

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

GERALDO BASSANI

**“NA BOCA DA NOITE, UM GOSTO DE SOL”: LEITURA E FORMAÇÃO,
LITERATURA E ENSINO, em narrativas de professores de Língua
Portuguesa.**

VITÓRIA

2014

GERALDO BASSANI

**“NA BOCA DA NOITE, UM GOSTO DE SOL”: LEITURA E FORMAÇÃO,
LITERATURA E ENSINO, em narrativas de professores de Língua
Portuguesa.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Educação.

Área de concentração Cultura, Currículo e Formação de Professores.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Regina Helena Silva Simões.

VITÓRIA

2014



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



GERALDO BASSANI

**“NA BOCA DA NOITE, UM GOSTO DE SOL”: LEITURA E
FORMAÇÃO, LITERATURA E ENSINO, EM NARRATIVAS
DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação da
Universidade Federal do
Espírito Santo como requisito
parcial para obtenção do Grau
de Doutor em Educação.

Aprovada em 18 de julho de 2014.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Regina Helena Silva Simões
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Janete Magalhães Carvalho
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Valdete Côco
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Wilberth Claython Ferreira Salgueiro
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Elizeu Clementino de Souza
Universidade do Estado da Bahia

Professor Doutor Antonio Henrique Pinto
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Bassani, Geraldo, 1963-

B317n "Na boca da noite, um gosto de sol" : leitura e formação, literatura e ensino, em narrativas de professores de língua portuguesa / Geraldo Bassani. – 2014.

210 f.

Orientador: Regina Helena Silva Simões.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Literatura brasileira. 3. Literatura – Estudo e ensino. 4. Professores – Narrativas pessoais. I. Simões, Regina Helena Silva. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

Em 2014, completam-se vinte anos que Luciane me acompanha em meu caminho. Nesse tempo, cursei a graduação em Letras, o mestrado em Estudos Literários e agora o Doutorado em Educação. Ao meu lado sempre um amor que, apesar de não ser indestrutível, suportou muitas adversidades, especialmente a ausência. Com ela, gostaria de compartilhar a alegria de finalizar esse trabalho, que eu dedico a esse amor possível. Agora podemos caminhar de mãos dadas pelo Arpoador.

Agradecimentos

À professora Regina Helena Silva Simões, pela confiança e pela orientação segura e doce que empreende com seu grupo de estudos. Quais são as respostas? Qual é a pergunta? Entre perguntas e respostas, nos ensinou não só História e História da Educação, mas também novos modos, mais belos, de ver e de viver a vida.

À professora Janete, que me ensina todo dia que é possível se aliar o maior rigor acadêmico com o riso e com a alegria de viver.

À professora Valdete Côco, amiga e companheira de trabalho, sempre presente em vários encontros pela vida.

Ao professor Wilberth Clayton Ferreira Salgueiro, orientador de mestrado e inspiração acadêmica desde a graduação.

Ao professor Antônio Henrique Pinto, pela forma sempre disposta de atender aos chamados de nosso grupo de estudo.

Ao professor Elizeu Clementino de Souza, que nos inspirou com sua visita em nosso grupo de estudos, o que motivou sua presença nesta banca.

Finalmente, à professora Célia Linhares, que participou do processo na Qualificação II e que sempre nos inspira e incentiva, fomentando e multiplicando nossos sonhos.

Este trabalho também é deles, que, todo o tempo, sempre trouxeram para meu texto e para minhas inquietações as melhores contribuições que poderia receber.

A minha família, especialmente meu pai e minha mãe que, apesar de não terem estudado, sempre acreditaram que o melhor que podiam me dar era a educação e sempre se orgulharam de meus estudos.

Minhas irmãs Rita e Helena foram professoras. Helena foi quem primeiro me trouxe um livro para ler – *Viagem ao céu*, de Monteiro Lobato. Rita me ajudou muito no início deste trabalho. Era empolgada com ele. Minha mãe sempre me pede que eu não me esqueça delas. Estão aqui comigo e isso faz minha carga ser mais leve.

Para ingressar no Doutorado em Educação fui incentivado e ajudado por Maria Alayde, amiga sempre presente, generosidade sem limites.

Andréa compartilhou comigo angústias e alegrias, desde o processo seletivo até as defesas. Enquanto isso, construímos uma amizade da melhor espécie que pode existir.

Aos colegas do Nucaphe/CE/Ufes: Ariadny, Deane, Ezimar, Fábio, Gustavo, Johelder, Karen, Lívia, Luiz Antonio, Maria Lúcia, Maria, Miriã, Rita, Rosianny, Sandro, Taciana e Walter que, capitaneados por Regina, souberam transformar nossas tardes de estudo em grandes momentos de companheirismo e alegria.

Aos professores do PPGE/Ufes; aos colegas da Turma 7, especialmente Gil, Ana Paula e Tarliz, pelo carinho de sempre.

Às coordenadoras do programa, especialmente à Sônia e à Cleonara, e aos funcionários da secretaria.

À Prefeitura Municipal de Vitória, pela concessão de licença para cursar o Doutorado.

Aos oficiais da EAMES pela compreensão durante meus estudos, especialmente a Carmem Avellar, Roberta Machado e Luiz Carlos Lemos Alves Junior.

A Roberta Teixeira, encantada pelo conhecimento, que muito me incentivou e ajudou na conclusão deste trabalho.

Durante o tempo em que estudei, planejei e escrevi a tese, estive junto comigo, mais tempo do que minha família e até mesmo minha mulher, o grupo de professores e instrutores da Escola de Aprendizes Marinheiros do Espírito Santo. Nas horas mais alegres e também nas mais duras, eles foram meus pais, meus irmãos, meus psicanalistas, meus conselheiros, meus orientadores, mais que tudo, meus amigos. Todo ser humano precisa da compaixão de seus iguais. Por isso, devo muito a Alcides, Amarino, Ana Flávia, Aquino, Aureni, Bull, Conti, Daniel, Dias, Fabiana, Jeferson, Jéssica, Marcos, Michael, Nádia, Roberto, Rogério, Sandra, Sandrelli, Saudino, Santana, Verocilda, Wellington e Wilton.

Gostaria de agradecer às professoras que se converteram em narradoras da história nesta tese. Suas histórias e seu encantamento pela arte de ensinar tornaram mais branda a execução dessa pesquisa.

Por fim, nada é possível sem Deus e a Ele agradeço e ofereço o fruto deste trabalho.

Lembro-me de que certa noite – eu teria uns quatorze anos, quando muito – encarregaram-me de segurar uma lâmpada elétrica à cabeceira da mesa de operações, enquanto um médico fazia os primeiros curativos num pobre-diabo que soldados da Polícia Municipal haviam “carneado”. Eu terminara de jantar e o que vi no relance inicial me deixou de estômago embrulhado. [...] Foi essa a primeira vez na vida que senti de perto o cheiro de sangue e de carne humana dilacerada. Apesar do horror e da náusea, continuei firme onde estava, talvez pensando assim: se esse caboclo aguentar tudo isso sem gemer, por que não hei de poder ficar segurando esta lâmpada para ajudar o doutor a costurar esses talhos e salvar essa vida? Por incrível que pareça, o homem sobreviveu.

Desde que, adulto, comecei a escrever romances, tem-me animado até hoje a ideia de que o menos que um escritor pode fazer, numa época de atrocidades e injustiças como a nossa, é acender sua lâmpada, fazer luz sobre a realidade de seu mundo, evitando que sobre ele caia a escuridão, propícia aos ladrões, aos assassinos e aos tiranos. Sim, segurar a lâmpada, a despeito da náusea e do horror. Se não tivermos uma lâmpada elétrica, acendamos o nosso toco de vela ou, em último caso, risquemos fósforos repetidamente, como um sinal de que não desertamos nosso posto.

Érico Veríssimo

RESUMO

Busca compreender, por meio da perspectiva da História da Educação no Espírito Santo, a constituição da Literatura como disciplina escolar, bem como as estratégias de seu ensino, especialmente o uso do texto literário em sala de aula, ou em trabalhos extraclasse. Analisa a narrativa de professoras de Língua Portuguesa e Literatura brasileira, entres as décadas de 1960 e de 1980, época da instituição da Lei 5.692, de 1971, que concebia a educação como instrumento a serviço da racionalidade tecnocrática e desenvolvimentista. Lança mão, além das narrativas das professoras, de documentos, da letra da lei, de diretrizes oficiais, e de publicações acadêmicas e didáticas da época; orientando-se, para a análise, nas proposições de Ginzburg (2002,2003,2007), especialmente as noções de multiplicidade de fontes e de relações de força. Entende a produção dos dados e das narrativas a partir do contexto analisado – o período de exceção iniciado em 1964. Compõe-se, assim, uma narrativa da História (CERTEAU, 2010), dialogando com as relações entre passado e presente (BLOCH, 2001) e com o valor da narrativa e da experiência elaborado por Benjamin (2012a, 2012b). Considera que a formação acadêmica e de leitura das professoras, bem como sua inserção na cultura e na sociedade, compuseram não só modos de ensinar, como também as escolhas que empreenderam entre autores e obras literárias. Estado de exceção, desenvolvimentismo, movimentos culturais, civismo, moral, assim como tendências educacionais e sociais da época relampejam (BENJAMIN, 2012c) em suas reminiscências, reconfiguradas no presente; revelando as forças que se relacionavam. Apesar da aparente ausência de intervenção direta nas práticas das narradoras, a abordagem da Literatura se processou em redes de forças tecidas por valores próprios – acadêmicos, familiares, sociais – e ideológicos – circulantes no período investigado –, compondo critérios que, sob essa tensão, enquanto selecionam, também excluem autores e obras do espaço escolar. Conflui para considerar as contribuições, para o homem e para a História (CALVINO, 1993), que a Literatura, como forma de reconfiguração da verdade (CALVINO, 2012), pode trazer; redimensionando para ela uma “missão” (SEVCENKO, 2003).

Palavras-chave: História de Educação no Espírito Santo. Narrativas de professores. Ensino de Literatura.

ABSTRACT

This work aims at understanding, through the History of Education in Espírito Santo perspective, the establishment of Literature as a school subject, as well as its teaching strategies, especially the use of literary texts in the classrooms, or in after class activities. It analyses the narratives of teachers of Portuguese Language and Brazilian Literature, within the decades of 1960 and 1980, when the Law 5.692, of 1971, passed. This Law conceived education as an instrument to serve technocratic and developmental rationality. Besides those teachers narratives, it presents documents, letter of the law, official guidelines, academic works and students' books of that period; basing the analysis on Ginzburg's propositions (2002,2003,2007), especially the notions of multiplicity of sources and relationship of forces. It understands the data and the narratives production from the analyzed context – the state of exception, which started in 1964. Hence, a narrative of History is consisted (CERTEAU, 2010), dialoging with the relations between past and present (BLOCH, 2001) and with the value of the narrative and the experience elaborated by Benjamin (2012a, 2012b). It considers that the teachers' reading and academic formation, as well as their insertion in culture and society, have composed not only their ways of teaching, but also their choices among authors and literary works. State of exception, developmentalism, cultural movements, civic pride, moral, as well as educational and social tendencies of that time flash (BENJAMIN, 2012c) in its reminiscences, reconfigured in the present; revealing the forces that were related. Despite the apparent lack of direct intervention in the practices of the narrators, the Literature approach was processed in nets of forces weaved by their own academic, family and social values, as well as ideological values circulating in the investigated period, establishing criteria, which, under this tension, while selecting, also excluded authors and works from the school environment. This thesis moves towards the consideration of contributions, for both men and History, (CALVINO, 1993), that Literature, as a way of reconfiguring the truth (CALVINO, 2012) may bring, and redimensions its mission. (SEVCENKO, 2003).

Key-words: History of Education in Espírito Santo. Teachers narratives. Literature Teaching.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA.....	11
1.1 CONSTITUIÇÃO DO ESTUDO.....	11
1.2 INTERLOCUÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	30
2 MEMÓRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	52
2.1 METAMEMÓRIAS: LEMBRAR E NARRAR	52
2.2 FORMAÇÕES: APRENDER E ENSINAR	76
3 LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES	108
3.1 LEITURAS: FORMAÇÃO E ENSINO	108
3.2 ORIENTAÇÕES: DIRETRIZES E INTERPRETAÇÕES	134
4 LITERATURA E SEUS USOS	157
4.1 SELEÇÕES: ESCOLHAS E EXCLUSÕES	157
4.2 LITERATURA: USOS E MISSÃO.....	178
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	192
REFERÊNCIAS.....	200

1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

1.1 CONSTITUIÇÃO DO ESTUDO

Investigamos, no presente trabalho, os usos que fizeram da Literatura em sala de aula os professores de Português durante o período da ditadura civil-militar no Brasil. Para tanto, buscaremos, por meio de narrativas, as memórias que esses professores apresentam do período em questão, bem como de sua própria formação de leitores e de professores, das práticas docentes e dos usos da literatura no período.

Acreditamos que tal proposta seja relevante na medida em que se põem em questão um componente curricular que, por sua própria natureza, escapa a padronizações e regras e um período e um sistema de ensino em que a liberdade de pensamento e a subjetividade não são compatíveis com a tendência pedagógica vigente.

Ressalte-se que tal escolha tem origem na própria formação do pesquisador, ele mesmo, professor de Literatura, leitor voraz na infância e juventude, e estudante de ensino fundamental e médio à época em questão. A trajetória formativa do pesquisador e a trajetória das narradoras, dessa forma, misturam-se.

Tal mistura não vai ocorrer somente pelas vias da profissão, da formação e mesmo do período proposto para a pesquisa. Ocorre que se escolheram para a pesquisa professores de língua portuguesa que trabalharam em dois municípios do estado do Espírito Santo, Castelo e Cachoeiro do Itapemirim, ambos parte do itinerário geográfico de formação do pesquisador.

No percurso da pesquisa, várias metáforas e imagens surgiram para compor o título do trabalho, desde os espelhos, à época da seleção para o doutorado, passando por penas e esquadros, e, por Ariadnes e Xerazades. Em que pese a força da imagem do tapete e da tessitura para Ginzburg, um dos autores que sustenta a metodologia do presente estudo, propomos, nesta fase da pesquisa a citação do verso de uma canção de Milton Nascimento, em parceria com Ronaldo Bastos, “Nada será como antes”. Entendo que o próprio título da canção aponta para as noções de História e de memória que ensejam a pesquisa. Dessa maneira, selecionamos as metáforas “boca da noite” e “gosto de sol” para o título da tese, em seu segmento poético. Podemos vislumbrar várias entradas para os sentidos – a noite, como outras metáforas, podendo representar a falta de liberdades da época, mas também a evocação da memória em um tempo posterior. As reminiscências seriam o gosto de sol, lembrar o passado, lembrar o tempo anterior e o vivido. O gosto de sol pode também ser a própria Literatura, como um modo de resistência à noite que se instituiu e a outras que possam sobrevir.

Desde a constituição dos primeiros currículos escolares, à época da instituição da educação no Brasil, aparece a Literatura como componente curricular dentro do ensino de língua materna, com rubricas como retórica, leitura ou literatura, sempre apoiada ou subordinada ao que se chamou “aula de Português”.

Com a publicação dos PCNs do Ensino Médio, vêm surgindo questionamentos quanto ao espaço que ocuparia a Literatura, como componente curricular, na escola. Problematizam-se, ainda, questões relativas a seu uso na escola, a seu papel em exames, e mesmo a seu lugar dentro de uma sociedade e de uma cultura.

É Walter Benjamin quem nos lembra que o passado aparece em forma de relâmpago, em momentos de perigo presente. Ao se problematizar o lugar da Literatura na escola do presente, escola essa voltada para tendências sociais e

educacionais menos humanas e mais pragmáticas, volta com força o perigo que tal manifestação cultural sofreu com a implantação da ditadura e do tecnicismo no Brasil.

No entanto, essa pesquisa não quer estudar o perigo sob o ponto de vista, já bastante difundido no Brasil, das perseguições políticas a escritores, autores e editores, mas compreender como a Literatura se constituiu como componente curricular nesse contexto, a nosso ver, tão avesso a liberdades, a multiplicidades, a fruições, à própria arte.

À época da instituição da Educação no Brasil pelos jesuítas, em meados do século XVI, a Literatura aparece como componente curricular dentro do ensino de língua materna, em rubricas como “retórica”, “leitura” ou “literatura”, sempre apoiada ou subordinada ao que chamamos “aula de Português”. A história da constituição da Literatura como disciplina encontra-se desenvolvida em *Ensino de Literatura – uma proposta dialógica para o trabalho com Literatura*, de William Roberto Cereja. A partir de documentos analisados, o autor identifica a Literatura como componente curricular desde o período jesuítico até a publicação dos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, passando pelo Colégio Pedro II, instituição emblemática do Segundo Império, e pelas Leis de Diretrizes e Bases de 1971 e de 1996.

Com a publicação dos PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em 1999, pelo Ministério da Educação, vem sendo problematizado o espaço que ocuparia a Literatura, não só na escola, como componente curricular, mas também na sociedade, na cultura, na vida. Suscitam-se discussões, a partir do documento, sobre o que é Literatura, se e como deve ser ensinada, além de critérios para o estatuto de Literatura – que obras ou autores merecem ou não ser agraciados com a chancela do literário.

É importante se considerar que o documento e suas repercussões coincidem com um incremento na produção de livros para crianças e jovens, especialmente com adaptações e reinvenções sobre os clássicos, e com romances de aventuras produzidos em séries de vários volumes de grande extensão. Entretanto, observa-se a dificuldade de, dentro de uma sociedade informatizada, multimidiática, em redes, criarem-se condições para crianças e adolescentes desenvolverem interesse por um determinado tipo de leitura e de Literatura. Entretanto, em livrarias que se mantêm em grandes cidades, os clássicos da Literatura brasileira e universal ganham novas edições, populares ou luxuosas. Entre Encontros, Bienais e Feiras, o livro, por tantas vezes, e há tanto tempo condenado à extinção, mantém-se cada vez mais forte e vivo.

Apesar disso, é corrente, entre professores, o discurso e a ideia mesma de que “os alunos não querem mais ler”, ou de que “não há lugar para a Literatura na escola”, e na vida. A obra de Cereja (2005) vai abalar essa concepção, questionando não o lugar da Literatura na escola, mas o lugar que a escola reserva para a Literatura. Segundo o autor, não é uma questão de haver ou não lugar para a leitura ou para a Literatura na escola, mas uma questão de como e para que a Literatura tem sido usada na escola.

Sendo assim, acreditamos, na condição de também professor de Literatura e de Língua Portuguesa, serem relevantes pesquisas, de cunho histórico ou não, em que se investiguem condições e usos da Literatura na escola.

O que se pretende movimentar então são, por meio de narrativas de professoras, as relações que elas estabeleceram com a Literatura e o uso do texto literário na escola, em aulas específicas de Literatura e mesmo de Língua Portuguesa. Assim, nos relatos de memórias, reencontrar e recontar as experiências que essas professoras viveram com a Literatura em suas práticas na sala de aula e em suas vidas.

Escolhemos, para o estudo, um recorte temporal que vai dos anos 1960 aos anos 1980, especialmente de 1964 a 1985, período em que se instalou no Brasil uma ditadura civil-militar durante a qual predominou uma tendência pedagógica que privilegiava a técnica e a padronização de procedimentos e de pensamentos. Tal tendência, como veremos, não desapareceu com o fim da ditadura, e nos parece extremamente presente, quando observamos diretrizes governamentais de ensino médio com tendências profissionalizantes e cursos superiores, cada vez mais, voltados para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho; e como ela, a técnica, permanece nos processos pedagógicos na escola e, especificamente, no ensino da Literatura.

Propomos, aqui, procurar compreender como a Literatura se constituiu um componente curricular naquele contexto, a nosso ver, tão avesso a liberdades, multiplicidades, fruições, à própria arte. Analisaremos as diretrizes e as práticas a fim de compreender em que medida se relacionam, por adesão ou por resistência. Mais ainda, dentro de uma proposta de técnica, qual papel a Literatura ocuparia, ou mesmo se haveria algum lugar para a Literatura na proposta do Tecnicismo.

Sendo a presente pesquisa apresentada sob forma narrativa, dialoga com a História da Educação no Espírito Santo, especialmente no período de exceção compreendido entre 1964 e 1985. Faz parte de estudos relacionados à constituição de currículos escolares e à história das disciplinas, de práticas de ensino de Literatura, além de abordar a formação dos professores. Pretendemos, sem proceder a uma entrevista estruturada, que os professores desenvolvam uma narrativa oral em que abordem suas trajetórias no magistério, sua formação de leitor e acadêmica e suas práticas no ensino de Língua e Literatura, especialmente no período para o qual se propõe o recorte da pesquisa.

Feitas essas opções, propomos investigar o problema a partir de algumas questões que passamos a descrever: a) Quais as relações entre a formação de leitores e a formação de professores? b) Como, por meio da memória, os professores reconstituem suas histórias de leitura, sua adesão à profissão e sua prática de ensinar Língua e Literatura? c) Como a Literatura aparece e se desenvolve como componente curricular, em uma época de exceção, a ditadura civil-militar, em que predomina uma tendência pedagógica, o Tecnicismo, que prestigia a técnica e a padronização? d) Como os professores empreenderam o uso da Literatura na escola naquela época? E, por fim, e) Qual a importância da Literatura dentro dos contextos escolar e social estudados?

Movimentaremos essas questões para atender aos seguintes objetivos:

1 Geral

Compreender, por meio das narrativas de professores de Língua Portuguesa, bem como de outras fontes documentais, como se desenvolveram as aulas de Literatura, durante o período da ditadura civil-militar; como as determinações oficiais, de caráter geral ou específico para a Educação, repercutiram nas práticas educacionais; como essas professoras relacionaram-se com tais determinações – conhecimento, adesão, obediência, estratégias, táticas e burlas.

2 Específicos

2.1 Relacionar os sujeitos com sua ação na escola, entendendo a especificidade da relação entre vida de professores e trabalho docente;

2.2 Estabelecer as ideias de Literatura que permeiam as narrativas das professoras e, a partir delas, uma “missão” para a Literatura dentro dos contextos social e educacional;

2.3 Promover, dessa maneira, para o período em questão, pelas narrativas das professoras, leituras da História a partir da escola e de seus sujeitos.

É importante se considerar que o presente trabalho, constituindo-se uma pesquisa no campo das Ciências Humanas, tem peculiaridades que, sem desprezar os compromissos éticos da pesquisa, afastam-se dos preceitos da pesquisa “objetiva” e “isenta” preconizados para outros campos da ciência.

Entre essas peculiaridades, observamos que pesquisa e pesquisador, antes de se constituírem separados e excludentes em favor de uma objetividade pretendida, imbricam-se e se retromotivam – a pesquisa e a vida do pesquisador alternam-se nos procedimentos e temas da pesquisa – já que ele (eu) também viveu (vivi) à época pesquisada e tornou-se (tornei-me) professor de Português e de Literatura, como as narradoras da pesquisa.

Fiz o primeiro e o segundo graus entre 1970 e 1980, período inserido nos limites temporais da pesquisa – 1964 a 1985 – tendo conhecido escolas, professores e procedimentos que, por certo, envolvem-se nos limites objetivos deste estudo.

Durante essa época, conheci professores que me serviram como modelo e inspiração profissional. Também, naquele tempo, iniciei minha formação de leitor, sendo a Literatura, desde cedo, uma afinidade e preferência.

Entretanto, é preciso se destacar que tal descoberta, tal encantamento acontece em um contexto, social e educacional, de supressão de liberdades civis e políticas, e imposição de limites. Também experienciei, como jovem estudante, as repercussões desse contexto repressor na escola, embora não tivesse, à época, consciência disso. A escola em que estudei e me constituí forjou-se sob a égide da ditadura e do seu braço na escola – o Tecnicismo.

E, apesar de grande parte das referências que tenho como aluno serem dessa época, trago as melhores lembranças da escola e da Literatura, a ponto de tornar-me professor de Literatura e pesquisador nas áreas de Estudos Literários, História da Educação e Ensino de Literatura.

Essa relação de pertinência entra a vida do pesquisador e o objeto da pesquisa terá, evidentemente, implicações metodológicas e éticas na produção de dados. Sendo o pesquisador um dos narradores da grande narrativa resultada da pesquisa, faz-se necessário que, envolvendo-se, não conduza a pesquisa apenas a partir das sensações e impressões que guardou da época; e, isentando-se da pesquisa, não deixe de contribuir, com seus cacos, para o caleidoscópio que comporá a narrativa.

É o envolvimento biográfico do pesquisador com a pesquisa que justifica a escolha da região em que ocorrerá a pesquisa, uma vez que empreendi meus estudos iniciais entre Castelo e Cachoeiro do Itapemirim, no sul do Espírito Santo, cidades onde vivem e trabalharam as professoras-narradoras da pesquisa.

Observa-se que as “entrevistadas” foram escolhidas, a princípio, pela disponibilidade em participar da pesquisa; ou seja, estabelecidos critérios para as narrativas, para os limites espaciais e temporais, mantivemos contatos e encontros com professoras que se dispuseram a nos receber a fim de produzir os dados – narrativas. Em alguns casos, as professoras tiveram, no passado, o “entrevistador/pesquisador” sentado em suas salas de aula, embora esse não tenha sido um critério objetivo, *a priori*.

Na medida em que foi possível, acrescentem-se, às narrativas, fontes materiais e oficiais – normas, leis, documentos escolares – e pessoais – trabalhos escolares, cadernos, planos de aula, não com o intuito de confirmar as narrativas ou com elas confrontar-se, mas para compor com elas.

Finalmente, entendemos, com Benjamin e Ginzburg, que o fato de escolher reunir alguns professores de duas cidades do interior do estado não torna menor ou menos verdadeira a história que se pretendeu contar aqui, uma vez que uma fonte, se devidamente trabalhada, pode contar uma história inteira e que uma parte contém o todo e é contida por ele. Uma gota dentro do oceano é, ela também, o oceano inteiro.

A esses dois autores vimos associar Sartre, quando, em *O método progressivo-regressivo*, capítulo do texto *Questão de Método*, que viria a compor uma das partes de *Crítica da Razão Dialética*, propõe-se a analisar a condição de Flaubert, criador de *Madame Bovary*.

O filósofo defende, argumentando sobre a especificidade do conhecimento em Ciências Humanas e Sociais, que *Madame Bovary* é Flaubert (conforme declarou o próprio escritor) e, sendo Flaubert, não poderia ser dissociada do contexto burguês em que seu autor se formou como artista e como homem. Ler o romance, conhecer o escritor são modos de se inserir no mundo que cerca a formação dele e o contexto em que se produziu sua obra.

O presente estudo se constitui de narrativas de professoras que ensinaram Língua Portuguesa e Literatura, em escolas, públicas e privadas, localizadas em Castelo e Cachoeiro do Itapemirim, entre 1964 e 1985.

Suas narrativas, obtidas a partir de encontros abertos, ou seja, com alguma liberdade das narradoras e alguma interferência do pesquisador, versam não só sobre o período histórico em questão, e suas repercussões na educação e na vida, como também sobre sua formação, sua relação com o trabalho, a escola e os alunos, leitura, Literatura e aula de Literatura.

Apesar de termos sido autorizados pelas professoras a divulgar sua identidade, optamos por omitir não só seus nomes, como também particularidades de suas vidas e de suas famílias que possibilitassem tal reconhecimento.

Essa opção se deu em favor de certa liberdade não só das narradoras, que não imporiam limites ao produzir sua narrativa, como do pesquisador, à vontade para registrar suas intervenções.

O presente trabalho pretende estabelecer diálogo com o conjunto de estudos da História da Educação no Espírito Santo. Considerando-se esse um campo em constituição recente dentro do meio acadêmico, observamos que há muito que se pesquisar e um solo fértil e inexplorado para tais empreitadas.

No livro *História da Educação no Espírito Santo: vestígios de uma construção*, os professores Regina Helena Silva Simões, Sebastião Pimentel Franco e Maria Alayde Alcântara Salim apontam para a carência de estudos nessa área. Há uma Educação a ser observada e uma História ainda por ser escrita em nosso estado. São tão escassos os trabalhos que não se deveria falar em lacunas a serem preenchidas, mas sim um grande vazio a ser explorado e produzido. Como se o quebra-cabeças apenas tivesse começado a se constituir, faltando ainda muitas peças a serem acrescentadas.

Tal incipiência do campo, não só nos obriga a fundar uma tradição de pesquisa, como também de constituição de arquivos, de organização de fontes e de produção de dados.

Os pesquisadores se ressentem não só da ausência de fontes, mas da falta de acesso a elas, da má organização dos arquivos, da falta de catalogação e das más condições de armazenamento. A falta de uma tradição de pesquisas tem que ver com outra falta, a de memórias e de arquivos. Documentos e outras fontes possíveis não só são mal armazenados, como muitas vezes descartados por não ter seu valor reconhecido pelos órgãos responsáveis.

Nesse contexto de faltas, é preciso destacar a importância do grupo de estudos em História da Educação, vinculado à linha de pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Professores, no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. O trabalho desse grupo de pesquisadores deu origem, em 2011, ao Núcleo Capixaba de Pesquisa em História da Educação, do qual faço parte.

Além das pesquisas desenvolvidas em nível de Mestrado e Doutorado por orientandos da professora Doutora Regina Helena Silva Simões, outros professores de outras linhas de pesquisas e até mesmo de outros Programas e Centros desenvolvem estudos de cunho histórico, na área de Linguagens. Destacamos trabalhos orientados pelos professores Cleonara Maria Schwartz, Sebastião Pimentel Franco e Juçara Luzia Leite.

Dentro dos estudos desenvolvidos por pesquisadores, em nível de mestrado, no PPGE, consideramos alguns que nos parecem relevantes para nosso trabalho. Encontramos, no banco de dados do site do PPGE, os trabalhos que apontaremos a seguir.

Em 2000, sob orientação de Regina Helena Silva Simões, Valdete Côco empreendeu a pesquisa *O processo de socialização com a leitura e a prática docente: implicações para a formação de professores*. Na dissertação, a partir da teoria crítica da modernidade e da cultura, discutiu-se a formação de professores e de leitores e as implicações para a prática docente e para a vida.

Orientados pela professora Cleonara Maria Schwartz, encontramos cinco trabalhos que tratam de leitura e produção de textos na escola, especialmente no ensino fundamental, sendo apenas um trabalho sobre leitura no ensino médio, *A leitura no ensino médio: concepções de professores acerca das relações entre sujeitos e textos (2009)*, de Isabel Cristina Gomes Basoni, em que se observam relações entre leitor e texto sob o ponto de vista do professor, a partir das concepções de Bakhtin.

Estudando a parceria entre universidade e escola e as questões relativas à literatura e à formação de professores, Eliane Dias Martins escreveu, sob orientação do professor Erineu Foerste, *Leitura literária e formação de professores: um estudo sobre a parceria entre universidade e escola básica (2008)*, em que analisa a aplicação de leitura literária em uma escola pública por alunos finalistas do curso de Letras da Universidade Federal do Espírito Santo.

Andressa Dias Koehler, sob orientação de Regina Helena Silva Simões, apresentou, em 2008, sua dissertação de mestrado *Literatura e imaginação em espaços/tempos escolares: o ensino e a aprendizagem de literatura em questão*, em que se discutem as relações entre as aulas de literatura, as expectativas de alunos de ensino médio em relação à disciplina e a usos do texto literário na escola.

Finalmente, Bruno dos Santos Prado Moura apresentou seu trabalho *Percursos de memórias: professores e suas práticas na história ensinada (2009)*. Esse trabalho é muito relevante para nossa pesquisa uma vez que o pesquisador, sob orientação de Juçara Luzia Leite, estuda a história do período militar ensinada nas escolas.

Em nível de Doutorado, encontramos dois trabalhos que tangenciam nosso projeto:

Sob orientação de Cleonara Maria Schwartz, Maria Amélia Dalvi Salgueiro apresentou sua pesquisa *Drummond, a crítica e a escola: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático de ensino médio (2010)*, em que se analisam não só questões relativas ao ensino da Literatura como também o uso dos textos de Drummond na escola e nos livros didáticos.

O professor Carlos Eduardo Ferraço orientou tese, concluída em 2009, intitulada *Vivências em zonas de fronteiras: as narrativas se fazem travessias*, de Mariza Terezinha Rosa Valladares. Na tese, a pesquisadora vai trabalhar com as relações entre a formação e as narrativas de professores, tomadas como fontes de pesquisa.

Apesar de ondas recentes relacionadas às narrativas de professores e memórias de professores para as pesquisas, tanto no campo da formação de professores, quanto no campo da História da Educação, constata-se que ainda há muito que se fazer e se produzir com esses tipos de fontes. Embora tenhamos encontrado, nos arquivos de trabalhos apresentados nos últimos sete anos nos ENDIPEs – Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino, e nos últimos dez anos nos encontros da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, diversos trabalhos tratando de formação de professores, de narrativas, de memórias, de

autobiografias, não se observam trabalhos que associassem esses temas à Literatura e a seu ensino.

Empreendemos vistas e buscas a outros periódicos, eventos e grupos de estudo nas mesmas áreas de interesse do presente trabalho – Congresso Brasileiro de História da Educação, Revista Brasileira de História da Educação, Revista Brasileira de Educação, HISTEDBR – História, Sociedade e Educação no Brasil, além da Revista Aleph: Educação, Ensino, Período pós-64, Formação e Leitura, sempre relacionados à Literatura, constatando pouca tangencialidade entre os trabalhos encontrados – artigos, comunicações e outros textos – e a proposta da presente pesquisa.

Em pesquisa realizada no banco de teses da CAPES, com entradas relacionadas a narrativas, memórias e ensino de Literatura, encontramos, associadas ou não às ideias de ditadura e de tecnicismo, 76 trabalhos, entre teses (15) e dissertações (61).

Agrupando esses trabalhos por temas, teremos:

- 12 trabalhos com pesquisas de memórias, sendo dois relacionados à ditadura; 1, à leitura; e 9, à formação de professores;
- 4 trabalhos estudam a Literatura relacionada às questões sociais, à ética, à cidadania;
- 12 trabalhos apresentam como tema os livros didáticos de ensino médio;
- 4 trabalhos problematizam a leitura de clássicos no ensino médio;
- 7 trabalhos relacionam a Literatura ao vestibular e
- 37 trabalhos falam especificamente sobre o ensino de Literatura na escola.

Tais trabalhos tratam de pesquisas com memórias de professores (12), de relações entre questões sociais e Literatura (04), de livros didáticos (12), de leitura de clássicos (04), de vestibular (07), e de ensino de Literatura (37). Ressaltamos, no entanto, que os temas apresentados ensejam pesquisas realizadas sobre o tempo presente, especialmente a partir dos parâmetros curriculares vigentes.

Face à evidente aproximação com a temática abordada neste estudo, elencamos a seguir três dos 76 trabalhos, apresentados aqui em ordem de data de conclusão:

O espaço da literatura no ensino secundário: uma investigação sobre o campo do saber escolar (1873 – 1979), de Eliana Arsche, publicado em 2001, trabalho de doutorado, desenvolvido na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação de Maria Helena Bittencourt Granjo, discute a Literatura como componente curricular no Brasil, desde os românticos até os anos 1970, com destaque para as orientações surgidas após a publicação da lei 5692/71.

Em seu trabalho de mestrado, *Educação e ditadura militar: relatos da história oficial e memórias de professores (1964 – 1985)*, publicado em 2006, Cláudio Pinheiro, sob orientação de Jane Soares de Almeida, da Universidade Metodista de São Paulo, analisa o contexto educacional ocorrido no período da ditadura civil-militar, a partir de entrevistas com professores que atuaram à época.

Finalmente, Gabriela Rodella de Oliveira, orientada por Neide Luzia de Rezende, da Universidade de São Paulo, publicou em março de 2008, sua dissertação *O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e práticas de ensino*, em que se relacionam os hábitos de leitura dos professores de Português com suas histórias de vida e de profissão.

A partir dos levantamentos realizados e apresentados anteriormente, observa-se que, apesar de vários trabalhos terem sido produzidos abordando subtemas afins a nossa pesquisa, não foram encontradas dissertações e teses que houvessem empreendido investigação semelhante à que se propõe no presente projeto.

Procuramos, a partir deste parágrafo, apresentar as bases que sustentaram a produção dos dados nesta pesquisa. Há que se notar, inicialmente, que não faz sentido, para o trabalho com narrativas, a ideia de coleta, mas sim de produção de dados, a saber, narrativas, falas, silêncios, intervenções, tomadas, oitivas, retomadas, teorias, análises, reflexões, relatórios, tese...

Não adotamos, como procedimento para a produção de dados, a estrutura nem o conceito de entrevista, por entendermos que a narrativa e o narrador se manifestam nos sujeitos não a partir de perguntas, estruturadas ou não, mas sim a partir de condições em que seu discurso possa aflorar em narrativa. Assim, antes de entrevistar o narrador, o pesquisador deve ser seu interlocutor, numa escuta a que chamamos ativa, ou seja, mantendo a liberdade de o narrador narrar e intervindo para auxiliar no entrelaçar dos fios do narrado. Ao ouvinte cabe produzir o fio que agrupa e dá sentido à narração, a partir de sinais, indícios, rastros, memórias e esquecimentos.

As narradoras, que se diriam sujeitos da pesquisa, foram cinco professoras que ensinaram Língua Portuguesa e Literatura Brasileira em duas cidades do interior do Espírito Santo, Castelo e Cachoeiro de Itapemirim, a partir dos anos 1960, algumas antes disso; perfazendo cinco narrativas (uma para cada professora).

As narradoras que compuseram o *corpus* do presente trabalho, todas, dispuseram-se de pronto a participar, facilitando ao máximo nosso trabalho, equalizando agendas, tempos e espaços para a realização dos encontros, em que pese as dificuldades para os encontros na vida contemporânea.

Três encontros aconteceram em Castelo, nas casas das professoras, e dois em Cachoeiro do Itapemirim, entre dezembro de 2010 e janeiro de 2012. Em todos os encontros estavam presentes a narradora, o pesquisador e um assistente – pessoas que, ou intermediaram o contato, ou auxiliaram na logística, ou, até mesmo, participaram da conversa, o que somente serviu para potencializar os dados produzidos. Os nomes dessas pessoas constarão dos agradecimentos no relatório final.

