

Uma história das práticas de ensino da leitura e da escrita na produção autobiográfica de professores e alunos no Brasil (1870-1970)*

A history of reading and writing teaching practices in teachers' and students' autobiographical production in Brazil (1870-1970)

DENICE BARBARA CATANI**

PAULA PERIN VICENTINI***



RESUMO – O texto aborda investigação que discute amplamente a natureza das informações advindas das reconstruções memorialísticas e ficcionais e sublinha a possibilidade de se apreender, mediante o exame de tais fontes, as maneiras pelas quais os sujeitos constroem os sentidos das experiências de vida escolar e como estas integram-se ao desenvolvimento dos sujeitos ao longo de tempos diversos da existência. A pesquisa analisa tanto perspectivas reconstruídas a partir da posição de alunos quanto a partir do lugar dos professores. Em ambos os casos, são frequentes as referências às práticas de ensino da leitura e da escrita. Evidentemente, tais referências são melhor compreendidas à luz da história da escolarização e da análise de outras práticas sociais, mas também é de se sublinhar o fato de que as referências às experiências de vida escolar e, em especial, aquelas ligadas ao aprendizado da leitura e da escrita, são numerosas nas fontes autobiográficas.

Palavras-chave – leitura; profissão docente; cultura escolar

ABSTRACT – The text analyse the ways of appropriation of teachers' and students' school life experiences described in literary and memorialistic writings. In this investigation, we discuss the nature of information reconstructed in memorialistic and fictional texts and point out the possibility to know, through these sources, the ways in which people build the senses of their school life experiences and how these are constructed in different moments of life. The research analyses both the students' and the teachers' perspectives. In these sources, we often find references to reading and writing teaching practices. Evidently, these references can be better understood by the History of School and the analysis of other social practices, but it is also necessary to observe that references to school life experiences, and, especially, the references on learning how to read and write are numerous in autobiographical sources.

Keywords – reading; teaching profession; school culture

As produções acerca da história da alfabetização, leitura e escrita vêm se ampliando significativamente nos últimos anos, tal como evidenciam os estudos divulgados no I Congresso Internacional de História da Alfabetização, promovido pela UNESP, em São Paulo, em 2010. Há expressivas pesquisas, porém, não em quantidade suficiente para darem conta de explicitar a variedade das práticas e as especificidades desse campo

de atividades no país desde os primórdios da estruturação dos sistemas educacionais. Um vasto território de estudos abre-se para a investigação dessas práticas. No quadro dessas possibilidades, ressaltamos o potencial representado pelas fontes literárias e memorialísticas para a análise dos modos pelos quais as práticas de ensino da leitura e escrita foram desenvolvidas em diferentes momentos.

* Versão revista e ampliada do trabalho apresentado no 28º ISCHE, realizado em Umea, Suécia, entre 16 e 19 de agosto de 2006.

** Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (SP, Brasil) e Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (SP, Brasil). *E-mail*: <dcatani@hotmail.com>.

*** Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (SP, Brasil) e Professora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (SP, Brasil). *E-mail*: <paulavicentini@yahoo.com.br>.

Artigo recebido em janeiro e aprovado em março de 2011.

O estudo apresentado integra-se a projetos de pesquisa¹ acerca das formas de apropriação das experiências de vida escolar por professores e alunos descritos em obras literárias e memorialísticas. Nessa investigação, discute-se amplamente a natureza das informações advindas das reconstruções memorialísticas e ficcionais e sublinha-se a possibilidade de se apreender, mediante o exame de tais fontes, as maneiras pelas quais os sujeitos constroem os sentidos das experiências de vida escolar e como estas integram-se ao desenvolvimento dos sujeitos ao longo de tempos diversos da existência. A pesquisa analisa tanto perspectivas reconstruídas a partir da posição de alunos quanto a partir do lugar dos professores. Em ambos os casos, são frequentes as referências às práticas de ensino da leitura e da escrita. Evidentemente, tais referências são melhor compreendidas à luz da história da escolarização e da análise de outras práticas sociais, mas também é de se sublinhar o fato de que as referências às experiências de vida escolar e, em especial, aquelas ligadas ao aprendizado da leitura e da escrita, são numerosas nas fontes autobiográficas.

