dificuldades sejam reais, a linguagem literária apresenta algumas características que podem contribuir no sentido de uma definição. Segundo Luiz Costa Lima,

[...] o discurso literário – e ficcional em geral – se distingue dos demais porque, não sendo guiado por uma rede conceitual orientadora de sua decodificação, nem por meta pragmática que subordina os enunciados em uma certa meta, exige do leitor sua entrada ativa, através da interpretação que suplementa o *esquema* trazido pela obra (LIMA, 1983, p. 266) [grifos do autor].

Conforme Mário Ferreira Santos (1961, p. 85), a palavra “literatura” tem se origina no termo latino “littera”, que significa letra. A tradição oral, predominante entre as comunidades antigas, preparou caminho para o advento da literatura e as artes literárias têm início quando os homens começam a gravar, por meio de ideogramas ou inscrições, determinados fatos de suas vidas ou mesmo idéias, dando vazão a seus sentimentos, temores, etc. Na ânsia de expressar, no mundo social, suas opiniões, precipitou o surgimento dos signos verbais como uma maneira de descrever esses fatos. Posição muito próxima desta é a de Hênio Tavares (Cf. 1981, p. 27), para quem a literatura diz respeito a um conjunto estruturado de frases portador de um conjunto estruturado de significados. Segundo o autor, as artes literárias têm em comum o fato de lidarem com uma mesma “matéria-prima”, a saber: a palavra. Mas se a literatura é a arte da palavra, cumpre precisar o que denominamos “palavra”. Conforme Rogel Samuel (1997, p. 26), toda palavra é um signo lingüístico composto de uma unidade mínima (fonema) que tem validade relativa quando aplicado isoladamente, mas que em relação com outras unidades sintáticas adquire um sentido mais amplo. Como propõe Tavares (1981), possamos dividir historicamente a conceituação das artes literárias em “clássica” e “moderna” – a primeira correspondente da época dos sofistas até o século XVIII, e a segunda do século XVIII até nossos dias –, a questão da linguagem escrita é central para aquilo que se convencionou chamar de literatura². Entretanto, cumpre alertar para o fato de que não só a

² Ainda há uma grande confusão quanto à definição das artes literárias. Tendo em vista que a literatura em seus primórdios carregava uma dimensão poética, ainda que também trouxesse a linguagem prosaica, a irrupção da poesia no campo literário, fez com que alguns pensadores ligados à Estética alemã utilizem o termo “poesia” para designar todas as artes literárias, apresentando as artes literárias como poesia.

literatura se utiliza como arte da linguagem. Existem outros tipos de conhecimento e até mesmo de manifestações artísticas que têm como característica a linguagem escrita. Como enfatiza Salvatore D’Onofrio:

Pelo uso da “linguagem”, a literatura se diferencia das outras artes, que usam um diferente meio de expressão: a imagem fixa (pintura), a imagem móvel (cinema), mármore, gesso ou madeira (escultura) etc. Mas essa linguagem tem que ser “artisticamente elaborada”, para que se diferencie de outras atividades que, com a poesia, também faz uso da linguagem humana: historiografia, jornalismo etc. (D’ONOFRIO, 1997, p. 10)

Mas o que então diferencia a linguagem escrita da literatura daquela utilizada por outras artes ou até da ciência e da filosofia? Cremos que é a “imaginação” presente na sua produção e em decorrência certa ficção (que não significa falseamento). Em outras palavras, a literatura carrega certa dose de fantasia, ainda que se mantenha ligada e retrate a realidade. A linguagem literária se inscreve assim entre o fictício e o real (D’ONOFRIO, 1997).

O termo literatura, além de simples designação da bibliografia ou texto escrito, denomina também, um certo tipo de obras que teriam algo em comum com as plenamente aceitas como literárias, de caráter estritamente estético e ficcional. Por outro lado, a indústria cultural publica uma enorme quantidade de obras onde o “ficcional” predomina e que, no entanto, não são consideradas literárias (SAMUEL, 1997, p. 35).

O certo é que a fronteira entre o literário e o não literário, tal como nos ensina Antoine Compagnon (2006, p. 32), varia segundo o tempo e a cultura. O que os antigos ocidentais entendiam por literatura, difere da maneira como os modernos, principalmente após o século XIX, quando os gêneros literários postos por Aristóteles caem em desuso, passaram a entendê-la. Se a literatura para os antigos estava ligada ao verso, para os modernos ela se aproxima mais da prosa, ainda que não abandone o verso por inteiro. Portanto, utilizaremos o termo “literatura” para englobar as artes da linguagem escrita³, sendo que estas podem ser divididas em dois gêneros, a saber: a poesia e a prosa. Ainda que a poesia seja uma expressão importante do que chamamos comumente de artes da linguagem, nesse artigo enfatizaremos, visando delimitar nosso objeto, a prosa literária. Entretanto, ao falarmos em “prosa literária”, devemos considerar uma série de pequenas variações como o tempo, o espaço, as personagens, o ponto de vista e o enredo, das quais despontam os chamados gêneros literários.