Os encontros foram gravados digitalmente. Excluímos do texto final das narrativas momentos em que a conversa tenha fugido dos interesses do trabalho – pausas no assunto para falar de questões relativas à logística do encontro, questões da casa e da família, momentos de descontração. Tentamos, ao máximo, preservar na transcrição as falas da narradora e do pesquisador, sem prejuízo da fluência e do interesse da narrativa.

Procuramos ainda preservar tanto as narradoras quanto personagens que aparecem nas narrativas, da exposição de suas identidades civis, privilegiando o conteúdo narrado. Entendemos que, valoradas as trajetórias de cada narradora, para o presente estudo, o que interessa é o vivido por elas enquanto representação dos espaços e tempos que compreendem a narrativa. Assim, é nosso objetivo tornar os dados apreendidos uma única narrativa em que se entrelacem os fios e as vozes, fazendo emergir, pela linguagem, experiências humanas. Agamben, em *Infância e história – destruição da experiência e origem da história* (2012), conclui que o sujeito, para além do modelo cartesiano, só se realiza como tal pela linguagem, que é discurso. A experiência, por sua vez, só pode ser feita verdade pela linguagem, no limite.

Essa fratura entre a experiência original e a linguagem, antes de produzir o fim da experiência, torna-se seu único meio. Nessa fratura, entre o que foi vivido como experiência e o que a linguagem permite produzir com isso, o sujeito se faz histórico.

Dessa maneira, entendemos que as narrativas se tornariam mais espontâneas, mais autênticas, menos limitadas se as narradoras se apresentassem sem se identificarem como sujeitos empíricos. É dizer: a identidade não é relevante para o resultado composto das narrativas. Outrossim, as conversas ocorrem com maior tranquilidade, preservadas as identidades. Por questões também éticas, omitem-se nomes e comentários a respeito de outras pessoas, vivas ou mortas, que pudessem desagradar a elas ou a suas famílias.

Além disso, o acesso à íntegra das conversas transcritas só será franqueado aos professores componentes das bancas de Qualificação II e da tese, sendo as transcrições das partes apenas identificadas pelo número ordinal das narrativas (primeira, segunda, terceira, quarta ou quinta).

A condução das conversas com as professoras partiu da proposta de que contassem suas vidas com enfoque em sua experiência profissional. À medida que desenvolviam a narração, intervim com perguntas e observações que incluíssem na conversa as condições de trabalho e de vida à época, a leitura, a formação, o ensino e a Literatura. Essa liberdade dada às professoras propiciou que, na maioria das vezes, a narrativa fluísse como se já estivesse pronta, esperando por ser contada.

Pretendemos reunir essas narrativas, a partir da análise de algumas categorias, com textos oficiais e acadêmicos, de forma a, bordando os fios de uma tapeçaria desenhada a partir de múltiplas vozes, lançar mão da pluralidade das fontes para compor uma narrativa possível acerca da leitura e

da formação, da literatura e do ensino, em narrativas de professores de Língua Portuguesa no período de 1964 a 1985.

Para a análise, elencamos como categorias a própria memória, o ato de narrar, a formação de leitoras, a formação profissional, a profissão docente e a Literatura e o seu ensino, sempre levando em consideração aspectos sociais e culturais do tempo do narrado.

Nossos propósitos principais são de compreender o lugar da Literatura e de seu ensino na escola, a partir da experiência dessas professoras e da narração de suas experiências. Passado e presente, urge entender o valor que a Literatura tem (e teve) na formação e na vida de alunos e de professores, com vistas a problematizar seus usos e seu lugar nas escolas e nos currículos.

O texto final, pretendemos que se constitua ele mesmo uma narrativa. Assim, a partir das categorias selecionadas, contaremos uma história, combinando a análise, as falas narrativas das professoras, a narrativa da História, o pensamento filosófico e o acadêmico que confluíram para o percurso narrado.

Inicialmente, analisamos a ideia que as narradoras apresentam de memória, não só da relação do conceito de memória com histórias de vida, mas também com a História; a sua memória, o que lembra e o que esquece, para que lembrar e esquecer, o que lembrar e o que esquecer...

A partir daí a narração apresenta a questão da formação das professoras, não só humana, como também profissional e de leitoras. A relação entre sua formação de leitoras e de professoras e sua trajetória profissional.

Em decorrência, apresentamos sua rememoração das práticas docentes, sua relação com os alunos, com colegas, com o sistema educacional, na época do narrado e no presente.

Retomamos o tema leitura para relacionar a Literatura com as práticas de leitura e sua constituição como disciplina – como ensinaram/aprenderam, como pensam a Literatura e seus usos nas escolas.

1.2 INTERLOCUÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Para se compreender o uso das narrativas como fontes para a pesquisa em História, especificamente em História da Educação, faz-se necessário esclarecer a questão da pesquisa dentro do contexto das Ciências ditas Humanas, em confronto com Ciências Naturais e Exatas, e sua especificidade.

Não se trata de estabelecer uma escala de cientificidade ou de Verdade, como muitos pretenderiam; mas sim compreender as naturezas diversas de pesquisas e áreas diversas e os dados nelas produzidos, também diversos. Tais dados ensejam uma REDAÇÃO específica que, sem deixar de ser científica, escapa por vezes aos modelos rígidos da escrita acadêmica.

Tendo o humano, o ser humano, a vida humana como motivo, a ciência deve considerar a ampliação dos parâmetros do empirismo, da objetividade e da verdade científicas. Não se trata de abrir mão da cientificidade, mas de compreender fontes, dados, métodos, escritas e resultados, partindo de princípios próprios à natureza de tais pesquisas.

A busca de uma verdade reduzida e única dá lugar a uma tentativa de compreensão das múltiplas dimensões e formações do tema estudado. Assim, também as conclusões são configurações, aberturas para outras questões, outras pesquisas, outras buscas, outros caminhos...

Quando nos propomos, neste trabalho, a investigar seu tema em diálogo com a História da Educação, é preciso ter claro que concepção de História abraçamos.

A partir do pensamento de Marc Bloch(2001) e de Walter Benjamin(2012), apresenta-se um conceito de História bastante diverso de uma narrativa concentrada em datas, em fatos, em heróis, contínua e sucessiva, causal. A essa visão evolucionista e progressista, fruto do Iluminismo e do Positivismo, Benjamin, em suas teses *Sobre o conceito de história*, de 1940, vem propor um tempo cheio, em que passado, presente e futuro coexistem em função da vida presente (BENJAMIN, 2012, p. 241).

A essa história contínua, linear, contada a partir dos heróis, dos vencedores, dos reis, dos papas, Marc Bloch(2001) vem propor uma visão diferente de história, o ofício do historiador. A partir de uma pergunta simples de uma criança – Para que serve a história? –, construiu o conceito de História que iria influenciar todo o pensamento posterior sobre a Ciência, desde a escola dos Annales até os dias atuais. Essa concepção proposta, louvada por seus sucedâneos, aponta não para uma história da humanidade, mas uma história dos homens, no plural. A história do homem no tempo, para Bloch, rejeitava o passado cristalizado e unidimensional e os grandes feitos da humanidade para ultrapassar a mera narrativa dos fatos e tornar-se análise, crítica, compreensão, reconstrução – duração.

Há muito tempo, com efeito, nossos grandes precursores, Michelet, Fustel de Coulanges, nos ensinaram a reconhecer: o

objeto da história é, por natureza, o homem. Digamos melhor: os homens. Mais que o singular, favorável à abstração, o plural, que o modo gramatical da relatividade, convém a uma ciência da diversidade. Por trás dos grandes vestígios sensíveis da paisagem, [os artefatos ou as máquinas,] por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que as criaram, são os homens que a história quer capturar. Quem não conseguir isso será apenas, no máximo, um serviçal da erudição. Já o bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está a sua caça (BLOCH, 2001, p. 54).

Em sua obra *Apologia da história*, de 1940, o autor propõe um estudo da observação histórica por meio dos testemunhos e de sua transmissão. O historiador, na sua leitura, não deveria ignorar “a imensa massa dos testemunhos não escritos”, aqueles da arqueologia em particular. Portanto, precisava deixar de ser, “na ordem documentária, obcecado pelo relato, assim como, na ordem dos fatos, pelo acontecimento”. Mas deveria também se resignar a não poder compreender tudo do passado, a utilizar “um conhecimento através de pistas”, a recorrer a procedimentos de “reconstrução”, dos quais “todas as ciências oferecerem inúmeros exemplos”.

Marc Bloch considera justamente aqueles rastros do passado que permanecem no presente como a condição própria da História: porque rastros de tempos antigos permanecem nos tempos atuais é que podemos reconstituir qualquer história, citando como exemplo a transição da paisagem de um viajante que sai de Paris rumo ao meio rural francês, que teria como acessar um cenário ainda medieval por sua permanência. Isto significa que a História é um olhar do presente para o passado e ao mesmo tempo um olhar do presente para o futuro, mesmo que idealizado. Voltando-se contra uma história que prestigia e legitima o poder, combate uma história de cunho positivista que se furta a pensar os problemas do presente e se refugia num passado pseudo-objetivo e numa neutralidade indesejável diante do contexto político.

Ressalte-se que tal conceito de História tem seu berço numa Europa abalada pelo totalitarismo, sobretudo o nazismo e o fascismo e dos quais, não por acaso, Marc Bloch e Walter Benjamin foram das mais ilustres vítimas. Tanto a *Apologia da história* como as teses *Sobre o conceito de história* foram produzidas sob a opressão e morte de seus autores.

As teses, ditadas por Benjamin a sua irmã, pouco antes de morrer, que inicialmente constituiriam uma introdução ao projeto das *Passagens*, tornam-se independentes devido à força que apresentam pelas condições em que foram produzidas. De dentro do olho do furacão da História, Benjamin produz, no perigo, uma síntese do pensamento historicista, enquanto propõe sua superação. Michael Lowy, estudioso da obra de Benjamin, atenta para a importância do escrito:

Pouco a pouco me dei conta também da dimensão universal das proposições de Benjamin, de sua importância para compreender – “do ponto de vista dos vencidos” – não só a história das classes oprimidas, mas também a das mulheres – a metade da humanidade –, dos judeus, dos ciganos, dos índios das Américas, dos curdos, dos negros, das minorias sexuais, isto é, dos párias – no sentido que Hannah Arendt dava a esse termo – de todas as épocas e de todos os continentes (LOWY, 2005, p. 39).

Num momento de perigo, segundo Benjamin, o passado retorna em forma de relâmpago que, apesar de breve, ilumina o presente. A essa iluminação denomina reminiscência, que, para ele, não significa apenas a recordação do passado, mas sua ressignificação pelo presente. Essa possibilidade de iluminação é, para o autor, salvadora do futuro.

Todos os que até hoje venceram participam do cortejo triunfal, em que os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão. Os despojos são carregados no cortejo, como de praxe. Esses despojos são o que chamamos bens culturais. O materialista histórico os contempla com distanciamento. Pois todos os bens culturais que ele vê têm

uma origem sobre a qual ele não pode refletir sem horror. Devem sua existência não somente ao esforço dos grandes gênios que os criaram, como à corveia anônima dos seus contemporâneos. Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível, o materialista histórico se desvia dela. Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo (BENJAMIN, 2012d, p. 244).

“Escovar a história a contrapelo”, uma das expressões mais conhecidas dentro da obra de Benjamin, é a proposta, compartilhada de Bloch, de se buscar, na história dos homens, compreender e problematizar a história dos vencedores, recontando-a de baixo pra cima, a partir das minorias, dos esquecidos, dos vencidos; dos cacos, dos restos, das ruínas.

Benjamin é solidário aos que caíram sob as rodas das carruagens majestosas e magníficas denominadas Civilização, Progresso e Modernidade. [...] Escovar a história a contrapelo é a recusa a se juntar, de uma maneira ou de outra, ao cortejo triunfal que continua, ainda hoje, a marchar sobre aqueles que jazem por terra (LOWY, 2005, p. 73).

A partir das concepções de Bloch (2001) e de Benjamin (2012), entendemos que a História se constitui não apenas por meio da narrativa do poder, dos vultos, dos heróis, dos vencedores, mas também dos anônimos, dos esquecidos, dos vencidos.

Há que se atentar, no entanto, para o fato de que as teses de Benjamin foram escritas em dado momento histórico – o auge dos regimes totalitários –, o que coloca em questão não a sua aplicabilidade, mas certa inocência de um leitor encantado pelo caráter heroico das metáforas empregadas. Passados setenta anos da gênese do texto, é preciso pensar, agora afastados da mera oposição entre vencidos e vencedores, na narrativa histórica e no contrapelo como uma possibilidade de reconfigurar a História pela multiplicidade de narrativas, pela narração.

Relacionando história e memória, Certeau (2000) destaca o vínculo da pesquisa histórica com o momento presente. Desvincula, assim, a linearidade do tempo com certa repercussão do passado sobre o presente e o futuro. O passado não explica o presente. Segundo o autor, toda investigação histórica parte de determinações do presente, a atualidade é o seu real. De fato, as “impressões” que trazemos do passado sempre serão atualizadas pelo presente, pela vida presente, pelo leitor presente.

Apesar de estar condicionada ao tempo e ao espaço, conforme acrescenta Certeau (2000), não se pode questionar a validade científica da pesquisa histórica. Tais críticas já se apresentavam desde o início do século XX. Bloch e outros autores vão defender, para a História, um novo modo de conhecimento que, sem se despojar do caráter científico, não despreze a subjetividade. Tais mudanças de focalização vão afetar sobremaneira não só a História como também toda a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.

A proposta de trabalho com narrativas, neste caso de professores, como fontes de pesquisa para a História da Educação, nos remete para o pensamento de Walter Benjamin, especialmente aos textos *O narrador – observações acerca da obra de Nicolau Leskov* (1936), *Experiência e pobreza* (1933), *A imagem de Proust* (1929) e *Sobre o conceito de História* (1940), reunidos em *Obras escolhidas I*, em 8ª edição, de 2012.

Combinando ideias expostas nestes e em outros textos, procuramos estabelecer uma compreensão para as noções de narração e experiência, que serão base para os procedimentos de pesquisa.

De acordo com Gagnebin(2006). O texto *O narrador – considerações sobre a obra de Nikolai Leskov* foi escrito por Benjamin entre os anos de 1928 e 1935,

sendo publicado em 1936. Trata-se de um estudo para apresentar a obra, especialmente os contos do escritor russo, que podem ser lidos em português graças à edição recente da editora 34 – *A fraude e outras histórias*, *Homens interessantes e outras histórias* (ambos de 2012). O ensaio de Benjamin dialoga com texto anterior – *Experiência e pobreza*, publicado em 1933, ou seja, quando o segundo já estava em elaboração.

Gagnebin(2006) alerta que, apesar de os textos se aproximarem na temática, conduzem a conclusões e ações de diversas naturezas. Entre constatações e proposições, o texto sobre o *narrador* instiga, desde sua publicação, estudiosos de letras, de história, de comunicação e de outras áreas das ciências ditas humanas.

Retomando a ideia de *Experiência e pobreza*, o pensador chama a atenção para a perda da experiência que advém com as transformações decorrentes da modernidade. A decadência da experiência e a impossibilidade de comunicação ensejam o estudo de Benjamin sobre Leskov, considerado um narrador exemplar. Em *Experiência e pobreza*, Walter Benjamin já nos apresenta questões que relacionam a arte de narrar à preservação de uma experiência que a modernidade quer apagar.

Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração a geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (BENJAMIN, 2012, p. 123).

Caracteriza o narrador de duas formas – o que permanece na aldeia e o que viaja, e propõe a “interpenetração” dos dois tipos para maior “alcance histórico”. “No sistema corporativo associa-se o conhecimento de terras distantes, trazido

para casa pelo homem viajado, ao conhecimento do passado, recolhido pelo trabalhador sedentário” (BENJAMIN, 2012, p. 215).

Apesar de apresentar dois tipos para o narrador, Benjamin defende que “a extensão do real do reino narrativo”, em todo seu alcance histórico, só pode ser compreendida se levamos em conta a interpenetração desses dois tipos arcaicos – o mestre sedentário e os artífices viajantes. Na epopeia, enquanto Ulisses viaja, Penélope tece o tapete que vai oferecer a ele; à chegada do viajante, o herói oferece à mulher sua odisseia e ela, a ele, seu tapete. Cumprem-se, então, as funções dos personagens na história.

Para Benjamin, narrador e ouvinte são pontos de um mesmo fio condutor que manteria viva, no presente, a história do passado. Sem, no entanto, entender a história como um fluxo contínuo em que se estabelecem linhas evolutivas e relações causais, narrador e ouvinte se unem para não deixar que se percam as experiências. O ouvinte recebe do narrador, pela narração, a tarefa de preservar a experiência, que será reconfigurada nas narrações.

A sabedoria, o lado épico da verdade, então, seria extinto, conforme o autor, com a decadência da experiência e da arte de narrar. Segundo Benjamin,

[...] se “dar conselhos” parece hoje algo antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Em consequência, não podemos dar conselhos nem a nós mesmos nem aos outros. Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuidade de uma história que está sendo narrada. [...] O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria. A arte de narrar está definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção (BENJAMIN, 2012, p. 216-217).

O ouvinte da narrativa, reconfigurada nas narrações, no nosso caso o pesquisador, vem a ser aquele que, futuro narrador, trabalha enquanto recebe do outro notícias das experiências. Segundo Benjamin, “fia ou tece enquanto

escuta as narrativas.” E o que fia ou tece o ouvinte da modernidade, ou, qual é o trabalho do pesquisador ouvinte dessas narrativas – fiar e tecer sua narrativa - a que se produz entrelaçando os fios das narrativas dos professores com outras fontes, materiais ou não, que ajudem a tornar mais justa a trama do narrado. A forma dessa narrativa se constituirá “mais feliz” quanto mais conseguirmos que ela emergja da sedimentação de “relatórios multifacetados” (p. 223).

Ao apresentar o escritor objeto de seu estudo, traz à tona a categoria do justo – fundamental para a compreensão de suas proposições. Gagnebin(2006) nos lembra que o justo é uma “figura da mística judaica cuja característica mais marcante é o anonimato; o mundo repousa sobre os sete Justos, mas não sabemos quem são eles, talvez eles mesmos o ignorem” (GAGNEBIN, 2006, p. 53).

O narrador, encarnando o justo, é o que, pela narração, ensina, transmite uma sabedoria, um conselho, um provérbio, uma norma de vida, e é destacado por Benjamin num momento em que as experiências estão perdendo sua comunicabilidade. O pensador destaca a impossibilidade de narrar ocasionado pelo trauma do pós-guerra (no caso a primeira guerra mundial). Aponta como primeiro sinal do desaparecimento a ascensão do romance no período moderno, o que reveste a narrativa e o narrador de mais beleza, porque desaparecendo.

Outro aspecto importante é que a experiência e a narração têm seu declínio associado à ascensão da informação – “nova forma de comunicação” – “tão estranha à narrativa como o romance, mas é mais ameaçadora que ele, e, de resto, provoca uma crise no próprio romance” (BENJAMIN, 2012, p. 218).

A narrativa, ao contrário da informação, evita explicações, apenas comunica a história ao leitor, que é “livre para interpretar a história como quiser, e com isso

o episódio narrado atinge uma amplitude que falta à informação” (BENJAMIN, 2012, p. 219).

Além de focalizar aquele que narra, o texto lança luz sobre o que ouve a história, sobre o dom de ouvir. O ouvinte, no futuro, assumirá a função do narrador.

E quanto maior a naturalidade com que o narrador renuncia às sutilezas psicológicas, tanto mais facilmente a história será gravada na memória do ouvinte, tanto mais completamente ela irá assimilar-se à sua própria experiência, tanto mais irresistivelmente ele cederá à inclinação de reconta-la um dia (BENJAMIN, 2012, p. 220-1).

São os trabalhos manuais que reúnem, por milênios, as figuras do narrador e do ouvinte. Alguém ouve a narração enquanto executa os seus trabalhos manuais, e se insere numa rede de narrativas e de narradores, rompida, segundo Benjamin, com a modernização e a indústria.

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio artesão – no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada, como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim, imprime-se na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (BENJAMIN, 2012, p. 221).

Benjamin destaca a diferença do fazer do narrador, encarnado no cronista, e do historiador.

O historiador é obrigado a explicar de uma ou outra maneira os episódios com que lida; ele não pode absolutamente contentar-se em representá-los como modelos da história do mundo. É exatamente isso, porém. O que faz o cronista, especialmente em seus representantes clássicos, os cronistas medievais,

precursores da historiografia moderna. Ao colocarem na base de sua historiografia o plano da salvação, inescrutável em seus desígnios, libertaram-se com isso desde o início do ônus da explicação verificável. Ela é substituída pela exegese, que não se preocupa com o encadeamento exatos de fatos determinados, mas com a maneira de sua inserção no fluxo insondável das coisas (BENJAMIN, 2012, P. 226).

Ouvinte e narrador se reúnem para conservar o que foi narrado, perpetuar a experiência compartilhada pela narração e, com isso, não permitir que cesse a sabedoria. “A rememoração funda a cadeia da tradição, que transmite os acontecimentos de geração em geração” (BENJAMIN, 2012, p. 228).

É a rememoração que institui a cadeia de narração e de narradores. A cadeia compõe-se assim de narradores e ouvintes, que alternando-se e sucedendo-se entre os dois personagens da narração, transmitem a experiência narradas como herança pelas gerações. Benjamin propõe que, além de narradores, sejam necessários ouvintes que estejam dispostos a manter viva a experiência narrada. Gagnebin(2006) acrescenta que, mais que a constatação de que a experiência e a narração estejam em decadência, o texto de Benjamin alerta para a necessidade de a modernidade estabelecer novas formas de narração para preservar novas formas de experiência.

Na medida em que as histórias individuais se inscrevam na história da cultura, mais interessam à historiografia. “A recordação inaugurou, assim, a corrente da tradição, que transmite de geração para geração os acontecimentos verificados.” (p. 228) Os acontecimentos transmitem - se, de geração a geração, por meio da recordação. A memória épica seria uma rede formada, ao fim, pela ligação das recordações dos diversos narradores.

A vida do narrador e a vida dos narradores dos quais ele foi ouvinte reúnem as experiências, suas e dos outros, promovendo o encontro do justo consigo mesmo.

Considerando certa utilidade da narrativa – a de preservar a experiência, não permitir que ela desapareça, pensamos, com Jorge Larrosa Bondía, o cuidado que devemos ter ao nomear. Vejamos:

As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 21).

Passa então o pensador a dissertar, em *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*, sobre alguns aspectos relacionados às palavras “experiência”, “sujeito” e “sujeito da experiência”. Acompanhamos seu raciocínio para delimitar o conceito que nos interessa de experiência.

Em uma sociedade em que surgem a tecnologia e o apagamento dos limites decorrente dela, Larrosa observa que a informação acaba por tomar o valor da sabedoria. “O sujeito da informação sabe muitas coisas, [...] (mas saber não no sentido de sabedoria, mas no sentido de estar informado)” (p. 22).

O excesso de informação não permite a experiência – o que aconteceu, o que se viveu, o que se passou, o que tocou, o que afetou. O mundo moderno, associando informação e opinião, não permite que a experiência promova conexões significativas entre acontecimentos – o que, acreditamos, afeta diretamente a História, a historiografia e a escrita da História.

O autor chama atenção para o fato de que essa velocidade, essa voracidade de saber, de informação e de opinião impedem que algo nos aconteça e que tenhamos memória. “A falta de memória é inimiga mortal da experiência.” (p. 23)

O espaço em que têm lugar os acontecimentos: assim, o autor entende o sujeito dessa experiência – o lugar que recebe o que chega e, ao receber, lhe dá lugar. Essa experiência acumulada, guardada, esquecida, será lembrada e transformada em narrativa – sendo preservada e reconfigurada por ela.

Acreditamos, ainda, que o momento de narrar a experiência vivida e ouvir a narração pode se constituir também em uma nova experiência. Para isso, também o pesquisador deve constituir-se nesse espaço propício ao acontecimento – “algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (p. 24).

As marcas que o acontecido no passado deixa no narrador se reunirão com as marcas deixadas no narrador e no ouvinte no momento da narração, constituindo uma segunda narrativa – a narrativa que o ouvinte, sujeito da experiência, emulará como produto de sua pesquisa.

Esse envolver-se, deixar-se envolver, atravessar e deixar-se atravessar, a que Larrosa associa a ideia de paixão, difere em muito do que tradicionalmente se chamou de pesquisa científica; assim como seu produto se distingue da escrita acadêmica TRADICIONAL, porque promove a mediação entre o conhecimento e a vida. A escrita da História, sob esse ponto de vista, distancia-se de vieses puramente econômicos, políticos e outros, para se constituir em uma história dos homens no tempo (BLOCH, 2001).

Produzir essa escrita particular da História também requer alguma reflexão – outra visão da História produz uma escrita que, antes de se ocupar “do que aconteceu”, procure compreender as condições em que se produzem as

diversas leituras, narrativas e escritas da História. Depois de termos discutido o estatuto das Ciências Humanas, é importante se pensar a fronteira do texto acadêmico no âmbito das pesquisas em Ciências Humanas, em História, em Educação, e, finalmente, com narrativas tomadas como fontes de pesquisa.

Larrosa (2003), usando como pretexto *O ensaio como forma* de Adorno, escrito entre 1954 e 1958, questiona o estatuto do texto acadêmico puro, uniformizado, padronizado. Adorno defende o ensaio, e Larrosa aproveita para reivindicar mais liberdade para o pensamento e para a escrita acadêmica. Segundo o autor espanhol, a tradição acadêmica faz com que todos escrevam “de um modo mecânico e padronizado, sem estilo próprio.” (108) Põe em questão o caráter definitivo da ciência, defendendo o temporário e o efêmero, a própria finitude do texto, já que tem uma temporalidade e um contexto cultural concretos e determinados.

É o impuro, o riso, a subjetividade, a paixão que faz com que a academia condene o ensaio. Adorno ressalta, no ensaio, a experiência intelectual.

Nessa experiência, os conceitos não formam um *continuum* de operações, o pensamento não avança em um sentido único: em vez disso, os vários momentos se entrelaçam como num tapete. Da densidade dessa tessitura depende a fecundidade dos pensamentos (ADORNO apud LAROSSA, 2003, p. 114).

A partir dessa defesa do ensaio (via Adorno e Larrosa), introduzimos na discussão, oportunamente, a obra de Carlo Ginzburg, que, apesar de ser conhecido por obras como *Os andarilhos do bem*, de 1966; *História Noturna*, de 1989; e, principalmente, *O queijo e os vermes*, de 1976; tem se mostrado, em obras como *Mitos, Emblemas, Sinais; Relações de Força*, de 2000, e *Olhos de Madeira*, de 1998; um ensaísta envolvente e preciso.

Dentro dessa perspectiva, especialmente destacando certo caráter semântico da relação entre o pesquisador e suas fontes, encontramos as ideias e apontamentos de Carlo Ginzburg, que vai, tanto em suas narrativas da História,

quanto em seus ensaios e artigos, desenvolver um método de pesquisa histórica que relaciona contextos, fontes, fatos e comprovações a partir de seu entrecruzamento – o que alguns vieram a chamar de método indiciário.

De novo, como em Certeau, o presente do pesquisador e o passado se encontram por meio dos rastros. O papel do historiador, nessa nova perspectiva, longe do empirismo positivista, está em fazer falar as fontes, interrogando-as, já que não falam sozinhas. “Hoje isso nos parece óbvio. Menos óbvia é a observação de que as perguntas do historiador são colocadas, direta ou indiretamente, em formas (destaco o plural) narrativas ” (GINZBURG, 2002, p. 114).

A forma narrativa das perguntas do historiador (BLOCH, 2001; GINZBURG, 2002) vai produzir respostas e relatórios em forma também narrativa. Tal modo de escrita pode ser observado em *Andarilhos do bem* e *História noturna*; também em *O queijo e os vermes*, até hoje encontrado na prateleira dos romances, em muitas livrarias e bibliotecas. Ressalte-se que Ginzburg deixa claro que História e Literatura têm formas comuns, sem, no entanto, confundirem-se, o que não impede à História os gozos estéticos, próprios (BLOCH, 2001).

A multiplicidade de fontes não quer procurar verdades, confirmações ou contraditos, mas sim tornar mais bem tramado o tapete, o texto, as histórias, a História. Atente-se para os significados possíveis do verbo provar – além de confirmar, experimentar (da experiência), como no ensaio. Combinar os fios (e os rastros) é o trabalho do historiador-tecelão.

Mas o que nos falam as fontes? Como interrogá-las? Como falam? Falam? Cremos que a personificação usada por Ginzburg deve ser lida com cuidado, na medida em que trata do trabalho específico do historiador, aqui produtor de dados e de narrativas. Interrogar as fontes a fim de fazê-las falar entendemos como desenvolver em si um modo de olhar, de criar relações, de lançar hipóteses e refutá-las, sempre tendo em conta outro conceito caro a Ginzburg, o de verossimilhança.

O autor considera (e pratica) que o trabalho do historiador deve ser de permanente análise dos contextos de produção das fontes, não para empiricamente produzir a verdade, mas para que o narrado, verossímil, seja o mais próximo possível de ter acontecido naquelas condições. Assim, a narrativa se preenche, para ele, a partir das fontes e da interrogação delas, daquilo que, não tendo a garantia da “verdade” do que “aconteceu”, é bem provável, pela verossimilhança, que tenha acontecido.

Bloch, rejeitando a produção de uma história oficial, positivista, sem negar a possibilidade de construção do conhecimento histórico, propõe que este se proceda a partir de uma leitura em particular, a crítica documental, em que os documentos se revelam a partir do trabalho de leitura deles pelo historiador. Ginzburg sugere, a partir disso, a leitura a contrapelo, em que o pesquisador deve ler o documento não como prova incontestável da verdade que vem propor, mas sim em suas dobras, espaços vazios, rasuras e contradições.

Ler a contrapelo, no entanto, não significa a negação *a priori* do que a fonte parece indicar, mas sim sondá-la a fim de obter todas as faces e interfaces que essa fonte pode nos apresentar, inclusive a de sua negação.

O paradigma indiciário, definido como procedimento por Ginzburg, vem auxiliar esse trabalho na medida em que, como o estudioso italiano, entendemos que a construção do conhecimento histórico não pode obedecer aos parâmetros rígidos do método científico. Isso, no entanto, não vem pôr em questão sua validade e mesmo sua viabilidade. Propondo romper a tensão entre racional e irracional, Ginzburg lança mão do instinto do historiador – faro, golpe de vista e intuição, habilidades fundamentais do saber venatório. Diz Ginzburg, a respeito do rigor de seus métodos:

A orientação quantitativa e antiantropocêntrica das ciências da natureza a partir de Galileu colocou as ciências humanas num desagradável dilema: ou assumir um estatuto científico frágil para chegar a resultados relevantes, ou assumir um estatuto científico forte para chegar a resultados de pouca relevância (2002, p.178).

Entendemos que essa forma de rigor proposta por Ginzburg, flexível, presta-se à utilização em nossa pesquisa face à natureza mesmo humana do fazer educativo, especificamente das práticas em sala de aula, não só dos professores, mas também de outros envolvidos no processo, especialmente alunos. Além disso, por se calcar essencialmente nas narrativas de professores, sua principal fonte, a pesquisa tende a demandar uma abordagem em que o rigor científico dê lugar a pluralidade e complexidade de olhares, que Ginzburg vem explicar por meio das metáforas de espelhos distorcidos e jaulas flexíveis.

O rigor flexível, proposto pelo autor, vem de sua consciência de que a realidade, e especialmente o passado, vai se apresentar sempre de forma embaçada, enevoadada, cabendo ao historiador mover-se, a partir de procedimentos e habilidades (instinto), em direção a melhor compreendê-los. “Só nos resta descobrir para que lado ele [o espelho] está distorcendo, já que este é o único meio que temos de ter acesso à realidade” (GINZBURG. In.: PALLARES-BURKE, 2000, p. 298).

Finalmente, queremos esclarecer, para a pesquisa, e, a partir do pensamento do historiador italiano, as possíveis repercussões entre as noções de testemunho e de narrativas. Já em *O queijo e os vermes*, vemos que os testemunhos não espontâneos revestem-se do discurso do outro. Observa-se, assim, que os inquiridos falam a partir da vontade, da linguagem e da cultura do inquisidor, sempre considerando a circularidade proposta por Ginzburg, ou seja, linguagens, vontades e culturas em circularidade, produzindo os discursos.

Bloch nos lembra “que a palavra das testemunhas não deve ser obrigatoriamente digna de crédito, os mais ingênuos dos policiais sabem bem” (p. 89); mas também nos lembra, e Ginzburg o sabe bem, que não só os relatos, mas também os vestígios, os sinais e até mesmo os documentos podem ser falsificados. Lembremos ainda que a vontade de falar não salva o testemunho; Menocchio queria falar e foi condenado.

Para o trabalho com as narrativas, acreditamos ser de grande importância a escrita, por Ginzburg, de *O queijo e os vermes* – o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. É claro que Ginzburg, para ouvir os testemunhos de seu moleiro, precisaria, como prescreve Bloch, dar-lhe sangue para trazê-lo de volta à vida. Assim, o que temos de Menocchio trata-se, como conhecimento histórico, de um conhecimento indireto.

Entretanto, a presença dos narradores, a nosso ver, não nos salva do conhecimento indireto (BLOCH,2001), uma vez que o que temos não vemos, nem os narradores veem, talvez tenham visto. Suas narrações precisam ser ouvidas, lidas e escritas a partir das noções de embaçamento, contextos de produção, suspeição das testemunhas e da memória. Lancemos mão, então, do rigor flexível, do contrapelo, da interdisciplinaridade e da multiplicidade de fontes na produção de dados.

Além disso, as narrativas são espontâneas, na medida em que as professoras, convidadas, consentiram em contar ao pesquisador suas histórias. É claro que isso não salva seu discurso de dobras, rasuras, riscos. Derrida nos lembra que a linguagem é esse exercício da diferença. A palavra nos salva, salva nossa memória, mas é também o seu veneno – *phármakon*. (DERRIDA, 1991).

Assim, como Ginzburg, tirando o que é comum às narradoras, o que é particular; o que é invenção, o que é memória, ou memória inventada; pretendemos compreender como e viveram a época pesquisada,

especialmente no contexto social e escolar. Precisamos pensar que esse trabalho de leitura de um tempo faz sentido sempre pensando o tempo também em que se procedeu à pesquisa em questão. Esta é uma compreensão de um tempo, produzida em outro período (2010-2014, no nosso caso), conforme nos lembra Renato Janine Ribeiro, em interessantíssimo posfácio a *O queijo e os vermes*:

O conhecimento de cada época, ou mesmo cada conhecimento, pode ser irredutível a outro. Hoje lemos diferentemente de outros tempos; sob certos aspectos, melhor, até. Em compensação, há muitos ângulos que perdemos. O nosso conhecimento do passado, ou do outro, pode melhorar e piorar, à medida que ganha e perde perspectivas; e ganha-as e perde-as ao mesmo tempo (RIBEIRO In.: GINZBURG, 2008, p. 194).

Ribeiro(2008) caracteriza Menocchio como o narrador que precisa, tem necessidade de narrar. Narrar é vital para sua existência, sua forma de resistir.

Sua curiosidade, opiniões e destino fazem dele um desses homens para quem dizer o que pensam é tão importante que, por isso, arriscam a própria vida. Nem toda confissão é uma vitória da tortura; porque às vezes a pior tortura é ter a voz silenciada” (RIBEIRO In.: GINZBURG, 2008, p. 194).

O justo, figura em que se encarna o narrador de Benjamin, precisa narrar para preservar o narrado e a si mesmo.

Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira. O narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida. [...] O narrador é a figura na qual o justo se encontra consigo mesmo (BENJAMIN, 2012, p. 240).

Ribeiro, finalmente, reúne Ginzburg, e seu Menocchio, a Benjamin, quando, a partir da ideia de que nada do que alguma vez aconteceu pode ser dado como perdido para a História, atenta para a perda da experiência e para o desaparecimento do narrador. Menocchio, por não ter a quem doar seu pensamento, sua experiência, por não ter quem o escute, entrega-se à Inquisição.

Em sua obra *A memória, a história, o esquecimento*; Paul Ricoeur propõe uma política da justa memória, a partir de um amplo levantamento do que poderíamos chamar de “pensamento sobre memória”, relacionando pensadores de diversas correntes para propor que a História não seja reduzida à memória, mas também construída de lembranças e esquecimentos. O esquecimento, consequência do perdão, apresenta-se como retomada e reconciliação com o passado. O esforço da História é compreender por que tudo aconteceu como aconteceu. A justiça, para o filósofo, seria a medida exata entre o passado escavado e o esquecimento imposto, uma dose saudável de lembranças e esquecimentos.

Partindo dessa ideia do pensador francês, propomos aqui, como método de estudo, uma política da justa narrativa. Entretanto, não a queremos justa apenas no sentido de justiça, do *jus* no sentido jurídico, comercial, do equilíbrio. Atentando para as várias acepções não só da palavra “justo”, mas também do seu radical de origem “jus”, propomos pensar a narrativa, ou as narrativas sob o enfoque da justeza, da justaposição e da justificação. O justo sendo, então, o direito; o exato, o equilibrado; o posto junto, contíguo; o provado, o fundamentado.

As narrativas, assim, seriam promovedoras da justiça, na medida em que, revestindo-se em depoimentos, testemunhos – termos do campo jurídico – equilibrariam (como a balança de Têmis) culpa, perdão, rancor e pena em favor de suposta verdade obtida a partir delas. Reconstituindo “o que aconteceu” no presente, a narrativa seria pena para os culpados, e purgação; alívio para os injustiçados, agora libertados do rancor. Ricoeur, lembrando Arendt e Nora, atenta para a necessidade do esquecimento e do perdão. Porém, tal esquecimento e tal perdão, alívio para os depoentes e para as testemunhas, só ocorrem após a narração.