Os conhecimentos pedagógicos traduzidos pelas ciências da educação expressam, evidentemente, recomendações ideais sobre os modos de ensinar. As fontes literárias e memorialísticas acrescentam, sobre essa perspectiva, informações acerca das práticas e relações em sala de aula. Dois grupos de fontes foram localizados e estudados, referindo-se ao período entre 1890 e 1970, no Brasil. São obras escritas por professores que testemunham o próprio trabalho e de sua vida, além de obras memorialísticas em geral, nas quais a reconstrução da vida dos sujeitos guarda lugares literários para a lembrança da infância e vida escolar. Não é raro que obras conhecidas da literatura brasileira incluam-se nesse grupo. O marco inicial para a seleção dos livros leva em conta tanto a questão da proliferação de escritos dos professores quanto a do florescimento das obras literárias num espaço cultural e artístico em ordenação. O marco final liga-se à reorganização da escola brasileira, que estende a escolarização obrigatória de quatro para oito anos impondo diferenças nos ritmos das atividades que integram o cotidiano escolar.

É possível localizar importantes elementos ligados à vida escolar e às relações pedagógicas descritos nessas fontes: elementos do ensino privilegiados em momentos diversos, primeiros livros de leitura utilizados, práticas de avaliação do aprendizado, práticas disciplinares para imporem os hábitos considerados adequados à escrita e leitura. Também incluem-se referências aos métodos utilizados em diferentes épocas e aos dispositivos do Estado para premiar os professores bem-sucedidos nos trabalhos de alfabetização. As relações pedagógicas, na perspectiva dos alunos, ganham importante compreensão

quando se observam as lembranças dos sujeitos sobre aprender a ler e escrever. Importantes questões para o conhecimento da vida no campo educacional e para o estudo da história da educação podem ser postas quando se pretende usar fontes autobiográficas:

1. Quais as marcas distintivas das reconstruções literárias sobre formação, aprendizado e instituição escolar – o que essas reconstruções podem acrescentar ao nosso conhecimento?
2. Quais as marcas das reconstruções autobiográficas feitas por profissionais que, situando-se entre a memória e a ficção ou a literatura e a moralização, passam suas vidas e experiências “a limpo” para dizerem aos outros o que pensam?
3. Em especial, sobre uma prática como a do aprendizado da leitura e da escrita, o que mais podemos saber quando recorremos a tais materiais?

Ao reconstruírem de modo romancado ou ao criarem ficções, os escritores, a propósito das experiências escolares, tendem a descrever estados, sentimentos e relações que impregnaram sua vida escolar. Tais descrições são ricas pelo que acrescentam ao já sabido sobre a escola, e o que acrescentam é justamente o sentido que as experiências ganham. Sentidos esses que se apresentam como mesclas de tempos vividos, lembrados e narrados, dando conta de mostrarem em vida dupla: o que a escola e a formação fazem aos sujeitos e aquilo em que os sujeitos transformam a ação exercida sobre eles. De algum modo, pode-se dizer que, nesse processo de dotar de sentido o que se vive, a reconstrução autobiográfica assume o lugar de uma inflexão temporal e social. Especialmente, alguns dos literatos, ao refazerem suas vidas em romances de formação, por exemplo, dedicam parte significativa de suas páginas para falarem do aprendizado da leitura e da escrita, das relações com a linguagem e dos troços da construção de seus conhecimentos na escola. Sem dúvida, fortes impregnações emocionais estão presentes, mas ressaltam-se elementos importantes das relações com a escrita e leitura, materiais e livros, presenças e ausências dos adultos e suas imposições às crianças na fase escolar.