³ Isso não significa que a literatura se restrinja ao texto escrito, haja vista a problemática da literatura oral (SAMUEL, 1997, p. 33)

Como demonstra Angélica Soares (1993, p. 07), a caracterização dos gêneros pode tomar feições, por vezes, normativas, noutras descritivas, apresentando-se como regras inflexíveis ou um conjunto de traços, os quais a obra pode apresentar em sua totalidade ou predominância. Quanto ao número de gêneros existentes, algumas obras, por não apresentarem elementos preexistentes na teoria literária, acabam criando um grande impasse sobre a questão do surgimento de novos gêneros ou a ramificação dos gêneros existentes. Por tudo isso é impossível debatermos os gêneros literários, tendo em vista que isso exigiria um mapeamento histórico de seu desenvolvimento⁴, o que escaparia aos objetivos precípuos deste trabalho. Basta-nos saber que a prosa literária tem características importantes e é dotada de qualidades formais, a saber: a verbal, estrutural, estilística ou retórica. Essas qualidades, como afirmam Lamarque e Olsen (2008), distinguem a prosa literária de outros tipos de linguagem.

Todavia, o que entendemos por prosa literária, ainda apresenta nuances cuja compreensão se faz necessária. Nesse sentido, cumpre analisar as diferenças existentes entre a novela, o romance e o conto, haja vista que disso depende nosso sucesso. Ainda que a narrativa seja comum aos referidos gêneros, existem diferenças, ainda que pequenas, entre eles. Conforme Suassuna (2008, p. 338-339), a novela é mais incidental e de ação dos personagens. Já o romance tem um caráter muito mais psicológico e introspectivo, explorando os personagens em seus dilemas e conflitos pessoais. Por sua vez, o conto se concentra em um incidente só, ainda que algumas variações psicológicas dos personagens possam ocorrer. Na mesma direção de Suassuna, Ângela Soares (1993, p. 54-55) afirma que o conto não se diferencia da novela e do romance apenas pela menor extensão, mas por características estruturais próprias, enfatizando não a totalidade da vida dos personagens, mas apenas uma “amostragem”, por meio de um episódio singular e representativo. Ainda que possua os

⁴ Sobre a questão dos gêneros literários, Angélica Soares (1993) afirma que esta surge com Platão que, no livro III da sua *República*, teria demonstrado que a comédia e a tragédia resultam da *mimesis*, os ditirambos das exposições dos poetas e a epopéia da combinação dos dois processos. Pouco depois, Aristóteles, em oposição à filosofia platônica, estabelece na sua *A Poética*, uma distinção do processo narrativo entre o poema épico e o processo dramático, típico da comédia e da tragédia. Esses dois filósofos teriam influenciado toda a antiguidade. Somente no século I a. C., Horácio se preocuparia com a questão dos gêneros literários, atribuindo um caráter moral e didático à literatura. No período medieval, marcado pela poesia trovadoresca, tem em Dante Alighieri, na sua *Divina Comédia* uma teoria dos gêneros literários, no qual a epopéia e a tragédia são consideradas estilos literários “nobres”, a comédia “mediana”, e a elegia “humilde”. Na medida em que o renascimento exumou características do período clássico, temos na renascença um retorno *A Poética* de Aristóteles, tendo, talvez, como a única inovação, a inserção de um terceiro gênero: a poesia lírica. Por volta do século XVIII, o movimento pré-romântico, valorizando a individualidade de cada obra, condena a classificação literária, sob a égide da liberdade de criação. Pouco depois, os românticos, mesmo defendendo a liberdade de criação, aceitam a existência dos gêneros, introduzindo certo hibridismo e variação dos gêneros literários, num ato de rebeldia contra os antigos. No século XIX, influenciado pelo avanço das ciências naturais e do evolucionismo spenceriano e darwiniano, Brunetière vai defender a evolução dos gêneros literários, posição esta que seria enfaticamente rebatida pelo esteta Benedetto Croce, que negava a substancialidade dos gêneros, embora admitisse sua instrumentalidade didática.