O esquecimento, assim, não seria, ao contrário do que possa parecer, sempre nocivo à história e à narrativa. Para que seja possível narrar, é necessário organizar o arquivo da memória pelo tecido da própria narrativa, lembrando que narrar também é selecionar. Essa seleção de elementos da memória e das reminiscências, no entanto, não esvazia o arquivo nem o torna totalmente revelado. Tudo permanece arquivado e possibilita novos afloramentos e novas narrativas.

Entendemos que, sobre o período histórico estudado, encontramos esse aspecto do “justo” para a narrativa na profusão de documentários, inventários, processos, comissões – todos narrados – para apurar a tortura, o desaparecimento, o assassinato de brasileiros no período. Em nome de tal justiça, instalou-se no país, em 2012, a Comissão da Verdade que, a partir de depoimentos e documentos, pretende propor novas narrativas para a História daquele período.

No caso de nosso estudo, no entanto, tal acepção não será de todo descartada, uma vez que as narrativas das professoras também se lançam nas balanças da História e de suas histórias de vida para reconfigurá-las e, por conseguinte, contribuir para uma justiça, tanto geral, quanto individual. Suas narrativas não só tornam mais justas suas histórias e a própria História, como também revelam os sujeitos narradores, enquanto atores da História, justificando suas trajetórias.

Partimos, então, dessa entrada do equilibrado, no sentido do “justo”, feito de justiça, para a ideia de equilíbrio no sentido de medida certa – o “justo” agora como o preciso, o exato. Sabemos, já por Bloch, da impossibilidade de se obter a verdade única a partir de depoimentos. Não pretendemos então ajustar as narrativas com a inocente pretensão de uma só verdade. O que pensamos, sim, é da necessidade de se analisar e combinar as narrativas de forma a que melhor se compreenda não somente “o que aconteceu”, mas também “como aconteceu o que aconteceu”. Propõe-se, assim, para a análise, não só o entendimento, mas também a combinação, a seleção, a ordenação, a

aceitação e seu contrário, o abalo do narrado – o seu contrapelo. Nesse ponto, a narrativa da História se torna específica, e também sua escrita. Lança mão da interdisciplinaridade, da verossimilhança, da multiplicidade de fontes, da combinação da retórica e da prova – princípios metodológicos de Ginzburg.

Consideramos de grande importância, para a presente pesquisa também, por se tratarem as narrativas de relatos pessoais, quase íntimos, a noção, apresentada por Ricoeur, de variações de escala. Lançando mão de um aforismo de Pascal, o filósofo toma de empréstimo do vocabulário da Cartografia e da Arquitetura a ideia de escala, e reflete que variar a escala não é afastar-se ou aproximar-se da verdade, do real. Ao contrário, à medida que se aproxima ou se afasta o foco, perdemos e ganhamos informações, lembrando que o menor está contido no maior e, em alguma escala, o representa. Um está no outro – e vice-versa. *O queijo e os vermes* é, claramente, o posto em prática dessa noção de História a partir de um ajuste de escala. Assim como Flaubert e *Madame Bovary* são a França que os engendra, Menocchio e sua história, narrada por Ginzburg, são a Inquisição e a Idade Média. Como o infinito depois das pernas da formiga para uma cidade de Pascal. A História é então uma lupa, ou um microscópio, ou um telescópio. O estudioso de História deve, por ofício, ajustar o foco, variar a escala.

Documentos, fontes materiais, pessoais ou públicas, entendemos, devem ser usados como instrumentos também desses ajustes – formas de entrelaçar e apertar os fios da trama que compõem a narrativa produzida pela pesquisa. A composição dessas fontes, de mesma ou diversa natureza, da análise sobre elas, e o diálogo com outras formas de conhecimento, o ajuste do foco sobre os espelhos distorcidos, é o trabalho do pesquisador da História.

Tais narrativas, de histórias e Histórias, serão postas, pelo pesquisador, juntas, contíguas, tangentes. Melhor será sua narrativa final quanto mais completo for o tangenciamento de suas peças. Pensando a narrativa como um “puzzle” –

etimologicamente “questão que apresenta dificuldade, desafio” – o estudioso deve dar a suas diversas peças os contornos que mais se dissolvam no conjunto, sem espaços vazios ou sobreposições, faltas e sobras – que prejudiquem a visão das peças como um todo. Esses ajustes envolvem seleções, acomodações, inferências, confrontos, assimilações e outros movimentos. De novo, retórica e prova, interdisciplinaridade, variedade de fontes, verossimilhança – e Ginzburg. O desafio é reunir narradoras, teorias, História e histórias, documentos oficiais, fontes materiais, trabalho do pesquisador, numa multiplicidade de vozes e peças para completar o quebra-cabeças.

Compreender significa também justificar não só o narrado, mas também a narração e sua escrita. Ricoeur pede atenção para o fato de que a própria narração em sua modalidade oral já apresenta um caráter escritural. Gagnebin(2006) propõe narrar, escrever (e, por último), esquecer. O conhecimento do passado só se pode desfazer da/na memória dos narradores após se materializar em escritura. Assim, narrar e esquecer, voltando a Platão, como fases da escrita. Benjamin, por sua vez, considera melhor a narrativa escrita quanto mais se aproximar dos relatos orais (a respeito das histórias de Leskov). Ginzburg(2002) vem lembrar que é a História mesma uma narração e que as fontes se interrogam de forma narrativa.

A História, segundo Bloch, deve perseguir o que é humano, e tudo o que aconteceu com os homens, no tempo, é objeto e matéria da História. As narrativas das professoras remontam, como a pata da formiga na cidade de Pascal, as histórias dos homens (e das mulheres) e a História (dos homens e das mulheres).

Contar suas histórias, como fontes da História, não só promove a redenção e a justiça de sua trajetória, como torna mais ajustada a História do momento em questão. Assim, contar suas histórias para a História se justifica. É o que nos

trazem Solange Jobim e Souza e Sonia Kramer, em seu *História de professores*.

Elas se surpreendem ao ouvir sua própria voz e percebem, muitas vezes, através da riqueza de suas narrativas, o quanto a história de cada um, por mais singela que seja, é plena de vida e, por isso mesmo, é como se a vida tivesse valido a pena (KRAMER; SOUZA, 1996, p.14).

Entre memórias e esquecimento, o narrador, as narradoras vão construindo sua tapeçaria, ponto e avesso; enquanto bordam, pela narrativa, a si mesmas e a suas trajetórias. O reconhecimento é que produz e conduz o narrador e o narrado. Esse narrado, em contrapartida, dá a quem narra a possibilidade de também reconhecer-se.

2 MEMÓRIA E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

2.1 METAMEMÓRIAS: LEMBRAR E NARRAR

Fellini, um dos grandes nomes do cinema italiano, realizou, na fase mais produtiva de sua carreira, um de seus clássicos, com o título “Me recordo”(Amarcord, 1973). Não por acaso, espectadores não iniciados na obra do italiano estranharam o filme não só pela natureza alegórica com que retrata sua infância numa pequena cidade italiana, mas também pelo caráter não linear, quase caótico, em que se apresenta a suposta narrativa. A arte, especialmente a arte moderna e contemporânea, tem se valido de diferentes abordagens da memória para produzir obras que fogem à narração tradicional e também aos usos preestabelecidos da linguagem. A memória, então, seria, também para o artista, uma forma de catarse, de purgação, de libertação.

Essa salvação/condenação pela escrita da memória será muito bem aproveitada como mote por grandes clássicos da Literatura, seja de ficção, como *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, e *São Bernardo*, de Graciliano Ramos; seja de memórias, como *Memórias do Cárcere*, de Graciliano, e *Baú de Ossos* e toda série de Pedro Nava. Machado e Graciliano inventam narradores que se purgam pela narração, Brás Cubas e Paulo Honório; assim como Graciliano, ele mesmo, e Pedro Nava, revisam seus passados para salvarem-se deles. Raul Pompéia leva ao extremo essa experiência de memória e narração, transpondo para seu clássico *O Ateneu* a escola e os personagens com os quais conviveu, livrando-se de todos com um grande incêndio que consome não só o antigo colégio como também a própria escrita, a própria narração, a própria memória.

Buscamos aí uma primeira acepção para a memória: algo que, guardado, tem necessidade de ser dito, ou melhor, o seu guardião tem necessidade de narrar o que guardou, ou de compartilhar essa memória para purgar-se, para salvar-se dela, enquanto a salva do esquecimento. Salvar a memória é salvar-se dela e esquecer-la. A memória, e a narrativa dela, quase psicanaliticamente, seria salvar-se, enquanto se salva a narração. Não à toa, a desorganização de Fellini e o incêndio de Pompéia. A narrativa, sob esse ponto de vista, representa cura e salvação para autores e também para o esquecimento. Enquanto Sherazade conta uma história para seu sultão, salva o que narrou e preserva sua vida por um dia, colocando em risco, no entanto, o que ainda tem para contar e a sua vida nos dias seguintes. Torna-se assim a narrativa, a memória, como a vida, um contínuo de lembranças e esquecimentos, narrações e silêncios, perpetuação e morte.

A escrita, o *phármakon*, lido por Derrida na ambiguidade remédio/veneno, seria uma tentativa de estabelecimento de significações para o conjunto de marcas que os acontecimentos viessem a imprimir. O escrever, dessa forma, seria a maneira de, nomeando essas impressões, reduzi-las às palavras e esquecer-las. Escrever e esquecer. A palavra opera, então, sobre a memória; simulando o arquivo que quer representar.

O *phármakon*, ou, se assim se preferir, a escritura, só possa aí girar em círculos: é em aparência que a escritura é benéfica para a memória, ajudando-a do interior, por seu movimento próprio, a conhecer o verdadeiro. Mas, na verdade, a escritura é essencialmente nociva, exterior à memória, produtora não de ciência mas de opinião, não de verdade mas de aparência. O *phármakon* produz o jogo da aparência a favor do qual ele se faz passar pela verdade (DERRIDA, 1991, p. 50).

Derrida aponta também a escrita como essa forma de morte e salvação da memória e da narração. A organização das marcas, a princípio desordenadas, na forma escrita salva uma configuração de narrativa, e de memória, enquanto apaga e inviabiliza outras.

Ressalta-se, nesse ponto, novamente o ensaio de Benjamin sobre o narrador, em que a escrita deve o mais possível, como na obra de Leskov, aproximar-se das formas orais de narração.

Santo Agostinho, em seus vastos palácios e catedrais da memória, proporia uma dialética entre passado, presente e futuro, rompendo mesmo com a ideia de tempo linear em que se sucedem e organizam os fatos. Em *Confissões*, redigido entre 397 e 398, propõe que as “impressões” sempre sejam lidas dentro dessa perspectiva presente com vistas a projeções de futuro. Tais perspectivas e projeções são a arquitetura mesma de seus palácios.

Eu pude conversar com uma pessoa que está fazendo doutorado e eu pude ler Santo Agostinho, o João até me deu os livros, ganhei muitos. Essa questão da memória, eu passei essas ideias para o Instituto, ele é o nosso patrono. E você vê como ele é citado, não só pelos agostinianos, mas em todas as obras. Em todos os grandes escritores, você vê Santo Agostinho. (Terceira narrativa)

[...] Em qualquer parte onde estiverem [coisas futuras e passadas], quaisquer que elas sejam, não podem existir senão no presente. Ainda que se narrem os acontecimentos verídicos já passados, a memória relata, não os próprios acontecimentos que já decorreram, mas sim as palavras concebidas pelas imagens daqueles fatos, os quais, ao passarem pelos sentidos, gravaram no espírito uma espécie de vestígios (SANTO AGOSTINHO. 1999, p. 326).

Essa perspectiva de se observar tanto o passado quanto as marcas que ele deixa nos corpos e nas memórias, pelo presente, tem repercussões importantes para as concepções de História, de memória, de narração proposta por Benjamin.

Não faz sentido, para Benjamin, lembrar o passado nem sonhar o futuro senão por uma perspectiva de transformar o presente da narração, da memória, da História.

Dessa forma, abala-se tanto a ideia de opor-se presente e passado, quanto a de recortes temporais para a pesquisa com narrativas – já que o que se narra não é o passado puro, não passou porque se atualiza pelo presente, pelo narrador presente, e pelo que o presente o reflete e o ressignifica.

Jeanne Marie Gagnebin, em seu *Lembrar escrever esquecer*, apropria-se dessa ideia de memória para ressaltar a importância da rememoração como forma de redenção das grandes tragédias da humanidade. Cita Auschwitz para destacar o jogo em que não é possível esquecer, sob pena de se deixar repetir, de outra maneira, o genocídio. Entretanto, se não o esquecermos, corremos o risco de, por nos concentrarmos no passado, perpetuar outras catástrofes que incessantemente ocorrem. Como diria Benjamin, “o dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer.” (BENJAMIN, 2004, p. 224-

5) Isso só faz iluminar a derrota de todos nós em relação aos massacres presentes e também diante daqueles apagados da história.

António Nóvoa, em *Vida de professores*, reúne pensadores de educação preocupados em inserir o relato, o discurso e a (auto) biografia dos professores dentro da pesquisa em ciências humanas e sociais, em especial a educação.

Qualquer trabalho que trate de vidas e memórias de professores por certo citará as obras de António Nóvoa. O pesquisador português tem, entre nós, o mérito de, com a publicação de seus estudos, por primeiro tratar de formação a partir de dimensões individuais e subjetivas dos professores. Diz Nóvoa:

Houve um tempo em que a possibilidade de estudar o ensino, para além da subjectividade do professor, foi considerada um sucesso científico e um passo essencial em direcção a uma ciência objectiva da educação. Mas as utopias racionalistas não conseguiram pôr entre parênteses a especificidade irreductível da acção de cada professor, numa óbvia relação com as suas características pessoais e com as suas vivências profissionais. Como escreve Jennifer Nias: “O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (NÓVOA, 1995, p.9).

Falando de uma anterioridade em que se buscava uma dimensão objetiva para os estudos em educação, a obra de Nóvoa aponta para um momento divisor em que se assume um estatuto de subjetividade como necessário para os estudos de educação e de formação de professores. O estudioso reúne textos de pesquisadores de vários países da Europa e América, como que fundando, nessa reunião, um novo modo de se fazer pesquisa em educação. Ressalte-se, nesse momento, certo destaque às questões de narrativas e memórias de professores como fontes de pesquisa.

No entanto, queremos destacar que a narrativa de memórias que aqui propomos não tem o pendão de redimir certo silêncio apontado por Goodson, não imposto por questões políticas e sociais, mas por opções metodológicas. A voz, para o autor, foi silenciada por tendências acadêmicas. Não acreditamos, no entanto, nas narrativas como forma de dar voz a quem não teve, mas sim como forma de escutar tais vozes, dialogar com elas, produzindo dados relevantes para a Educação e para a formação de professores no Espírito Santo e no Brasil.

Na seleção de Nóvoa, encontramos textos produzidos por pensadores de várias nacionalidades voltados para os relatos e as experiências com enfoque na questão (auto) biográfica: Michael Huberman, sobre fases da profissionalização; Miriam Bem-Peretz, sobre a memória de aposentados; Mary Louise Holly, sobre diários biográficos. Entre esses e outros estudos, destaco especialmente o estudo do canadense Ivor F. Goodson, cujo título, *Dar voz ao professor: as histórias de vidas dos professores e o seu desenvolvimento profissional*, tangencia o objeto da pesquisa a que me proponho. Em seu texto, o professor relaciona a prática de o professor refletir sobre a própria ação com as mudanças dessas práticas:

[...] Particularmente no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a *voz do professor*. Em primeiro lugar, tem-se dado ênfase à prática docente do professor, quase se podendo dizer ao professor enquanto “prático”. Necessita-se agora de escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o “desenvolvimento”. Isso significa que as estratégias a estabelecer devem facilitar, maximizar e, em sentido real, surpreender a voz do professor (GOODSON In. NÓVOA, 1995, p. 69).

Acreditamos que esses autores, pioneiros, aparecem de uma forma ou de outra em estudiosos que os sucederam na Europa, na América e no Brasil, constituindo-se, assim, um novo campo de pesquisa em Educação.

Sobre os registros das experiências dos professores nas escolas, por meio de textos escritos, Elizeu Clementino de Souza e Ana Chrystina Venâncio Mignot publicaram, em 2008, um conjunto de trabalhos originados de um projeto do programa *Salto para o futuro*, da TV Escola. Esse livro denominou-se *Histórias de vida e formação de professores*.

Desenvolvendo projetos de formação contínua em colaboração com professores de escolas públicas e alunos de pós-graduação, reúne-se, em torno de pesquisas realizadas pelas professoras Belmira Oliveira Bueno, Denice Bárbara Catani e Cynthia Pereira de Souza, o grupo de estudos “Docência, memória e gênero”, tendo publicado, entre outros, o livro *A vida e o ofício de professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*.

As pesquisadoras defendem, inspiradas em Goodson, Nóvoa, Pineau e Dominicé, que as pesquisas em educação devem deixar de considerar os professores apenas sob o ponto de vista quantitativo, estatístico, passando a, ouvindo esses professores, por meio de suas narrativas, compreender suas memórias, suas práticas, suas escolhas, suas experiências; e como a memória constitui-se e constitui suas experiências e suas práticas.

Denice Catani chama a atenção para o fato de que a pesquisa ganha substância não só pelas narrativas dos professores, mas também pela escrita/leitura dos pesquisadores.

Arriscaria a afirmar que o prazer de dizer-se ou de contar-se, em alguns casos, o fato de dispor de uma escuta ou leitura atenta já por si contribui para que o indivíduo, aluno/professor inicie uma reflexão sobre sua história e os processos formadores. O prazer de narrar-se favorece a constituição da memória pessoal e coletiva inserindo o indivíduo nas histórias e permitindo-lhe, a partir destas tentativas, **compreender e atuar**

(CATANI in BUENO; CATANI; PEREIRA (org.), 2003, p. 29, grifos da autora).

Entende a pesquisadora que esses procedimentos são importantes para relacionarem-se as histórias de formação com as práticas presentes – as respostas que os professores dão ao “como fazer” constante de seu trabalho.

Questões dessa natureza podem e devem se multiplicar caso se queira compreender as especificidades do ofício. A transformação produtiva dos saberes e práticas de formação, no meu entender, deve necessariamente incluir processos de reflexão e autoconhecimento que reconstituem os itinerários individuais de desenvolvimento (CATANI in BUENO; CATANI; PEREIRA (org.), 2003, p. 29).

O artigo *Leitura, escrita e pesquisa em educação*, de Sonia Kramer e Solange Jobim e Souza, entrecruza falas de professores com pensadores (Benjamin, Bakhtin, Vygotsky) e artistas (Pasolini, Clarice Lispector, Milton Nascimento) num composto polifônico que inclui também os alunos. Propõe-se uma leitura estética e ética do cotidiano que proclama o direito de todos à voz e sugere que essa voz tem muito que contar no caminho.

Assim, a tarefa da humanidade é a de restaurar o sentido da narrativa, no qual a linguagem não mais se esgote nos clichês de uma língua morta. Essa tarefa implica encontrar a História a partir das experiências fragmentadas, recuperando a capacidade do homem de torná-las comunicáveis em narrativas, como textos que se abrem em suas metamorfoses, nos quais se tecem novas histórias (KRAMER; SOUZA, 1996, p. 15-16).

Desde a Antiguidade, observa-se, na narração, uma combinação de razão, fantasia e memória. A narrativa, então, como possibilidade, tenta reunir doses de imaginação e de certezas, o que constitui um de seus riscos. Contar com a memória narrada e transformá-la em escrita não pode perder de vista essa

peculiaridade. O que se narra, antes de ser objeto observável, reveste-se de subjetividades muitas se considerarmos as questões próprias à autoria, à autobiografia, além da questão temporal.

A experiência narrada sempre o será sob o ponto de vista de quem narra e a partir de interesses e seleções que partem do sujeito. É o sujeito que interage com o objeto da narração, misturando-se a ele e formando um novo objeto de observação e de reflexão. O narrador da experiência, ao narrá-la, torna-se também um leitor dela e, como tal, um analista. Além disso, por narrar a si mesmo, cria filtros próprios pelos quais não só seleciona o que vai narrar, mas também como vai narrar.

Outra questão a ser considerada é o intervalo temporal entre o que se narra e o momento da narração. Já falamos sobre a relação entre o passado e o presente. Precisamos agora observar que narrar a si não quer dizer retornar ao que se era no passado, mas sim reconfigurar o que aconteceu com olhar do presente. Isso não afeta somente o objeto da narração – outro si – mas também toda a configuração do que é narrado e também de quem narra. Não é só uma questão de tempo. O narrador tem em si, sim, a marca da experiência, a matéria de sua narração, na memória e no corpo. No entanto, não mais de forma pura, autêntica, original. Sobre essas marcas, o tempo e as experiências que ele trouxe produzem novas marcas, novas memórias, novas narrativas, compartilháveis ou não, mas que sempre estarão enredadas na narração que se processa. Como as marcas do bloco mágico observadas por Freud.

Assim, não só a narrativa é outra, mas também o narrador, ele mesmo um bloco mágico. O que narra no presente não é a si que narra, mas o outro que foi (talvez), naquele tempo – o narrado.

Essa experiência de alteridade na autobiografia foi, a nosso ver, muito bem ilustrada por Magda Soares, quando relata, em texto de 1981, publicado em

1990, sobre o trabalho que realizou para o Grupo de Trabalho da lei 5692/71. Em conflito evidente, a autora fala de si como um duplo não reconhecido, um estranho, criticando não só a tendência pedagógica da época, mas também o serviço que ela mesma prestou ao Estado.

Olho para trás, observo o bordado: como explicar que, profundamente imbuída de uma visão social, antropológica e dinâmica da educação, de repente assumo uma prática com ela incompatível? Vejo-me (não, vejo-a, a *outra* que fui) aderir a uma tecnologia de ensino determinista. Baseado em predição e controle (objetivos comportamentais, testes de múltipla escolha, instrução programada e outros procedimentos de ensino de inspiração behaviorista); vejo-me (vejo-a) lutando por maior “eficiência” e maior “produtividade” do ensino e do sistema educacional (SOARES, 1990, p. 79-80).

É evidente que, para Magda, o conflito se agrava quando se torna uma revisora de seu passado profissional e se espanta quando reconhece sua adesão ao projeto educacional do Estado para aquele período, o que não nos interessa neste ponto do nosso trabalho. Entretanto, o ver-se outro, a nosso ver, sempre será de se espantar. Como quando vemos uma fotografia que ficou muito tempo guardada e nos surpreendemos com nossa própria aparência, esquecida; o narrador de sua própria vida, ao narrar, vive também essa experiência de estranhamento que, muitas vezes, só se torna consciente no momento em que verbaliza na narração – no ponto do bordado, no batente do tecer, no tecido do narrar. A reminiscência revela uma outra que, sendo a narradora, a surpreende.

Pensemos agora a memória, a escrita e a própria História como um palimpsesto, metáfora sugerida por Derrida para a escrita. A narrativa da História, na pretensão de ser linear e contínua, escolhe o tempo como passível de organização. No entanto, quando se ilumina um fio de palimpsesto, observamos a sombra dos outros traços (independentemente de serem posteriores ou anteriores) que, marcando a folha escrita, remarcam e redesenham o próprio texto. Benjamin, em sua História sempre presente, já

nos alertava para a ilusão positivista da linearidade temporal, da sucessão da História e das respostas que a ela impunham.

Para a memória, como nos palácios e catedrais de Agostinho, o que aflora, à seleção, voluntária ou involuntária, do narrador, são lampejos, faíscas, que se desorganizam de forma própria, construindo uma narração marcada por idas e vindas e por expressões temporais que (como na história contínua) tentam reorganizar o fio do tempo, ignorando, às vezes, que outros fios já estão compondo o risco do bordado, o entrelaçado da trama, a matéria narrada. Consciente e inconsciente se alternam na seleção desses fios. Entretanto, por trás da narração e do selecionado, presentificam-se as marcas (da memória e do corpo) que, fazendo fundo ao texto e à narração, tornam-se parte deles, compondo-os e compondo com eles.

Dessa maneira, não se narra só o que a palavra narra, mas também narram as imprecisões, os apagamentos, o esquecimento, o silêncio. Tudo isso é matéria da memória. Não só o bordado, mas também a trama em que se apoia o bordado e também as linhas e nós em seu avesso.

No percurso da narrativa, encontramos imprecisões de cunho temporal que indeterminam não só quando aconteceram os processos narrados, mas também por quanto tempo duraram. Reafirma-se, assim, que as experiências, uma vez marcadas na memória e no corpo do narrador, perdem sua dimensão temporal, seja de datas ou períodos, passando a fazer parte de um contínuo. Também é notável, especialmente no caso de professores, que certo procedimento, uma vez incorporado à prática docente, passe a constituí-la e tende a permanecer, o que põe em questão, também, um recorte temporal para as narrativas – a matéria narrada, palimpsesto, faz emergir no tempo da narração experiências e marcas, agora atemporais.

Considerando a noção de seleção inerente à memória narrada, observamos que o narrador põe em relevo fatos e sensações, em detrimento de outros. No entanto, o fato de que esses elementos não façam parte da matéria da narração não quer dizer que não tenham acontecido, ou, até mesmo, que não sejam relevantes para o narrador. É inerente à narrativa que uma configuração selecione elementos e, aparentemente, apague outros. No entanto, compõem o fundo, mesmo como marcas difusas, quase como num quadro impressionista.

Sendo os narradores voluntários ou não, os critérios de seleção do que será narrado são subjetivos, conscientes ou não. Cabe ao pesquisador, por isso, o trabalho de dialogar com a narração, buscando fazer emergir, dentre as memórias, elementos que considere importantes na composição da narrativa.

Entre os critérios de seleção, para além do apagamento, ganha força, na empreitada dessa pesquisa, o silêncio. Ele se difere do apagamento e da negação, pois não responde negativamente a uma indagação, nem alega a falta ou precariedade da memória. O silêncio não fala, não responde, não explica. É o espaço em branco na página escrita. No entanto, Ginzburg(2001) nos alerta de que há aí algo a ser lido. Como se deve ler o espaço em branco do texto escrito, é necessário ao pesquisador saber ouvir o silêncio narrado. As análises das narrativas devem levar em conta o silêncio como parte importante do que se narra – da matéria da narração.

Em se tratando do suposto recorte temporal que limita a presente pesquisa, tais silêncios, ou tal silêncio, revestem-se de significação, ao refletirem a configuração social em que foram forjados.

No período de exceção, que denominamos ditadura civil-militar, o silêncio, metáfora gasta, representaria a opressão e a supressão de liberdades, inclusive de expressão.

É preciso, no entanto, realçar que, passados trinta anos dos processos de abertura no país, permanece um silêncio, calado nas memórias e nos corpos. A restauração de estado democrático não recupera o que se esqueceu, o que se reprimiu e o que se calou.

O silêncio, sob e sobre muitos aspectos, permanece como traço, risco, dobra, marca e cicatriz. No bloco mágico, traços encobertos; no palimpsesto, fundo difuso; na escrita, espaço branco; na narração, silêncio.

A censura, marca da época, imprimiu, nos corpos e nas consciências, a prudência do silêncio, como forma de proteção, de permanência e, até mesmo, de resistência. Sobraram, nas memórias, entre falhas e esquecimentos, elementos que, mesmo lembrados, devem, por conveniência, serem deixados de lado, omitidos da narração e da vida, esquecidos. Não narrá-los é, antes de uma negação, uma forma de redenção. Esquecer para não narrar, não narrar para esquecer, e, com isso, redimir a narração e a História.

Assim como outras marcas que o tempo vai deixando nos corpos e na mente, trazemos a censura, oficialmente há tanto tempo inoperante nos órgãos oficiais, marcada na carne como herança daquele tempo. Muitas vezes, nomes, lugares, situações são omitidos, ou falados sob sussurros, ou só sob certas condições – por exemplo – com gravadores desligados – como um segredo.

Aleida Assmann, em *Espaços da recordação*, empreende importante inventário filosófico e histórico sobre a memória. Discute, ao problematizar o conceito de memória, sua dimensão exclusiva do homem, a lembrança. Evidentemente, recorre a Proust e ao episódio das madeleines para atribuir à lembrança um condão que a memória não tem. Mais do que trazer algo do arquivo do passado, como quem procura um registro ou uma ficha em um armário de aço, a lembrança remete o lembrador ao passado, quando, muitas vezes por acaso, ao abrirmos uma gaveta de uma escrivaninha, encontramos algo que nos

conduz ao que se supunha esquecido e apagado. A lembrança tem a força de ultrapassar os limites físicos de tempo e espaço e, junto a si, carrear sensações, sentimentos e emoções vividas em outros espaços e tempos. Aleida nos adverte que essa possibilidade é exclusivamente humana.

O fato da recordação, por sua vez, acontece dentro do tempo, que participa ativamente do processo. No que diz respeito à psicomotricidade da recordação, esquecimento e recordação estão indissociavelmente intrincados. Um é possibilitador do outro. Podemos também dizer: o esquecimento é oponente do armazenamento, mas cúmplice da recordação. Essa combinação iniludível de recordação e esquecimento está por trás daquela força antropológica da qual nem os animais nem as máquinas têm conhecimento. As máquinas conseguem armazenar o que o homem também consegue quando utiliza a mnemotécnica correspondente, dentro de certos limites. Os seres humanos, porém, além disso também conseguem recordar, coisa que as máquinas até hoje ainda não estão em condições de fazer (ASSMANN, 2011, p. 34).

A memória humana, diferente dos arquivos materiais, no entanto, não tem a organização e a seleção que decide o que deve ser arquivado e o que deve ser descartado, ou melhor, o aparentemente descartado pode ser recuperado por processos mentais complexos. Como se a lixeira do computador nunca fosse esvaziada. Como alguém que guardasse tudo em casa, papel, pano, livro, botão, rádio quebrado, pétala seca...

Pelo contrário, nossos arquivos materiais se ressentem de escolhas malfeitas, de descartes ou mesmo de armazenamentos pouco sistematizados – entre pessoas que guardam muito (não tudo) e que descartam tudo, vai o pesquisador de História recolher nessas fontes – às vezes cacos, às vezes partes, às vezes uma foto amarelada, às vezes uma folha de papel carcomida.

Vivemos tal experiência, ao solicitar às professoras potenciais fontes materiais para o presente estudo. Entre empréstimos, arquivos mal organizados, ou

mesmo descartes, observamos que pouco material foi resgatável para compor com as narrativas. A falta de arquivos quer sejam públicos ou escolares também ressalta o descaso ou mesmo a falta de consciência da importância de se conservar a memória do trabalho dos professores, a História da Educação no Espírito Santo. Voltemos a Benjamin...

Que foi feito de tudo isso? (BENJAMIN, 2012b, p. 123).

Eu guardei praticamente tudo da faculdade, durante muito tempo. Hoje eu penso que eu não deva ter mais nada, talvez por causa da enchente. Eu tinha, eu tenho aqui debaixo da casa um cômodo que foi feito para ser minha biblioteca. Inclusive, nunca funcionou muito bem, porque ficou um lugar frio, então era úmido, eu tinha muita tosse. [...]

Aí a enchente, quando foi, 2000, não. Agora, essa recente agora, trinta anos depois, 2009 acho, teve uma em 79, trinta anos depois, agora em 2009 houve outra... [...]

Então, os meus livros, as minhas apostilas, todo o meu material da faculdade que eu guardava assim, com todo carinho, a água levou. Então, de material talvez eu tenha muito pouco ainda, mas eu acho que não. (Segunda narrativa)

Catarina tem fotos, eu também tinha.... (Terceira narrativa)

Uma atividade que eles fizeram depois da leitura de um livro. Quantos anos ele guardou? Menino, como é que pode? (Quarta narrativa)

E alguns anos atrás eu lembro que eu encontrei uma cópia desse trabalho. Porque que eu não guardei esse trabalho? Ou eu escondi tanto que escondi até de mim? Porque eu estava lendo aquilo e falando: “ – gente será que fui eu que escrevi isso?” Era um trabalho bonito, tão bem escrito sabe? Um trabalho muito bonito mesmo de análise das músicas do Chico Buarque de Holanda.

[E você guardou agora?]

Não, não, eu não sei onde está.

[Ah! Você achou e guardou.]

Eu achei e perdi. Eu não sei, talvez ele esteja tão bem guardado que pode ser que, quando eu começar a mexer novamente nas coisas lá na minha casa, eu venha a encontrar.

[...]

Olha, eu guardei dos dois jornais. Guardei aquelas montagens que a gente fazia de teatro que eu falei, “Do canto solitário e do canto universal”, isso daí eu sei que eu guardei tudo junto, coisas que foram importantes para mim, mas eu não sei onde está. Eu não consigo resgatar isso porque eu me mudei. (Quinta narrativa)

As madeleines de Proust são a metáfora para a lembrança do que estava guardado, esquecido, ou até mesmo dado como perdido pela memória. Há, nessas lembranças, e na experiência dessas lembranças algo de alegria, de satisfação, como se, ao reconstituir um episódio do passado pela lembrança, também nós ficássemos mais bem constituídos, mais íntegros. Benjamin observa que Proust levou ao extremo tal procedimento, dedicando sua vida à lembrança e à narração.

A eternidade que Proust nos faz vislumbrar não é a do tempo infinito, e sim a do tempo entrecruzado. Seu verdadeiro interesse é consagrado ao fluxo do tempo sob sua forma mais real, e por isso mesmo mais entrecruzada, que se manifesta de maneira mais direta na rememoração (internamente) e no envelhecimento (externamente) (BENJAMIN, 2012a, p. 46-7).

O lembrar e o narrar, a partir da memória humana, estruturam-se em uma organização semelhante à da própria memória. Como se pessoas, fatos, datas e outros elementos fossem emergindo, à provocação da narração, aleatoriamente, ou, no mínimo, com uma lógica que extrapola o fio do tempo para criar um fio da narração, a partir do fio do labirinto da memória, muitas vezes invisíveis e quase sempre irredutíveis a racionalidades. A narração, antes de apenas aleatória, obedece, portanto, a lógica própria. As marcações temporais – antes, depois, naquela época etc. – e espaciais – aqui, lá, em tal lugar etc. – tentam torná-la o mais próximo de uma organização – entre a linearidade proposta pela racionalidade científica e uma simultaneidade quase onírica, como fez Fellini.

A narração e a escrita que dela deriva transitam em tempo e lugar outros, os da memória, esta marcada pela experiência e suas produções de sentido.

Contar a narrativa e/ou escrevê-la é torná-la permanente, registrada, firmada na configuração do narrado. É não perdê-la e, ao mesmo tempo, poder esquecê-la, esvaziar-se dela. O narrador se apraz por desincumbir-se da experiência narrada, quando ela se transforma em registro, escrita, texto. Não mais perdida, a experiência se renova e reconfigura-se.

Por meio do registro da escrita, a lembrança, mesmo que feliz, conquista liberdade para si e para o narrador. Por ser expurgada, quer seja pelo esquecimento, quer seja pelo perdão. Esquecimento e perdão, note-se, entre muitas possibilidades de reconfiguração do que passou.

Contar a lembrança, a partir da abertura da memória, pode, ainda, a partir do pensamento de Benjamin, ser visto como uma doação, uma herança que uma

geração deixa às que vêm depois. A experiência, graças à narração, assim, não se perde. Perpetuá-la para e pelas novas gerações é a tarefa do narrador.

A herança, a arca da memória, quando aberta, torna-se doação e obrigação para novas gerações, pela narração de suas antecessoras. Se ouvi-la é receber a herança, escrever é conservá-la, perpetuá-la. Pela escrita, firma-se entre o que passou e o que virá um contrato de registro, de guarda, de divulgação.

O texto escrito, testamento e testemunho, preserva, dessa maneira, o que passou – a experiência passada – entre o presente e o futuro. Na rememoração das experiências, surgem novas experiências, inerentes ao próprio ato de narrar, escutar, escrever – entregar e receber o narrado e vê-lo configurar-se em lembrança e em escrita.

Dessa forma, como preconiza Benjamin, não se resume a tarefa do narrador em recuperar as experiências passadas por meio da narração. Resgatar o passado, pelo narrador presente, é também uma forma de experiência que, ao reconfigurar o que passou pela narração, também torna-se constituinte dela. Além disso, escutar o narrador, receber sua narração, intervindo direta ou indiretamente faz do pesquisador também uma das vozes que compõem a narrativa, também um narrador. O registro da experiência narrada, pelo pesquisador, resulta em uma nova narrativa em que vozes de professores, de filósofos, de teóricos, de documentos, e de outras fontes se equalizam para compor uma narrativa sobre a História. Aqui, evoco uma categoria de Evando Nascimento da qual me utilizei em trabalho sobre a obra *Crônica da casa assassinada*, de Lúcio Cardoso. Para compreender a profusão de narradores do romance, Nascimento lança a hipótese de que a um outro foi dada a tarefa de reunir as narrações escritas para preservar a tragédia sem sobreviventes. A esse narrador, denominamos arquinarrador. Tal como o arquinarrador, o

pesquisador da História reúne esses cacos para compor outra narração, sua, deles, da História.

A justaposição e, até mesmo, a sobreposição dessas vozes (de fontes, de textos, de pensadores, de pesquisadores, de narradores) resulta num *continuum* de experiências que melhor se constitui como narrativa íntegra na medida em que o pesquisador melhor souber reunir, agrupar e misturar os dados que se produzem no processo da pesquisa.

Você sabe que a memória da gente é uma coisa extraordinária, não tem nada a ver o que estou falando, estou completamente dispersa ... A memória é uma coisa interessante, muito interessante. (Primeira narrativa)

Busco compreender, com as narradoras, que consciência têm da constituição de sua memória, de seus limites, escolhas, interdições; de como essa memória, enquanto linguagem, também é uma constituição; e não uma recuperação de dados certos, empíricos, definitivos, positivos. Do que se viu e viveu ao que se pensa e se conta, há uma vida de histórias, experiências, e História. O que lembramos do passado se mistura ao que conhecemos no momento da narração, não somente sobre o passado, mas também sobre o presente e, ousaria dizer, sobre a esperança do futuro. Esse modelo de conhecimento dá sentido à ideia de produção em lugar de coleta de dados. A História está sendo, não foi, assim como as histórias e as narrações não são passadas nem estão passando, mas se constituem pela produção.