No quadro das produções literárias brasileiras desde o século XIX, principalmente, encontram-se obras que, nesse período, afirmam as características da “literatura confessional”, fiel às novas expressões modernas, nas quais os sujeitos filiam a compreensão de si às narrativas que proporcionam uma espécie de ancoradouro para o entendimento e a justificação de seus atos. Há obras cuja presença é bastante recorrente quando se pretende procurar relações entre “a escrita de si” e as questões ligadas à formação. Tal é, por exemplo, o caso do livro de Raul Pompéia, *O Ateneu*, editado pela primeira vez em

1888, que apresenta as experiências de vida escolar de Sérgio, um menino que vivia no Rio de Janeiro. Muito já foi dito sobre a obra e o retrato que oferece da dinâmica no internato de um colégio, na apreensão de um menino de dez anos. Evidentemente, o que se pode apreender da obra refere-se tanto a informações relativas ao funcionamento das instituições escolares no período imperial brasileiro quanto aos indícios dos sentidos que os sujeitos conferem a processos e experiências formadores. Nesse aspecto, o que está em jogo, é certo, não é uma questão da veracidade dos relatos ou de seu caráter ficcional, mas a natureza das relações favorecidas pelas experiências escolares e as narrativas que tais experiências permitem.

A obra de Graciliano Ramos, *Infância*, publicada pela primeira vez em 1945, é uma das mais representativas de vertente autobiográfica que retoma experiências de formação, pois o literato bastante reconhecido no país, chegando a atuar como inspetor do ensino em 1927, ao reconstruir suas memórias de menino, narra desde as suas experiências inaugurais com o aprendizado das letras, sob a direção enérgica e violenta do pai, passando pelas intervenções mais amenas de uma das irmãs até chegar o momento de ser acolhido na escola. Também aí, segundo seu relato, pleno de referências às ressonâncias emocionais, o aprendizado era sofrido.

As lembranças de Graciliano Ramos (1986) acerca dos primeiros contatos com as letras remontam à sua curiosidade por “cadernos de capa enfeitada por três faixas verticais, borrões, nódoas cobertas de riscos semelhantes aos dos jornais e dos livros”, quando teve “a infeliz ideia de abrir um desses folhetos [...] de papel ordinário” na frente do pai, que procurou incentivá-lo a conhecer o significado de tais linhas, dizendo que “as pessoas familiarizadas com elas dispunham de armas terríveis”. Em seu relato, o pai prosseguiu à sua argumentação, associando “as cartilhas da prateleira” a homens que considerava modelares: o advogado padre João Início e o Bento Américo. Embora tivesse medo de um e nenhum interesse pelo outro e achasse absurdo que aqueles “traços insignificantes” fossem comparados a armas perigosas, cedeu à tentação de se deixar persuadir pela liberdade que, de maneira surpreendente, o pai lhe dava ao perguntar se ele não se “sentia propenso a adivinhar os sinais pretos do papel amarelo”. Com isso, esperava conquistar “as qualidades necessárias para [se] livrar [...] de pequenos deveres e pequenos castigos”. A aprendizagem teve início logo em seguida,

[...] com a indicação de cinco letras já conhecidas de nome. [...] No dia seguinte, surgiram outras, depois outras – e iniciou-se a escravidão imposta arditamente. Condenaram-me à tarefa odiosa, e como não me era possível realizá-la convenientemente, as horas se dobravam, todo tempo se consumia nela. [...] Meu pai não tinha vocação para o ensino, mas quis meter-me

o alfabeto na cabeça. [...] Cedo revelou impaciência e assustou-me. Atirava rápido meia dúzia de letras, ia jogar solo. À tarde pegava um côvado, levava-me para a sala de visitas – e a lição era tempestuosa (RAMOS, 1986, p. 104-106).