mesmo ingredientes do romance, o conto elimina as análises minuciosas e as complicações no enredo, delimitando fortemente o tempo e o espaço, como num *flash* do narrador. Como expõe José Oiticica (Cf. 1960, p. 247-276), na análise sobre o conto realizada por Araripe Júnior, o conto é sintético e monocrônico, desenvolvendo-se no espírito como um fato pretérito e adotando uma direção linear, exigindo um só ambiente para um único desfecho. Com afirma Oiticica,

O conto perfeito é aquele que “...valoriza esse relato com a beleza gramatical, isto é, a correção; com a beleza estética, diga-se, estilo; com beleza filosófica ou o pensamento simbolizado no desfecho; com a beleza técnica, ou seja, a segurança no traçar e encadear as cenas no mover e aviventar as personagens, no desenvolver os episódios, na gradação do desenlace até o clímax (OITICICA, 1960, p. 276)

Com efeito, conforme enunciado na introdução analisar-se-á o “Conto de Escola”, do escritor brasileiro Machado de Assis, cujo principal questão é a educação, com o fito de decodificar o conteúdo pedagógico inserido no texto, ainda que sob o risco de reduzir a beleza literária da obra, pois, como afirmam os críticos literários, a análise filosófica de uma obra literária pode resultar na sua falência. Ainda que esse risco exista, concordamos com Luigi Pareyson (2001, p. 48), para quem a filosofia e a arte literária não se excluem, mas se complementam. Diante da grandiosidade literária de Machado de Assis e das possibilidades de análise que só textos ricos como este podem propiciar, assumimos esse grande desafio, que, por um lado, nos pede respeito, mas, por outro, nos estimula. Passamos agora a falar um pouco sobre o conto em questão para posteriormente analisá-lo em seu conteúdo discursivo.

3. Machado de Assis e seu tempo

O “Conto de Escola” constitui uma importante obra de nossa literatura, cujo fulcro temático é o sistema de ensino, mas especificamente a sala aula, onde se desenvolve a maior parte do conto. Nele, Machado expõe sua concepção de educação explorando as contradições existentes entre a realidade da escola e o mundo fora dela. Embora o conto não traduza fielmente a trajetória do autor, pois não se trata de um texto biográfico, fornece informações até certo ponto precisas sobre a educação durante o período monárquico. Com efeito, o texto tem entre tantos méritos o de oferecer ao leitor uma visão bastante próxima da realidade social da época, principalmente no que concerne ao ensino. Cumpre lembrar que ao longo do século XIX, a educação brasileira passou por grandes transformações. A vinda da Corte Portuguesa

para o Brasil em 1808 iniciou esse ciclo de mudanças. Como demonstra Paulo Ghiraldelli Júnior (2006, p. 28), após o estabelecimento da família real no Rio de Janeiro e principalmente após a independência em 1822, o ensino brasileiro seria reestruturado em três níveis, a saber: o primário, o secundário e o superior. Segundo Maria Lúcia de Arruda Aranha (2006, p. 222), havia uma grande dificuldade em sistematizar os dois primeiros níveis. O Brasil era um país eminentemente agrário e as elites tinham pouco ou nenhum interesse em mudar tal condição. Grande parte dos “homens bons” da época acreditava que esse era o destino do país e, portanto, alterar nossa história correspondia atentar contra nossa essência agrária. Nesse contexto, a educação estava longe de ser uma prioridade e a própria hierarquia social, típica dos regimes monárquicos, dificultava sua difusão. Ainda assim, após a independência, alguns deputados, durante a Assembléia Constituinte de 1823, influenciados pelos ideais da Revolução Francesa⁵, aspiraram um sistema nacional de instrução pública que resultou numa lei que nunca foi cumprida (Cf. ARANHA, 2006, p. 222), mesmo que a primeira carta constitucional brasileira de 1824 reforçasse os princípios de liberdade de ensino, objetivando estabelecer “instrução pública primária gratuita para todos os cidadãos”. Poucos anos depois, em 1827, foi instituída uma lei que determinava a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos, além de escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas. Todavia, essa lei nunca vingou. Conforme Fernando de Azevedo (1963, p. 564), o fracasso dessa lei deveu-se, sobretudo, a fatores técnicos, políticos e econômicos. O ideal universalista de ensino, tal como pleiteado pelos deputados constituintes, vai sendo substituído por uma meta mais modesta. Conforme Maria Elizabete S. P. Xavier:

A necessidade e a urgência da criação de um sistema de instrução pública foram, durante todos os debates, diretamente associados ao caráter do regime político nacional e liberal: educar homens livres capazes de sustentar o novo sistema representativo” [...] “O problema da instrução popular deveria esperar o tempo necessário para ser resolvido satisfatoriamente, muito embora fosse inconcebível, na sua ausência, o funcionamento do novo regime constitucional. E, muito discutido e enredado, o primeiro projeto apresentado pela comissão de instrução foi engavetado e esquecido antes de ser aprovado (XAVIER, 1992, p. 59-61).