Só vou confirmar no meu pensamento para não falar errado. ... 73, quando eu entrei no primeiro ano do curso superior. (Segunda narrativa)

Suas memórias, como o caleidoscópio de Benjamin, a catedral de Santo Agostinho e, até mesmo, a caixa de Pandora sobrevoam as salas, não como os

cacos que o arqueólogo busca em suas escavações assépticas, mas vivas, pulsantes, comunicáveis e comunicantes, com ordenação própria, que extrapolam o tempo e o espaço cartesianos, subvertendo a ordem, quer cronológica, quer espacial. Carecem de uma medida outra, que as combine, que as organize, que lhes dê sentido, no momento presente, redimindo o passado e projetando o futuro, buscando imprimir sentidos, acima do tempo e do espaço, à História, à vida.

Eu só sei que o que eu me lembro, [...] não sei se é o que você quer saber, ...
(Segunda narrativa)

Hoje, eu sou assim falante, mas eu estou me sentindo em casa com vocês. De repente, não é nada do que vocês estão querendo. (Terceira narrativa)

Mas acho que eu comecei a trabalhar com Língua Portuguesa lá em Pindobas, porque houve um período em que eu me removi para Pindobas, Domingos Perim, em Venda Nova, foi em 81, eu creio. (Segunda narrativa)

Você falou isso e sabe do que eu me lembrei? Da primeira página de “Mar Morto”. É lindo! “Mar Morto” é lindo! (Quarta narrativa)

Algumas vezes, reconhecem essa ordem própria como “falha” na memória. Nomes, datas, situações ausentam-se ou confundem-se, gerando sentimentos e sensações de culpa e incapacidade. O tempo, a idade, ou mesmo a deficiência neurológica – “memória fraca”, são as causas elencadas para justificar os vazios, as ausências, a falta de linearidade. Talvez o excesso de experiências, a riqueza da vida vivida, não conscientemente, não apontadas por elas, mas sim constatadas no próprio momento da narração, como se, enquanto narrassem, também fossem narradas, e também fossem ouvintes de sua própria narração, até que, como o poeta, confessassem que viveram.

[...] Deve ser na década de 60, porque eu já tinha meus cinco filhos. (Primeira narrativa)

Em 81 fui trabalhar com o Ensino Fundamental, ah! 81,81, ... não, acho que já fui trabalhar com o ensino médio. Eu tenho anotado, que a minha memória me engana. É um ano que a gente sonha tanto que acha que nunca vai esquecer, mas esquece. Deixa eu ver se é aqui que eu anotei, de um ano para o outro. 1998 – o último ano em que eu trabalhei na escola pública, março de 98, eu me aposentei. (Segunda narrativa)

De obras, ... Não lembro mais que livro, não lembro mais que textos ... Porque eu falei que sou desmemoriada ...

[...] Uma experiência muito especial ... Ih! Mas agora eu não sei, não é?! Eu fui desvirtuando a pergunta, você vai ter que fazer de novo a pergunta. Eu tenho muitas coisas a contar sobre [...]

Eu trabalhei muitos livros com essa turma dele e em algumas turmas que eu não lembro.

Como é o nome daquele livrinho pequenininho que fala de música também? Agora eu não estou lembrando o nome [...]

Capitães da areia, eu gostei muito de trabalhar, o “Suor”, ... “Mar Morto” eu não sei se eu cheguei a trabalhar. Agora “Capitães da Areia” e “Suor”, com certeza. (Quinta narrativa)

A vida foi virando, virando ...

O certo é que, graças a Deus vivi. Estava fazendo um cartão de Natal para uma amiga. Falei assim pra ela. “Enfim, vivemos!” Estamos aqui até agora! O bom é viver, pelo menos. Quanta gente ficou pelo caminho. Os que morreram, a gente carrega mesmo, a vida inteira, não é? Vai vivendo por eles também. (Primeira narrativa)

Em outros momentos, percebemos que não falha a memória, mas interdita-se, não se lembra o que, historicamente e ideologicamente, definido e determinado, não deve ser lembrado, ou; se o controle não for suficiente para evitar a lembrança; não deve ser dito, declarado, revelado. Essas interdições ocorrem ora por negações, ora por respostas curtas, peremptórias, ora por contradições, dúvidas e silêncios.

Nessa época do Getúlio, por exemplo, tinha o Integralismo. Então eu morei em Jerônimo Monteiro, um período, tinha aqueles grupos de integralistas, Plínio Salgado, Gustavo Barroso. Sentia muito porque a gente morava perto da sede, então eu senti muito aquela época da ditadura lá. Mas meu pai não gostava, mas eu tinha um tio que gostava. Então a gente tinha que ter uma discrição para falar.

[...]

Não acho que o Estado mandasse reprimir nem alunos nem professores. Havia uma lista de livros proibidos, mas nunca vi a lista. (Primeira narrativa)

Então, eu não sei se foi a repressão desde o regime militar, os pais e os nonos bravos, a gente foi muito “podada”, isso dificulta a forma de se expressar. Por exemplo, no dia da [aula de] interpretação, eu chegava a faltar aula para não precisar falar. (Terceira narrativa)

[...] A gente ouvia rumores e a nossa faculdade, ela era uma coisa muito de freira, então umas coisas não chegavam. Então não teve assim, uma coisa concreta, que eu tenha vivenciado, não. (Quarta narrativa)

Poucas palavras, baixo tom de voz (como se falando ao ouvido do interlocutor) e, até mesmo, interdições sobre o falado e o narrado quanto a sua perpetuação pela escrita do pesquisador. Pode ser ouvido, mas não repetido, registrado, escrito, propondo-se uma edição para o texto com vistas a preservar personagens da narrativa, ou até mesmo a própria narradora. Ressalte-se que foi acordado, antes dos encontros com as narradoras, que as identidades, tanto suas quanto de seus personagens seriam preservadas, já que não essenciais, para dar mais liberdade e fluidez à narração. Entretanto, acredito que, por se tratar de professoras conhecidas em cidades pequenas, ainda assim se mostraram cautelosas, algumas vezes.

É até chato falar isso, depois você “deleta” isso ...

[...]

Tá. Fui lá, trabalhei um ano, mas não tinha nada a ver comigo, logo que eu pude eu deixei. Essa parte não me diz respeito, eu quero até deletar. (Quinta narrativa)

No encontro entre memória e imaginação, o que se viveu no passado e o conhecimento que se tem no presente unem-se na subjetividade do narrador, preenchendo vazios, organizando ideias, revalorando posturas e atitudes, imprimindo novos sentidos ao vivido.

*Quando chegou no ano retrasado, eu estava no Rio com minha irmã e ela, mexendo no computador, falei assim: “Lena, vê aí – “A vingança do judeu”, procurou e achou. Ela viu lá o autor, eu falei “Vê se o nome dele é Rochester”, eu não sei por que eu falei isso, se é alguma outra coisa ou lembrança. “É exatamente isso.” Eu falei muito do livro e ela quis comprar – “Vamos comprar esse livro.”, mas tinha tanta coisa pra comprar pela internet, então eu deixei. Quando foi o ano passado, de repente, minha irmã comprou o livro e mandou para mim. Foi mais ou menos na época desse filme espírita, do Chico Xavier. Então eu comprovei que tinha o Raul, que tinha o Samuel, não é engraçado?
(Primeira narrativa)*

Pelo amor de Deus, de repente não tem nada a ver e eu falei algo, uma coisa assim, ... A única coisa de que eu me lembro, assim, é que eu nunca fiz essa ligação. Agora, indo no tempo, exatamente, em plena ditadura, o tempo em que ela morreu ... Agora, ... (Segunda narrativa)

Do lugar da narração, promove-se o encontro das narradoras com outras que elas eram nos momentos narrados. Tal encontro pode ser uma surpresa, um estranhamento, uma afirmação, mas sempre uma possibilidade de síntese, de ordenação, de apaziguamento, uma constituição, uma formação.

Eu terminei o ginásio e tive que lecionar. Comecei, às vezes, dando para os alunos respostas críticas, satíricas. Até a pobre da aluna que você falou que eu mandei ler “Branca de Neve”. Não me lembro, mas foi duro, não é? Coitada, ela me ouviu falar isso.

[...]

Eu era muito brava, muito enérgica, demais, mas eu acho que talvez assim pela minha pouca idade, quando comecei, sem entender nada de Pedagogia, nada de Didática, nada, absolutamente. Talvez, isso também, não é? (Primeira narrativa)

Depois a gente veio a saber que foi uma forma de iludir o povo para que o povo ficasse superfeliz com aquilo lá e não enxergasse. Ainda bem que eu não fiquei sabendo, porque, do jeito que eu tenho um espírito meio revolucionário, ia ser perigoso, eu ia ter trabalho.

[...]

Em 69, um ano tão doloroso, eu era a pessoa mais feliz do mundo, eu não tinha noção do que estava acontecendo nesse país. Aqui em Castelo, eu estava indo para a Cabana, pular carnaval, na Cabana, em matinê, à tarde, com um grupo de amigos. Mas olha, um dos anos mais felizes da minha vida, ironicamente, eu tenho que te dizer, foi o ano de 1969. (Segunda narrativa)

Agora, a minha conscientização mesmo foi posterior. Nessa época, eu tenho que te confessar, eu acho que fui inocente. Posteriormente não, botei o pau pra quebrar mesmo! (Quarta narrativa)

Narrar-se, assim, é também formar-se professora, mulher, pessoa, sujeito histórico.

2.2 FORMAÇÕES: APRENDER E ENSINAR

Pretendemos compor, com as narrativas das professoras, uma ideia de como foi sua formação, não só profissional, mas também humana. Presentemente se fala em formação inicial, formação continuada e formação em serviço, dentre outras. Para nós, no entanto, acompanhando a narrativa de suas vidas, é importante observar como se constituíram, para elas, a profissão e suas escolhas, a matéria a ser ensinada, as relações com a escola, com os alunos, com os colegas e com as diretrizes educacionais; suas práticas na sala de aula diante dos currículos propostos ou vigentes. Enfim, o tornar-se professor dentro do contexto de suas vidas. Para nosso estudo, observamos, também, as

relações das narradoras com a leitura e com a Literatura, sua formação de leitoras para se tornarem formadoras de leitores, especialmente de leitores de Literatura.

Procuramos, nas narrativas, marcas da história de leitura das narradoras, quer fossem leituras escolares ou pessoais, suas lembranças de escola e de faculdade, bem como episódios, trabalhos escolares e obras literárias que aflorassem à rememoração.

Relacionamos as narradoras à escola, como alunas e como professoras, para sondar as redes tecidas entre conhecimentos, espelhamentos, posturas e práticas apropriadas por elas na constituição de si como professoras, repercutindo na constituição mais ampla de uma profissão docente. Sua formação acadêmica e básica será associada às suas práticas na escola, especialmente no início de suas carreiras e no período que representa o suposto recorte temporal deste trabalho, as décadas de 1960, 1970 e 1980, mais especificamente 1964 a 1985, os 21 anos que durou a ditadura civil-militar no Brasil.

Junto a essas rememorações do tempo de estudantes, afloram amizades, admirações, sonhos, frustrações, saudades e esperanças. As relações com os colegas de escola e da faculdade e, depois, com os alunos e colegas de trabalho, já como professoras.

As narradoras falam de seu trabalho como professoras e de sua inserção na profissão e nos ambientes de escola, seus colegas educadores, o sistema educacional e as políticas educacionais vigentes.

Destacamos, ainda, as relações das narradoras com seus alunos, entre amizade, autoridade, disciplina, influência e formação de leitores. Passam

assim, por meio da narração, de estudantes e leitoras a professoras e formadoras de leitores.

O tempo todo, suas narrativas são atravessadas pelos textos, pela leitura, pela escrita e pela Literatura.

A ideia de formação de professores supõe pensarmos nesse compósito de diferentes espaços e tempos que integralizam esse processo, bem como nas opções que os sujeitos, no caso as narradoras, fazem diante de possibilidades dadas e criadas.

A partir dos estudos apresentados por Nóvoa (1991), propõe-se um modo de compreendermos a formação de professores como produção e constituição de suas próprias trajetórias, profissionais e pessoais. A vida dos narradores entrelaça seus fios com os fios de suas práticas docentes.

Maria Elizabeth Barros de Barros, em *Formação de professores/as e os desafios para a (re)invenção da escola*, lembra que “trabalhar é gerir modos de si e de mundo, é fabricação de determinadas formas-subjetividades” (BARROS, 2005, p. 81). Recorre a Maturana e Varela para afirmar que o “fazer é ontológico, ou seja, o operar do trabalhador confunde-se com o próprio processo de criação de si.”

As pesquisas educacionais, especialmente na área de formação de professores, mostram a importância da valorização dos saberes e das experiências que vão constituindo o profissional de educação em relação permanente com as teorias e com os conhecimentos específicos de cada área de atuação. Desse modo, distanciam-se da ideia de formação baseada na racionalidade técnica, fragmentada, fundada em saberes científicos praticados/produzidos pela academia e que têm pouca consonância com aquilo

que ocorre na atividade cotidiana de ensinar dos profissionais na escola, na sala de aula, e das demandas advindas dos contextos escolares e sociais. Voltemos a Barros:

As intervenções formadoras precisam ser fertilizadas por uma exigência fundamental: a de não promover “modos de fazer idênticos” baseados em padrões independentes de situações vividas, ignorando a especificidade dos saberes e a configuração local de seus entrecruzamentos (SCHWARTZ, 2002). Destacamos a importância de afirmar, nos percursos formadores, a variabilidade dos momentos, as formas de apropriação dos saberes no tempo e o trabalho de renormatização próprio dos humanos (BARROS, 2005, p. 75).

Concordando com o movimento de investigar a formação e a prática profissional dos professores, baseada nas práticas profissionais e pessoais, bem como na experiência e no saber da experiência (LAROSSA BONDIA, 2001), é que procuramos analisar as narrativas, tanto no que diz respeito a sua formação pedagógica, aos espaços e tempos em que aconteceram; quanto a experiências empreendidas em suas trajetórias que corroboraram para a constituição de ser professores de língua e Literatura.

Além disso, analisando a formação de professores e de alunos leitores, questionamos que lugar a Literatura e a disciplina escolar Literatura ocuparam no contexto da formação escolar, profissional e social das narradoras.

As narrativas das professoras remontam a um tempo em que os profissionais eram chamados catedráticos. Esses catedráticos são citados com respeito especial por uma das narradoras. Professores da mais alta escala na carreira eram os responsáveis pela efetivação dos professores ingressantes no ensino público do estado do Espírito Santo.

Os exames eram aplicados por vários professores. No meu tempo eu lembro que era o doutor Guilherme Santos Neves, o José Leão, professor famoso de Vitória, Clóvis Rabelo, Rebelo, não me recordo, tudo “figuraos”. Eles tinham o

título de catedrático naquela época. Como Deusdeth tinha, Osíris, eles tinham o título, não sei como. Conseguiram também. Eles dominavam a área de Português, eram importantes lá em Vitória. (Primeira narrativa)

No entanto, antes de falar dessa modalidade de ingresso na profissão e até mesmo antes dos concursos, é interessante notar que os professores assumiam o ofício a partir de uma espécie de sucessão: assim, bons alunos eram escolhidos por professores para se tornarem seus auxiliares ou seus sucessores. Encontramos esse expediente em várias das narrativas. O tornar-se professor não tinha então requisitos relativos à formação acadêmica, ou simplesmente pedagógica. Tampouco a vocação se manifestava em um *si*, mas a partir de um outro que reconhecia a capacidade em seus pupilos. Daí uma das professoras, contra toda ideia de vocação, declarar que começou na profissão “por acaso”, o que não comprometeu seu encanto pela profissão, o brilho nos seus olhos e a beleza de sua narrativa.

Eu comecei a ser professora por acaso, porque, na ocasião, eu estava na quinta série, era quinto ano ginasial, o último ano com ginásio de cinco anos. Em 1942, veio a lei diferente, nem me lembro qual lei, passamos a ter um ginásio de quatro anos. O segundo grau era complementar. Mas tinha que ter dinheiro. Sempre sonhei em ser química industrial. Imagine só, que coisa engraçada. Naquele tempo não tinha Engenharia Química, eu achava o máximo. Não tinha recurso para sair daqui de Castelo. O diretor da escola da prefeitura, nem era municipal, ofereceu umas aulas para começar a trabalhar com o primeiro ano ginasial. Éramos cinco ou seis colegas. Um correu e pegou Matemática, outra escolheu Francês, outra escolheu História, ... Eu sempre fui mais moleirona, para tomar uma atitude. Só sobrou Português para mim. (Primeira narrativa)

Quando eu terminei... não, quando eu estava cursando a 8ª série do ginasial, eu fui ser professora. Eu tinha uns 15 para 16 anos. Aí eu fui ser professora

preparando duas turmas para o exame de admissão ao ginásio e quando as duas turmas – isso eu tinha 16 anos. Tinham até mais idade do que eu –, mas eu preparei as duas turmas de exame de admissão. (Quarta narrativa)

Isso é uma história longa, porque ... Bem, eu vou começar lá na infância. Eu era muito criança e já dava aula para muitas crianças imaginárias escrevendo na porta de uma tulha lá na roça, assim, sabe? Falava, falava e aula de que eu dava nem sei, porque eu nem sei se eu sabia alguma coisa. Eu nem sei se eu era alfabetizada ainda, mas eu conversava com essas crianças imaginárias. (Quinta narrativa)

Na verdade, no início, eu sempre quis fazer Psicologia. Hoje Psicologia é bem mais fácil por conta de se ter acesso a tudo. Imagina isso, foi em 1970, papai não deixava sair. Então eu fui influenciada pelos meus professores de Português, Dona Gercy, Dona Maria Francisca. Eu fui fazer Letras. A vocação para o magistério eu acho que eu tinha mesmo porque eu nunca me arrependi e faria tudo de novo [...] (Terceira narrativa)

Aconteceu na minha vida, que foi maravilhoso, que é maravilhoso, mas que não fazia parte do meu sonho. A mamãe era viúva, meu pai já havia morrido desde os meus 14 anos, e nós, assim, dependíamos de irmãos para o nosso sustento. Então eu não podia sonhar alguma coisa que dependesse de eu sair de Castelo ou de ter muitos gastos. (Segunda narrativa)

Nesse contexto, não faz sentido falar em formação, mas sim em autoformação. Antes de qualquer conhecimento teórico, as professoras aprenderam a ser, sendo; em um processo não só de autoinvestimento intelectual, como também de autoconhecimento. Tornar-se professora foi então tornar-se um *si*, uma identidade, uma pessoa.

Entendo, assim, a autoformação como invenção. A despeito de qualquer prescrição, sem formação específica, as professoras inventaram a escola, a didática, o currículo e o ensino, a partir de seu investimento em estudo, de suas vivências e do espelhamento em professores que admiravam. Inventaram-se. Leia-se essa invenção, claro, a partir das relações de força, culturais e ideológicas, que inspiraram os procedimentos e as seleções constituintes dessas práticas.

Reforçam-se, nessas narrativas, as reflexões de Inês Barbosa de Oliveira(2005) que, em *Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar*, põe em questão o modelo de ciência e de formação, ao propor, em sua pesquisa, que se compreenda o professor para além de sua formação oficial, escolar. Respalhando-se em texto fundamental de Nilda Alves, Oliveira entende que

a formação dos professores necessita ser compreendida segundo múltiplos contextos:

- a) o da formação acadêmica[...];
- b) o das propostas oficiais[...];
- c) o das práticas pedagógicas cotidianas[...];
- d) o das culturas vividas[...];
- e) o das pesquisas em educação[...] (ALVES, 2002, apud OLIVEIRA, 2005, p. 46).

Assim, o currículo, a prática, a escola, a educação e o próprio professor, tecidos nessa rede de forças, nunca estão completamente formados, porque não prontos, não estáticos, constroem-se e reinventam-se a partir da equalização dessas forças dentro do espaço escolar, no momento das ações, ou seja, em tempo e espaço reinventado pelo professor, enquanto se reinventa.

Observe-se que os sujeitos, na dormência, ausência ou deficiência de uma dessas forças, lançam mão de outras para compor a si, a sua prática, o currículo, a escola.

Por sua natureza, então, a profissão docente evita os modelos prontos, quer sejam exteriores ou próprios, as racionalidades técnicas, os processos e os conteúdos estabelecidos acadêmica ou oficialmente.

O narrador se constitui enquanto se narra, e, para além, após a narração, com o que faz dela. O professor que narra vê-se, rememora-se, reconhece-se e reconstitui-se, sempre se reinventando no tempo e no espaço.

Foi um desafio total. Eu tinha tido professores de Português, mas naquele tempo não tinha professor especializado. Eram advogados, médicos, as pessoas lecionavam nas cidades pequenas. Eu comecei a devorar a Gramática de Eduardo Couto Pereira. Olha, eu acho que naquele ano eu devo ter lido, como quem lê um jornal, um romance até, devo ter lido umas quarenta vezes. Fiquei perdida, completamente perdida. 1943. (Primeira narrativa)

Eu comecei na escola pública e eu tive a grata satisfação de ter pessoas em Castelo muito simples, com espírito de colaboração muito grande, que me ajudaram muito, porque se a gente for ver assim a minha capacidade em termos de conhecimento de língua, eu não teria condições, até porque, naquela época, os alunos tinham mais conteúdo que hoje. O ensino fundamental, àquela época, o aluno tinha o conteúdo que hoje o ensino médio oferece, ou mais. Então era assim, eu tinha que trabalhar mesmo, não era aquela coisa de ir lá e fazer qualquer coisinha não. Eles tinham garra e tinha muito conteúdo a ser dado, exigido pelos orientadores, supervisores da época. (Segunda narrativa)

Eu nunca fui ao interior e eu não sei se isso foi bom ou ruim porque eu já entrei direto no João Bley, trabalhando na quinta série. Daí o Carlos Passos me colocou para ser professora do terceiro magistério. Aí eu fiquei maluca. [...] Foi bom sim, porque eu estudei muito e dei conta do recado. Então eu trabalhei com todas as séries, exceto de primeira a quarta. Peguei o Científico, Magistério, Administração, mas sempre Língua Portuguesa. Nunca peguei Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. O MEC credencia a gente para

Latim, mas eu nunca me senti preparada para Latim e Literatura Portuguesa não. (Terceira narrativa)

E aí irmã Gisela estava de olho para ver quem ela ia deixar no lugar dela; e, quando foi no mês de junho, a direção do Colégio junto com a Gisela, a direção me chamou e me perguntou se eu não queria trabalhar no Cristo Rei; e eu assim muito insegura, era o meu primeiro ano de faculdade, bicho do mato, eu sou até hoje e ainda tenho muito de bicho do mato, era uma pessoa tímida. Nossa! Eu fiquei com um medo horrível. Como eu ia pegar turmas do magistério, do ensino fundamental, ginásio na época e ia pegar turmas do normal, ainda não tinha o científico no Cristo Rei na época, mas aí eu falei assim: “– Bom, eu vou encarar. ” Eu peguei aquele período de julho, nas férias, porque na época a gente tinha o mês todinho de julho de férias. A partir do momento em que elas me convidaram, aí eu aceitei e falei assim: “ vou tirar esse tempo pra estudar”. Olha, eu estudei! Peguei aqueles livros que eles estudavam no Cristo Rei na época que eu nem lembro qual era o autor, só lembro que eram livros desse tamanho [grandes] assim e passei aquele período de férias me descabelando, estudando aquilo tanto mas eu falei assim “- Eu vou dar conta!” E eu acho assim, de certa forma, eu não decepcionei porque me mantiveram lá por 17 anos e meio, e quando saí, eu saí por uma decisão minha. Foi assim que eu comecei, que eu entrei, dessa maneira. E aí a experiência de dar aula, no Cristo Rei, foi uma coisa muito especial, o Cristo Rei foi uma casa muito especial pra mim, porque ali eu fui aprendendo mesmo na prática, porque eu fiz o meu estágio depois na faculdade foi ali, dentro do próprio Cristo Rei. (Quinta narrativa)

Eu dava minhas aulas sem caderno prontinho, o plano de aula era baseado num trecho da “Istoé”, da “Gazeta”, do “Jornal do Brasil”, e ali eu montava os objetos diretos etc. Então, o aluno era informado e formado dentro daquele assunto. (Terceira narrativa)

A gente não fazia diferente porque a gente não sabia fazer diferente. Não é porque a gente não quisesse fazer diferente, é porque a gente não sabia fazer diferente. A gente tinha aprendido assim no ginásio, no científico, que hoje é Ensino Médio, na faculdade também era uma relação diferente, mas a relação de amizade era muito mais forte na faculdade, mas os professores também não sabiam fazer de modo diferente do que faziam. Por exemplo, como eu ensinava Gramática? Eu ensinava Gramática, na maioria das vezes, como meus professores me ensinaram Gramática, a não ser a Isis que teve essa marca que era diferente, mas os outros professores que deram aula pra mim na faculdade, de Língua Portuguesa, ensinaram daquele modo também, então não tinha como fazer diferente. Então era assim.

[...]

Então, a Isis que deu aula para mim. Mas no início do curso, ela deixou uma marca muito importante, assim, engraçado que na época as pessoas ensinavam o Português, inclusive eu também ensinava, assim com frases soltas. Eram aquelas frases soltas, você ia e ensinava ali e a Isis sempre teve uma coisa muito interessante que ela sempre ensinou explorando o texto e ela sempre procurou ensinar para a gente a ideia, por exemplo, eu me lembro da Isis ensinando para a gente conjunção em uma época que não era assim, mas ela ensinava conjunção mostrando para a gente a ideia que aquela conjunção passava dentro daquele texto, [...] ela sempre dava aquela coisa semântica.

[...]

Bom, inicialmente o contato era de muita insegurança, muito medo. Mas depois eu fui vendo assim ... Você vai fazendo, a partir do momento em que você faz o trabalho com responsabilidade, querendo acertar, a gente começa vendo que a gente vai ganhando respeito dos alunos e vai também ganhando o respeito dos pais, da gente e da direção. A gente vai se empenhando, vai lendo, vai estudando. [...] Uma coisa que eu posso dizer é que eu nunca fui uma pessoa assim isolada no meu fazer profissional, eu sempre gostei muito do trabalho em grupo, foi sempre um trabalho de muita troca. (Quinta narrativa)

Buscando reconstituir o caminho de formação de professores, observamos que afloram, nas narrativas, considerações sobre a escola Normal. Sabemos que a normalista e a escola Normal fazem parte de certo arsenal simbólico da Educação, não só no Brasil, como em outros países. Discute-se, ainda hoje, a questão da extinção da escola Normal como habilitação técnica (Ensino Médio), com a obrigatoriedade da formação superior em Pedagogia para o ensino nas séries iniciais do Ensino Fundamental (antigo primário).

Embora a escola Normal não seja o enfoque de nosso trabalho, recuperar sua constituição e imaginário nos ajuda a compreender a própria questão da formação para as narradoras. Falam sobre suas escolhas em relação a tal curso, suas fantasias, o imaginário que ronda o modelo de escola e de profissional, especialmente no que se refere à constituição da profissão docente e à justificativa para lacunas na formação didática, para as que não cursaram a escola Normal.

O contradito entre ser ou não ser professor, muitas vezes, encontra-se com uma opção política e pessoal entre estudar ou não o curso Normal, em que pese o valor social da profissão em relação a outras de formação diversa.

É preciso considerar, como se desenvolveu e se concebeu a condição e a profissão docente, desde a passagem direta de alunos bem sucedidos a monitores e professores, o que remonta ao método Lancaster de formação, até a criação do curso Normal, a partir do século XIX na França burguesa.

Marlete dos Anjos Silva Schaffrath, no artigo *Escola Normal: o projeto das elites brasileiras para a formação de professores*, empreende levantamento histórico em que observa que o modelo francês de Escolas Normais é implantado no país a partir de demandas das elites capitalistas que se instauraram. Os movimentos sociais na França propiciaram, segundo a autora, a concretização da ideia de ensino público, o que geraria, já no século XIX,

fomentados pela burguesia e pela Revolução Industrial, a necessidade de qualificação de mão-de-obra. “Os desdobramentos da organização do sistema público de ensino na Europa previram a criação de Escolas Normais, como instituições com a finalidade de criar um corpo profissional para a educação de massas.” (SCHAFFRATH, 2008, p. 146)

A passagem do encargo do ensino dos religiosos para um corpo de profissionais laicos, cria, ao longo do século XIX, uma imagem “que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e com a obediência aos funcionários públicos (NÓVOA, 1995, p. 16). Segundo Nóvoa, tal híbrido gerou uma identidade profissional entre o público e o liberal, entre pobres e ricos, entre o povo e a burguesia; sem mais, nem menos.

A primeira Escola Normal brasileira foi, então, criada em Niterói no ano de 1835. [...] O currículo, pouco diferia das escolas primárias, acrescentadas apenas noções de didática e leitura. A formação oferecida pela Escola Normal compreendia: ler e escrever pelo método lancasteriano; realizar as quatro operações matemáticas e proporções; conhecimentos da língua nacional; elementos de Geografia e princípios de moral cristã (SCHAFFRATH, 2008, p. 150).

Entretanto, ao contrário do que ocorreu na sociedade francesa, em que à mulher cabe a educação dos filhos e, conseqüentemente, a Escola Normal, como forma de difundir uma mentalidade moralizante e o controle social; no Brasil, observa Schaffrath que

um ponto que merece destaque no estudo da Escola Normal de Niterói refere-se à ausência do elemento feminino e do negro na busca do preparo para a docência. A instrução era pública, mas o saber era distribuído em porções e não atingia a todos os segmentos da sociedade. Na verdade, somente aqueles que eram homens livres possuíam propriedades eram depositários do nobre benefício de ser cidadão do Império. Os negros, inclusive os já libertos, eram proibidos de frequentar as escolas públicas da Província; da mesma forma que era vetada

a sua frequência na Escola Normal (SCHAFFRATH, 2008, p. 151).

Sem lançar mão de dados estatísticos e/ou oficiais, é fácil observar que, cidadãos ou não, vivemos um quadro totalmente reverso na educação no Brasil, ou seja, os homens livres, com o tempo, direcionaram-se para outras profissões, sendo a educação predominantemente exercida por mulheres; apesar do discurso recorrente da valorização da profissão docente.

A professora normalista, formada pela Escola Normal, historicamente, carregava estereótipos que são intrínsecos à ideia de mulher submissa, amorosa e solidária, sublimando a necessidade de ser o profissional reflexivo, sujeito de sua linguagem e de sua representatividade social. Assim, essas alunas viam no diploma a segurança de uma profissão elevada e digna, um meio de triunfar na vida, de ser útil à sociedade e à Pátria, além de desfrutar de um sacerdócio [...] (BARRETO, 2004, p. 6).

A pesquisadora Cleonara Maria Schwartz nos fornece um panorama, em seu trabalho de doutoramento, das imagens da Escola Normal e das normalistas e, conseqüentemente, da constituição da profissão e da condição docente àquela época, ou seja, do início ao meio do século XX. Face às continuidades temporais entre a pesquisa da professora e o presente estudo, acreditamos ser de grande importância estarmos atentos à compreensão apresentada no referido estudo.

Partindo dos conceitos de Chartier e Certeau, a professora adota interessante perspectiva de aproximação da escola Normal como instituição e da normalista e seu lugar social, para chegar à análise do modelo de educação (com princípios renovadores e conservadores) e da profissional que se moldou a partir da formação de profissionais.

Reúnem-se os pensamentos de Freitag (1980); Xavier (1990) e Tanuri (2000) para associar a expansão da educação, o aumento da demanda pela instrução primária e a proliferação consequente das escolas Normais no país, e no Espírito Santo, ao caráter populista-desenvolvimentista da constituição de 1946.

Foram postos em contradição os ideais da Escola Nova, que propunham uma escola viva; com as condições materiais deficientes e a disposição física de móveis e equipamentos, carteiras e mesas que retornavam ao modelo tradicional. Escola moderna que valoriza a disciplina e a docilidade, eventos e atividades modernas que reforçavam o civismo demonstram a contradição presente na valorização da “instituição” e do “ensino de qualidade” analisados na pesquisa.

A partir dessa contradição, propomos compreender as opções das professoras pela profissão, entrecruzando seus discursos com as análises acadêmicas das propostas políticas, pedagógicas e de representação social do lugar de estudante normalista, professora primária, ou simplesmente professora. Entendemos que, a contrapelo, o lugar próprio, o lugar de professor, ser ou não ser professor, cursar ou não o curso Normal, valorizá-lo, ou não, como formação e socialmente, são questões que, se já àquela época povoavam a subjetividade das narradoras, tornam-se, ainda hoje, questões que afloram sempre que se discute a formação de professores, por exemplo, pelo curso de Pedagogia e suas deficiências, as demandas presentes de formação. Nesse momento, sempre se evoca a escola Normal como modelo (ainda que idealizado) de formação, e seu tempo como “era de ouro”.

Nas narrativas que compõem o presente estudo, observamos que a profissão docente nem sempre se configura como um sonho para as narradoras – o sonhado, às vezes, diferente do vivido – mas sim como oportunidade, muitas vezes, única. Assim, a infância e a adolescência em cidades pequenas, do

interior do estado, produziram diferentes expectativas em relação à futura profissão. Diferentes visões também em relação ao curso Normal.

*[...] Eu pensei assim, o dinheiro que eu vou ganhar no Banco do Brasil eu vou gastar em psicólogo, em psiquiatra. Então, eu quero fazer o que eu gosto e realmente fui e me realizei, tenho um carinho muito grande pelos meus alunos
[...] Em 1970, eu terminei o magistério.*

[...]

*Eu acho até por esse lado de não ter nada com as ciências exatas, no caso, Matemática, que eu era péssima aluna. Então, eu acho que foi uma afinidade mesmo com as metodologias, as psicologias, filosofia... Isso tudo eu amava.
(Terceira narrativa)*

O Segundo grau era complementar, mas tinha que ter dinheiro.

[...]

*Olha, eu me lembro que, uns anos mais tarde, eu já era casada (casei em 46 e parei três anos de lecionar), mas não tinha feito o segundo grau. Nesse meio tempo, eles criaram o curso de Formação de professores aqui também. Mas eu não tinha vontade de fazer o curso para ser professora primária. Eu não tinha vontade. Então, quando eles fizeram esse curso aqui, parei de lecionar e fui fiscal do curso para ver os professores. Era um órgão ligado à Secretaria de Educação, em meu tempo de serviço, eu pude contar esses anos também.
(Primeira narrativa)*

Depois, eu fui fazer um curso de Magistério e aí o meu professor de Francês falou assim comigo:

- Você agora vai me ajudar nas aulas de Francês na 5ª série.

*Ele me orientava, me ajudava. O que eu não sabia, eu perguntava a ele.
(Quarta narrativa)*

Como observamos, a ambição das professoras em seguir carreiras mais prestigiadas socialmente fez com que buscassem, nos estudos secundários, a formação do curso Científico, que, segundo as narradoras, preparava melhor para as carreiras superiores.

Quando tive esse [filho], de junho [1950], tinham criado o Científico e resolvi, ele já estava com seis meses, eu fui fazer o Científico. Como eu terminei [o primeiro grau] em cinco anos, eu tive que entrar no segundo ano do segundo grau. (Primeira narrativa)

Pobre, com uma dificuldade em vir pra cá e depois que fundaram o ginásio lá, eu me formei, fiz o ginásio e vim para Cachoeiro. Eu fiz aquele Científico, que preparava para Medicina, que tinha na época, porque eu fiquei meio influenciada por um médico que era casado com uma madrinha minha e assim eu fiquei encantada, sabe? Com essa coisa de Medicina, queria fazer Medicina e tal. (Quinta narrativa)

No entanto, socialmente, uma rede de forças destinara às mulheres a carreira de professoras, quase um caminho natural a seguir.

Eu fui descobrindo que essa coisa de Física, de Química – eu adorava Biologia – não era comigo. E aí eu fui percebendo que embora eu gostasse muito de Biologia, e também toda uma dificuldade financeira que teria para sair e fazer um curso diferente, aí eu fui cada vez mais me concentrando no estudo do Português e da Literatura. (Quinta narrativa)

Por outro lado, quando as narrativas apontam para a falta de experiência no início de carreira e as dificuldades em relação a aptidões didáticas, o curso Normal aparece revalorizado, uma vez que, segundo as narradoras, aparelhava melhor as profissionais nesse aspecto.

Eu acho que o curso Normal foi tudo. O curso Normal que nós tivemos foi assim maravilhoso. Nós tínhamos a escola de aplicação, de 1ª a 4ª série, uma turminha de cada série, lá dentro da escola João Bley. Então nós tínhamos mais de uma vez por semana horários para irmos lá observar as professoras de sua série dar sua aula. Além disso, nós também dávamos aula lá e também aplicávamos na nossa turma aquilo que nós víamos lá. As colegas fingiam que eram crianças e a gente ensinava ali. Então, o curso Normal, na época que eu fiz, 70, 71, 72, aqui no João Bley, nota 10, muito bom! (Segunda narrativa)

Havia, quando começaram, uma grande deficiência em formação de professores, tanto em se tratando de formação acadêmica, quanto em treinamentos. As narrativas vão confluír para a oportunidade de formação acadêmica que se configurou na implantação de um curso de Letras, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “Madre Gertrudes de São José”, em Cachoeiro do Itapemirim.

O professor Alfredo Bosi, em seu fundamental estudo sobre *Cultura brasileira*, publicado em 1998, ao refletir sobre a mentalidade burocrática e pragmática das políticas educacionais da época, reporta-nos a um revés sobre a proliferação de faculdades privadas no período objeto de nosso estudo.

Ela [a mentalidade burocrática e pragmática] agiu drasticamente na macroestrutura escolar do sistema universitário, apoiando se não propiciando a multiplicação de instituições superiores de caráter privado, a maioria delas puramente mercantil. Voltadas para o ensino das disciplinas humanas e sociais (Pedagogia, História, Letras, Estudos Sociais, Comunicações), consideradas de baixo custo operacional, essas faculdades particulares concorreram para um empobrecimento sensível da formação do nosso magistério tanto no plano informativo como no plano crítico. Em geral, o ensino das ciências Humanas e das Letras, nessas instituições privadas, limitava-se à tarefa de repetir receitas de manuais, fazendo-se particularmente pesada e ameaçadora a repressão

ideológica dos seus órgãos diretores (BOSI, 1998, In. MENDES, 1998, p. 149).