Quando conseguiu finalmente se familiarizar com as letras, “outras vinte e cinco, diferentes das primeiras e com os mesmos nomes” apareceram, e diferentes tipos alfabetos se sucederam com maiúsculas e minúsculas. Em seu dizer, “jogaram-me simultaneamente maldades grandes e pequenas, impressas e manuscritas. Um inferno. Resignei-me – e venci as malvadas. Duas, porém, defenderam-se: as miseráveis dentais que ainda hoje me causam dissabores quando escrevo” (p. 107). Ao chegar ao final da carta, o menino enfrentou as letras reunidas em “sentenças graves” (p. 109) e, assim, “conseguia gaguejar sílabas, reuni-las em palavras e, gemendo, engolindo sinais, articular um período vazio” (p. 111). Foi assim que ele chegou à escola e passou a ter aulas com D. Maria que, inicialmente, pediu-lhe para ler um folheto com “letras finas, menores que as da carta de A B C”. Apesar de achar que não seria capaz, logo percebeu que “os sinais miúdos se assemelhavam aos borrões da carta, aventurei-me a designá-los, agrupá-los, numa cantiga lenta que a professora corrigia” (p. 118). A brandura da professora, de “voz mansa” e que não usava palmatória, surpreendeu-o e permitiu que

[...] o folheto de capa amarela fosse vencido rapidamente. Tudo ali era fácil [...]: combinações já vistas na carta de A B C, frases que se articulavam de um fôlego. [...] Lendo o bilhete em que se pedia um segundo livro, meu pai manifestou surpresa com espalhafato. Houve uma aragem de otimismo, chegaram-me retalhos de felicidade” (RAMOS, 1986, p. 124-125).

Esse relato pormenorizado das dificuldades e das lembranças dolorosas do autoritarismo dos professores estende-se pela apresentação de várias figuras de mestres, cada qual com suas idiossincrasias. Desse modo, expressivos exemplos de violência contra as crianças, de rigor excessivo e de ajustes de contas com as desvantagens sociais, vão sendo introduzidos em sua narrativa. Propriedades étnicas (cor) e posição social são lembradas em estreita associação com os comportamentos dos professores. Assim, a professora da escola para a qual foi transferido devido à mudança de sua família é descrita como uma “mulata fosca, robusta em demasia”, com “olhos raivosos”, que gritava com os alunos e não hesitava em repreendê-los usando a palmatória (p. 174). Graciliano Ramos recorda-se, ainda, que o comportamento da professora se transformava diante dos pais dos alunos: “constrangida no espartilho, branqueada

a pó-de-arroz, D. Maria do Ó fingia humanizar-se lá fora” (p. 176). O professor que a sucedera, também “mestiço”, é igualmente descrito de forma caricata: “um tipo mesquinho, de voz fina, modos ambíguos [...] Era feio, quase negro – e a feiúra e o pretume o afligiam” (p. 189). Isso fazia com que o seu humor oscilasse entre a total desatenção para a leitura que os alunos faziam em voz alta e o excessivo rigor que incluía acessos de fúria contra os erros cometidos pelas crianças. Ao reconstituir o seu processo de alfabetização em *Infância*, Graciliano Ramos mostra como as lembranças relativas à aprendizagem da leitura e da escrita estão associadas às pessoas que se propuseram a iniciá-lo no mundo das letras, mesmo de forma tortuosa, e à materialidade dos diferentes impressos que serviram de suporte para esse processo.

Outro exemplo de rememoração do processo de iniciação ao mundo das letras pode ser encontrado em uma produção autobiográfica mais recente: *Um brasileiro em Berlim*, de João Ubaldo Ribeiro (1995), que, diferentemente de Graciliano Ramos, cresceu numa casa repleta de livros. Quando o pai, inconformado com o fato de ter um filho de seis anos ainda analfabeto, levou-o para a professora com uma cartilha, ele não teve dificuldades em juntar as letras que já conhecia há algum tempo. Em suas palavras,

[...] quando voltei para casa nesse mesmo dia, já estava começando a ler. Fui a uma das estantes do corredor para selecionar um daqueles livrões com retratos carancudos e cenas de batalhas, mas meu pai apareceu subitamente à porta do gabinete, carregando uma pilha de mais de vinte livros infantis (RIBEIRO, 1995, p. 143).