Embora a constituição de 1824 fizesse referência a um sistema nacional de educação, em 1827 ainda não tinha vingado. As elites continuavam a educar seus filhos em casa com

⁵ Como demonstra Luiz Antônio Cunha, a idéia de escola pública, universal e gratuita remonta ao liberalismo burguês. A Revolução Francesa (1789) teria forte influência na difusão desse ideal que atribui à educação um papel importante na construção individual e social.

preceptores. Algumas famílias se reuniam para contratar professores particulares que lecionavam para pequenas turmas, sem qualquer vínculo com o Estado. Os demais segmentos sociais restringiam-se às poucas escolas de instrução elementar existentes. Procurando atender as demandas, foi instituído, nesse mesmo ano, o método de ensino mútuo. Como demonstra Ghiraldelli (2006), por esse método, alunos mais adiantados ajudavam os demais colegas, supervisionados por uma espécie de inspetor que muitas vezes não tinha qualquer experiência pedagógica. Adotado por decreto, o método lancasteriano, como ficou conhecido, arrastou-se sem muito sucesso até o ano de 1854. O fracasso do sistema mútuo deveu-se a vários fatores, tais como:

A necessidade de salas bem amplas para abrigar grande número de alunos certamente não foi contemplada, porque os prédios usados, sempre de improviso, não eram apropriados. Faltava material adequado tais como bancos, quadros, fichas, sinetas, compêndios etc. Apesar de terem sido criadas escolas normais em vários estados para a instrução do método mútuo, os professores, além de descontentes com a remuneração, nem sempre estavam bem preparados (ARANHA, 2006, p. 223)

A ausência de estrutura adequada e o despreparo dos mestres complicavam as pretensões do sistema lancasteriano, acarretando em resultados medíocres.

Em 1834, durante o período regencial, uma reforma nos sistema educacional tem início. Seus efeitos, segundo Aranha (2006, p. 224), foram perniciosos para a educação brasileira. O Ato Adicional de 1834 foi responsável pela descentralização do sistema ensino. O ensino elementar e secundário passou a ser responsabilidade das províncias, enquanto o superior ficou sob a tutela do governo central, reforçando seu caráter elitista. No que concerne ao ensino elementar, as múltiplas orientações provincianas fracionaram o ensino básico. Durante todo o período regencial, as escolas elementares foram em número reduzido, incapazes de atender as necessidades da população mais carente. Salas de aula eram inauguradas em casas sem infra-estrutura adequada que de uma hora para outra se convertiam em espaços de instrução. Os mestres, formados pelas escolas normais espalhadas pelas províncias, tinham poucas noções de leitura e escrita, mas com boa vontade ensinavam a ler, a escrever, a contar e a rezar.

4. O Conto de Escola: há lições e há lições

É nesse campo que devemos nos mover para compreender o “Conto de Escola”. A narrativa machadiana se desenvolve durante o período regencial que, como ficou demonstrado, apresenta sérios problemas estruturais. A escola retratada por Machado é na verdade uma discreta sala de aula como tantas outras que foram abertas naquele período. Consistia, portanto, num espaço adaptado para a instrução básica. Logo no primeiro parágrafo, o protagonista Pilar descreve a escola como “um sobradinho de grade de pau”. Trata-se de uma sala modesta, um simples espaço destinado à instrução, o que demonstra a precariedade do ensino na época. É nessa sala de aula que Machado, por meio do personagem Pilar, expõe suas impressões acerca do ensino da época.

O fio condutor do conto é o hiato entre a natureza infantil e o mundo adulto, cujos interesses nem sempre coincidem. A dúvida que paira na cabeça infantil de Pilar naquela manhã de maio de 1840, demonstra que suas preocupações imediatas não se aproximavam da escola. Brincar no campo de Sant’Anna ou no morro de São Diogo? Campo ou morro? Eis a questão que atormentava o menino e que em nada se relacionava com os estudos. Pouco depois, porém, o personagem é tomado por uma lembrança arrebatadora: a sova de vara de marmelo que levava do pai dias antes. A infeliz recordação desperta uma espécie de punição purificadora. Era melhor deixar a brincadeira de lado e rumar para a escola, afinal, como faz questão de ressaltar, “as sovas de meu pai doíam por muito tempo”. O pai, velho empregado do arsenal de guerra, é descrito como “homem ríspido”. Desejava que Pilar concluísse os estudos, pois sonha que ocupasse “uma grande posição comercial, e tinha ânsia de me ver com os elementos mercantis, ler, escrever e contar, para me meter de caixeiro. Citava-me nomes de capitalistas que tinham começado ao balcão” (ASSIS, 1996, p. 69). Mas para tanto, era necessário freqüentar a escola. Nota-se claramente o papel atribuído à educação. O domínio de certas operações básicas como ler, escrever e contar torna-se prioritário aos que vislumbram ascender socialmente.