Em 1969, a Faculdade de Filosofia de Cachoeiro criou o curso de Letras. Já tinha Pedagogia e criaram o de Português. Foi quando o professor Deusdeth me escreveu um bilhete: “Por favor, venha fazer a prova de Português.” Antes disso, quando a minha menina nasceu, em 55, o pessoal daqui ia fazer curso de Direito em Vitória. Então eu me animei também – estava todo mundo fazendo, ia lá, ficava uns dias, fazia prova – eu me animei também. Comecei a estudar – tinha muito Latim, Português, era um curso apertado, mas eu estava me preparando. Eu, nesse meio tempo, já tinha lecionado Latim, mais Latim. Nossa Gramática de Português, no ginásio, naquela quarta série, também tinha Gramática Histórica e tinha Latim – estudei dois anos de Latim no ginásio também. Mas era aquele latim meio decorado, pegava aquelas campanhas de César, em Roma, no Império Romano, você decorava. Assim era nosso Latim, não tinha nada. Depois fomos aprendendo as declinações. (Primeira narrativa)

Foi montado um curso de Inglês, o primeiro curso de Inglês de Castelo, do professor Carlos Abalada, e eu comecei a fazer Inglês com ele, a partir do segundo ano Normal, gostei muito e nesses dois anos acabei escolhendo fazer Letras-Português-Inglês. Mas, como eu disse, não por um sonho, por algo assim que eu tinha condições de poder fazer – havia o curso em Cachoeiro, muito conceituado o curso, tanto Português-Literatura quanto Português-Inglês. (Segunda narrativa)

Essa faculdade de Letras, face a sua localização, formou a maior parte dos professores de línguas que atuavam no sul do estado à época. Dentre nossas narradoras, apenas uma não fez sua graduação naquela instituição. No entanto, foi professora na faculdade quando retornou a Cachoeiro do Itapemirim, formada pela PUC do Rio de Janeiro.

Terminei em 65. Em 1966 eu voltei para o Ateneu e comecei a dar aula de Português no ginásio... não, ainda era ensino fundamental igual é, depois passou. Ainda era ginásio, mas eu ainda dei muitos anos na... em 1970. Numa sexta-feira eu dei prova de exame de admissão, arrastei cadeira para mais de cem meninos e no sábado Bom, mas aí eu comecei a dar aula no Ateneu e comecei a utilizar muita coisa que eu tinha aprendido, um ensino mais modernizado e aí o que que eu fiz? Deixa eu terminar. No primeiro salário que eu recebi, eu fui ao Rio porque Cachoeiro não tinha biblioteca, não tinha onde comprar um livro, não tinha nada. Aí eu fui ao Rio – isso foi em abril – e comprei duas coleções que estavam saindo muito nessa época. Você já viu essa coleção? Oito livros e eu peguei um só. Aí eu comprei duas coleções. É a estória da marcha de uma família da parte do leste dos Estados Unidos para o oeste, então todos, essa família. Cada livro tem uma estória completa – é como se fosse um romance cíclico. É uma estória completa, mas continua no seguinte. O que eu queria te mostrar era isso aqui: olha a ortografia... isso aqui foi antes da reforma ortográfica que foi em 1970 e isso aqui eu fiz em 1966.

[...]

No finalzinho do ano de 1966, a diretora Madre Bernadete, que era diretora da faculdade de filosofia “Madre Gertrudes de São José” que teve a primeira turma – o vestibular foi no final do ano de 1966 – do curso de Pedagogia, História, Letras. (Quarta narrativa)

Para além dos conteúdos, falar sobre o curso de Letras, naquela faculdade, trouxe à lembrança das narradoras amigas, professores e eventos que, marcando sua trajetória, retornam à rememoração.

Foi uma faculdade boa e bem feita, eu achei, porque a faculdade de lá contava com professores de Vitória, tinha umas pessoas formadas na PUC, na federal do Rio de Janeiro, tinha gente boa. Uma professora chamada Eunice, de uma família de Mimoso, tinha estudado no Rio; tinha um professor de Linguística, Zaidam, vinha de Vitória; Isis era de Cachoeiro mesmo, ela até era

presbiteriana e também tinha estudado no Rio, numa faculdade boa, muito competente; quase todo mundo de fora. Tinha uns professores que tinham feito Pedagogia fora, no Rio, outros fizeram Francês e Português, um pessoal muito competente. (Primeira narrativa)

Mas a experiência de fazer o curso de Português-Literatura lá na Madre Gertrudes foi uma experiência muito importante, tanto do ponto de vista assim, dos estudos, quanto das amizades que eu fiz que foram muito boas. Bom, eu tive alguns professores de quem eu gostava muito. Ísis, por exemplo, que é minha amiga querida até hoje. Depois foi minha colega de trabalho, minha amiga querida até hoje. Vera Intra também, que é uma amiga muito querida, dava aula de Teoria da Literatura e eu me encantava porque a Vera sempre foi uma pessoa muito politizada, então ela assim, além de dar aula de Literatura, dava aqueles “pitacos” de política e isso foi assim, abrindo os horizontes, aumentando o interesse por assuntos que não eram comuns à época. Porque eu fiz a minha faculdade de 1970 a 1973, então no período bravo. Mas a Vera sempre arranjava um jeito de, na maneira como ela trabalhava os textos, na maneira como ela falava dentro de sala, sempre tinha algum “pitaco” de política. E tinha alguns outros professores também, Maria Eunice, que foram pessoas assim, muito interessantes. (Quinta narrativa)

Era uma turma de 40 alunos, muito heterogênea, eu, por exemplo, tinha 17 anos. Havia alguns poucos colegas com essa idade, havia muita gente com seus 22, 23 anos e havia pessoas com 30, 35 que, para nós com 17, eram coroas, e, assim, a turma era muito, além de heterogênea, era cheia de grupinhos, de “patotinhas”, não era uma turma legal que a gente se dava com todo mundo não. (Segunda narrativa)

É, a gente lembra com muito carinho, Dona Isis, professora de Gramática Histórica, Latim, Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa, Dona Sônia também, Vera Intra, e quem deixou uma marca muito forte foi Deusdeth

Batista. Em seis meses, eu aprendi o que eu acho que não aprendi em quatro anos. Ele chegava com o Jornal do Brasil e aí eu aprendi também a dar aula. Expunha a notícia e explicava. A nossa prova vinha toda rabiscada e sublinhada de vermelho. (Terceira narrativa)

Primeira coisa que eu achei importante é que nós, em Castelo, tínhamos um preconceito contra Cachoeiro. Quando cheguei lá que vi aquele pessoal tão acessível, elas eram tão boas. [A professora interrompe a fala por ter se emocionado] Lembrei uma moça que morreu também, ela era minha colega, morreu até nova, depois de formada. Foi uma convivência muito boa – é diferente do que você pensa – “gente metida!” – ao contrário, as pessoas eram tão dadas – nós fazíamos trabalho de grupo, por exemplo, eu às vezes ficava o sábado inteiro lá, ia de manhã, ficava até de tarde, ia para casa de uma, ela fazia almoço, você comia, frequentávamos a biblioteca juntas, naqueles trabalhos de grupo. Foi maravilhoso! Tinha uma de Muqui, a gente se reunia em Cachoeiro, a colega fazia o almoço e a gente fazia os trabalhos. Foi um período muito bom! Crescemos muito com a convivência. (Primeira narrativa)

Professora Vilma dava aulas de Teoria Literária, tínhamos aula de Literatura Inglesa. Na minha carteira do MEC, eu sou apta a trabalhar com Literatura Inglesa. Professor Carlos Passos era professor de Inglês. Tinha um outro professor de Vitória, maravilhoso, mas eu não lembro o nome dele. Muito bom. Era uma viagem a aula dele. Fui aluna da professora Isis, de Literatura Portuguesa, maravilhosa, também era assim uma viagem, a aula dela, muito boa, muito capaz, muito simples, muito dedicada, nota 10, maravilhosa. (Segunda narrativa)

Observamos que as narradoras nos relatam que, em suas trajetórias, procuraram, assumida a profissão, estabelecer-se em trabalhos estáveis, quer seja por meio de concursos, na época para a Secretaria de Educação do estado, quer por contratos em instituições privadas de ensino de primeiro e

segundo grau. Em algum momento, no entanto, todas se tornaram professoras em instituições públicas.

Após iniciarem suas carreiras, indicadas por seus mestres, as narradoras se submeteram aos trâmites legais para obtenção de uma cadeira. Em momentos diferentes, a forma de efetivação também era diferente. Uma das professoras narra interessante episódio em que os catedráticos aplicaram uma prova para seu ingresso no estado.

Eu fiz a prova, consegui passar, foi muito difícil, naquele tempo, sem didática, sem nada, porque eu nunca tive um professor – na parte de Gramática, eu nunca tive um professor, não é, que pudesse me dar um conhecimento grande de Gramática. Eu estudei Gramática sozinha – praticamente sozinha. O emprego do infinitivo em Português – impossível – e eu tive que dar uma aula sobre isso – e sem aluno, ainda – e ainda faziam assim: “Professora, o aluno está perguntando...” Tinha que imaginar o aluno. Eles também devem ter sido bondosos, condescendentes, porque aqui também, cá entre nós, uma professora do interior, chega lá, cai o emprego do infinitivo – uma coisa complexa, controversa, difícil. Não tinha condição de ser diferente, não é? Então eu passei, deve ser na década de 60 porque eu já tinha meus cinco filhos. (Primeira narrativa)

A própria narradora, em outro ponto do seu relato, fala de uma geração de professores anterior a sua que davam aulas nas escolas públicas sem terem cursado faculdades de licenciaturas, apenas por seu notório saber. Em que pese a falta de formação específica, em sua narrativa demonstra admiração e respeito por esses pioneiros.

Naquela ânsia, não tinha didática, não tinha nada, os nossos professores também não tinham. Eram médicos, advogados, farmacêuticos que eram

aproveitados para ajudar as cidades, nas escolas recém-fundadas. Assim comecei a lecionar Português. (Primeira narrativa)

Com a organização da estrutura educacional do estado e a exigência de concursos para ingresso e remoção, os professores passaram a serem admitidos e a escolher seus postos de trabalho (cadeiras) por meio de critérios mais objetivos e que envolviam não só sua formação inicial, mas também sua experiência profissional e sua formação posterior à faculdade (os chamados títulos), além de provas escritas e didáticas.

Aí quando em 1980, abriu concurso – Leiva, Terezinha, Sônia Coelho, todas as professoras estavam na mesma situação que eu – eu nem queria, mas Terezinha nos animou: “Vamos fazer! Vamos! Vamos!”, aí nos preparamos e fomos. Aí eu fiz o concurso – que naquele tempo a gente falava P3 e P4. P3 era para ensino fundamental e P4 era para ensino médio. – Eu fiz os dois e passei bem classificada, mas aí como é que eu ia assumir? (Quarta narrativa)

No entanto, uma das narradoras relata que, apesar de bem classificada no concurso, sofreu, mais de uma vez, pressões de políticos que intentavam manter sua influência sobre os postos de trabalho da região. Esses expedientes, na lembrança da professora, são uma marca do autoritarismo e da política vigente à época.

Então, eu também estava em primeiro lugar para a remoção. Eu fui chamada, na casa de um político de Castelo, e eu ingenuamente fui. Eu era muito ingênua, e custei assim a enxergar o mundo, tá entendendo? Eu sempre fui muito pura e fui sem saber o que a pessoa queria comigo. Cheguei lá, a esposa dele falou que queria que eu deixasse a vaga de Castelo para fulana de tal. Eu falei: “ – mas não estou entendendo.” Ela falou que a fulana estava querendo essa vaga, lá na CETEC, mas é depois de você, queriam que eu

deixasse a vaga para a pessoa. Então, a gente sofria essas coisas assim aqui. (Segunda narrativa)

Outra professora retoma a temática, agora falando da influência das diretoras nos processos de escolha de postos de trabalho pelas professoras (remoção). Observamos que, apesar da suposta transparência dos processos, havia um conjunto de forças que se compunham a favor da manutenção de certo poder político sobre os postos de trabalho.

Então, escute bem, eu estava aqui na quarta-feira, umas cinco horas da tarde, estava chegando do Guimarães Rosa e tinha um carro aqui na porta da minha casa e eu pensei: “Quem está aqui?”. Quando eu perguntei, aqui, nesse lugar, estava a diretora da escola de Itaoca e nós batemos o maior papo. Bati o maior papo com ela, como se fôssemos velhas conhecidas. Aí nisso que eu cheguei ali, bem no susto, ela levantou e disse: “Eu sou Sueli e sou diretora de Itaoca. Você não me conhece não, mas eu estou sabendo que você vai dar desistência de ingressar, menina. Eu vim aqui te falar pra não fazer isso porque eu sou diretora – Sueli é [...] um coração de pai e de mãe. Nunca vi prejudicar. Quem ela podia ajudar, ela ajudou. – e você não vai desistir. Se você puder ir um dia da semana a Itaoca, eu dou um jeito no seu caso.”. Aí eu falei: “Ah, é assim? Então eu posso ir. Eu posso ir duas vezes.” E ela respondeu: “Então você vai amanhã assumir e não desiste!”. (Quarta narrativa)

Duas professoras assumiram, no estado, um trabalho com educação supletiva, sendo que, tomando conhecimento do material didático proposto pelo programa do governo, dispuseram-se a reelaborar as atividades, atualizando-as e adequando-as à clientela daquela modalidade de educação.

Do Liceu eu fui para o CEEJA, aí eu fiquei lá de 99 até 2008. Aí, menino, eu cheguei lá e li aquele material de trabalho, um negócio velho, amarelo, umas coisas que você via que não funcionavam com adulto que não está mais em

período de escolaridade, aí eu e Terezinha começamos a reformular o material do ensino fundamental. Reformulamos todas as avaliações. Lá é assim: nós temos os módulos e pra cada módulo tem três avaliações, porque se o aluno faz a primeira avaliação e ele não consegue a pontuação, aí faz a segunda e a terceira. Reformulamos todas as avaliações porque estava uma coisa assim... e a coisa não deslanchava. O aluno começava a desistir, começava a desistir e a coisa mais difícil era desestimular, porque o material desestimulava qualquer um. Aí depois a Terezinha aposentou e eu e a Marta – outra professora – pegamos a reformulação dos módulos. Refizemos todos os módulos. Aí lá eu não tive muito contato com aluno não porque eu fiquei nessa parte. Aí, acabando o ensino fundamental, começamos o Ensino Médio e aí quando chegou 2007 e as professoras falavam assim: “Ah, Dona Isis, se a senhora sair, como é que nós vamos acabar isso aqui?” e eu disse: “Não, vou ficar até acabar”. Aí quando chegou julho, nós acabamos de reformular tudo e em agosto de 2008 eu saí. Eu fiquei mais um ano por conta disso. Então eu não trabalhei com aluno, mas eu acho que foi uma coisa que me fez muito bem ter colaborado na melhoria desse material. Pra mim foi muito bom! A minha experiência com escola pública foi essa. (Quarta narrativa)

Entendemos que, diante das prescrições do Estado, os professores reinventaram o trabalho, reinventaram-se e acreditaram na empreitada de suplantar o prescrito por gabinetes e academias, para criar meios e fazeres próprios a partir das relações que se estabelecem no próprio espaço educacional, seja ele regular ou supletivo. Observamos, na narrativa das professoras, certa alegria e orgulho por terem produzido tal material, que passou a ser utilizado por outros professores que trabalharam naquele projeto.

Reconhecemos ser próprio da profissão docente assumir, em seu ofício, sua identidade, um lugar próprio que, criativo, repercute sua própria formação, além de suas relações com a cultura e com a sociedade em que se inserem.

Essa invenção, longe de se limitar a materiais didáticos, multiplica-se em dimensões éticas e estéticas, em fazeres e nas relações que se estabelecem nos espaços/tempos da escola. Assim, contrária a toda padronização, a peça da engrenagem escapa ao movimento, criando sua própria trajetória propulsionada pela invenção, que lhe é intrínseca.

Tinha muita repressão sobre a escola, dos políticos da direita, prefeitura, tudo. O diretor era assim, estava diretamente subordinado a eles, tinha que dar satisfação das coisas, mas assim, documento ou qualquer coisa assim que fizesse qualquer referência a seguir essa postura, aquela, pedagogicamente falando ou não, não me lembro disso não. (Segunda narrativa)

Quer ver outra coisa interessante que aconteceu? Isso já foi na biblioteca do Liceu. A Magda Soares lançou os primeiros livros. Aí, todo ano eu ia ao Rio para comprar livro. Sempre eu ia uma vez para comprar livro. Eu já estava casada nessa época. Eu casei em 68. Aí eu descobri os primeiros livros “Português através de textos” e eu fui ver que era mais ou menos do jeito que eu fazia. Aí, meu filho, o que eu fiz? Eu fiquei tão fascinada com aquilo que eu peguei um livro de 5ª série e comecei a usar em turmas de 3ª ano e comecei a usar porque é bom demais! E eu falava assim: “Gente, é de 1ª série ginasial, mas olha só como é bom para gente aprender. E vocês não sabem como é aprender por aqui, porque uma coisa é o que a gente sabe, outra coisa é a série que a gente está, mas isso não é problema não.” (Quarta narrativa)

Trabalho ainda com Literatura separada de Gramática, mas na época da escola pública era Língua portuguesa. Pela lógica, pelo que a gente recebia orientação, você tinha que dar três aulas de Gramática por semana, uma aula de Literatura e uma aula de Redação. Orientações dos supervisores. Eu, o que acontecia, na maioria das vezes, a minha experiência de ver os colegas, só se dava Gramática. Eu era exceção, porque eu sempre trabalhei a Redação por

gostar, sempre levei o aluno a gostar de escrever. E a Literatura, porque eu sempre gostei muito. E a Gramática, por obrigação. (Segunda narrativa)

Mas eu me lembro de um treinamento que nós fizemos na faculdade mesmo daquela questão de objetivos, de preparar teste de múltipla escolha, ficou uma coisa muito adestrada. Isso eu me lembro bem nessa época. Inclusive nós fizemos treinamento na faculdade de verbos que se usam, verbos que tem que ser assim e assim, verbo de ação, comandos.

Mas a senhora não levou isso muito pra sua vida não, não é?

Eu acredito que não.

E ninguém reclamou, não é?

Não. (Quarta narrativa)

Então, eu já tive escola que falou que eu devia dar tudo porque o pai ia cobrar que comprou o material e o filho não usava. Mesmo assim, eu não dava não, eu concordava com ele, e lá na minha sala de aula, eu não fazia não, porque eu acho um crime você ficar enchendo a cabeça do aluno de teoria, de teoria, de data e de um monte de coisa que não vai ser cobrado e que não ia produzir nele o efeito que se quer que produza, uma cabeça pensante. (Segunda narrativa)

Revela-se, ainda, nos relatos, a preocupação das professoras com o próprio conhecimento, que elas consideravam incipiente no início de suas carreiras. Informam que, antes de ingressarem na faculdade, não possuíam conhecimentos, quer sejam de conteúdos próprios das disciplinas que assumiriam, quer sejam de caráter didático-pedagógicos.

A falta de conhecimentos, nesse caso, repercute importantes opções das professoras em seu fazer próprio e em seu fazer-se. Tais opções revelam,

principalmente, imitação e invenção; ou seja, ou, em suas práticas docentes, retomavam conteúdos e métodos praticados por professores que admiravam e elegiam como modelos, ou, na ausência de modelos ou métodos a serem imitados, inventavam elas mesmas modos, métodos. Atente-se para o fato de que invenção e imitação não necessariamente se excluem, sendo componentes de novos fazeres, próprios de cada professora em sua empreitada. A esse compósito, acrescentamos as prescrições e, conseqüentemente, o uso que faziam delas, entre adesões e resistências.

O modo de a escola ser administrada é uma coisa muito política, eles determinavam lá, mandavam para a diretora aqui. A diretora tinha que cumprir aquilo – vinham as ordens de lá, mas os professores nem tomavam conhecimento. Não deixava de ser uma forma de repressão. Tivemos uma diretora maravilhosa que foi tirada e foi substituída por uma medíocre – até hoje não sabemos por quê – mas essa medíocre era uma alijada, completamente... Como é que pode? Mas era político. (Primeira narrativa)

Aí, menino, eu fui ensinar História da Língua, Gramática Histórica, Evolução da Língua e eles não sabiam disso. Então foi assim, eu fui uma professora e tanto porque eu fui levar uma coisa que eles não conheciam. História da Língua, Evolução da... a etimologia é uma coisa instigante, não é? Aí, eu acho que foi isso que me salvou porque se eu fosse dar aula de Gramática, eles é que iam me...

[...]

Isso na década de 60. Ela falava que o termo que ela usava era da organização do ensino, mas para eu entender hoje, seria interdisciplinaridade. E eu dando aula no Normal, inventei de fazer com algumas alunas, eu inventei de fazer uma cartilha. Como que eu fazia? Escrevia uma estorinha – cada grupo fazia a sua cartilha –, escrevia uma estorinha e dali, tirava duas palavras-chave e daquelas duas palavras, tirava sílabas, aí a estória seguinte já era outra palavra, mas nós escrevemos uma cartilha que alfabetizava crianças.

[...]

Eu fui conhecer Paulo Freire na década de – já dando aula na faculdade -. Chegou a hora de falar em Paulo Freire, mas naquela época eu nem sonhava que Paulo Freire existia. Era tudo intuitivamente mesmo. Bom, e aí, eu fiz muita coisa boa trabalhando no curso de Magistério. (Quarta narrativa)

Entretanto, ressalta nas narrativas uma preocupação muito intensa com a disciplina na escola e com as consequências disso na relação entre professores e alunos. Sabemos que a noção de disciplina na escola, o domínio de sala, não surgiram, ao contrário do que possa parecer, com o estado de exceção, tampouco com o Tecnicismo. Entretanto, percebe-se que tais contextos e ideologias possibilitaram o estabelecimento de relações de autoridade e de autoritarismo, das quais as professoras são rés confessas.

Ah, eu acho que eu tive dificuldades porque, quando a gente está insegura, a gente tende a segurar as coisas numa espécie de autoritarismo, então eu sei que eu fui assim... autoritária, isso aí deve ter deixado marcas. Algumas coisas devem ter deixado marcas positivas nos meus alunos, mas eu devo ter deixado muitas marcas negativas, sem dúvidas. [...]

Eu não vou me iludir e achar que era uma relação assim “cem por cento”! Mas eu acho também que ficou muita amizade com esses alunos dessa época, grandes amizades com alunos dessa época, e muita coisa boa. Então, eu acho que era uma relação até autoritária, mas eu não acredito que tenha sido um autoritarismo que tenha feito tanto mal para as pessoas não, era mais uma coisa de uma exigência que a gente tinha. Com o ensino e junto com essa exigência vinha também uma insegurança que se expressava numa dose de autoritarismo, mas eu acho que no fundo, no fundo, senão não teria ficado tanta amizade também. (Quinta narrativa)

Em termos de domínio de turma, eu sempre consegui, tranquilamente, por isso que eu digo, eu não sonhei em ser professora, mas eu tinha que ter sido. Era

uma coisa assim, é nato, eu nunca tive problema de não conseguir entrar numa sala, de não dominar aquela turma; às vezes eram turmas difícilísimas, mas eu conseguia. Infelizmente o que a gente aprendeu foi ser sargento, professores exigentes mesmos, a gente estava ali para passar os nossos conhecimentos, nós não estávamos ali para aprender nada com os alunos, nem dividir nada. (Segunda narrativa)

Comecei, às vezes, dando para os alunos respostas críticas, satíricas. Até a pobre da aluna que você falou que eu mandei ler “Branca de Neve”. Não me lembro. Mas foi duro, não é? Coitada, ela me ouviu falar isso.

Quem sabe?

[...]

Eu era muito brava, muito enérgica, demais, mas eu acho talvez assim pela minha pouca idade, quando comecei, sem entender nada de Pedagogia, nada de Didática, nada, absolutamente. Eu acho que foi um meio de defesa, de eu me impor perante a sala, não é? (Primeira narrativa)

Aparecem, também, nas narrativas, episódios, impressões, dados que nos ajudam a compreender a relação, profissional e pessoal, na escola e fora dela, que as professoras estabeleceram com seus alunos. Pela natureza do conteúdo da disciplina, observamos que as professoras falam com muita satisfação da ideia de terem formado novos leitores.

Porque até então era uma coisa muito vazia enquanto eu não descobrisse isso, até o momento que eu não descobri isso era uma coisa meio assim vazia, aí depois eu fui vendo que na medida em que a gente dava aula, que eu poderia trabalhar isso aí – um processo de humanização, em um processo em que a pessoa poderia se conscientizar por uma responsabilidade social, uma responsabilidade política, aí isso tudo foi mudando na minha vida, sabe?! Mudou, mudou o foco da questão, já não era mais dar aula por dar aula, dar

aula era o caminho, assim, para coisas muito maiores. E eu pude ver também que, para alguns alunos, isso funcionou. Alguns anos atrás eu recebi um bilhete de um ex-aluno que se tornou enfermeiro, ele fez o curso superior de enfermeiro até já foi chefe de enfermagem e eu recebi um bilhete dele que foi assim uma graça, ele estava falando a respeito da importância dos textos que eu trabalhava na época da turma dele que eu trabalhava na sala de aula inclusive ele citou, eu trabalhei muitos livros com essa turma dele e em algumas turmas que eu não lembro o ano mesmo da coleção “Primeiros Passos”. Vocês lembra da Brasiliense? “O que é racismo?” “O que é reforma agrária?” “Não sei o que do petróleo?” Eu trabalhava muito esse tipo de livro, notícias de jornal, tinha um dia da semana, acho que na sua turma ainda não acontecia isso, isso foi depois que a gente foi amadurecendo e tal. Tinha um dia da semana que o pessoal lia as notícias de jornal e aí a gente fazia aquela discussão. (Quinta narrativa)

Certa influência sobre seus alunos, a partir da leitura, criou essa satisfação em, de alguma maneira, contribuir para uma efetiva formação, não só de leitores, mas também no aspecto humano.

Aí eu achei um menino lá, Marcos Antônio, que trabalhava o dia inteiro – tinha as mãos calejadas - lá em Itaoca, aí eu falei o seguinte: “Marcos, vamos fazer uma coisa: você vai lá pra casa. Eu dou um jeito de arrumar um serviço lá em Cachoeiro e você fica lá em casa o tempo que você precisar para estudar”. Aí, menino, ele arrumou um emprego... Ralava, tadinho! Ralava e chegava em casa de noite varado de fome. Fazia aquele pratão de arroz e feijão e ele fala até hoje: “Conheci micro-ondas na casa de Dona Isis. Nem conhecia.”. Aí, precisaram de um datilógrafo lá no Guimarães Rosa e eu pedi ao Davi e foi o funcionário mais eficiente que o Guimarães Rosa teve. Ele fez o curso e hoje ele é professor. Tem um cargo bom lá na prefeitura. Hoje ele é Coordenador de área de português na prefeitura, menino. (Quarta narrativa)

E eu recebi um bilhete desse rapaz [chefe de enfermagem] falando da importância desse tipo de texto para a vida dele, para a formação dele, não só profissional, mas também para a vida dele. (Quinta narrativa)

Às vezes também, o aluno surpreende a gente, não é, por exemplo, tem uma pessoa que hoje é importante em Vitória, uma grande profissional, foi minha aluna no ginásio, quinta, sexta, sétima série. Lembro muito dela na sétima série, muito. Essa menina não era bonita, nem boa aluna, nem nada. Educada, eu me dava muito bem com ela, mas ela não tinha nada de brilhante, nada. Menina, como ela saiu, terminou esse ginásio, não sei onde que ela fez o Científico, eu acho que ela foi embora daqui. Hoje é uma figura importante, uma sumidade. Você não pode julgar a pessoa. (Primeira narrativa)

Nós tentávamos fazer com que os alunos entendessem também o que estava acontecendo, eu levava textos propositadamente para alertá-los, adverti-los sobre o porquê de nós estarmos em greve.

[...]

*“Estive pensando na fúria cega com que os homens se atiram à caça do dinheiro. É essa a causa principal dos dramas, das injustiças sociais.” (Citando Érico Veríssimo, em **Olhai os lírios do campo**) Taí a corrupção e, por conta disso, vem a consequência – não tem dinheiro para a saúde, para a educação. Eu acho que a prioridade das prioridades é a educação e é aquilo que eu já falei hoje, a educação pode ser adquirida por meio de bons textos literários. (Terceira narrativa)*

[...]Os meus alunos, de um modo geral, ninguém se decepcionou [...]

Alguns alunos, eu fico com pena porque eu acho que deviam ter sonhado mais, cresceram pouco. Isso me frustra um pouquinho [...] Eu cobreí tanto deles, Português, tanta coisa, era rigorosa, podia ter amaciado mais ... (Primeira narrativa)

Nós estávamos ali para passar conhecimentos, era esse o objetivo da escola, então eu lembro que eu era muito exigente, não sei a sua lembrança enquanto aluno, mas eu sei que eu era brava. Hoje eu encontro às vezes os alunos, eles falam:

“- Professora, que saudade, professora depois que eu cresci que eu fui entender como você foi uma professora boa.” Mas lá na época eles tinham receio. (Segunda narrativa)

Há uma alegria do professor quando percebe que, de alguma forma, deixa uma marca na memória e na história de seus alunos.

Eu acho que eu ganhei muito, hoje eu acho que o que eu ganho mais é o contato com a juventude. Eu saio com meu marido, ele fala assim:

- Você conhece todo mundo, eu não conheço ninguém. Todo mundo vem te abraçar, todo mundo vem te beijar.

[...]

Por exemplo, semana passada eu fui a um churrasco e uma moça levantou e falou:

- Minha mestra!

Veio, me deu um abraço e falou:

- Professora, tudo que eu sou devo aos professores que passaram pela minha vida, e você foi uma delas. (Segunda narrativa)

Ressalte-se, então, a importância da formação de leitoras das professoras, enquanto jovens estudantes; e o valor que, a partir daí, passam a atribuir à Literatura e aos textos literários. Entre propostas oficiais, formação acadêmica,

cultura em que se inseriam, além das práticas pedagógicas apropriadas e criadas, foram forjando um modo próprio de ensinar e de se relacionar com seus alunos.

3 LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES

3.1 LEITURAS: FORMAÇÃO E ENSINO

A constituição das narradoras como professoras e como sujeitos se relaciona, até mesmo pela natureza da disciplina que elegeram, com sua formação de leitoras; repercutindo, diretamente, no seu trabalho também como formadoras de leitores.

É notório que o espaço escolar, como um todo, deve promover a leitura, elemento essencial na formação humana, social e acadêmica das crianças, dos adolescentes e dos jovens. Qualquer proposta ou diretriz de programas e currículos vai apresentar um protagonismo da leitura como componente curricular. No entanto, na prática, o que se percebe é que a promoção da leitura, e também da escrita, na escola, é encargo exclusivo do professor de Língua Portuguesa (e de Literatura).

Não é preciso muita teoria para se compreender que não é possível ser um formador de leitores sem que se tenha uma história de leitura na própria formação.

Toda memória que as professoras manifestam sobre sua relação com a profissão docente remete a suas experiências de leitura, especialmente na infância e adolescência. O contato com o livro, dentro e fora da escola, desencadeia, na imaginação das pequenas leitoras, não só o encantamento

com a fantasia que a leitura desperta, mas também com a imagem que se criou, para elas, sobre a profissão docente.

Isso é uma história longa, por que ... Bem, eu vou começar lá na infância. Eu era muito criança e já dava aulas para muitas crianças imaginárias, escrevendo na porta de uma tulha, lá na roça, assim, sabe? Falava, falava; e aula de que eu dava nem sei, porque eu nem sei se sabia alguma coisa... (Quinta narrativa)

Alunos e conteúdos imaginários, inventados, povoaram a vida da menina professora e germinaram o desejo de ser leitora e professora, formadora de leitores. A leitura se associa, algumas vezes, a uma infância solitária, em que o livro se convertia em companhia, amigo, irmão, pai ...

Mas aí, eu comecei a pegar material para estudar, aproveitar e aí eu descobri uma biblioteca na secretaria e eu não sabia que podia pegar livro emprestado. E eu comecei a pegar livro emprestado na biblioteca, comecei a ler. Eu sempre li muito. Quando eu fui para o Ateneu, para fazer o quinto ano, minha professora toda sexta-feira até o final da aula, ela pegava e lia Monteiro Lobato. Pegava "Reinações de Narizinho". Aí eu não aguentava esperar chegar sexta-feira. Pulei a janela da secretaria da escola. Eu fui "A menina que roubava livros". Eu sempre gostava muito de ler. Acho que tinha, nem sei se existe mais fotonovela. E eu sonhava, sonhava com a fotonovela ... (Quarta narrativa)

A biblioteca, escolar ou pública, passa a ser também, o refúgio e o manancial para as jovens leitoras, lugar onde a leitura reina, além dos esconderijos e das proibições.

Na minha oitava série, eu fui a aluna que mais leu no João Bley. Quando eu chegava à biblioteca, levando o livro, o professor Joventino, que era o bibliotecário, dizia assim: - Não acredito, você não conseguiu terminar esse

livro. Ah! Não! Fátima, você está brincando comigo. – Já li, professor. – E não vai levar outro? – Claro que vou! Se, por acaso, eles valorizassem isso aí, teriam lá, eu fui a aluna que mais li, ele me falou. (Segunda narrativa)

O incentivo à leitura, às vezes, aparece na própria relação familiar. Ainda que vindas de estratos populares, seus pais reconheciam no estudo e na leitura um valor, quer seja informativo, quer seja formativo para as filhas. Manifestam-se episódios em que a família partilha momentos de leitura.

Mas meu pai tinha que vir a Cachoeiro, fora esses períodos de vir a médico e essas situações, pelo menos uma vez ao ano quando vendia o café, para fazer uma compra maior. Era uma roupa e quando não dava mais, comprava um calçado e pronto, né? Mas assim, papai tinha sido alfabetizado em casa mesmo, porque ele até teve uma oportunidade de frequentar uma escolinha, só que ele era muito bagunceiro e acabou fugindo da escola. Ele aprontou alguma e já sabia que ia apanhar da professora, fugiu da escola e nunca mais voltou. Mas sendo um homem assim, analfabeto, em termos de escolaridade porque o que ele aprendeu a ler, ele aprendeu com alguém em casa, mas papai adorava ler. Lia livro assim: quando ele lia em voz alta, você não entendia nada da pontuação que ele fazia, porém ele entendia o que ele lia. E ele tinha um hábito muito interessante: ele vinha a Cachoeiro e nunca chegava em casa sem uma revista, e aquela revista ele lia em voz alta, não sei quantas vezes, comentava, dava as opiniões dele e ele levava também aqueles livrinhos de literatura de cordel. E aquilo tudo foi criando um encantamento, uma paixão mesmo. E tanto o meu pai quanto a minha tia – essa que eu te falei que está com 102 anos – sempre tiveram mania de falar essas trovinhas populares. Papai sabia uma quantidade enorme delas. (Quinta narrativa)

Observamos ainda a leitura, sob forma de declamação ou leitura em voz alta, como motivo de orgulho dos pais pouco estudados pelos filhos em fase escolar. Os adultos contam histórias para as crianças e, em retribuição, os filhos declamam ou leem para os pais e as visitas.

Eu lembrei do Sr. Joaquim Conrado agora porque para a gente nota vermelha era o bicho papão mas para a mamãe a nota vermelha era a nota boa e azul era ruim, mas aí que entra a psicologia do amor e o incentivo porque a gente morava lá no posto Rangel e chegavam os parentes da roça e mamãe sempre teve muito orgulho de dizer “- Minhas filhas são professoras. E meu genro trabalha no Banco do Brasil, esse aqui era o chefe da ...” aí o que ela dizia: “- Filha, lê aquele texto bonito que tem lá naquele livro grosso. ” Nós entrávamos debaixo da pia e nós líamos o texto eu e Catarina e os parentes e amigos da mamãe que dormiam ali na casa batiam palmas. (Terceira narrativa)

Em contraponto, no entanto, observamos que, além de toda dificuldade de acesso à leitura no país, as narradoras enfrentaram restrições à prática de leitura decorrentes do gênero. Assim, a leitura às vezes ocorria de forma velada, uma vez que proibida por ser pouco produtiva ou perigosa.

Côco (2000) vem nos lembrar que

A história da leitura na sociedade brasileira se constitui sobre dois pilares. O primeiro diz respeito às práticas legitimadas (e, em alguns momentos, estimuladas) e o segundo se refere às experiências vivenciadas à burla do processo legitimador. Na imbricação desses dois pilares, as representações dos objetos e das práticas foram sendo construídas compondo seu sentido no panorama nacional (CÔCO, 2000, p. 51).

Quer nos parecer que o próprio processo de legitimar ou estimular traz mesmo em si o outro, que coíbe ou desprestigia. A burla, assim, vem restituir, à custa da clandestinidade, a possibilidade de se constituir a leitura em liberdade, ainda assim, limitada ao possível, ao que se oferece, ao que se publica, ao que circula ou deixa de circular, ao permitido e ao proibido, ou censurado, à mercê de processos legitimadores da leitura e dos leitores.

Eu tinha mais ou menos nove anos para dez, eu morei em Jerônimo Monteiro. Tinha uma professora de Alegre que lecionava em Jerônimo Monteiro e

ninguém queria dar pensão a ela. Ficar em hotel era caro. Minha mãe ofereceu a essa moça para ficar na nossa casa, e ela lia. Eu lembro “D Pedro I, imperador galã”, sei lá o quê. Olha, ela ia para Alegre quando chegava sábado e voltava na segunda-feira. O que eu fazia – pegava os livros que ela levava lá para casa e lia.

Um belo dia, minha mãe estava conversando com outra senhora. Minha mãe fez um comentário e eu dei uma parte. Minha mãe falou: “Como é que você sabe disso?” Eu lia escondido de mamãe. Foi aí que mamãe passou a ficar mais vigilante comigo. Tão engraçado, não é?