Mesmo com cerca de cinco décadas de distância em relação ao período retratado em *Infância*, as lembranças de João Ubaldo Ribeiro também associam o uso da violência ao aprendizado, mas com um significado completamente distinto, pois ele recorda-se de seu pai solicitar à professora para aplicar as regras caso ele não aprendesse. Só mais tarde, o autor diz ter sabido que isso “significava, entre outras coisas, usar a palmatória para vencer qualquer manifestação de falta de empenho ou burrice. Felizmente, D. Gilete nunca precisou me aplicar as regras” (p. 143), o que nos remete à fórmula “a letra entra com sangue”, rememorada na obra de João Lourenço Rodrigues (1930), *Um retrospecto: alguns subsídios para a história pragmática do ensino público em São Paulo*, frequentemente utilizada pelos que escreveram a história da educação brasileira no primeiro período republicano. A obra apresenta-se como mescla de memórias, documentação e análise dos fatos. O autor, conhecido educador que ocupou cargos de professor primário a Inspetor Geral da Instrução Pública, no estado de São Paulo, entre o final do século XIX e as décadas iniciais

do XX, dedica algumas partes do livro à rememoração da sua própria formação. Não poucas páginas referem-se aos primeiros contatos com a leitura e a escrita. Há, nessas páginas, notícias sobre os materiais utilizados para alfabetização, ao final do século XIX: cartas de ABC, cartas de sílabas, cartas de nomes e cartas de “fora” – método era da soletração. As lembranças incluem aspectos concretos, como o das letras manuscritas e dos textos dados a ler e copiar. Profusos detalhes acerca dos comportamentos dos professores no trabalho da classe são retomados para construir tipos e influências que permaneceram para o autor. Impressões positivas expressam a admiração pela letra do primeiro professor.

Não é demais observar que essa admiração aparece transmutada em preocupação em escritos de outros professores, mas na segunda metade do século XX. Trata-se da autobiografia de Felicidade Nucci, publicada em 1985, na qual apresenta uma narrativa bastante rica das experiências vivenciadas em sala de aula, com vistas a auxiliar as jovens professoras por meio de seu exemplo. A autora reserva grande espaço para o ensino da leitura e da escrita, observando que a caligrafia do professor deve constituir um modelo para o aluno. Em seu dizer, “a princípio o tipo de letra é um só”, pois os alunos tentam imitar a caligrafia do professor quando ainda estão na fase da cópia, na 1ª série; depois, vão conseguindo dominar as dificuldades e adquirindo “uma apreciável habilidade” – a sua própria letra, de acordo com a sua personalidade e temperamento – embora seja necessário corrigir os “desleixos” até a 4ª série (NUCCI, 1985, p. 104). Felicidade deixa entrever que parece ter ensinado com muita paciência a desenhar as letras:

[...] para corrigi-los, [referindo-se aos erros caligráficos] chamava cada aluno na lousa e ensinava a execução da letra que eles faziam em sentido contrário. Eu descia mais uma vez até a criança e infantilmente dizia: “Vai, volta pelo mesmo caminho, fecha a bolinha e abaixa a perninha”; repetia várias vezes enquanto ensinava a grafia da letra “A” e como o menino insistisse em levantar a haste do “A” eu recomecei [...] (NUCCI, 1985, p. 104-105).