Mas qual o motivo da sova que o pai lhe aplicara? Pilar então, num exercício de memória, reconstrói o fato. Uma semana antes, conta o menino, tinha feito “dous suetos” e sendo descoberto recebeu o castigo do pai. A chegada de Pilar à escola, marcada por certa cautela, demonstra o respeito temeroso deste em relação ao mestre que, por sorte, chega pouco depois. Policarpo, como se chamava o mestre, tinha mais ou menos 50 anos de idade. Ao entrar na sala Policarpo encontrou os alunos de pé, como de costume o recebiam.

Subi a escada com cautela, para não ser ouvido do mestre, e cheguei a tempo; ele entrou na sala três ou quatro minutos depois. Entrou com o andar

manso do costume, em chinelas de cordovão, com a jaqueta de brim lavada e desbotada, calça branca e tesa e grande colarinho caído. [...] Os meninos, que se conservavam de pé durante a entrada dele, tornavam a sentar-se. *Tudo estava em ordem; começaram os trabalhos* (ASSIS, 1997, p. 70) [grifo meu].

Esse ritualismo traduz certa ordem necessária ao bom funcionamento da escola, mas, correlatamente, desvela certa visão pedagógica, onde o professor aparece como centro do saber, exercendo certa ascensão natural sobre os alunos. Trata-se, portanto, de uma submissão consentida e legitimada pela distância de conhecimento e pela posição que separa o mestre de seus alunos. A escola configura-se como um espaço de relações de poder, onde a autoridade do professor contrasta com a passividade dos alunos. A “palmatória” pendurada, como observa Pilar, é o símbolo da autoridade do mestre. As punições morais e físicas são comumente utilizadas como meios de correção dos desvios. O medo do erro e da conseqüente punição é o que mantém a disciplina. A escola possui uma dinâmica própria com seus horários, normas e rituais e cumpre ao aluno adequar-se. Essa regularidade institucional, baseada na autoridade e na disciplina, é responsável, de um lado, em formatar o aluno às exigências escolares e, de outro, manter a própria ordem interna. Mas a passividade dos alunos nunca é completa, pois estes resistem da forma que podem, tal como demonstra o texto.

Pouco depois de ter-se acomodado, Pilar é surpreendido pelo aluno Raimundo, filho do mestre, que pede para falar-lhe. Conforme a descrição de Pilar, tratava-se de um menino cuja capacidade intelectual não era das mais aguçadas, já que “gastava duas horas em reter aquilo que outros levavam apenas trinta ou cinquenta minutos; venciam com o tempo o que não podia fazer com o cérebro”. Raimundo era um aluno marcado por uma grande dificuldade de compreensão e o fato de ser filho do mestre aumentava a cobrança sobre seu desempenho. O medo de ser punido pelo pai fazia de Raimundo um aluno inseguro. Sarcasticamente Machado atribui ao filho do mestre as maiores dificuldades, negando assim o velho ditado de que “filho de peixe, peixinho é”. Raimundo era uma criança “fina, pálida, cara doente; raramente estava alegre” e o mestre, até mesmo por ser seu pai, “era mais severo com ele do que conosco”, o que contribuía para castrar ainda mais o menino. E foi exatamente essa dificuldade que o impulsionou na direção de Pilar naquela manhã. Este, por sua vez, é a personificação do aluno esperto. Reconhece não ser um aluno brilhante. Ainda assim, conseguia dar conta das tarefas com alguma desenvoltura. Era uma criança de “boas cores e músculos de ferro”, cujo rendimento era satisfatório ainda que não fosse o melhor. Geralmente terminava a lição antes

da maioria e se entretinha desenhando no papel ou na tábua para passar o tempo, uma ocupação “sem nobreza nem espiritualidade”, mas certamente menos entediante do que a escola.

Como se pode notar, Machado explora, por meio de Raimundo e Pilar, dois tipos de alunos bastante diferentes. O primeiro é um aluno que carrega imensas dificuldades de compreensão, além do medo das punições que o pai-mestre pode lhe aplicar. O segundo, por sua vez, é um aluno regular, cuja astúcia lhe possibilita levar os assuntos da escola. Ironicamente é o filho do mestre, Raimundo, que recorre a Pilar, aluno tão pouco interessado pelos estudos.