[...]

Então dona Rosa [uma vizinha] me emprestava os livros e eu gostava já muito de ler. Mamãe achava que ler tinha que ser feriado, dia santo, ou então domingo. Dia de semana tinha que trabalhar, estudar. Cheguei a ponto de, fazendo uma toalha de mesa de tamina... Aí o que eu fazia? Eu pegava a agulha, dava um ponto e puxava, o desenho da toalha, os pontos, as frutas, deixava direitinho. Mamãe estava na máquina costurando, eu era a filha mais velha. “Vem sentar perto de mim.” “Não, mamãe, aqui está bom, está fresquinho.” Nada, quando mamãe chegava, eu puxava a agulha, entende? Eu li muito, muito livro de dona Rosa assim. Aquela coleção de Mandrake, dessas coleções de moças, todas de M. Delly, “Conde de Monte Cristo”, Vitor Hugo, a gente lia já. Ela também me ajudou, me influenciou. (Primeira narrativa)

Na obra fundamental de Mariza Lajolo e Regina Zilberman, *A formação da leitura no Brasil*, em que as autoras desenham, por meio de excertos de textos literários, um panorama da leitura no país, encontramos, na última parte, *A leitora no banco dos réus*, considerações sobre a relação entre leitura e gênero, que julgamos importante emparelhar com as narrativas que integram nosso estudo.

Segundo as autoras, a ascensão da burguesia criou a necessidade de uma educação para as mulheres, uma vez que a elas seria dado o encargo de educar as crianças. A literatura acompanha essas mudanças e surgem, em

decorrência disso, mais obras em prosa, de consumo mais fácil que os textos em versos, sobretudo os de tendência épica, [...]; aparecem gêneros originais, de trama prolongada e atraente como o romance e o folhetim, [...] valorizando-se a personagem feminina enquanto protagonista de grandes amores. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, p. 237).

As autoras lembram que Molière, crítico desse movimento, em *Les femmes savantes*, de 1687, alertava para os perigos resultantes da nova situação:

As sabichonas tomam conta da casa, dominam os maridos e largam as tarefas domésticas.

Côco (2000), ao falar sobre processos legitimadores da leitura, nos lembra que “a gênese da sociedade leitora, associada ao processo de alfabetização, implica a produção de um leitor tutelado. Leitor muito adequado às condições políticas de dominação na história brasileira.” (p. 119)

Estudando à noite, era uma loucura, estudava à noite, meu marido criticava, eu estudava à noite no banheiro, nas vésperas da prova. Quando ele chegava mais cedo do consultório, eu dava o jantar para ir para o colégio. Mas, às vezes, não dava, criticava muito. (Primeira narrativa)

Sabemos que esse movimento de valorização da mulher como leitora e como personagem teve importante impacto no surgimento do Romantismo e do romance como suporte literário.

Lajolo e Zilberman recorrem ainda a Walter Benjamin, que valorizou “a primitividade da audição de histórias” em família, que acaba por, em entradas diversas, retornar em nossas narrativas – os hábitos de ouvir histórias, declamar poemas e ler textos em família. Tais hábitos revalorizam a leitura, a família e as leitoras.

Ao avançar pelo século XX, os termos da equação mulher/leitura alteram-se. Conforme nova situação, o acesso

da mulher ao mundo dos livros já é quase irreversível: está tão consolidado, que, agora, as histórias parecem privilegiar a discussão de suas consequências, o que não deixa de ser uma pedagogia da ameaça. Ultrapassadas as barreiras que separavam mulheres e livros, e reduzidos à devida insignificância os tutores de leitura, resta uma leitora, por um lado liberada, mas por outro condenada à solidão da excepcionalidade (286).

Sem concentrar nosso trabalho nessa questão, entendemos que a aceitação da sina de ensinar às crianças, agora como professoras, e não mais como mães, proporcionou às professoras, por meio do estudo e da leitura, uma forma de resistência a esse lugar de excepcionalidade; conseguindo assim, pela adesão a um destino predeterminado pela sociedade, resistir a ele.

Mantida dentro de certos limites, a instrução feminina não ameaçaria os lares, a família e o homem. Essa educação, que, a princípio e de acordo com a tradição portuguesa, fora negada sob o pretexto de que conhecimento e sabedoria eram desnecessários e prejudiciais à sua frágil constituição física e intelectual, acabou por revelar-se desejável a partir do momento em que a mulher passou a ser vista, na sociedade da época, como a principal mantenedora da família e da pátria, conforme pregava o discurso eugênico e positivista. Nesse contexto, o magistério de crianças configurou-se bastante adequado ao papel da mulher como regeneradora da sociedade e salvadora da pátria e tornou-se aceitável, em termos sociais, familiares e pessoais, que ela trabalhasse como professora (SOARES, J. A. 1998, p.33).

Como parte importante da formação das professoras, agora convertidas em narradoras, entendemos que a formação acadêmica, na faculdade, foi fundamental tanto para o seu aparelhamento técnico para exercer sua futura profissão, como para o desenvolvimento de um senso estético, especialmente o gosto pela leitura e pela Literatura.

É claro que toda formação repercute no formando a formação de quem o forma, ou seja, gostos, preferências teóricas e escolhas literárias dos professores sempre refletem seleções de professores que os ensinaram. Há,

dessa forma, uma tradição que perpetua e prestigia práticas, metodologias, autores e obras que vêm, como uma corrente, uma rede, de geração a geração (de professores e alunos), conservando-se na escola.

Acreditamos que uma força de inovação sempre será necessária e bem vinda, face à dinâmica da vida, da Literatura e, por consequência, da própria escola. O que se apresenta como inovador, no entanto, sendo bem sucedido, tem uma tendência a ser tornar tradição, caindo na rede de sucessões e permanências.

Assim, observamos, na quinta narrativa, que a professora declara que “aprendeu”, com a quarta narradora, a ensinar o valor semântico das conjunções, contextualizando o conteúdo à leitura do texto. O mesmo se observa quanto a escolhas de obras literárias – o que acontece, por exemplo, com Jorge Amado. Uma professora, admiradora do autor, recomendou a leitura de uma obra; suas discípulas repetiram a estratégia, que chegou até mim – aluno delas. A meu turno, recomendei a mesma leitura a meus alunos do Ensino Médio, nos anos 2000.

Interessante é notar que, nas narrativas, parece que há mais ênfase na lembrança das professoras quando se referem a atividades em que a proposta foge à mera recapitulação da fábula e de dados referentes às obras literárias, por exemplo, provas escritas e trabalhos que recuperam, especialmente, os elementos da narrativa dos romances.

Privilegiam-se, assim, em suas lembranças de escola e de faculdade, os trabalhos com as obras literárias em que, como alunas, operaram sobre o texto, quer seja relacionando-o com o mundo e a realidade, quer transpondo a obra para outra forma literária, outro gênero e até mesmo outra linguagem. Esse modo de operar a leitura, talvez pelo efetivo envolvimento que demanda, fez marcas em suas memórias que se recuperaram sempre em tons; de vozes e cores; vibrantes, alegres, vivos. Vejamos:

Quando cheguei lá, também notei o seguinte: Cachoeiro já estava num nível melhor do que a gente, é lógico, já estava melhor, tinha faculdade há muito tempo, então todo mundo lá já tinha lido “Cem anos de solidão”. Então eu cheguei lá, achei tão engraçado, eu quietinha fui ler o livro. Elas tinham aquela convivência com os escritores sul-americanos todos. O outro, Mário Vargas Llosa, todos eles.

Mesmo na Língua Portuguesa, por exemplo, havia certas coisas tabu, por exemplo, você ler “Os Lusíadas”. Quando eu ia imaginar que eu iria ler “Os Lusíadas” do princípio ao fim. Ler, interpretar, eu lembro que para minha turma caiu o terceiro canto – então nós fizemos o trabalho dentro da Geografia, dentro da Astronomia, dentro da Língua, quer dizer, aquele trabalho completo. Quem iria pensar, mas se consegue. Essa professora de Mimoso, a Eunice, lembro de grandes trabalhos que fizemos com ela, mas coisas de valor. Muita coisa boa, sabe? (Primeira narrativa)

Eu sei que na semana de Letras da faculdade, a nossa turma apresentou, também não me lembro mais qual foi o poema, eu acho que foi “Morte e vida severina”, mas não tenho certeza absoluta, ou então, do Vinícius, “O operário em construção”. Algum dos dois. Nós fizemos assim um coro falado, não foi assim um teatro não. Eu me lembro muito bem que eu participei e, anos depois, eu acabei tendo um grupo de teatro que eu dirigi, e acho que uma sementinha já estava dentro de mim há muitos anos. (Segunda narrativa)

Algum trabalho na faculdade que você tenha gostado de fazer que envolva a língua, literatura?

“Morte e Vida Severina” do João Cabral de Mello Neto.

Vera Intra com literatura brasileira. “O Auto da Compadecida” do Ariano Suassuna depois nós trabalhamos Gonçalves Dias, poeta indianista.

Fernando Pessoa foi um da literatura portuguesa. Eu gostava muito das aulas da Dona Isis, aquele mundo de pseudônimos de Fernando Pessoa deixava a

gente doida. “Os Lusíadas” do Camões, eu já estava esquecendo Camões foi com a Sônia, cunhada da Dona Gercy. Aliás, Literatura eu gostava de tudo, ainda mais Literatura brasileira, romantismo, Castro Alves sempre gostei muito. Cada semana eu passava para as meninas um trabalho de Literatura, eu falo segundo grau porque eu não sei mais os nomes, mas ninguém sabe mais nada de Literatura. Se falar em Graciliano Ramos, “Vidas Secas” então. O que eu fazia, por exemplo, na turma da Rita, segunda-feira, “Vidas Secas”, terça-feira, “Mar Morto”. Então a Rita ficava craque em “Vidas Secas”, mas ela não deixava de ter noção das outras obras então era uma semana direto; eu não sei se isso é didaticamente correto. (Terceira narrativa)

Ah, meu filho. Eu fiz meu curso de Letras Clássicas, que estudava latim, português, grego e as literaturas, então foi quando eu fui saber o que era a tragédia grega – uma das coisas mais apaixonantes da minha vida – e quando eu estudei Simbolismo com Tarso da Silveira, que foi meu professor de Literatura, então parecia que eu vivia numa epifania permanente. (Quarta narrativa)

Era o curso de Letras – Português e Literatura, até porque eu a princípio tinha pensando em fazer Francês e aí quando chegou a hora de eu fazer a prova do vestibular, procurando a turma – porque não tinha turma lá para fazer francês – porque tinha faculdade de Letras – Inglês, Letras – Francês e Letras – Português e Literatura, mas não tinha formado turma de Francês ainda e a faculdade não me avisou. Por alguma coisa lá, esqueceram de me avisar. Aí eu cheguei lá na última hora e tive que fazer Português-Literatura, até porque eu não tinha a menor condição de fazer Inglês, porque de inglês eu nunca soube nada. Francês também tinha uma coisinha, mas o pouco que eu sabia eu já esqueci. No vestibular, sabe que caiu uma questão sobre “Dom Casmurro” – eu lembro que quem preparou a prova foi a Isis – e eu tinha lido “Dom Casmurro” e tinha me encantado com a obra. Eu lembro que eu fiz uma prova bonita, uma prova gostosa.

[...]

Um trabalho que foi assim... Maravilhoso pra mim foi até com a Vera Intra, mais voltado para Chico Buarque De Holanda, sabe? Com as músicas que tinham

aquele cunho evidentemente de protesto na época. Esse trabalho me marcou demais, foi muito interessante. Eu não vou lembrar de tudo mas foi mais ou menos assim: Foi um trabalho de análise de algumas músicas do Chico Buarque de Holanda. E alguns anos atrás eu lembro que eu encontrei uma cópia desse trabalho. Porque que eu não guardei esse trabalho? Ou eu escondi tanto que escondi até de mim? Porque eu estava lendo aquilo e falando: “ – Gente, será que fui eu que escrevi isso? Era um trabalho bonito, tão bem escrito sabe? Um trabalho muito bonito mesmo de análise das músicas do Chico Buarque de Holanda. (Quinta narrativa)

A questão do “Vidas Secas” é uma questão muito séria a ser vista. Menino mais novo, Menino mais velho, Cachorra Baleia, Sinhá Vitória. Eu não estou querendo endeusar, também não, porque eu nem acho que tenho cultura para isso, mas de fato eu trabalhei isso na faculdade. Um outro muito importante também foi Chico Buarque de Holanda, em 1972, aquela música “Construção” – “morreu na contramão atrapalhando o tráfego” - você vê que hoje isso virou rotina, ele já dizia isso. Santo Agostinho também falava que a rotina banaliza até o sagrado. A vida é uma coisa sagrada. (Terceira narrativa)

Reafirmamos, com os depoimentos, que há, na seleção de obras, como que uma tradição que se propaga entre os professores – a obra literária, além de seu autor, tem, em nossas reminiscências, um nome de professor associado, seja ele Vera, Isis, ou Tarso da Silveira. Conhecer o Simbolismo pelas mãos do professor, e crítico, Tarso da Silveira, foi uma experiência importante para uma das narradoras. Vera mostrou à outra *Morte e vida severina*, e à outra, ainda, Chico Buarque. D Isis nos deu *Suor*.

É preciso, no entanto, não perder de vista que não só os professores, como também os críticos e os autores são, como na chave popular, não só antenas da raça, mas também transmissores para ela. Tratando-se de Literatura, sua crítica, seu ensino, os nomes e os sujeitos refletem não só o tempo e a sociedade em que vivem, como também os estudos e as teorias com que se tratava a ciência, a escola, a arte, a Literatura.

A forma como a Literatura foi incluída nos currículos escolares sempre foi motivo de discussão, entre professores, críticos ou escritores. Questiona-se, também no presente, sua associação direta a concursos vestibulares, sob forma de listas de obras, muitas vezes pouco coerentes e pouco ortodoxas; o seu ensino, historicizado, em detrimento da apreciação estética; enfim, certo caráter burocrático enquanto disciplina.

Professores e escolas de ensino médio discutem se Literatura é uma disciplina independente; como a produção de textos, separada do estudo da língua; e se ambas devem se integrar à gramática, formando uma disciplina só. Em tempos de intertextualidade, de antigas disciplinas se agrupando sob as rubricas de *Linguagens*, segue a Literatura procurando seu lugar na escola.

Examinando currículos e documentos, especialmente desde a instituição do Colégio Pedro II, no final do Império, Willian Roberto Cereja (2005) conclui sobre a instabilidade da Literatura como componente curricular, passando pela retórica, do período jesuítico, poética, história e literatura nacional (que também tinha caráter histórico), Português (no séc. XX), Comunicação e Expressão, Cultura, até Linguagens, conforme ENEM e PCNs.

Não foi diferente no período que se pretende analisar neste trabalho. No capítulo 3 – Literatura na escola – entre o tradicional e o oficial, de *Ensino de Literatura – uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*, Cereja observa a brevidade das determinações da Lei 5692/71 sobre o ensino de Português.

Sem maiores detalhes, a lei faz referência apenas à “língua nacional”, concebida aqui como “instrumento de comunicação” e “expressão da cultura brasileira”. Compatível com a concepção funcionalista de língua que vigorava entre os

estudos de linguagem da época, o documento via a língua como instrumento de comunicação, motivo pelo qual a disciplina voltada ao ensino de português passou a se chamar Comunicação e Expressão. O ensino de literatura, não explicitado, pode ser subentendido na referência à cultura brasileira, o que nos leva a crer que se tratasse especificamente de literatura brasileira (CEREJA, 2005, p. 106).

E questiona a redação do art. 3º, que transcrevemos:

Em Comunicação e Expressão, ao cultivo de linguagens que ensejem ao aluno contato coerente com os seus semelhantes e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual, ressaltando-se a Língua Portuguesa como expressão da Cultura Brasileira [...] (MEC, 1971. Apud. CEREJA, 2005, p. 106).

O autor problematiza:

A língua era vista como expressão da cultura brasileira, mas seria essa a única razão de estudá-la? Além disso, somente à língua caberia o papel de expressar nossa cultura? Esses elementos revelam uma concepção positivista e nacionalista de língua, educação e cultura, compatível com a ideologia do regime político então vigente (p. 107).

A esse estudo, juntamos o ensaio de Wilberth Clayton F. Salgueiro, *A escola, eu e a literatura: a lei, o leite e o deleite*, em que, autobiograficamente crítico, o autor questiona o uso da Literatura na escola, especialmente a leitura que se faz do texto literário em espaços escolares.

A partir de aspectos bem pragmáticos relacionados ao lugar da Literatura numa sociedade midiática e tecnológica, conclui que a Literatura, sendo inédita, inaugural, única, trapaceia com a língua (Barthes). Uma trapaça a que precisamos nos sujeitar.

Se a escola – e seus agentes capitais, os professores – se deixarem “superfluir”, como faz a literatura, será supimpa, e soberbo! Em vez de impor a verdade, questioná-la. Abalar os preconceitos, privilegiar um olhar plural, semiológico. Perceber,

nas vãs aparências da carne, o esqueleto que a sustenta. Desconfiar dos binarismos que rotulam. Tomar leite, sim, porque pode fazer bem; mas também esquecê-lo (estratégia de deleite, para adiar o que há de leite na leitura). Como a literatura, viver benfazejo na corda bamba, entre o remédio e o veneno. Esta corda, a grande e preciosa arte de ler, de querer (SALGUEIRO in NASCIMENTO, 2008, p. 263).

Parece-nos que se questiona, a partir dos documentos oficiais, para a época e para o presente, que lugar ocuparia a Literatura como disciplina nos currículos escolares e também como o texto literário deveria ser usado, em aulas de Literatura, de língua portuguesa ou mesmo de produção de textos.

Vejamos o que nossas narradoras têm a contar sobre isso. Como viram a disciplina Literatura na escola à época, quais as práticas que empreenderam e também os critérios de escolha de textos, de autores, e de obras literárias a serem usadas na escola; de seu desejo de ensinar Literatura ao desejo de os alunos lerem e do que os alunos desejavam ler.

Sendo a Literatura o braço artístico dos estudos da linguagem, observamos que as narradoras valoravam seu ensino de forma especial, considerando, muitas vezes, um privilégio ser a regente de tal disciplina, à semelhança do que ocorre na comparação entre os estudos iniciais – primário, ginásio, primeiro grau, ensino fundamental – e os estudos avançados – colégio, segundo grau, ensino médio. No caso da Literatura, além de só se constituir como disciplina para as classes avançadas, era considerada nobre por tratar de aspectos artísticos do uso de uma língua.

Para o professor de Português, ensinar Literatura era considerado um grau superior, uma ascensão dentro da carreira. As narradoras sonharam em sê-lo e se empenharam para tal.

Eu só consegui ensinar Literatura mesmo quando eu fui dar aula no Segundo Grau. Eu aproveitava muito os textos também, se eu tinha um texto que pudesse... Eu me lembro bem até de um texto da Cecília Meireles – “Bem-te-vi”. Eu aproveitava aquele texto, aquele momento, falava um pouquinho... Desde que comecei a lecionar no Segundo Grau, eu aproveitava para falar de Literatura, para ensinar as escolas, eu me envolvia bastante, quando a gente gosta, eu gostava bastante... (Primeira narrativa)

Em 1970, eu terminei o magistério. Já no ônibus o professor Carlos me chamou - Carlos Passos - eu nunca fui ao interior e eu não sei se isso foi bom ou ruim porque eu já entrei direito no "João Bley", trabalhando na quinta série, daí o Carlos Passos me colocou para ser professora do terceiro magistério. Aí, eu fiquei maluca! “- Professor Carlos Passos, da quinta série você me põe para dar aula no terceiro magistério, o que eu vou fazer? ” Aí, ele falou desse jeito. “Pelo mesmo caminho que você veio você vai voltar porque eu sei o que eu estou fazendo. ” Foi bom sim, porque eu estudei muito e dei conta do recado. Então, eu trabalhei com todas as séries exceto de primeiro a quarta. Peguei o científico, magistério, administração, mas, sempre língua portuguesa. Nunca peguei língua portuguesa/Literatura brasileira. (Terceira narrativa)

Quanto à constituição da identidade da disciplina em si, no entanto, observamos que, para as próprias narradoras, há controvérsias, um conflito, a saber – ensinar Literatura é ensinar a interpretar, a ler, a buscar informações no texto ou sobre ele; ou, como elemento da cultura deve ser estudado a partir de um modelo histórico, periodizado, como uma história mesmo da Literatura; ou, finalmente, desenvolver no leitor uma habilidade de apreciação do texto literário como manifestação artística.

Chamemos para o debate os estudiosos René Wellek e Austin Warren, autores do manual *Teoria da Literatura*, publicado originalmente em 1948. Os autores, em seu livro, pretendem que os estudos literários unam a poética, o criticismo, a erudição e a história literária. Advertem, no entanto, na primeira parte do livro, que trata de Definições e Distinções, que Literatura e Estudo de Literatura são duas atividades distintas: uma é manifestação artística e a outra, “embora não

precisamente uma ciência, é, no entanto, uma modalidade do conhecer ou do aprender ” (WELLEK; WARREN, 1976, p. 13).

A citação é longa, mas esclarecedora.

O problema não é mais do que saber como nos ocuparmos, intelectualmente, da arte, e especificamente da arte literária. Pode esse objetivo ser atingido? E como? Uma das respostas afirmativas já dadas baseia-se em que pode realmente atingir-se esse objectivo por meio dos métodos aperfeiçoados pelas ciências naturais, bastando transferi-los para o estudo da literatura. Podem distinguir-se várias espécies dessa transferência. Uma delas é a tentativa de emular os ideais científicos gerais de objectividade, impessoalidade e certeza – tentativa que, de um modo genérico, apoia o seleccionador de factos neutros. Outra espécie é a intenção de imitar os métodos da ciência natural, por via do estudo dos antecedentes causais e das origens; na prática, este <método genérico> justifica a procura de qualquer espécie de relação, enquanto ela for possível, no aspecto cronológico. Mais rigidamente aplicada, a causalidade científica é utilizada para explicar fenómenos literários por meio da imputação da qualidade de causas determinantes a condições económicas, sociais e políticas. Outra modalidade, ainda, consiste na adopção de métodos quantitativos próprios de algumas ciências, como estatísticas, mapas, gráficos. E, por fim, há o intuito de empregar conceitos biológicos na indagação da evolução da literatura (p.14).

Está claro para nós que, para além de toda complexidade da questão, a tentativa de aplicar métodos da ciência natural aos estudos das ciências humanas será, no mínimo, redutora. Já se questionam mesmo os princípios das ciências positivas e mesmo cartesianas para aplicação nas ciências naturais, em um mundo que se vê cada vez mais múltiplo e imprevisível.

Entretanto, é fácil entender que o conflito entre Literatura como arte ou manifestação da cultura e Literatura como ciência está mesmo refletindo um modo de se entender e construir a própria educação, ou seja, os conteúdos são operados a partir de generalizações, padronizações e técnicas; sempre com vistas a objetivos pragmáticos, respostas certas e únicas; se não mecânicas, pelo menos uniformes. Claro que as padronizações e recorrências dos modelos, das escolas literárias, dos agrupamentos de autores serão, assim,

privilegiados em relação às individualidades, às obras singulares; ao que foge ao padrão, ao classificável, ao esperado.

Precisamos ter claro também que tal tentativa de se aplicar os métodos das ciências naturais não aconteceu somente com a Literatura, mas também com as ciências humanas de maneira geral. Acrescente-se, ainda, que a periodização nos estudos de Literatura não começou com a tendência tecnicista – já se tem notícia de tentativa de agrupamentos de autores por épocas desde o ensino jesuítico, quando se estudava a Literatura clássica e a portuguesa – embora tenha sido fortalecida pelos princípios educacionais propostos à época.

Quando eu fiz a quinta série ginásial com o professor Deusdeth, nós aprendemos a periodização. Mesmo correndo, ele deu uma visão geral da Literatura. Da Literatura Portuguesa e da Brasileira.

[...]

Mesmo assim, eu era meio exageradinha com meus alunos, quando eu tinha oportunidade de ensinar um pouquinho de Literatura, eu sempre gostei, gostei muito de ensinar Literatura. Interessante é a sequência, você acompanhar as escolas, chegar ao Modernismo, não é? Lê “O Guarani”, depois passa para o Realismo, para o Eça de Queiroz, o Machado de Assis. Machado de Assis não envelhece, não tem condição. (Primeira narrativa)

Tínhamos que ensinar Literatura brasileira e dar umas pinceladas na portuguesa. Eu acho que aí era mais através de livros porque não era uma maneira sistemática não... Eu não estudei Literatura portuguesa e por eu estudar sozinha, até falei com a Dona Gercy... Eu lembrava a página da prova de Literatura portuguesa, eu acertei tudo para você ver, eu não fazia cursinho não fazia nada já para o ensino médio. Eu passava o que eu aprendia na faculdade, porque nós tínhamos aquela coisa programada de Literatura portuguesa, eu não sabia muito, mas o que eu sabia eu passava. (Terceira narrativa)

Dando Romantismo e Realismo, eu procurava dar uma obra também moderna. Então eu lembro que uma vez eu trabalhei “Ciranda de Pedra” e gostaram muito. E eu fiz um trabalho assim, levantei uma porção de elementos da obra para eles darem a impressão que tiveram e uma das coisas que obteve um foco maior, foi a questão do besouro. Aquela frase que tem: “O besouro que cai de costas, nunca mais se levanta. ”. Menino, mas atraiu a atenção da maioria. (Quarta narrativa)

Interessa, em nosso estudo, especialmente, para o período da história - a ditadura civil-militar, sua repercussão direta sobre a educação e a escola – a concepção pedagógica tecnicista.

O Tecnicismo, como se denominou, implantou-se no Brasil a partir de estudos desenvolvidos no âmbito do então Conselho Federal de Educação (CFE), mais precisamente com o decreto-lei n. 53, de 18 de novembro de 1966, sob forte influência do ideário defendido por Valnir Chagas, pensador da educação brasileira.

As reformas propostas para a educação se diziam urgentes em face de um projeto maior, desenvolvimentista, associado a uma preocupação com a segurança nacional. A ênfase na educação, necessária ao desenvolvimento, no entanto, apontava para uma demanda de suprir a industrialização do país, baseada na desnacionalização da economia, de mão-de-obra qualificada para o trabalho.

Sobre isso, diz Dermeval Saviani:

E a demanda de preparação de mão-de-obra para essas mesmas empresas associada à meta de elevação geral da produtividade do sistema escolar levou à adoção daquele modelo organizacional no campo da educação. Difundiram-se, então, ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) que, no campo educacional, configuram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar

na expressão “pedagogia tecnicista” (SAVIANI, 2007, p. 365 e 367).

Tal tendência pedagógica engendrou-se pelo aproveitamento de teorias econômicas e da administração, além da teoria comportamental, especialmente das ideias de Skinner.

A influência do modelo americano se intensificará a partir dos acordos MEC-USAID, em que se recebiam dos Estados Unidos os modelos de educação a serem aplicados no Brasil.

Sob a égide do AI-5, então, a educação assume, em sua concepção tecnicista, o racionalismo e o controle como bases. Essas bases vão ensejar práticas de assimilação e reprodução do conhecimento, a partir de métodos, procedimentos e modelos que tinham como meta a aprendizagem sem problematização, em escala industrial, como em uma linha de montagem. O professor é uma máquina de ensinar; e o aluno, uma máquina de aprender.

A educação é o produto.

A educação, dessa maneira, desloca seu foco dos professores e alunos para dar luz ao procedimento, à organização racional dos meios. (SAVIANI, 2007, p. 380)

Em consonância com o regime político vigente, “a pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência.” (p. 380)

Esse trabalho técnico, burocrático, mecânico, de planejar, organizar, sistematizar, padronizar as práticas dos professores foi desenvolvido por profissionais da educação treinados pelo Estado. Dumerval Trigueiro Mendes, em seu estudo *Existe uma filosofia da educação brasileira?*, considera que esse profissional, o tecnocrata, “desobrigado de situar-se em referência às finalidades reais da educação, termina por colocar-se, inconscientemente ou não, a serviço dos fins do *Establishment*. ” (MENDES, 1998, p. 111) Assim, substitui-se, na educação, “uma visão de totalidade por uma lógica linear e meramente técnica. “(p. 111)

Dentro desse contexto, é natural que surgissem estudos empenhados em criticar as propostas oficiais – tal papel coube ao que se denominou de Pedagogia crítico-reprodutivista, com forte influência da filosofia europeia, especialmente de Bourdieu.

A visão crítico-reprodutivista desempenhou, pois, um papel importante na década de 1970. Suas análises constituíram-se em armas teóricas utilizadas para fustigar a política educacional do regime militar, que era uma política de ajustamento da escola utilizada como instrumento de controle da sociedade visando a perpetuar as relações de dominação vigentes (SAVIANI, 2007, p. 395).

O aparecimento de uma tendência pedagógica dessa natureza nos parece consequência de certo conflito, de certa contradição, para os profissionais e pensadores da educação.

Esse conflito pode ser muito bem ilustrado por Dermeval Saviani, quando lança mão dos relatos de Magda Soares sobre o trabalho que realizou para o GT da Lei. 5692/71. A autora fala de si como um duplo não reconhecido, um estranho, criticando não só a tendência pedagógica da época, mas também o serviço que ela mesma prestara ao Estado.

Vejo-me (não, vejo-a, a outra que fui) aderir a uma tecnologia de ensino determinista, baseada em predição e controle (objetivos comportamentais, testes de múltipla-escolha, instrução programada e outros procedimentos de ensino de inspiração behaviorista); vejo-me (vejo-a) lutando por maior

“eficiência” e maior “produtividade” do ensino e do sistema educacional (SOARES apud SAVIANI, 2007, p. 378).

O professor exercia, naquele período, suas práticas entre sua formação de natureza humanista, e uma pedagogia da técnica imposta pelo Estado. cremos que é nesse conflito que se germina a questão chave da presente pesquisa. Como os professores, supostamente formados para desenvolver em seus alunos as capacidades de reflexão e apreciação dos textos artísticos – literários – exerceram suas atividades sob essa onda tecnicista?

Apesar de todos os esforços, a partir do surgimento da tendência crítico-reprodutivista, de superar o tecnicismo em favor de uma educação em que o conhecimento não fosse apenas objeto de reprodução mecânica, observamos que, em um contexto neoliberal como o que vivemos, a educação conserva muito do que se observava nos anos 1970 no Brasil. Dito de outra maneira, o tecnicismo não só deixou marcas na educação brasileira, como também está presente tanto nas diretrizes oficiais quanto nas práticas dos professores.

No texto de abertura do livro que organizou, *Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade*, Janete Magalhães Carvalho, poeticamente, faz dobrar os sinos para “acordar o mundo e, nele, a escola adormecida [...] para a necessidade de [...] resistência e ação política para a ‘reinvenção’ da escola, na qual a sabedoria, a criação, o projeto e alegria continuam a morrer todos os dias” (CARVALHO, 2004, p.11).

Em uma obra em que apresenta novos campos de possibilidade de atuação para o professor, a autora, estudando a formação de professores, põe em questão o desafio de reinventar a escola diante de uma sociedade tecnocrática competitiva.

A questão recorrente parece ser: como responder aos desafios atuais no campo de formação de professores produzindo novas significações e/ou campos de possibilidades fechados pelo mundo sistêmico da razão instrumental e da lógica capitalista da modernidade instaurada e globalizada? (p. 14).

A professora tem razão – é preciso continuar fazendo o sino tocar.

Ao que responde, leminskianamente, o professor Wilberth, em parecer de qualificação do presente trabalho.

“É preciso continuar fazendo o (en) sino tocar.”

Quanto aos livros didáticos, especialmente aos produzidos naquela época, percebemos que refletem uma necessidade de organizar, didatizar, compartimentar conceitos, características, datas, nomes, gêneros, como uma forma de tornar científicos os estudos literários. Ao aluno restava, a partir de quadros e tabelas, classificar, enquadrar, reconhecer, encaixar em classes, em quadros, em gavetas, em padrões, não só os autores, mas também as obras e os textos.

Encontramos, como exemplo desses procedimentos, no livro *Estudo dirigido de Literatura Brasileira*, de Audemaro Taranto Goulart e Oscar Vieira da Silva, com destaque, o quadro didático da Literatura Brasileira, que agrupa, quase matematicamente, autores, datas, períodos estéticos, correntes, gêneros e espécies, compondo quase uma “Tabela periódica” da Literatura.

Vemos que se combinam, na apropriação de tais currículos e práticas, mais ou menos forças de conservação e de inovação. Muitas vezes se adotou um procedimento porque o adotou um professor pelo qual temos admiração.

Quando eu fiz a quinta série ginásial com o professor Deusdeth, nós aprendemos a periodização. Mesmo correndo, ele deu uma visão geral da Literatura. Da Literatura Portuguesa e da Brasileira. (Primeira narrativa)

Outras vezes, por força de criar seu próprio estilo, questionam-se os programas, as grades (muitas vezes imaginárias), os livros didáticos e os programas de vestibulares.

E outra coisa também, enquanto professora, muitas vezes eu leio aquilo que não gosto, porque o que o vestibular faz, eles selecionam, não sei como, mas acredito que existe um grupo de professores que têm os objetivos deles na hora da escolha, então, por exemplo, nós vamos fazer com que fulano de tal seja conhecido, fazer com que o livro de fulano de tal chegue ao povo, então eles colocam as maiores aberrações. [...]

Viçosa é mais, o aluno de 1º ano tem que ler “Sermões”, de Antônio Vieira, gente, eu não mando meus alunos lerem. (Segunda narrativa)

Apesar de as narradoras todas terem feito referência a esse ensino voltado para a tradição escolar, ou seja, a periodização que apresenta cronologicamente os autores e as obras agrupados por épocas e por supostas características comuns, chama-nos a atenção que as melhores lembranças, as que entusiasmam mais as professoras são as que, de algum modo, escapam ao modelo. Apesar de todas terem feito referência a provas em que se cobravam elementos da narrativa, relacionando o texto e as obras à periodização e à simples caracterização de acordo com um padrão; citam, como professoras e alunas, atividades em que se extrapolava o conhecimento já sedimentado e se possibilitava, a partir da Literatura, alguma criação e apreciação do texto.

Eu mandava os alunos fazerem um trabalho – os personagens, o enredo, o protagonista, o tema, achava que isso desenvolvia porque você vai descobrindo – porque às vezes a pessoa lê e nem sabe interpretar. Eu tive alunos que faziam trabalhos maravilhosos. Uma vez mandei fazer um trabalho

sobre um livro de Machado de Assis, não me lembro qual, as meninas fizeram, colaram gravuras, até de um bonde antigo, e caracterizaram, pegaram de revistas o personagem – o herói da história. (Primeira narrativa)

Uma vez pusemos na rua a Literatura, foi cansativo... Você lembra do desfile do Madalena Piza, uma menina vestida de Manuel Bandeira com a mala, era a Literatura brasileira e portuguesa, tinha vindo tudo pra rua então quem apreciava adorou mas quem não gostou falou: “- que maçante!” “- que coisa horrível!” Mas aí depois nós recebemos muitos cumprimentos. Um mérito meu, da dona Penha Cimonato, Catarina, as professoras de português que tivemos essa ideia mas nós contextualizávamos os alunos, eles iam como Manuel Bandeira, mas eles sabiam tudo, tudo não, mas o possível daquele personagem. Então a gente passava mais ou menos de 15 dias a 1 mês contextualizando o que iria para a rua. Foi um desfile cívico nas festas de Castelo. Até pouco tempo a Ângela Monjardim, mulher do João, veio aqui e o João também eles falaram: “- Vocês são loucos!” Quando ela viu o material que ela foi lá no Madalena Piza e viu a parte alegórica e falou que não conseguia entender, achou um absurdo ter conseguido fazer aquilo ali tudo. (Terceira narrativa)

Intentamos compreender, por meio do narrado, que critérios se utilizaram para a seleção de textos e de obras para uso com os alunos. É claro que, muitas vezes, essas obras foram utilizadas para leituras extraclasse que, posteriormente, gerariam atividades em sala de aula ou mesmo trabalhos para entrega ou apresentação oral. As obras que requeriam maior fôlego dos leitores geralmente eram oferecidas sob essa modalidade de leitura.

Embora algumas das narradoras tenham falado sobre os vestibulares, não se apresentou para a discussão a questão, a nosso ver de grave relevância, dos materiais didáticos que apresentam resumos das obras literárias, o que considero o extremo da distorção do ensino de Literatura no Ensino Médio.

Embora o vestibular não seja o foco principal das análises desse estudo, não se pode compreender como menor a questão que levanta uma das narradoras

de que os programas de Ensino Médio geralmente refletem as seleções de obras que faculdades e universidades prescrevem aos candidatos dos concursos. Depois de tanto tempo de existência do exame vestibular como forma de ingresso a universidades e mesmo da unificação dos vestibulares das grandes faculdades, configurou-se uma via de mão dupla, em que vestibular e Ensino médio influenciam-se e refletem-se mutuamente. O que se pode perceber com facilidade é que os professores trabalham os conteúdos com vistas aos concursos, com a velha justificativa de que tal conteúdo deve ou não ser ensinado porque será cobrado (cai) no vestibular.

Isso posto, podemos compreender que os professores, quanto mais a escola tiver como meta os exames vestibulares, mais estarão condenados a listas prontas. E chegamos então a um primeiro critério.

As listas dos vestibulares; que surpreendem os professores, às vezes, com novidades – inclusões e exclusões – questionáveis; também traz em si uma forte carga de tradição, ou seja, as listas se sucedem e se reproduzem pela tradição do ensino e dos professores de Literatura. É a tradição outro critério que norteia as escolhas das professoras. Muitas vezes tal tradição remonta os estudos literários das escolas imperiais no Brasil, quando os escritores românticos eram praticamente a constituição de um primeiro cânone brasileiro. Essa tradição vai prosseguir, atrelando as escolhas, cada vez mais, à historiografia literária.