Em seu livro, Felicidade Nucci recorda-se, ainda, do início da carreira numa escola isolada, formada por uma classe multisseriada. A classe era constituída por “1º, 2º e 3º anos e ainda por cima o primeiro ano com três seções: A, B e C” (NUCCI, 1985, p. 33). Na seção A, os alunos aprendiam a sílaba simples e iam ao quadro, utilizando o método analítico, ou seja, do todo para as partes. Na seção B, o procedimento era idêntico, mas em relação ao ensino da sílaba composta; então, era importante ensinar “a achar o fio da meada”. Por fim, os alunos da seção C já estavam “no fim da cartilha [...] [e] dava menos

trabalho”, pois faziam cópias ou exercícios, como por exemplo, “substituir o desenho pela palavra” (NUCCI, 1985, p. 33 e 61). Nas atividades de leitura dos alunos do primeiro ano, a professora contava com o auxílio dos estudantes do terceiro que, além disso, testavam os seus próprios conhecimentos. Felicidade também tinha como prática mandar os alunos “fazerem a leitura silenciosa [...] antes da aula de leitura, propriamente dita” (NUCCI, 1985, p. 65). Por fim, a autora lembra que sugeria a leitura nas férias, não como um dever e sim de forma integrada às atividades cotidianas, numa tentativa de convertê-las em estratégias de aprendizagem. Para tanto, ela recomendava, nessa ocasião, aos alunos “que lessem os jornais do papai, as revistas da mamãe, o catecismo, os letreiros dos filmes, no cinema, as propagandas das casas comerciais e tudo o que pudessem para exercitar a leitura” (NUCCI, 1985, p. 85).

Se, na perspectiva dos que reciam experiências de formação em obras literárias, a ênfase das memórias faz-se sobre as emoções e os sentidos pessoalmente atribuídos às práticas vividas na escola ou junto à família, na perspectiva dos escritos autobiográficos de professores, as memórias mostram as relações deles com o trabalho de levar os alunos a adquirirem competências de leitura e escrita. O êxito, nessa tarefa, é sempre altamente valorizado, e os casos em que alunos apresentam dificuldades de aprendizado são mostrados como grandes vitórias.

Tal é o caso das reminiscências de Felício Marmo (1974), que se recorda de ter conseguido alfabetizar o recruta negro do 4º RAM, que acabara de sair da prisão por mau comportamento. Ao entrar pela primeira vez na sala de aula, mal humorado e provocador, o aluno disse “com ar arrogante e sem chamar-me de ‘professor’ nem nada: Não adianta escola, nem caderno, nem lápis. Pau torto não endireita mais” (MARMO, 1974, p. 133-134). O autor relembra sua reação. Disse que explicou à turma como se vergam as madeiras para fazer mobílias, procurando responder de forma metafórica à provocação do aluno, ao qual garantiu que iria torná-lo “um moço direito que, vai como os outros, aprender a ler, escrever e fazer contas” (MARMO, 1974, p. 134).

Noutro tom, Botyra Camorim, na autobiografia publicada em 1962, recorda-se das dificuldades enfrentadas no início da carreira, sobretudo no que concerne ao ensino da leitura e da escrita: “havia crianças que liam corretamente, mas não escreviam. Outras escreviam, mas apenas soletravam a cartilha. Eu recebia recados dos pais pedindo para ensinar o abc e que o filho só lia decorado” (CAMORIM, 1962, p. 68). Essas dificuldades, de acordo com sua narrativa, logo foram superadas de modo que ela conseguiu alfabetizar oitenta por cento. O êxito alcançado no ensino da leitura e da escrita manteve-se no decorrer de sua trajetória profissional, rendendo-lhe uma medalha

cerca de vinte anos depois. Tal distinção inicia o seu processo de memorização:

Pela primeira vez, o governo do Estado homenageou professoras primárias que obtiveram em classe de primeiro ano, mais de noventa por cento de alfabetização. Na lista publicada no Diário Oficial, meu nome também figurou. Foi uma festa que comoveu a todos que assistiram. [...] Ao sentir em minhas mãos a fria medalha, [...] lembrei do meu primeiro ano escolar, terrível para mim, tendo a minha volta, dúvidas e fracassos. Não fora a Imutável Força do Céu, não teria eu, naquela tarde de agosto, recebido essa medalha que representou para mim, não a porcentagem de alfabetização do ano do quarto centenário de minha terra, mas sim, os anos todos de uma luta ingrata nessa ingrata carreira que é o magistério, mas que para mim representa uma vida bem vivida (CAMORIM, 1962, p. 18).