Enquanto Raimundo titubeava para falar o que de fato desejava, Pilar, que já havia terminado a lição, imaginava o que estariam fazendo seus amigos na rua. As vidraças da escola apareciam como uma espécie de obstáculo para o pequeno, que certamente parecia mais feliz com a idéia de estar do lado de fora da escola. Essa relação entre a rua e a escola é bastante interessante, principalmente se nos atentarmos a sua atualidade. O céu azul e claro, como descreve Machado, repletos de papagaios, se opõe ao cenário escolar, certamente enfadonho para a mente infantil de Pilar, que afirma:

Com franqueza, estava arrependido de ter vindo. *Agora que ficava preso, ardia por andar lá fora*, e recapitulava o campo e o morro, pensava nos outros meninos vadios, o Chico Telha, o Américo, o Carlos das Escadinhas, a fina flor do bairro e do gênero humano. Para cúmulo de desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do morro do Livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava no ar, uma cousa soberba. E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos (ASSIS, 1996, p. 71) [grifo meu].

Mas o que desejava com tanto fervor o menino Raimundo? Qual o motivo de sua inquietação? Tratava-se de uma proposta à Pilar. Proposta essa que não foi feita imediatamente, devido ao medo que Raimundo tinha do pai ou de alguém escutasse, o que por si já demonstra não se tratar de algo valoroso.

O leitor nesse momento é remetido a uma espera. A proposta não se revela sem antes Raimundo se precaver que ninguém estava à espreita, pois, o que tinha a propor a Pilar não era uma questão simples e o medo de ser punido era um empecilho. Era exatamente o medo da punição que retardava o pedido de Raimundo, e que deixara ainda mais ansioso o pobre Pilar que, a essa altura, morto de curiosidade, forçava aquele a contar o que tinha em mente. A curiosidade de Pilar aumentava a cada instante. “Que me queria Raimundo? Continuei inquieto,

remexendo-me muito, falando-lhe baixo, com instância, que me dissesse o que era, que ninguém cuidava dele nem de mim. Ou então, de tarde” (ASSIS, 1996, p. 72).

Machado oferece uma excelente descrição dos castigos físicos e morais dentro da escola durante o período monárquico. O mundo dos adultos se impõe de maneira colonizadora sobre o mundo da criança e qualquer desvio de comportamento é punido com rigor, haja vista infligir à moral do mundo adulto. Como afirma Machado, por meio do personagem Pilar, ao se referir ao mestre: “O pior que ele podia ter, para nós, era a palmatória. E essa lá estava, pendurada do portal da janela, à direita, com os seus cinco olhos do diabo. Era só levantar a mão, dependurá-la e brandi-la, com a força do costume, que não era pouca” (ASSIS, 1996, p. 73).

Esperando a distração do pai, Raimundo então prepara Pilar, não sem uma dose de sedução, tal como segue o trecho abaixo (ASSIS, 1996, p. 73):

Raimundo - Sabe o que tenho aqui?
Pilar - Não.
Raimundo - Uma pratinha que mamãe me deu.
Pilar - Hoje?
Raimundo - Não, no outro dia, quando fiz anos...
Pilar - Pratinha de verdade?
Raimundo - De verdade.

Era uma moeda que Raimundo tinha ganhado da mãe e que mostrou vagarosamente a Pilar. Uma moeda do tempo do rei, que fez “pular o sangue no coração” de Pilar. Mas o que desejava o pequeno Raimundo com Pilar e o que a moeda tinha a ver com isso? Raimundo confessa o propósito da moeda: daria a pratinha à Pilar se este lhe ensinasse a lição de sintaxe, haja vista ter dificuldade para fazê-la.

Os olhos de Pilar brilhavam ante a possibilidade de ter a pratinha nas mãos. Ainda que confessasse que, mesmo sem a tal moeda, ensinaria de bom grado a lição ao amigo, como tantas outras vezes o fez. Mas dessa vez, a proposta de Raimundo parecia-lhe como uma tentativa de evitar qualquer tipo de má-vontade de sua parte no ensino da lição. O pagamento certificaria a suposta eficácia do processo. Ainda assim, o senso moral de Pilar o faz titubear em relação ao negócio proposto. Como afirma o próprio personagem quanto à moeda oferecida: “não queria recebê-lo, e custava-me recusá-la”. Porém, entendia os reais motivos do colega ao procurá-lo e a fazer tal oferta: “Compreende-se que o ponto da lição era difícil, e que o Raimundo, não o tendo aprendido, recorria a um meio que lhe pareceu útil para escapar ao castigo do pai” (ASSIS, 1996, p. 74).