Acompanhava a escola literária. Um romance do Romantismo, um da época do Realismo, e depois, se possível, um do Modernismo. (Primeira narrativa)

Quando eu trabalhava mais assim com o momento do romantismo eu trabalhava alguma coisa do José de Alencar – ou “Senhora” ou “Lucíola”. (Quinta narrativa)

Outras vezes, essa tradição se constitui pelo encantamento que os professores, enquanto alunos, nutriam pelos seus mestres. Assim, a leitura de

uma obra, proposta por um professor, acaba se preservando numa rede de alunos admiradores que se tornaram professores. É o caso do romance *Suor*, de Jorge Amado, que, como relatamos, revelou-se compartilhado por professores-narradores e professor-pesquisador, em uma dessas redes.

Usei muito “Suor”.

Usei muito “Quincas Berro d’Água”. (Quarta narrativa)

Jorge Amado. “Capitães de areia”, eu gostei muito de trabalhar, o “Suor”. Eu não sei se eu cheguei a trabalhar agora “Capitães de areia” e o “Suor”, com certeza. “Quincas Berro d’água”, agora eu estou tentando me lembrar dos mais contemporâneos. (Quinta narrativa)

Assim, uma escolha, por mais inicial que pareça, nunca é inaugural, na medida em que há sempre uma rede de subjetividades não só nas escolhas pessoais, mas também nas profissionais. É claro também que essa rede que nos constitui não tem como fios apenas o que se evidencia no que é selecionado, mas também no que é descartado, esquecido, excluído, censurado. Crivos estéticos assim, juntam-se a crivos sociais, ideológicos, éticos e morais, além de aspectos práticos e materiais.

3.2 ORIENTAÇÕES: DIRETRIZES E INTERPRETAÇÕES

Diante dos objetivos do ensino do 2º grau expressos na lei 5.692/71, o governo do estado do Espírito Santo, emitiu, em 1975, sua Proposta Curricular para o 2º grau, em que figura, entre as disciplinas de Educação geral, no volume II-A,

Comunicação e Expressão, a proposta para Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. São responsáveis pela redação do documento os Assessores de Área – Carlos de Laet, Maria Lúcia de Almeida Assef e Shirley Marylene Saliba. A equipe do currículo foi coordenada por Terezinha Cândida Mares Guia Barbosa; o conselho Estadual de Educação era presidido pelo professor Leandro Nader e o Secretário de Educação e Cultura era o Dr. Alberto Stange Junior. O Governador do estado era Élcio Álvares (1975-1979).

A área de Comunicação e Expressão reunia as disciplinas relacionadas ao estudo da língua e à educação física.

A apresentação do documento, assinada pela equipe elaboradora, revela algumas opções didáticas e políticas do grupo, quanto às inovações propostas pela lei. Chama à atenção o fato de não haver proposta curricular para a disciplina “Educação Artística”, pertencente ao mesmo grupo, pelo fato de ser considerada “como atividade” que deve estar sempre voltada para o desenvolvimento da criatividade, empregando recursos materiais e humanos disponíveis no próprio meio.”(p. 3)

Ao ler essa justificativa, levantamos a questão – o fato de não haver sido proposta uma diretriz para a disciplina revela que o grupo acredita na liberdade necessária ao seu desenvolvimento ou, que, a despeito de ser ela “obrigatória”, não vê relevância em seu ensino.

Avaliam que a redução das cargas horárias de disciplinas de Educação Geral em detrimento de habilitações profissionais acarretará em prejuízos para o conhecimento, dificultando o trabalho dos professores, ainda sob as diretrizes dos cursos científicos, que tal documento vem suplantar.

Retomam a ideia do desenvolvimentismo que reduz os objetivos da educação a formar mão de obra especializada para atender à demanda do mercado de trabalho emergente, em que está inserido o Espírito Santo.

A partir da transcrição de normativos do governo federal – 5692/71, 4024/61, parecer 710/74, entre outros, apresenta-se uma compilação de objetivos e conteúdos até atingir o ensino de Língua e Literatura.

O documento do grupo de professores assume a função de sugerir atividades que levem ao estudante a possibilidade de desenvolver “mais potencialidades de pensamento, criatividade, iniciativa e ação.” A relação com outras disciplinas e o contato com o texto literário propiciam “uma ampliação cultural capaz de permitir-lhe uma melhor compreensão do mundo, dos outros e de si mesmo.” (p. 13)

Quanto à Literatura, propõe-se que

Através do estudo das diferentes manifestações literárias, mencionou-se o conhecimento de variantes linguísticas vigentes no país, com o intuito de levar o educando a perceber as riquezas que uma língua, mas diferenciada, pode oferecer (p. 13).

Com esse quadro, chegou-se aos objetivos gerais que transcrevemos:

- Compreender o valor da língua no processo de comunicação;
- Utilizar variantes linguísticas que propiciem, ao receptor, a possibilidade de decodificar, sem ruído, as mensagens enviadas;
- Conhecer as principais estruturas básicas da língua, a fim de se expressar, com clareza e correção, oralmente e por escrito;
- Ler com compreensão e expressividade diferentes mensagens;

- Reconhecer o valor da cultura e da civilização brasileira, através do conhecimento das manifestações artísticas da língua;
- Compreender o fenômeno da instauração e sedimentação da literatura brasileira;
- Ter o seu gosto estético aprimorado pelo estudo da literatura. (p. 14).

Os objetivos gerais, como se pode observar, refletem os princípios norteadores das diretrizes oficiais, ou seja, a língua como instrumento de comunicação e compreendida pela teoria da comunicação, emergente na época. Termos como processo, receptor, decodificar, ruído e mensagem evidenciam tal opção teórica. A literatura deve ser estudada sob prisma de manifestação artística da língua, desenvolvendo-se o gosto estético, para reafirmar o valor da cultura e da civilização brasileira.

Os quadros que se desenvolvem a partir dos objetivos gerais relacionam os objetivos específicos com os conteúdos e sugestões de estratégias para o professor. Dividem-se os conteúdos em quatro grupos a saber:

- I – Linguagem e comunicação;
- II – Fonomorfossintaxe;
- III – Expressão oral e escrita;
- IV – Introdução aos estudos literários.

Por essa estrutura, percebemos que o que se propõe é que, assim como a redação, a Literatura se apresenta separada dos estudos da língua, como uma das partes do conjunto. Supomos que é a partir dessa proposta que se promoveu, nas escolas, tácita ou formalmente, a distribuição das aulas semanais entre Gramática, Literatura e Redação.

Por questões relacionadas aos objetivos de nosso estudo, vamos nos deter nas duas últimas partes, ou seja, Expressão oral e escrita e Introdução aos estudos literários, em que o enfoque será dado ao texto, literário ou não.

Apesar de a teoria da Comunicação ter sido abordada em outra parte dos programas, percebemos sua influência mesmo nos objetivos para produção e leitura de textos, já que o texto é considerado algo a ser decodificado. Verbos como decodificar e manejar revelam uma abordagem objetiva e pragmática do texto, de sua função social e do próprio conceito de leitura e produção. Reporta-nos a objetivos da própria educação, propostos pelo Estado, de formar mão de obra capaz de produzir e compreender textos.

Para tanto, a redação se dividiu entre técnica e criativa. Ressaltamos que, apesar de não ter sido explicitado, a proposta de atividades reflete a teoria dos gêneros textuais, novidade para a época. Assim, misturam-se relatórios, requerimentos e ofícios com cartas, rótulos para garrafas e crônicas.

Na rubrica específica para a Literatura, encontramos conteúdos relacionados à teoria da Literatura (conceitos, classificações, versificação, estilística). Nesse ponto, cremos que o currículo de Literatura se aproxima da abordagem tecnicista da educação, em que, aprendida a técnica, o aluno pode repetir mecanicamente os procedimentos. Incluem-se aí atividades de escansão de versos, contagem de sílabas, classificação de estrofes, de rimas, de poemas, de gêneros, e até mesmo de imagens, por meio do estudo das figuras de linguagem.

Termos como ‘reconhecer’, ‘identificar’ (nos objetivos); ‘distingue’, ‘reconhece’, ‘determina’, ‘classifica’ (nas sugestões) evidenciam que também o texto literário se tornou objeto em que o aluno opera os conhecimentos técnicos adquiridos. A padronização desses procedimentos de reconhecimento e classificação fogem, a nosso ver, e muito, dos objetivos assumidos pelo próprio documento

de entender a língua e a Literatura como uma forma de tornar o aluno mais “atuante” no processo ensino-aprendizagem e levá-lo a desenvolver “suas potencialidades de pensamento, criatividade, iniciativa e ação.” (p. 13) Além disso, não vemos como tais objetivos e procedimentos trarão ao aluno, “através dos estudos literários, uma ampliação cultural capaz de permitir-lhe uma melhor compreensão do mundo, dos outros e de si mesmo.” (p. 13)

Finalmente, propõe-se conhecer os estilos de época da Literatura Brasileira, a saber, Barroco, Arcadismo, Romantismo, Realismo-Naturalismo, Parnasianismo, Simbolismo – Impressionismo, Modernismo. As peças literárias são assim estudadas a partir de épocas, agrupamentos de autores, características comuns e do período, tornando o estudo da Literatura, em detrimento do texto propriamente dito e de sua apreciação, um processo em que predominam a memorização, a comparação e a classificação como procedimentos de aprendizagem. Novamente a técnica e a padronização predominam nos procedimentos contra os estudos da cultura e da arte, mais propensos às manifestações literárias. De novo, nas atividades, observamos o predomínio dos verbos estabelecer, destacar, reconhecer, identificar, sempre a partir de comparação entre uma matriz dada e o texto literário.

Carece, a nosso ver, a proposta de atividades, na aula de Literatura, ou mesmo de Língua, em que o texto, literário ou não, possa ser apreciado, e não apenas analisado, a partir de leituras múltiplas possíveis, discutido, perscrutado por alunos e professores a partir não só de modelos de análises pré-estabelecidos, mas de experiências, sensações, repertórios, gostos. Talvez o gosto pela leitura venha mesmo da possibilidade de se sentir o gosto do texto pelos alunos. É pouco provável que se goste de um texto, ou de um conhecimento, que já está pronto e dado, apenas para ser visto e repetido.

Com isso, não defendemos a ideia de que o conhecimento mínimo de História e técnica literária não seja necessário ao estudo e apreciação do texto.

Entretanto, somente esse estudo transforma o texto em objeto de operações lógicas, e não de apreciação artística.

Tal proposta foi elaborada a partir do documento base da educação na época e de variada bibliografia que prestigia grandes autores de língua e de Literatura: Antônio Soares Amora, Antônio Candido, Alfredo Bosi, José Aderaldo Castelo, Matoso Câmara Jr., Celso Luft, Evanildo Bechara, Celso Cunha, além de Domício Proença Filho, autor prestigiado à época, especialmente por autores de livros didáticos, e que lançou, à luz das diretrizes oficiais, os livros *Língua Portuguesa, Literatura Nacional e a Reforma do Ensino* e *Estilos de Época na Literatura*.

Em 1973, sob o impacto da Lei 5.692/71, Domício Proença Filho, em *Língua Portuguesa, Literatura Nacional e a Reforma do Ensino*, oferece aos professores e ao público em geral sua tentativa de elucidação das diretrizes para a Língua Portuguesa e Literatura Nacional, a partir da reforma do ensino. Cremos ser tal obra relevante para nosso estudo, uma vez que, publicada à época, apresenta uma compreensão de como a lei foi recebida por professores e estudiosos da língua e da Literatura. Ressalte-se que o autor, professor da PUC do Rio, autor de livros didáticos, foi membro da comissão instituída pelo estado da Guanabara para a elaboração do Plano de Implantação da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus naquele estado. Observemos, ainda, que, em 1969, antes mesmo do advento da lei, o autor publicou a obra *Estilos de Época em Literatura*, que seria base para o ensino de Literatura à época e que permanece editada até o presente, referenciada por muitos autores de manuais didáticos de Língua e de Literatura.

O livro sobre os estilos de época apresenta uma síntese das ideias do autor sobre o ensino de Literatura, ou seja, preceitos de teoria literária, procedimentos de análise, figuras de linguagem, correntes de crítica literária, conceitos de comunicação e periodização literária.

Assumidamente teórico e teorizante, o livro, pretenciosamente indicado para estudos iniciais de Literatura, privilegia os modelos aglutinadores, que querem agrupar e classificar tudo à moda das ciências naturais, deixando em segundo plano o conhecimento dos autores e dos textos. Apesar de o livro ser apresentado como uma proposta de ensino “através de textos”, percebe-se que o texto literário apenas ilustra as teorizações e sistematizações de um suposto currículo de Literatura.

Maria Amélia Dalvi, em sua tese de doutorado, *Drummond, a crítica e a escola: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático de ensino médio*, de 2010, ressalta o caráter laudatório do trabalho de Domício em relação ao texto da lei. De fato, observamos, na obra em questão, o acolhimento de objetivos, conteúdos e procedimentos propostos pelo Estado, chegando, às vezes mesmo, a tornar o texto próximo a um panfleto em que o autor se declara partidário de quem produziu o texto da lei. É difícil perceber, na análise de Domício, uma visão crítica do documento, semelhando seu texto a uma cartilha, em que o autor explica como colocar em prática os preceitos emanados pelo governo por meio do documento.

Assumindo o discurso desenvolvimentista, o autor conclama os professores a um “empreendimento solidário” que envolvesse “simultaneamente todas as áreas constitutivas da cultura nacional”. (13) Propõe-se assim um “sistema voltado para as necessidades do desenvolvimento, [...] preparando os técnicos de nível médio de que tem fome tanto a empresa privada como a “pública”” (14), conforme a exposição de motivos nº 273 de Jarbas Passarinho, então ministro da Educação e Cultura.

Propõe-se assim, e Domício concorda que o estudante receba “formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da

cidadania" (14) (art. 1º da Lei), desenvolvendo "suas capacidades de observação, reflexão, criação, discriminação de valores, julgamento, comunicação, convívio, cooperação, decisão e ação" (15). A nós também a letra da lei parece encantadora.

O parecer 853/71, também citado pelo autor, conclama todos a se "inspirar nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana" (16), retomando a lei 4024, de 1961, em que se evoca "o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem" (16). Passados 50 anos do golpe de 64, soa até irônico o texto do autor e mesmo o da própria lei.

Passa o autor a dissecar a letra da lei, explicando cada determinação em relação à constituição de currículos, grades, seriações etc.

Insera-se a Comunicação e Expressão no núcleo comum, junto com Estudos Sociais e Ciências. A Língua Portuguesa é o conteúdo específico obrigatório, expressão da Cultura Brasileira.

Nos chama a atenção, face à natureza da presente pesquisa, o que o autor discorre sobre os critérios para a seleção de textos. Apresenta três critérios principais – o semântico, o normativo e o literário. O primeiro prestigia o sentido do texto, em especial, segundo o autor, "em função dos aspectos culturais que nele se contêm" (PROENÇA FILHO, 1973, p. 57).

O critério normativo é "orientado pela correção gramatical, apoiado nas normas vigentes, tal como se encontram compendiadas nas gramáticas e nos livros didáticos. [...] O critério literário busca os melhores exemplos da utilização do idioma nas manifestações que revelam a totalidade do ser do homem: na literatura." (p. 58)

O universo cultural, segundo o autor, constituiu-se pelo homem a partir da arte, no nosso caso, literária, que tem a língua como suporte. É essa, segundo Domício, uma das mais relevantes funções do artista. Para ultrapassar o momento crítico que a Literatura vive, o autor propõe duas soluções para a criação de novos modelos – a vanguarda e a paraliteratura, que ele define

A paraliteratura se faz de recursos de manifestações literárias sem atingir ou atingindo a nível muito reduzido a essencialidade peculiar a estas últimas: exemplos são as telenovelas, as fotonovelas, as histórias em quadrinhos, as letras de música popular. São estruturas simples e de fácil domínio e algumas com alto índice de motivação, por força da promoção a que são submetidas, na qualidade de produtos de consumo de massa (p. 59).

Propõe, a partir da ideia de estilística, uma forma de análise, por comparação, do texto didático, que nos parece aplicada nas atividades propostas, na escola, aos alunos

Pode-se ainda admitir o termo [Estilística] como designador de um método através do qual se procura determinar o que é típico de um estilo literário a partir de exemplos isolados, que de acordo com a intuição do pesquisador representem o ápice de tal estilo (p. 67).

Discute adiante a noção de Literatura, de texto literário, seu uso na escola, em confronto com os objetivos educacionais

A comunicação artística se marca de preocupação estética: situa-se na área da criação literária. A Literatura é a arte da palavra. Neste particular se encontra no nosso entender um dos mais sérios equívocos do ensino de Português, quando se exige do aluno, em exercícios de redação, que ele se revele um criador, um artista da palavra, e se ultravaloriza a função poética da linguagem nos escritos escolares.

[...]

As aptidões literárias, porventura reveladas no desenvolvimento do curso, podem e devem ser incentivadas,

mas não é conveniente transformar esse incentivo em orientação primeira do ensino da língua.

[...]

Claro está que, ao examinar com os estudantes o texto literário, o professor caracterizará elementos que o configuram como tal, observados o nível dos alunos e a natureza do curso, diante sobretudo da relação língua, cultura, literatura (p. 70-1).

A caracterização da Literatura, enquanto disciplina do núcleo comum, torna, então, seu ensino sistematizado, ao contrário das artes, que, como veremos, não se constituem sistematizadas nas propostas de currículos, podendo ser ensinadas de forma “livre”. Claro que há opções políticas nas duas orientações, difíceis de serem submetidas a controle, no entanto. A falta de coerência entre objetivos e conteúdos, limites e retórica do próprio legislador enseja um currículo que, sem sentido, na prática, pode se tornar sem controle.

Destaco, ainda, entre os objetivos a serem buscados na área de língua:

[...]

- f) propiciar o conhecimento de aspectos da realidade nacional;
- g) contribuir para o enriquecimento da experiência vital do educando, a partir do conhecimento de outras experiências;
- h) contribuir para a formação de seu gosto estético;
- i) contribuir para a sua formação integral de cidadão brasileiro. (p. 77).

Finalmente, o autor relaciona o ensino da Literatura com a opção profissionalizante do 2º grau proposto pelo Estado. O autor considera a Literatura fundamental para o novo modelo de educação, embora acredite que tal mudança só se consolidaria lá pelo “ano 2000 dos futurólogos”.

Colateralmente, o ensino de literatura permitirá uma visão mais precisa da realidade brasileira, vele dizer, da cultura nacional. E mais: lhe permitirá o desenvolvimento do senso estético e da capacidade de crítica que muito ajudarão no mister para o qual se preparar, seja ele mecânico, contador, gráfico, decorador ou

técnico de contabilidade. Para isso também se fez a reforma: para mudar o status do profissional brasileiro, para torna-lo realmente qualificado, em todos os sentidos, para que ele se sinta mais que nunca um condômino atuante e consciente da realidade brasileira que ele ajuda e mais do que nunca ajudará a construir (p. 78).

A Literatura, observada pelo legislador como manifestação da cultura nacional, recebe importante análise quando relacionada à História e ao homem. Vale a pena ler.

Assim como a nossa História é parte da História Universal, a Literatura Brasileira não poderá ser estudada com abstração de suas raízes portuguesas e sem inserir-se no complexo cultural europeu de que se origina. Seja como for, é preciso não esquecer que “atrás de uma língua há um país, nesse país existem homens, e o que se pretende é conduzir a eles” (M. Laloum) (p. 81-2).

Chama a nossa atenção os termos “conduzir a eles” e, ironicamente, a confusão que se pode promover com a regência desses termos. Quem conduz quem a que? Ou o que a quem? O que seria conduzir?

Nos parece a proposta dos documentos do governo e a análise feita por Domício muito vagas em suas premissas e diretrizes, românticas e heroicas, panfletárias mesmo.

Tendo sido a obra de Magda Soares um livro didático citado na narrativa, na realidade o único citado por uma das narradoras, nos deteremos nessa publicação e nos elementos que a compõem para compreender por que esse permanece na lembrança e por que, à época, foi bem recebido pelos professores.

A série *Português através de textos* foi publicada originalmente pela Editorai Bernardo Alves S. A., sediada em Belo Horizonte, Minas Gerais. Os livros foram dados ao público na segunda metade da década de 1960, compondo-se de 4 volumes para o curso ginasial, um para cada série, o que corresponderia no presente ao segundo ciclo do Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano. Posteriormente, lançou-se um volume extra, para o 4º ano do ensino primário (5º ano atual) e Admissão. O curso de admissão era uma série complementar ao ensino primário para os alunos se prepararem para o concurso que os admitia no ginásio.

A editora informava também, nas obras publicadas pela autora, que encontrava-se em preparação uma série, com o mesmo título, para ser usada pelo curso colegial (atual ensino médio). Entretanto, não encontramos notícia de que a publicação se concretizou.

Aparece, no entanto, no final da década, obra com o mesmo título, pela mesma editora, direcionada ao curso colegial, porém, escrita por Wilton Cardoso e Celso Cunha, este, professor Catedrático do Colégio Pedro II. Tal série, no entanto, também não passou do primeiro volume, o que nos leva a acreditar que a ideia da coleção, sob o ponto de vista editorial, não se adequou ao curso colegial, seja por motivos metodológicos ou de mercado. Ressalte-se que o livro didático como material de uso na escola também passava, à época, por transformações importantes.

A partir da novidade oferecida no título, os textos “atravessados” pelo Português, ou seja, o aprendizado da língua por meio do texto; encontramos uma estrutura básica para os capítulos da série, o que vale a pena ser explicitado.

Cada capítulo se compõe de um título que precede ao texto propriamente dito. Tal título deixa claro que é o Português e não o texto que conduz o trabalho, já

que se constitui, nos volumes de 1ª a 4ª séries de nomenclaturas gramaticais e não dos títulos dos textos, que vêm a seguir.

No exemplar da 2ª série, publicado em 1969, encontramos explicitamente o título 'estudo dirigido'; que nos remete à tese de livre docência da autora, defendida em 1962; seguido de revisão gramatical, antes do texto propriamente dito.

Ao texto se seguem questões subjetivas e/ou objetivas sobre o que se chamou *Estudo do Texto* – 'Interpretação', 'Vocabulário', 'Estilo' e 'Redação'. Essa estrutura de leitura associada à produção seria a base de cursos de redação, composição e produção de textos – tomada em muitas escolas e currículos como disciplina independente – como a Literatura será também posta.

Gramática se compõe de 'Resumo', 'Esquema' e 'Exercícios', em que se utilizam trechos dos textos para se aplicar as classificações e nomenclaturas relativas ao ponto de gramática abordado no capítulo.

Distribuem-se, nos volumes, textos e poemas, a saber: 1ª série – 28 textos, 2ª série – 20 textos, 3ª série – 14 textos e 14 poemas e 4ª série – 14 textos e 14 poemas, lembrando que é a estrutura do livro que separa os poemas dos outros textos.

Alguns exercícios de Gramática e de Redação utilizam trechos de outros textos. Os poemas apresentados para a 3ª e 4ª séries encontram-se separados dos capítulos, sob a rubrica *Antologia poética*. Os textos narrativos e dissertativos apresentados nos 4 volumes são todos de caráter literário e, quando não são crônicas e poemas, fruto de recortes em romances e outros textos de maior extensão. Nas 1ª e 2ª séries, os poemas integram a seção

Texto, enquanto nos outros volumes aparecem na *Antologia poética*, sem exercícios correspondentes.

Se observarmos que, nos estudos de textos literários, antes do fortalecimento do recurso do livro didático, na maioria das vezes as escolas recorriam a antologias, todas sem exercícios propostos, podemos considerar ao menos dois pontos de vista em que devem ser apreciadas as antologias nos dois últimos volumes da coleção.

O primeiro ponto de vista é o de os professores contarem com um acervo mínimo de textos para serem utilizados na leitura de sala de aula, sem o engessamento dos exercícios propostos. Dessa forma, seria possível o desenvolvimento de atividades de apreciação literária, sem necessidade de os textos serem atrelados a conteúdos, sejam de gramática ou mesmo de teoria literária.

Em contrapartida, a seção pode, por estar isolada do resto do livro, ser considerada um apêndice e ser desprezada no planejamento dos professores, sempre preocupados com o cumprimento de currículos, diretrizes, capítulos e exercícios.

A seleção retoma a tradição de se considerarem os textos literários como únicos modelos de língua, antes de se conceber a teoria dos gêneros na escola, nos livros didáticos, e mesmo nas gramáticas. Assim, todos os estudos de língua tinham como base e exemplos os textos literários, seja qual for o tipo de atividade a ser desenvolvido.

Observamos que a seleção privilegia textos e autores que a tradição consagrou – um cânone escolar brasileiro. Encontramos, então, muitos textos de Manuel Bandeira, de Cecília Meirelles, de Carlos Drummond de Andrade, de Rubem

Braga, de Fernando Sabino e de outros cronistas, principalmente; entre poetas e romancistas, em menor número.

No *Estudo do texto*, são propostos exercícios com questões para serem completadas ou perguntas, sendo a seção encerrada com uma proposta de redação relacionada ao tema do texto. Na *Interpretação*, o aluno deve buscar informações no texto, fazer inferências e obter conclusões. O *Vocabulário* resgata do texto palavras que possam gerar dificuldades aos alunos, perscrutando seus possíveis sentidos. Em *Estilo* busca-se analisar os efeitos figurativos produzidos pelos autores dos textos literários a partir das relações semânticas produzidas.

A seção *Gramática* começa com um *Resumo* em que se apresentam estruturas da língua a partir de frases retiradas do texto. Em seguida, o *Esquema* retoma o ponto gramatical em forma gráfica, mais direta à visualização. Seguem-se *Exercícios* classificatórios e metalinguísticos em que o texto apenas serve às práticas de repetição dos pontos gramaticais.

Vamos nos deter nas questões relacionadas ao texto, uma vez que a presente pesquisa se interessa pelos usos da Literatura na escola. Começaremos pelas questões propostas, analisando finalmente a seleção de textos.

Analisando o volume para a 1ª série ginasial, citado pela narradora, observamos que as questões propostas para análise do texto (*Interpretação*), ainda que não sejam objetivas, direcionam os alunos às mesmas conclusões, desconsiderando os aspectos criadores e libertários do estrato literário da língua.

Observa-se, ainda, que as questões, muitas vezes, exploram aspectos ideológicos, quer sejam de cunho moral, social ou cívico. Tais ideologias dão-

nos notícia de entradas sociais e culturais dos autores dos livros, dos autores das propostas, emanadas nas diretrizes para a educação.

Ilustramos tal aspecto, chamando atenção para o texto *lemanjá dos cinco nomes*, no volume destinado à 3ª série. É preciso considerar que, entre autores recorrentes na coleção e até mesmo nos volumes, esse é o único texto de Jorge Amado que aparece na coleção toda. Extraído do romance *Mar morto*, obra muito conhecida do escritor baiano, o texto apresenta a variedade de nomes que lemanjá recebe na Bahia. É que é lá, segundo a questão 2 da Interpretação, que existe o culto à lemanjá. No afã de se discutir a língua como reflexo da cultura de um povo, Magda Soares reduz o culto a um único estado do país, o estado em que predominou a influência negra na cultura; e mais, reduz a orixá das religiões afro-brasileiras a uma “entidade do folclore”. Tal visão restrita se reflete nos temas de redação propostos no capítulo:

1 – uma festa folclórica (descrição de uma festa folclórica a que assistiu ou sobre que tenha informações: a festa de lemanjá, Bumba-meu-boi, festas juninas, carnaval, etc.)

2 – Crendices populares (dissertação sobre as crenças e superstições populares).

Está clara a opção, em um país de predominante religião católica, em não abordar o texto a partir do viés religioso. Desprestigia-se a opção do outro sem negá-la como religião, apenas a considerando uma “manifestação folclórica” ou “crendice popular”.

Voltando ao primeiro volume, citado pela professora, observamos 28 textos, acompanhados de 28 temas relacionados à Gramática normativa – morfologia e sintaxe. Apesar de o nome do livro apontar o texto como *médium* para o aprendizado de gramática, os textos e os pontos gramaticais constituem-se partes independentes dos capítulos.

A seleção dos textos demonstra que a tradição foi respeitada, especialmente em relação aos autores dos textos. Distribuem-se os 28 textos entre escritores nacionais dos dois últimos séculos (à época), XIX e XX. Monteiro Lobato, referência em Literatura infantil, comparece com 4 textos (apenas um não pertence ao conjunto do *Sítio do pica-pau amarelo*). Cecília Meirelles, presença constante em antologias e livros didáticos, é reportada em duas crônicas. José Lins do Rego apresenta três trechos de *Menino de Engenho*, obra emblemática sobre a infância.

Viriato Correa é um clássico da Literatura escolar. É dele o romance *Cazuza*, uma coleção de episódios de caráter moralizante e cívico, mostrando a visão de um menino brasileiro sobre a vida. O volume tem dois trechos extraídos do romance de Correa e mais um, de *História do Brasil para crianças*.

Machado de Assis é apresentado com uma crônica de jornal e um trecho extraído de Dom Casmurro. Carlos Drummond de Andrade, poeta nacional, agora cronista, apresenta-se por meio de três crônicas. Menos conhecido, Augusto Meyer (ou Méier), escritor gaúcho morto em 1970, contribui com três excertos de *Segredos da Infância*, publicado em 1949.

Completam a lista oito textos de autores diversos, entre eles, Guimarães Rosa, Olegário Mariano, Manuel Bandeira e Paulo Mendes Campos. Chama atenção à nossa pesquisa o texto *Uma página de diário*, de Helena Morley, conhecido romance de cunho memorialista.

O volume direcionado ao 4º ano primário e admissão diferencia-se, em sua estrutura básica, por não apresentar a seção de Gramática. Trata-se, portanto, de um livro de leitura. Com os capítulos intitulados Texto, acompanhados de um número romano de I a XVII, apresentam-se crônicas, trechos de contos e de romances, todos relacionados, de alguma forma, à infância: ou retirados de uma obra destinada a crianças ou com uma temática relacionada ao mundo

infantil e à infância, no caso das crônicas. Autores de clássicos destinados à infância como José Mauro de Vasconcelos (de *O meu pé de laranja lima*), Luís Jardim (de *Proezas do Menino Jesus*), Monteiro Lobato e Clarice Lispector (de *A mulher que matou os peixes* e *O mistério do coelho pensante*), reúnem-se a cronistas consagrados – Carlos Drummond de Andrade e Rubem Braga – e grandes contistas modernos – Luiz Vilela, Maurício Goulart e Aníbal Machado.

Nos mesmos moldes da coleção, segue uma Antologia poética, em que se apresentam 10 poemas de temática infantil de autoria de Cecília Meireles (3), Manuel Bandeira (3), Carlos Drummond de Andrade, Mário Quintana, Vinícius de Moraes e Henriqueta Lisboa (1 de cada).

Os exercícios propostos, de questões objetivas e perguntas diretas em sua maioria, dirigem uma leitura do texto como estrutura organizada e classificável, propondo ao aluno buscar e relacionar informações transcritas do texto, sem, no entanto, uma perspectiva de apreciação do trabalho da linguagem pelo artista.

Observa-se que a seleção de textos levou em consideração os temas relacionados à infância, a brinquedos, à escola, a episódios cotidianos, a cenas e animais domésticos, a valores morais.

A própria autora, em texto de apresentação do volume aos professores, informa que o ensino de língua materna, no curso primário, objetiva ao uso “adequado” e “criador” da língua como “instrumento de comunicação”, isto é “ao uso da língua como instrumento de expressão e de compreensão de mensagens”. (GUIMARÃES SOARES, 1970, p. 5-9)

Fala ainda sobre a “compreensão clara e interpretação precisa da mensagem escrita ou oral”. Entretanto, associa essas habilidades ao que chama de

“capacidade de compreensão crítica da leitura”. Explica que se privilegiam as questões de múltipla escolha por considerar “excelentes para desenvolver a capacidade de discriminação, julgamento e raciocínio”, e explica: “obrigado a escolher entre várias opções, o aluno é levado a comparar, relacionar, avaliar”. O aluno escolherá, dessa forma, a resposta certa, única, proposta pelo gabarito da autora do livro. A grande questão é se, a partir de tais procedimentos dirigidos e redutores do texto literário, é possível se “desenvolver a capacidade crítica de leitura”.

Pensamos, para o texto literário, que toda padronização é redutora, e que toda redução é mutiladora – do texto e do leitor. Finalmente, a proposta da autora é que se compreendam os textos com “discernimento e justeza” e se expressem os alunos com “eficiência e clareza”.

É preciso observar que a suposta inovação proposta pela coleção, já em seu título, acaba por conduzir o texto, na maioria das vezes literário, para práticas taxonômicas, classificatórias, gramaticais, ou seja, metalinguísticas. Assim, cortado, dividido em partes, subtraído de palavras, expressões e frases, o texto torna-se pretexto para esquemas e resumos de conteúdos, gramaticais, normativos, metalinguísticos.

A própria autora, em 1981, relembra o lançamento de seu primeiro livro didático e suas “representações”: “a língua é essencialmente instrumento de comunicação”; “o estudo da língua será, fundamentalmente, o estudo da comunicação através das palavras. ”

Revê criticamente suas representações e as reapresenta.

Hoje, sei: mais que instrumento de comunicação, a língua é instrumento de discriminação social, mais que instrumento de

construção do outro e do mundo, é instrumento de opressão e de exercício de poder (SOARES, p. 72).

O texto *Estudo dirigido* foi apresentado por Magda Soares como tese para o concurso de docência-livre da UMG (atual UFMG), em 1962.

O estudo é centrado nos métodos e procedimentos de ensino “que promovam a aquisição de noções por parte dos educandos” (p.13). Pressupõe a autora que tais técnicas seriam adequadas a um novo mundo que se desenvolvia com uma profusão de conhecimentos e informações a serem ensinadas pelos professores e aprendidos pelos educandos.

Consciente do conflito entre formação pessoal e formação de um sistema de noções, conhecimentos e informações a serem adquiridos pelos alunos, a autora propõe um método em que se apresentam técnicas de assimilação e reprodução das noções propostas.

Com base de fortes tons comportamentais, os procedimentos propostos pela autora partem da ideia de que o aluno deve agir sobre o conhecimento, experienciá-lo e, por fim, submetê-lo à análise e ao pensamento reflexivo, ao qual ela chama de “estudo”. A atividade proposta é que vai determinar a direção que o estudo deve seguir.

Entre listas de ações, sistematizações e receitas para um estudo eficiente, a autora entende que o procedimento em pauta pode promover não só a efetiva aquisição do conhecimento, como também o desenvolvimento do aluno individualmente. Nas conclusões gerais, aponta o Estudo dirigido como “um fator de educação criadora e de combate à cultura livresca e artificial, pois desenvolve o raciocínio e a reflexão, colabora na formação de atitudes e ideais e incentiva a expressão pessoal do educando.” (p. 87)

Sabemos, no entanto, que, para além do trabalho acadêmico de Magda, o procedimento foi usado pela escola para fortalecer as padronizações, a aprendizagem mecânica, os exercícios repetitivos, o excesso de conteúdos ...

Face a sequencialidade que se supõe proposta pela editora, ao se utilizar o mesmo nome da coleção de Magda Soares para produzir, com outros autores, uma série de livros para o curso colegial, torna-se, a nosso ver, importante examinarmos o volume destinado ao 1º ano colegial, escrito por Wilton Cardoso e Celso Cunha, aclamado autor de gramáticas desde aquela época. A própria Magda Soares, no volume destinado à Admissão, recomenda a Gramática do Português Contemporâneo, para estudos sistematizados de língua, como obra de consulta e orientação a professores. Tal obra mantém-se até o presente no mercado editorial, agora em parceria com Lyndley Cintra.

Destina-se o volume ao primeiro ano do curso colegial – atual ensino médio – que, à época, compunha o 2º ciclo dos estudos do Curso Secundário – em oposição ao primário.

De acordo com Instruções baixadas pelo Conselho Federal de Educação, reproduzidas no manual didático, é importante considerar, no ensino da língua,

No 2º ciclo:

No 2º ciclo, a matéria será encarada nos seus aspectos culturais e artísticos, relacionados com a formação e desenvolvimento da civilização brasileira.

Assim sendo, os conhecimentos adquiridos no curso ginásial serão consolidados por um estudo mais aprofundado da gramática expositiva e complementados pela gramática histórica e da literatura brasileira e portuguesa, analisados à luz dos textos de suas diversas fases (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO apud CARDOSO; CUNHA, 1970, p. 8).

Na página 9, os autores, sob o título 'Advertência', apresentam o livro, considerando, a partir das novas diretrizes destinadas ao ensino da língua e ao vestibular, sua adequação a um momento de "perplexidade" que, supostamente, as novas diretrizes remediariam com perspicácia. Como o livro que se apresenta, nas palavras dos autores, caminha por onde recomendam essas diretrizes, cremos que reforça-se o valor editorial da coleção e do volume apresentado.

Vale ressaltar, nas palavras dos autores, a repercussão da unificação dos vestibulares pela lei 5.540, de 28 de dezembro de 1968, e pelo Decreto-lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969, no estabelecimento de novas diretrizes para o ensino da língua, especialmente no ciclo colegial, que antecede o vestibular.

Entre o que se devia ensinar, na perspectiva de formação do adolescente, e o que era preciso dar a conhecer, no interesse da prestação de um exame vestibular imediato, angustiavam-se os professores e desnor-teava-se o aluno. A razão estava em que, quando incluído o Português entre as provas dos vestibulares, nem sempre se observava um critério racional de seleção de conteúdo: umas exigiam questões de história da língua e até de análise literária, enquanto outras se limitavam à correção de textos errados (p. 9).

Sob essa perspectiva, os capítulos da obra, partindo da exploração de páginas de diversos escritores da língua portuguesa, realçam a função comunicativa da língua como "instrumento de criação estética, no limiar da iniciação literária, que deve ser a motivação do ciclo colegial (p. 10).

Os recursos literários, nas palavras dos autores, são "meios de que o escritor se vale para transformar o sistema de sinais da língua usual numa semântica secundária, típica da expressão artística, a qual não raro conflita com as convenções e a norma do sistema comunitário." Considerando-se a língua um sistema particular de expressão, não se pode perder de vista que "ela é, ao

mesmo tempo, uma herança histórica, cujo pecúlio fundamental lhe cabe resguardar ” (p.11).