Nesse sentido, vale lembrar que, no conjunto das tradições instauradas para legitimarem a profissão dos professores, ao ser instituído um dia específico em sua homenagem – o Dia do Professor – tinha-se, de início, que honrar e chamar a atenção para os professores os quais iniciavam as crianças na leitura e na escrita. A figura do primeiro mestre ganha, assim, a função simbólica de representação da categoria profissional e elege-se a “entrega das letras à criança” para significar a importância da ação dos mestres. A crônica de Ary da Matta, publicada em 1948 no jornal *O Globo*, evidencia os propósitos que nortearam tal iniciativa:

A comemoração é muito mais restrita e se dirige exclusivamente àquelas heroínas desconhecidas, perdidas no anonimato de uma carreira de sacrifícios e renúncias, encanecendo nas cátedras, vendo passar gerações e gerações que não as esquecem. Muitas talvez nem se lembrem que entregando o alfabeto às crianças iniciam sempre uma revolução de consequências imprevisíveis. Na realidade como seria possível adivinhar o que farão as crianças da riqueza que recebem na escola? Que farão do alfabeto? A que caminhos as levará o alfabeto? Bons caminhos, maus caminhos, caminhos santos, caminhos profanos, caminhos de luta, caminhos de glória [...] (MATTÁ, 1948, primeiro caderno, p. 7).

Também, podem-se identificar, no conjunto de produções autobiográficas e obras literárias, menções aos primeiros professores e suas ações. Na origem, o reconhecimento que se pretendeu atribuir a esses professores, dedicando-lhes um dia, corrobora o fato de serem eles os mais lembrados, porque decisivos no desenvolvimento de relações férteis ou estéreis para com a linguagem, a escrita e a leitura. Daí sua presença constante em produções daqueles que tomam a linguagem como instrumento principal de trabalho. A esse propósito, não

é demais lembrar exemplos de escritos autobiográficos de outros profissionais, para os quais a linguagem é central. Os psicanalistas são claramente o caso dessa afirmação, tal como atestam as memórias de J. B. Pontallis (1988), nas quais a rememoração das experiências iniciais com a leitura/escrita está presente.

Mas por que os professores escrevem suas memórias? Pois bem, para além da motivação mais intensa e partilhada pelos vários tipos de escrita autobiográfica, aquela que diz respeito à autocompreensão ou à esperança de uma reinterpretção de si mesmo ou até mesmo às dimensões formadoras dessa escrita, talvez essa literatura se ofereça como a possibilidade de expressão artística que se põe ao alcance desses profissionais. Da leitura da produção memorialística desses profissionais, configuram-se linhas narrativas que se integraram progressivamente aos modos de propor a formação e trabalho no campo educacional. Francine Muel-Dreyfus (1983), ao analisar autobiografias de professores cujo exercício da docência ocorreu no período designado por Jacques Ozouf (1993) de “Belle Époque des Instituteurs”, chama a atenção para as potencialidades desse material pelo fato de se tratar

[...] de um trabalho sobre a legitimidade social, sobre a identidade social entendida como sentimento de pertencimento legítimo a um universo definido por um sistema de práticas, valores e representações do mundo social, que remete a essa sorte de superioridade representada pelo sucesso escolar e mediante o qual se passou de um universo simbólico a outro (MUEL-DREYFUS, 1983, p. 125).