Todavia, outro colega, Curvelo, menino pouco mais velho e levado, parecia estar de escuta na conversa. Embora o mestre não percebesse a movimentação de ambos, o colega Curvelo parecia atento ao trato dos dois garotos. Ainda assim, Raimundo passa a pratinha à Pilar, que a guardou na algibeira das calças. O acordo estava feito.

Restava prestar o serviço, ensinar a lição, e não me demorei em fazê-lo, nem o fiz mal, ao menos conscientemente; passava-lhe a explicação em um retalho de papel que ele recebeu com cautela e cheio de atenção. Sentia-se que despendia um esforço cinco ou seis vezes maior para aprender um nada; mas contanto que ele escapasse ao castigo, tudo iria bem (ASSIS, 1996, p. 75).

O medo de que o plano pudesse dar errado tomou conta de Pilar, que torcia para que a aula terminasse, principalmente ao perceber em Curvelo um riso atípico, como se quisesse estragar o que parecia certo. Ainda assim, Pilar sonhava e fazia planos com a moedinha, apalpando esporadicamente para matar a vontade de espiá-la. Agora, de posse da moeda, a rua o atraía ainda mais.

E lá fora, no céu azul, por cima do morro, o mesmo eterno papagaio, guinando a um lado e outro, como se me chamasse a ir ter com ele. Imaginei-me, ali, com os livros e a pedra embaixo da mangueira, e a pratinha no bolso das calças, que eu não daria a ninguém, nem que me serrassem; guardá-la-ia em casa, dizendo a mamãe eu a tinha achado na rua (ASSIS, 1996, p. 76)

Mas em meio aos devaneios uma voz ríspida e forte irrompeu o silêncio da sala chamando o seu nome: PILAR! Era o mestre Policarpo. Ter o nome chamado pelo mestre a essa altura não lhe era agradável, ainda mais ao perceber que ao pé da mesa daquele estava Curvelo. As coisas começam a se encaixar: Curvelo havia delatado o negócio. O mestre chama Pilar, o encarando com “olhos pontudos” e depois chama o filho Raimundo. A essa altura a sala toda os observava, tornando a situação ainda mais vexatória. Foi quando o mestre indagou ao Pilar: “Então o senhor recebe dinheiro para ensinar lições aos outros?”, e antes que o garoto tivesse tempo de respondê-lo continuou, “De cá a moeda que este seu colega lhe deu!”. Pilar não teve outra saída a não ser devolver a moeda, que foi atirada com raiva pelo mestre Policarpo para fora da janela. Pilar pediu perdão em vão, pois Policarpo era irredutível.

Raimundo e Pilar tiveram que escutar um grande sermão do mestre e todo tipo de objeções morais. Mas o pior ainda estava por vir. Cada um recebeu doze “bolos” de palmatória, que os deixaram de mãos vermelhas e inchadas. Por último, foram chamados dos

piores nomes e tudo isso na frente dos demais colegas que olhavam mudos o desfecho daquele acordo que quase deu certo. Nesse ponto do texto, Machado enfatiza as punições físicas e morais que recaiam sobre os alunos mal comportados.

O causador do infortúnio, Curvelo, calou-se, desviando o olhar e sustentando na face um suposto arrependimento. Mas o ódio de Pilar não o pouparia do lado de fora da escola depois de a aula terminar. Porém, terminada a aula, com medo, Pilar não conseguiu encontrar Curvelo, que desapareceu. Mais tarde, em casa, Pilar disse à mãe que tinha as mãos inchadas por não saber a lição.

No outro dia, Pilar acordara cedo. Pretendia ser o primeiro a chegar à escola e apanhar a pratinha que o professor havia lançado pela janela. O dia estava magnífico. Mas um batalhão marchava pela rua e desviou desse caminho. O tambor rufando fez Pilar se render e seguir o batalhão em sua marcha. Ainda que não tivesse a pratinha no bolso, terminou a manhã sem ir à escola e sem ressentimentos no coração. Daquele triste episódio, confessa Pilar no desfecho do texto, aprendeu duas lições com Raimundo e Curvelo: a primeira da corrupção e a segunda da delação. E o diabo do tambor, que Pilar seduzido acompanhara, era na verdade um “bendito” tambor, para não dizer um “louvado” tambor, capaz de dirimir todas as frustrações de sua alma infantil e diverti-lo onde sempre quis estar: fora da escola.

5. Considerações Finais

Como se pôde ver, o conto machadiano traz consigo uma carga discursiva bastante significativa. Ao desenvolver em um único texto uma estética aprimorada, que reúne de aspectos psicológicos e afetivos a leituras sociais, como a autoridade escolar, a força da tradição, as relações paterno-filiais, a percepção do valor “mercantil” e não público do ensino desde a preparação para a ocupação futura e até no contrato entre colegas firmado perante paga; tudo remete à complexidade do texto que é consubstancial ao complexo arranjo da realidade escolar, ponto de encontro de inúmeras realidades paralelas e modeladora de sujeitos vencedores conforme tipificação pré-definida.