Ao examinar as respostas enviadas por professoras primárias à pesquisa levada a efeito por Francisque Sarcey, na revista *Les Annales*, sobre o romance de Leon Frapié, *L'institutrice de province*, Francine Muel-Dreyfus destaca o sentimento de isolamento social, resultante das tensões entre as aspirações culturais e as condições reais do exercício profissional. Esse sentimento de isolamento, produzido socialmente e atenuado unicamente pela “companhia de nossos amigos, os livros, como diz uma delas”, distingue-se das dificuldades materiais decorrentes da baixa remuneração e vincula-se à posição interiorizada nos futuros professores pelo projeto republicano de educação do povo francês, que lhes reservou “um mundo à parte da cultura e do ensino” (MUEL-DREYFUS, 1983, p. 18). Tais professores, cujas histórias familiares se caracterizaram por dificuldades financeiras, ocasionadas por falências e mudanças de emprego, eram “provenientes de camadas rurais, frequentemente afrontadas por uma situação de declínio econômico e portadoras de uma visão de futuro marcada por uma forte desmoralização”.

Para elas, o magistério era um “signo de êxito e prestígio social” e uma forma de escapar da precariedade e da instabilidade que marcaram o seu passado.

Algumas observações devem permitir, por fim, que se chame a atenção para os modos pelos quais os professores-escretores produzem a compreensão de suas vidas e das experiências de trabalho. Seus escritos, que buscam instaurar uma imagem de dedicação à profissão, produzem-se como peças de escrita, nas quais eles, como representantes autorizados da transmissão das habilidades de escrever, mas confinados num espaço social que os define como “servidores remotos do saber”, no dizer de alguns, operam entre os esforços de dotar de sentido pessoal e coletivo o seu trabalho, de testemunhar a relevância da ação educativa e de instaurar para si uma autorrepresentação legítima e reconhecida (a do escritor).

REFERÊNCIAS

- CAMORIM, Botyra. **Uma vida no magistério**. São Paulo: Saraiva, 1962.
- MARMO, Felício. **Memórias de um mestre-escola**. São Paulo: Indústria Gráfica Bentivenha, 1974.
- MATTA, Ary da. Dia da Mestra. **O Globo**, São Paulo, Primeiro caderno, p. 7, 15 out. 1948.
- MUEL-DREYFUS, FRANCINE. **Le métier d'éducateur: les instituteurs de 1900, les éducateurs spécialisés de 1968**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1983.
- NUCCI, Felicidade Arroyo. **Memórias de uma mestre-escola**. São Paulo: [s.n.], 1985.
- OZOUF, Jacques. **Nous les maitres d'école: autobiographies d'instituteurs de la belle époque**. Paris: Gallimard, 1993.
- POMPÉIA, Raul. **O Ateneu**. São Paulo: Três, 1973.
- PONTALLIS, Jean. **O amor dos começos**. Rio de Janeiro: Globo, 1988.
- RAMOS, Graciliano. **Infância**. 23. ed. Rio de Janeiro: Record, 1986.
- RIBEIRO, João Ubaldo. **Um brasileiro em Berlim**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.
- RODRIGUES, João Lourenço. **Um retrospecto: alguns subsídios para a história pragmática do ensino público em São Paulo**. São Paulo: Instituto Dona Ana Rosa, 1930.

NOTA

¹ Projetos desenvolvidos por Denice Barbara Catani, *Por uma história das relações com a escola: um estudo sobre as apropriações das práticas da vida escolar no Brasil (1890-1971)* e *História da Profissão Docente no Brasil: os escritos dos professores (1890-1970)*, com o auxílio do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Deve-se ressaltar que tal perspectiva de análise tem sido privilegiada, também, pelos trabalhos articulados ao projeto financiado pela CAPES, no âmbito do Edital PROCAD/Novas Fronteiras, Pesquisa (auto)biográfica: docência, formação e profissionalização, que envolve pesquisadores da FEUSP, UFRN e UNEB.