A crítica ao modelo educacional daquele momento é narrada quando do clímax: as inquietações mais vívidas da infância, materializadas na pequena moeda de prata, são jogadas pela janela e, pelo desfecho do conto, nunca mais foram encontradas, senão fora da escola, onde o tambor e a marcha dos fuzileiros provocam “comichão nos pés”.

Nesse sentido, Machado, tomando a liberdade de analisá-lo sob a óptica de um discurso, coloca o antagonismo entre os interesses infantil e adulto, bem como relativiza a eficácia da autoridade cega, que pode tanto ter efeito pontual, como no caso de Pilar, que ao cabo do conto aprende duas valorosas lições, como ter efeitos mais nocivos, como no caso de Raimundo, já desfigurado pela severidade do pai e fadado ao fracasso conforme os olhares sociais e os métodos escolares. Em todo caso, a realidade infantil se faz mais viva do que qualquer “sobradinho de grade de pau” pode encerrar.

O “Conto da Escola” suscita inúmeras reflexões acerca do processo educativo. Nele, Machado de Assis, de uma maneira bem humorada e irônica, provoca o leitor a refletir acerca do papel da escola. Apesar do tempo que nos separa da obra, tendo em vista ter sido escrita no século XIX, podemos tê-la como uma obra atual, talvez porque a própria escola e o ser humano tenham se alterado pouco nesse tempo. Pilar, Raimundo e Curvelo tipificam as relações paralelas que se travam no contexto escolar, relações essas muitas vezes complexas e contraditórias, que passam pela afetividade, pelo companheirismo e as muitas vezes até pela inimizade e inveja. Essas relações entre os alunos se travam paralelamente aos ditames escolares e apresentam-se como resistência ao formalismo institucional. O mestre Policarpo personifica a normatividade e a disciplina. De certo modo, ele se confunde com a figura do Pai, cujo espírito punitivo e o senso moral recaem sobre a imaturidade dos jovens com o intuito de torná-los futuros homens adaptados aos valores sociais. A violência física e a simbólica tornam-se os mecanismos mais usuais para esse fim. Entretanto, como o conto demonstra, essa colonização do mundo infantil pelo mundo adulto desconsidera a natureza infantil e suas necessidades.

Referências

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia: Geral e do Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ASSIS, Machado de. Conto de Escola. In: *Contos*. São Paulo: Paz e terra, 1996.
- AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura do Brasil*. 4 ed. Brasília: UNB, 1963.
- COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 8 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.
- D’ONOFRIO, Salvatore. *Literatura Ocidental: Autores e obras fundamentais*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.

- GIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *História da Educação Brasileira*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- Haidt, Regina Célia Cazaux. *Curso de Didática Geral*. 7 ed. São Paulo: Ática, 2003.
- Lamarque, Peter; Olsen, Stein Haugom. *Filosofia da Literatura: Prazer Restabelecido*. In.: Kivy, Peter (Org.). *Estética: Fundamentos e questões da filosofia da arte*. São Paulo: Paulus, 2008.
- Lima, Luiz Costa. A questão dos gêneros. In.: _____. *Teoria da literatura e suas fontes*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.
- Misukami, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.
- Oiticica, José. O que é o conto. In.: _____. *Curso de Literatura*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1960.
- Pareyson, Luigi. *Os problemas da estética*. Traduzido por Maria Helena Nery Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- Perelman, Chaim; Olbrechts-Tyteca, Lucie. *Tratado da Argumentação: a nova retórica*. Traduzido por Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo Martins Fontes, 1996.
- Romanelli, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 31. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- Samuel, Rogel (Org.). *Manual de Teoria Literária*. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- Santos, Mário Ferreira. *Convite à Estética*. 2. ed. São Paulo: Logos, 1961.
- Scheffler, Israel. *A Linguagem da Educação*. Tradução de Balthazar Barbosa Filho. São Paulo: Saraiva, 1974.
- Soares, Angélica. *Gêneros Literários*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1993.
- Tavares, Hênio. *Teoria Literária*. 7 ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981.
- Trevisan, Péricles. Discurso Pedagógico e Modelo de Cientificidade. In.: Nagle, Jorge (Org.) *Educação e Linguagem: para um estudo do discurso pedagógico*. São Paulo: Edart, 1976.
- Xavier, Maria Elizabete S. P. *Poder Político e educação de elite*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.