Os autores também propõem, como forma de incentivar a procura dos próprios estudantes, que se utilize a técnica do Estudo Dirigido, especialmente na aprendizagem de desenvolvimentos teóricos, ou seja, conteúdo metalinguístico proposto.

A partir desses pressupostos, apresenta-se a obra em três partes (conforme o Sumário do livro)

- 1 Textos de leitura comentados;
- 2 Textos de leitura complementar;
- 3 Teoria Linguística;

Essa divisão do Sumário guia a estrutura dos capítulos do livro, em número de 12. O título dos capítulos trata de temas retirados da segunda parte do Sumário, ou seja, do que os autores chamaram de Teoria Linguística. Os autores acreditam que a consolidação do aprendizado do ensino ginasial se promova pela reflexão linguística, a partir de teorias em voga na época. Entretanto, reconhecendo o excesso de teorização na obra, propõem o Estudo Dirigido como estratégia de estudo.

Todos os capítulos se iniciam com o texto, de caráter literário, de autores, em sua maioria, do Modernismo brasileiro. Recomenda o dispositivo legal que os autores fossem selecionados nos dois últimos séculos, o que justifica a presença de José de Alencar e Joaquim Nabuco entre os autores. Alexandre Herculano, único representante de Portugal, introduz nos estudos linguísticos o conceito de arcaísmo.

O “Estudo do texto”, que segue a “Leitura”, consta de uma exposição pelos autores de comentários sobre a peça literária selecionada. Nela, o professor, em primeira pessoa do plural, guia o estudante por uma análise já pronta e respondida, padronizada, esquematizada. Leitura e compreensão, assunto, tema, estrutura da composição, comentários. Após extensa explicação, sem exercícios de nenhuma espécie, encontraremos a terceira parte, que, ironicamente, chama-se “Teoria”, em que se propõe apresentar os aspectos culturais da língua, estudando teoria linguística e História da língua e até os fenômenos gramaticais. Outro texto aparece na quarta parte – Leitura complementar. Dessa vez, um texto metalinguístico, sobre linguística e língua portuguesa e; por último, a “Aplicação”, em que aparecem finalmente atividades para o aluno fazer a partir dos modelos de leitura e de gramática apresentados anteriormente.

Após 12 capítulos com essa mesma estrutura, em que o aluno é dirigido pelos autores a entender a língua, os textos e os fenômenos linguísticos, aparece a *Antologia poética da fase anteclassica*, em que se apresenta uma seleção de textos a partir da história da literatura medieval em Portugal.

4 LITERATURA E SEUS USOS

4.1 SELEÇÕES: ESCOLHAS E EXCLUSÕES

Algumas narrativas reportam a necessidade de se constituir a leitura a partir do gosto, do gostar de ler; lembrando que quem tem que gostar é o aluno. É claro que esse gosto sempre se estabelece a partir das experiências das professoras, ou por tentativas e erros. Passamos do que as professoras acreditam agradar aos alunos para a proposta de leitura, chegando à aceitação ou à rejeição. Aspectos como temáticas, extensão das obras e dificuldade de leitura face à elaboração da linguagem eram considerados, pelas professoras,

mais para descartar obras do que para elegê-las – um critério negativo, portanto. O critério negativo aqui acabaria por incluir também um crivo moral.

Com isso, é claro, não estamos defendendo que qualquer obra, por maior que seja seu valor literário, deve ter livre circulação dentro da escola. Entretanto, entre limites pessoais e sociais, percebemos que era comum que uma obra não fosse usada se apresentasse uma maior abertura em relação aos temas morais, especialmente ao sexo. É o caso interessante de Jorge Amado que, entre outros, era considerado “pesado” para os alunos.

Com os alunos, eu gostava de trabalhar uma leitura que não fosse chocar os pais. Acompanhava a escola literária. [...] Aqueles mais fortes, para o lado do sexo, acho que chocavam os pais. Como essa menina, a mãe me mandou um recado. A mãe não, a amiga lá. Mas eu acho assim que hoje em dia não tem muito mais disso, porque a gente vê de tudo, não tem mais esse preconceito. Tem livros que fazem mal, tem, às vezes, na ideia, às vezes bem no substrato, você lê nem sente, você nem percebe, mas você vê que aquilo influenciou bastante. (Primeira narrativa)

Uma vez, eu fiz a leitura de “O cortiço” – isso foi no Guimarães – e passei o filme, aí acharam o livro e o filme muito pesados, aí eu falei assim – você lembra daquele cinema que tinha ali no Plaza? Pesado! É o Cine Plaza que os cartazes ficam ali a mostra. – “Como é que vocês não vão lá reclamar? “. Eu fiz um trabalho de Literatura pra eles entenderem o que é o estilo da Literatura chamada Naturalista. E não tem nada de pesado, nada demais. É a vida! Mas também tem muita gente que precisa de um motivo para... (Quarta narrativa)

Por exemplo, eu aceito tudo de “Mar morto”, mas, você às vezes era criticada por mandar ler Jorge Amado. Piagueice isso, não me atrapalhava não, não era isso que me deixava de dar um livro não. E também uma coisa absurda era tomar um certo cuidado com a inversão de valores. Essa maneira de colocar as

coisas de uma maneira mais aberta. Às vezes os pais não aceitavam e alguns professores também. (Terceira narrativa)

Apesar de as narradoras negarem qualquer tipo de censura externa nas suas práticas e escolhas, percebemos aqui que o ideológico atuou sobre a subjetividade das professoras como forma de autocensura e até mesmo de adesão, muitas vezes inconsciente, ao que se propagava não só por meio do Estado, como também da sociedade civil.

Por parte das freiras, por parte das irmãs, nunca. Elas tinham respeito e uma confiança tão grande na gente, era uma coisa impressionante. Nunca aconteceu. O que aconteceu uma vez, não foi por parte das freiras, foi a mãe de uma aluna que me questionou porque eu tinha dado um livro do José Lins do Rego que foi “Menino de engenho”, que nossa... Para a época... E aí as freiras deixaram que eu resolvesse tudo. Então foi a mãe de uma aluna que me questionou, eu nem lembro de que série era, que ela achou que não deveria ser, e, depois, eu analisando bem, pra a época, eu acho que fui até muito ousada, mas, mesmo assim ... (Quinta narrativa)

Nunca houve por parte nem da escola, nem do governo, nem da família que chegasse a opinar. Eu sempre fui bem livre para escolher e já usava esses livros naquela época – “São Bernardo”, “Angústia”, “Vidas Secas”. Não usei “Memórias do Cárcere” porque eu mesma custei a ler, porque um amigo tinha e eu tive a oportunidade de ler – não era uma leitura que agradasse, era mais pesada, uma leitura mais monótona.

[...]

Não acho que o Estado mandasse reprimir nem alunos, nem professores. Havia uma lista de livros proibidos, mas nunca vi a lista. (Primeira narrativa)

Se retomarmos os processos de censura ao entretenimento à época, veremos que, diferente do que se possa imaginar, a censura oficial controlava, em novelas, filmes, peças de teatro, canções e livros, as temáticas morais e sociais, além da política. Nesse caso, a ideologia social e religiosa da classe

média católica – apenas uma das professoras não professava essa religião, mas era também cristã – tornou as próprias professoras em controladoras de seu trabalho, num processo de autocontrole, autolimitação e autocensura.

Observamos que Jorge Amado, junto com Graciliano Ramos, aparece entre as lembranças que as professoras manifestam de suas escolhas; apesar de os dois terem sido perseguidos pelo Estado a partir de 1930 e os dois serem comunistas, o que nos parece emblemático para retratar o conflito ideológico que se estabeleceu nos períodos de exceção.

Outro dado que nos parece interessante, quando falamos de nomes de autores, é que aparece, entre os escritores de que as narradoras se lembram, o nome de Chico Buarque de Holanda, associado às atividades de língua portuguesa.

Um outro muito importante também foi Chico Buarque de Holanda, em 1972, aquela música “Construção” - morreu na contra mão atrapalhando o tráfego - você vê que hoje isso virou rotina ele já dizia isso. Santo Agostinho também falava que a rotina banaliza até o sagrado. A vida é uma coisa sagrada. (Terceira narrativa)

Não se lia na escola e eu comecei a fazer um trabalho com leitura e levar textos mais recentes, aí eu me lembro que “A Banda”, que foi aquela “coqueluche”, aí eu peguei a letra e fui dar aula para os alunos. Aí acabei com os alunos e fiz a aula partindo dali, aí o pai de aluno foi na escola – nada a ver com ditadura – reclamar que, ao invés de dar aula, eu estava ensinando os alunos a cantar música popular brasileira. Isso eu me lembro como se fosse agora. (Quarta narrativa)

Um trabalho que foi assim... Maravilhoso para mim, foi até com a Vera Intra, mais voltado para Chico Buarque De Holanda, sabe? Com as músicas que

tinha aquele cunho evidentemente de protesto na época. Esse trabalho me marcou demais, foi muito interessante. Eu não vou lembrar de tudo mas foi mais ou menos assim: foi um trabalho de análise de algumas músicas do Chico Buarque de Holanda. E alguns anos atrás eu lembro que eu encontrei uma cópia desse trabalho. (Quinta narrativa)

Sobre isso, é importante problematizar outra questão. Chico Buarque de Holanda foi considerado uma unanimidade nacional à época de seu aparecimento no cenário musical brasileiro. Filho do historiador Sérgio Buarque de Holanda, representava o sonho da classe média, o bom moço de boa família, no início; para depois, tornar-se um ícone da resistência ao regime. Seu nome se associa assim às ideias de cultura, de arte e de resistência emergentes à época.

Vejamos o que se publicou, em fevereiro de 1972, na revista Realidade nº 71, no momento em que Chico apresentava, no Canecão, importante casa de espetáculos do Rio de Janeiro, o show Construção, momento considerado pela crítica como um marco na virada da carreira do compositor. O jornalista José Hamilton Ribeiro reproduz opinião, sobre Chico, do crítico de música Tárik de Souza.

A ascensão parecia mágica, mas não havia nenhum ilusionismo, Chico e sua música tinha os pés na terra e as raízes de suas criações eram visíveis e fortes. Em sua primeira fase, a bossa nova tinha ido longe demais em experiências jazzísticas e de câmara; agora, exagerava em outro extremo (MARÃO; RIBEIRO. 2010, p. 422).

E comenta.

Chico Buarque então aparece, no caldeirão da música brasileira, com os ingredientes que, naquele momento, todos pediam: o samba em várias formas (principalmente o do verso fácil e contagiante à moda de Noel), a seresta, o maxixe, o

chorinho, a marcha-rancho. Música urbana. A bossa nova também mudava. E logo haveria outra explosão, no mergulho antropofágico do tropicalismo, que iria renegar tudo o que estava aí, até mesmo – num primeiro momento – o próprio Chico (p. 422).

E Chico, sobre política e arte.

Tem gente pensando [...] que eu tenho vocação de herói, ou que pretenda me transformar em bandeira ou num líder da oposição no Brasil. Não é isso, eu não sou político. Sou um artista. Quando grito e reclamo. É porque estou sentindo que estão pondo coisas que impedem o trabalho de criação, do qual eu dependo e dependem todos os artistas. Mas, se defender a liberdade de criação é hoje um ato político, também não tenho porque fugir dele (p. 424).

A sensação relatada por Magda Soares(1991) é bem semelhante ao que se pode apreender das narrativas das professoras. Comportam-se como se tivesse sido possível não perceber o estado de coisas que se estabelecera no país e na educação. Assim, as narradoras, em seus relatos, apontam para o desconhecimento completo da situação, ou para seu abrandamento em relação ao que dita a história oficial, vista e revista tantas vezes. Em alguns pontos do relato, sinalizam que, apesar de perceberem o estado de exceção vigente, não tinham dele a consciência que adquiririam depois, com o início da abertura política.

A princípio, quando convidadas a conduzir a narrativa por esse fio, as professoras negavam qualquer memória em relação à situação de ditadura, censura ou opressão.

Essa época a que você se refere, a ditadura. Eu vou voltar à minha adolescência. Em 69, um ano tão doloroso, eu era a pessoa mais feliz do

mundo, eu não tinha noção do que estava acontecendo nesse país. Aqui em Castelo, eu estava indo para a Cabana pular carnaval, na Cabana em matinê, à tarde, com um grupo de amigos. Mas, olha, um dos anos mais felizes da minha vida, ironicamente, eu tenho que te dizer, foi o ano de 1969. (Segunda narrativa)

Aqui em Castelo, foi muito limitado, eu acho que foi, não teve tanta assim não. Eu fui da época do Getúlio também, então peguei duas ditaduras. Nessa época do Getúlio, por exemplo, tinha o Integralismo. Então eu morei em Jerônimo Monteiro, um período, tinha aqueles grupos de integralistas, Plínio Salgado, Gustavo Barroso. Sentia muito porque a gente morava perto da sede, então eu senti muito aquela época da ditadura lá. Mas meu pai não gostava, mas eu tinha um tio que gostava. Então a gente tinha que ter uma discricção para falar. (Primeira narrativa)

Eu sabia, mas não sabia o porquê. Hoje, você tem muito mais abertura, acesso a livros mas eu não tinha muita noção do que era não. Na escola que não se sabia mesmo falavam para a gente que era tudo mentira. (Terceira narrativa)

Eu acabei em 65, então a gente ouvia rumores e a nossa faculdade, ela era uma coisa muito de freira, então umas coisas não chegavam. Então não teve assim, uma coisa concreta, que eu tenha vivenciado, não. (Quarta narrativa)

Então havia assim certo cuidado porque como eu não tinha muita informação, muito conhecimento no início da ditadura do Brasil, pra mim era aquela coisa dos militares tomarem o poder por causa dos comunistas, é como se a direita estivesse fazendo uma coisa boa, Então a visão inicial até pelas coisas que eu trazia lá da roça, a visão do meu pai, daquele povo que por um lado pelo desconhecimento e por outro que sempre tiveram tendência pela direita. (Quinta narrativa)

Às vezes, as professoras, conscientes, no momento presente, da situação política em que viveram a experiência narrada, reafirmam sua consciência tardia e sua suposta alienação à época.

Agora, depois desse contado com pessoas politizadas e tudo aí vinha certo receio porque a gente sabia que não se podia falar de qualquer coisa, em qualquer lugar, a gente sabia que tinha que ter certo cuidado com os textos escolhidos não era uma coisa explícita, era mais uma autocensura porque a gente sabia que existia o problema e que precisava ter cuidados. Então no meu caso funcionou muito mais com uma autocensura do que propriamente um problema. (Quinta narrativa)

Em 64, eu estava lá naquela confusão. Onde eu estudava, eram umas coisas muito camufladas, mas a gente não sabia. A gente ficou sabendo quando fechou o calabouço, quando começou a sumir gente...a gente não sabia assim, porque a coisa...A gente só foi tomar consciência do que foi esse período para o Brasil depois que começou a Anistia, porque antes a gente não dava conta. Não era todo mundo que estava por aqui que dava conta não. Eu até me lembro quando Osvaldo França Júnior escreveu “Um dia no Rio” que ele fala assim: “Lá na Cinelândia, o pau está quebrando, mas aqui em Copacabana era como se não existisse ditadura no Brasil. ” Então, a consciência do que foi esse período - para a maioria da população - ela foi tomada tardiamente. Pra você ter uma ideia, em 1970, no auge da ditadura no Brasil na Copa do Mundo, com Médici, o pior de todos os carrascos -, o povo brasileiro estava na euforia da Copa do Mundo. (Quarta narrativa)

Depois a gente veio a saber que foi uma forma de iludir o povo para que o povo ficasse superfeliz com aquilo lá e não enxergasse ... (Segunda narrativa)

Entretanto, o discurso toma outro tom quando fatos pontuais afloram, pela narração, trazendo consigo a consciência e a dúvida e, relação ao que foi negado. É como se, ao desenrolar o novelo, o fio começasse a se fazer inteiro

e a consciência negada surpreendesse a própria narradora. Como se o fio só fosse constituído no momento de esticar-se para tecer.

[Nesse momento, a professora abaixo o tom de sua voz, quase sussurra] *Esse meu vizinho morreu, quando ele morreu eu nem sei não, mas com certeza ele morreu em decorrência de tudo aquilo. Cada vez que ele chegava, ele chegava mais fraco, ele chegava mais no álcool. É fácil saber o tempo em que ele morreu até porque é uma pessoa muito conhecida... [..]A informação era muito restrita... Achava que ele tinha feito alguma coisa errada. (Segunda narrativa)*

Não, Eu não cheguei a presenciar. Ah! Eu estava ainda fazendo o segundo grau e lá nesse lugar onde eu morava, na casa desses parentes que tinham um hotel, tinha esses estudantes que eu falei pra você e um desses estudantes, o Edivar, estudante de direito, ele era muito ligado a casa do estudante, e um belo dia, eu fui ajudá-lo, fui ao terraço da casa a queimar uma série de materiais que era materiais comprometedores, queimamos livros, textos, impressos. Isso aí aconteceu, então não foi uma coisa dentro da escola, mas foi uma experiência de um momento da minha vida de estudante. Ele precisou fazer isso porque ele sabia que haveria uma busca na “Casa do estudante”. Aí aconteceu isso, então não foi uma coisa que eu vivi dentro da escola. Na escola foi mais no sentido de cuidados. (Quinta narrativa)

Meus filhos, por exemplo, na faculdade, minha filha era meio metida a revolucionária, a Magda, entrava em movimentos, gostava e tal. Naquela época quente mesmo, ela era meio perigosa, eu tinha medo das coisas dela. Abílio era assim, neutro, preferia ajudar, ajudava monetariamente a turma, os colegas, participava mais monetariamente, mas a Magda não. A Magda estudava na Nacional de Medicina, mas ela gostava do movimento político bastante. A informação veio dos meninos, todos três. Tinha muito medo, os três naquela época em faculdades federais, então você vê, eu vivia muito sobressaltada. Na época em que eles estavam os três, você vê. Às vezes, eu não gostava de comentar muito porque o que eu falasse... com medo do que ia

acontecer com eles lá. Então um fazia o curso na esplanada do Castelo, eles viam gente correndo, fugindo, eram universitários também. Então eu sempre ficava temerosa, acho que eu mesma tentava me esquivar aqui, não é, meio de defesa mesmo, não é? Tomar cuidado com o que falar. Cuidado! (Primeira narrativa)

Apesar de negarem conhecimento de fatos relacionados a perseguições políticas pelo governo, todas evocaram a indefinição da terceira pessoa do plural para retomar supostos episódios da repressão em seus lugares, contextos, conhecimentos. Nunca há um sujeito para confirmar, determinar ou precisar uma informação. Escondem-se a autoria, a voz dos depoimentos e a precisão dos fatos em generalizações e indeterminações – falaram, diziam, e outros.

Em alguns pontos da narrativa, percebemos que a fluidez dá lugar a um discurso truncado, monossilábico, neutro em que se revelam o desconhecimento, a negação e o silêncio. Como se houvesse ainda, 50 anos depois, de se ter cuidado com o que se fala, com o que se pensa; e o silêncio, marca obediente da perpetuação do regime, permanecesse inscrito na carne e no discurso de quem passou por aquele tempo.

Assim como as professoras não recuperam, com precisão, a memória de fatos relacionados à repressão por opções políticas, também não reconhecem a ação direta do Estado nas escolas e na educação da época.

Nunca presenciei, nunca ouvi, nunca participei de nenhuma reunião, de nada, em que houvesse assim orientação para agir desta ou daquela forma, por causa do momento. Interessante, não é? Olha que eu trabalhei em Venda Nova, eu trabalhei em Pindobas, eu trabalhei em Castelo, eu trabalhei em Conduru, eu trabalhei em Aracuí, eu trabalhei no interior, por aqui, eu trabalhei

em Guarapari, Muquiçaba e lá dentro de Guarapari, naquela escola normal. (Segunda narrativa)

Não diretamente, mas entre colegas nós comentávamos – olha aqui, os absurdos que se tinha porque nós vamos adotar isso? - nós tínhamos um período para escolher os livros então de repente a gente via que não estava legal mas também não era diretamente impedida não só que você se deparava com professores que queriam tudo prontinho né?! E aí o bicho pegava porque você falava ah! Não gente esse livro faz questionamentos melhores e tal... às vezes a barreira estava mesmo nos professores. (Terceira narrativa)

Nas narrativas, não encontramos referência à repressão ou censura relacionada às práticas das professoras na escola. Não houve, segundo elas, nenhum episódio de intervenção do Estado ou da administração da escola em relação às escolhas das professoras, especialmente no que concerne ao ensino de Literatura e à seleção de obras. Entretanto, precisamos ter claro que selecionar, se, a princípio, é escolher; é também excluir, descartar, censurar. Desse modo, quando as professoras escolhiam um romance ou um autor, por exemplo, deixavam de escolher muitos outros. Os critérios apontados por elas para a seleção das obras são, também, critérios de exclusão e de censura. Percebemos que, em alguns casos, as professoras apontam motivações claras; outras vezes, nem tanto.

Não, as escolhas sempre foram minhas. A gente recebeu, assim, orientação de como trabalhar tanto de trabalhos da faculdade, de como trabalhar, o mesmo estágio que eu trabalhei nessa escola do estado a gente tinha aquelas reuniões que às vezes era uma pessoa que ia dar uma palestra de como trabalhar um texto, mas assim de vir alguma coisa imposta não. (Quinta narrativa)

Olha, geralmente eu só mandei o aluno ler coisas que eu li e gostei muito. É fundamental, entendeu? Tudo o que eu li e gostei, eu procurei levar pra eles.

Durante um tempo - isso foi no Guimarães Rosa -, eu fazia uma lista de cem livros e dizia: “Daqui vocês podem escolher o que vocês quiserem. ” Eles perguntavam: “A senhora já leu isso tudo? ” E eu respondia: “Claro que já. Se eu não tivesse lido, como é que eu ia mandar você ler? ”. Eles instigavam: “Leu mesmo? Então fala um pedacinho desse aqui. Ah, acho que é esse aqui que eu vou escolher. ” (Quarta narrativa)

Eu estou falando dos livros didáticos, porque os paradidáticos, na medida do possível, éramos cautelosos porque você sabe que bate na mão de crianças que você gostaria que não lesse aqueles livros por causa de distorções, não por causa de ser beatice e tal, não é nada disso o que eu estou falando, é você aprender a coisa correta. (Terceira narrativa)

Os critérios menos precisos excluíaam outras obras, especialmente de escritores contemporâneos à época – uma literatura produzida a partir de 1960. Para essas exclusões foi apontada principalmente a dificuldade de acesso aos livros, o preço e a extensão das obras, argumento utilizado também para justificar a exclusão de *Memórias do cárcere*, de Graciliano Ramos.

O critério não era esse – era mais social, por exemplo, “Vidas Secas”, a pobreza – então a gente não estava ligando para a política – só para o aspecto social mesmo da história. Os alunos terem mais afinidade com os textos, para prender o aluno tinha que ser assim, não é? Se não, não gosta e acabou...

Não usei autores da época como João Ubaldo Ribeiro e Rubem Fonseca com os alunos – não sei, é difícil a aquisição – quantas vezes eu tive que comprar esses romances brasileiros – eu ia ao Rio – essas editoras mais simples com um preço menor – então eu comprava dez livros e emprestava para os meninos e depois eles faziam troca. São livros caros, Rubem Fonseca são livros caros. Só usava textos que estavam nos livros de Literatura. Alguma coisa de Thiago de Mello, Ferreira Gullar, porque ainda não estavam nos livros didáticos. Eu lia, mas não usava com os alunos. (Primeira narrativa)

Trabalhei, na faculdade sim. Agora no ensino médio eu trabalhava mais assim com contos, textos assim, pegava Rubem da Fonseca, eu me lembro até de contos do Frei Beto que era uma coisa assim que tinha uma literalidade, - agora eu não vou lembrar o nome – mas tem um texto bonito dele que a gente trabalhou, mas assim, contos ou poesias. [...] Mas era mais contos isolados, não era propriamente uma obra. Ah! E também eu não falei de Clarice Lispector, trabalhava obras, livros como “A hora da estrela” e alguns desses assim mais fininhos. E textos do Guimarães Rosa, mas só os textos menores. Pra você levar e para se adaptar àquele tipo de linguagem e também sempre gostei de trabalhar muito Drummond, poemas então isso sempre gostei muito de trabalhar. Agora esse tipo de literatura que corria mais ou menos à margem, trabalhava textos, contos com os meninos sempre pegando algum conto, algum poema, sem negligenciar isso daí. (Quinta narrativa)

O gosto dos alunos pela leitura também foi utilizado como motivação para as exclusões. No entanto, muitas vezes havia em relação a algumas obras restrições de natureza moral. A falta de consciência das professoras aqui se reúne a sua submissão a instrumentos ideológicos da época – educação, igreja e Estado construíram um arcabouço de preceitos e limites que, ainda que não apresentassem diapasões políticos, no sentido mais estreito do termo; impunham restrições a obras que, de alguma maneira ultrapassassem a limites morais e sociais. Muitas vezes, esses limites, essa censura, eram assumidos como pessoais – agora na primeira pessoa. Assim, a professora regente, livre em suas escolhas, sem a interferência direta do Estado, era também livre na imposição de “seus” limites às obras, nas salas de aula. Esses limites se confundem com o gosto de cada uma das narradoras. Os limites e os gostos nunca são puros.

Cotejando esses procedimentos com a censura oficial, percebemos que grande quantidade de obras não só literárias, como jornalísticas e de arte em geral foram vetadas, à época, parcial ou totalmente, com critérios próximos dos

usados pelas professoras, evidenciando a influência de certa configuração social nas escolhas de obras pelas professoras.

Ilustrando essa relação, lançamos mão de pesquisa de Maria Fernanda Lopes Almeida publicada sob o título *Veja sob censura*, em que a autora lança mão da documentação disponível na Dedoc para analisar o porquê dos vetos e censuras às reportagens da revista. Chega a dados muito significativos. Entre temas relacionados à política e a governos, encontramos muitos textos censurados por apresentarem a situação social do país – fome, miséria, analfabetismo; a relação entre o Estado e a Igreja; arte e filosofia, o cinema especialmente; entre outros.

Outra revista submetida à censura da época, a Realidade, teve censuradas reportagens relacionadas a sexo, a novas formas de organização das famílias, ao divórcio, à pílula, à emancipação feminina.

A música, a literatura e a telenovela também foram censuradas para além de conteúdos explícitos contra a política e contra os governos. Preservando-se os valores sociais e morais, o estado de coisas também seria mantido.

Ainda sobre censura, vejamos o que diz o relatório do censor Romero Lago sobre o filme *Terra em transe*, de Glauber Rocha, em portaria de 19 de abril de 1967, que interditava o filme em todo o território nacional:

O modo irreverente com que é retratada a relação da Igreja com o Estado; a mensagem ideológica contrária aos padrões de valores culturais e coletivamente aceitos no País; a prática da violência como fórmula de solução dos problemas sociais; a sequência de libertinagem e práticas lésbicas inseridas no filme.

Consideramos esse texto da censura especial, em meio a muitos recuperados por Inimá Ferreira Simões, no texto *A censura cinematográfica no Brasil*, do livro *Minorias silenciadas – história da censura no Brasil*, organizado por Maria Luiza Tucci Carneiro, para retratar a variedade de motivações de que se lançava mão para se considerar inadequada uma obra de arte, ou manifestação de cultura.

Interessante notar que o texto dos censores, provavelmente pouco acessível ao público, parece convergir com as justificativas das professoras, para um crivo ideológico comum – “os valores culturais e coletivamente aceitos no País”.

Sabemos que o cinema, no período em questão, foi dos mais observados pelos censores e que, quando não vetados totalmente, o filme tinha seu público determinado por limites de idade mínima. Basicamente se censuravam filmes por questões morais, religiosas, maus costumes, violência, ordem pública, governo, autoridades, interesses nacionais e forças armadas. O Cinema Novo, a pornochanchada e outras manifestações do cinema no período foram submetidas e esses critérios de vigilância para se tornarem públicos.

Walnice Nogueira Galvão, citada por Marcelo Ridente, na mesma obra, atribui aos cantores de MPB, tropicalismo, jovem guarda e outros, um outro motivo para receberem os focos da censura pós AI5 – a tentativa de socialização da cultura, o que, mais do que afrontar o poder constituído, deslocaria, pela cultura, o poder para o público. Por isso se consideravam tão perigosos, assim, MPB, Tropicalismo, Caetano, Gil, e por que não Roberto Carlos e Odair José; e o preferido dos censores – Chico Buarque de Holanda.

Bernardo Kucinski, em texto sobre a censura à imprensa retoma a ideia de que, sob a censura do Estado, os jornais passaram a criar mecanismos de autocontrole que, entre resistir (e sobreviver) e transgredir, acabaram por

incorporar a ideologia e a lógica da censura a fim de evitá-la, ou de criar estratégias para ludibriá-la. Penso que as narradoras, entre adesão ao ideário social e político dominante e a resistência a ele – sobrevivência ou enfrentamento – criaram para si crivos, limites, censuras e silêncios; e para as obras literárias, critérios, mais que estéticos, morais e sociais, além de políticos.

Entretanto, precisamos destacar, em meio a aulas, obras, silêncios – a criatividade resistente da narradora que, com seus companheiros, usou poetas, compositores e pensadores para, recortando e colando, assumir um discurso sem autor, bricolado, ausente em sua presença, anônimo em suas múltiplas e solidárias autorias.

Na verdade era a faculdade que promovia – na época a Vilma já era coordenadora pedagógica da faculdade – então ela promovia na faculdade montagens de textos, agora eu estou lembrando do jornal que a gente fazia na faculdade, vem tanta coisa. Então ela promovia montagens de textos, fazendo uma espécie de bricolagem de textos, mas aquilo você tinha que dar um fio de meada pra aquilo, eram textos de vários autores só que aquilo depois a gente encenava. Então, assim uma vez a gente fez - o primeiro que nós fizemos – muitos textos, grande parte dos textos eram textos do Fernando Pessoa, “Do canto solitário ao canto universal”, que ficou ó lindo, lindo! Depois teve um outro, “Faz escuro mas eu canto” do Thiago de Melo porque teve assim um pouco do Thiago de Melo e houve outros, mas os dois que me marcaram mais foram esses. Então a gente fazia essa montagem de texto, mas a gente fazia com vários autores e montava e a gente ia dando um encadeamento, só que depois a gente fazia uma encenação. Então era uma mistura assim, tinha o texto propriamente dito e juntava com música e juntava com a parte mesmo do teatro enfim, ficavam coisas bonitas.

[...]

Ah isso! Ai não foi nada, eu já trabalhava na faculdade. Então o trio ternura - Vilma, Vera e Teresinha – foi o que pegou o pleno período da ditadura, então a gente não escrevia textos, mas ia fazendo bricolagens de outros textos, falas de outros autores, e a gente ia montando um texto jornalístico, claro que depois a gente ia citando os autores, como uma colcha de retalhos. A gente ia dizendo o que a gente queria dizer sobre os mais diferentes assuntos através da montagem daqueles textos, por isso o nome do jornal era “Bricolagem”. Até os horóscopos eram divertidíssimos, tinha aquela coisa de bobeira, a gente botava mas sempre era mais o lado político, a situação do país, por exemplo, se tinha uma música que falava de nuvens negras, a gente pegava aquilo para falar alguma coisa do país então era assim muito interessante. Era divertido fazer, mas ao mesmo tempo virava uma coisa séria. (Quinta narrativa)

É preciso se considerar, entretanto, relativizando o caráter heroico da época, que música, literatura, teatro, televisão e outras manifestações culturais não eram apenas manifestações de resistência ao regime. Caetano e Chico – ícones da resistência – fizeram sucesso no disco sim, mas também o fizeram Roberto Carlos, Paulo Sérgio e Aguinaldo Timóteo, e o controverso Wilson Simonal.

Dessa maneira, a cultura e as artes daquele período incorporaram, a um só tempo, formas de resistência e formas de cooptação e colaboração, diluídas num gradiente amplo de projetos ideológicos e graus de combatividade e crítica, entre um e outro polo (NAPOLITANO In: ROLEMBERG; QUADRAT, 2010, p. 147).

Marcos Napolitano, em *Vencer satã só com orações: políticas culturais e cultura de oposição no Brasil dos anos 1970*, aponta assim para um complexo processo que, antes de apenas resistir, concorda, adere e até colabora; contraditório em sua constituição.

É claro que tal processo complexo e contraditório, refletido pela cultura e pela arte, apenas repercute as relações da sociedade, da imprensa, e por que não dos professores, parte dessa complexidade.

Inocente de nossa parte seria acreditar ou esperar que a resistência fosse a única forma de as narradoras viverem aquele tempo, chamando para os profissionais da educação o pendor heroico que a leitura rasa daquele tempo já atribuiu a artistas e a jornalistas, heróis para uma sociedade supostamente oprimida por um regime autoritário.

É preciso pensar ainda que, assim como na educação, o governo desenvolvimentista criou estruturas para apoio e incentivo à cultura – o que trazia para junto do Estado certo controle sobre o que se produzia no país – cinema, teatro, especialmente, valendo-se do incentivo do governo para produzir sua cultura – literalmente “Deus e o diabo na terra do sol”.

Quando se solicita que se narrem fatos relacionados à política partidária, vemos que se coloca em questão a posição da mulher e de suas escolhas, sempre em relação aos homens – pais e maridos. O voto da mulher, independente, é narrado a partir do voto do homem, por diferenciação ou adesão – o homem é o parâmetro para a valorização de seus votos.

Aí nós criamos um grupo de estudos políticos, sabe? E era um grupo assim, de umas dez pessoas mais ou menos. Todas as quintas-feiras à noite, depois das 22 da noite, nós nos reuníamos para discutir política. Aí estudávamos coisas que saíam em alguns jornais, coisas que saíam em livros e a gente via muito o material daquela revista “Civilização Brasileira” que era forte. E a gente estudava muito esse tipo de coisa, sabe? Então, a partir de CJC, a gente partiu para esse outro grupo ligado mais a política e aí tinha aquela coisa de que nós éramos os comunistas. Aí o pessoal que ficou lá, só ligado ao CJC, também

começou a criar uma certa implicância com a gente porque aí nós viramos o grupo de comunistas. (Quinta narrativa)

[...]meu pai era da Arena, era mais uma linha do Plínio Salgado. Era mais da situação do que da oposição então eu vivia nesse meio. (Terceira narrativa)

Eu sempre fui um pouquinho assim, não sei, diferente – em política, eu não gosto de seguir a cabeça dos outros, sou um pouco independente, entende? Basta dizer a você que fui casada vinte e cinco anos, mas eu só votei com meu marido para Presidente da República com o brigadeiro Eduardo Gomes. Nunca mais nós votamos juntos porque quando ele votou no Juscelino, eu votei no outro – não me recordo agora quem era – quando ele votou no Dutra, eu votei no outro, não sei em quem, votei no Jânio, por sinal, olha que decepção que eu tive – eu tinha ido a Vitória fazer um concurso estadual – voltei de Vitória, quando cheguei lá em Jaqueira, falaram, no dia 24 de agosto, que Jânio Quadros tinha se desligado, renunciado ao governo – olha, que decepção, porque eu tinha sonhado, não sei por que admirava, e o homem tinha se desligado, olha que decepção. E mesmo no estado, eu e meu marido éramos um pouquinho discordantes, sabe como – eu me lembro numa ocasião tinha o Chiquinho – Francisco de Aguiar, eu votei contra o meu marido. Eu era meio espírito de porco. (Primeira narrativa)

Quando se fala da posição das narradoras em relação aos governos, especialmente os militares, observamos que também a narrativa se reveste de dúvidas, de conflitos. Assumido o nome de “ditadura” para designar a época, suas narrativas, entre confirmação e adesão, refletem não só o conflito do tempo vivido, como também a consciência posterior, apesar de aquele momento histórico estar em constante processo de ressignificação, por uma compreensão renovada, especialmente agora que se completam 50 anos de seu marco – 31 de março de 1964.

Finalmente, sobre a intervenção do Estado na educação, sob formas de leis, decretos e orientações, as professoras assumem ora um tom de

desconhecimento, ora de inexistência da intervenção; ora de desobediência, ora de adesão, sempre em suposta liberdade. Reconhecem que o governo as treinou de alguma maneira para as novas formas de se “administrar” a Educação e a escola.

No entanto, não reconhecem nessa inovação a importância que o próprio governo e estudiosos da educação já apontaram. Parece que o governo não as afetou, nem à educação; ou as afetou sem que isso fosse percebido por elas.

Encontramos nas narrativas das professoras memórias que relacionam a época a forte tom nacionalista, sob a forma do civismo propagado pelo governo militar. É preciso salientar, como nos lembra Marilena Chauí, em *Brasil – mito fundador e sociedade autoritária*, que o nacionalismo não foi inventado pela ditadura, antes já vinha se fundando historicamente desde a colonização, tendo se fortalecido na confluência entre o Império e o Romantismo brasileiro.

Se eu sentia a questão assim do falso nacionalismo? Dar aula de Moral e Cívica, OSPB e eu me lembro que lá no Ateneu – na ignorância -, a gente propagou muito isso. Eu lembro que eu cantava com os meninos “Eu te amo, meu Brasil”, entendeu? Nesse sentido, sim. Agora, na minha prática como professora, eu fui levar isso para a escola posteriormente. No restinho da década de 60, de 70, eu vivenciei esse falso nacionalismo, de inclusive na Copa do Mundo, como que nós fizemos trabalho de exaltar o Brasil, de cantar “Pra frente, Brasil”, de ufanismo, entendeu? Isso, eu vivenciei. (Quarta narrativa)

[...] A única coisa que eu acho que havia assim, na minha época de estudante, depois na minha época de professora, ainda, era assim, aquela exigência do Hino Nacional, não é, era uma coisa que era colocada assim, nem em sonho poderia haver, os alunos tinham que ficar em fila, aquela coisa extremamente exigente, como a ditadura em si, vamos dizer assim, os alunos todos retinhos,

ninguém podia se mexer, e o diretor numa postura de extremo patriotismo, eu acho até porque ele era ex-precincha. (Segunda narrativa)

Por sua vez, o desenvolvimentismo, ou seja, a mudança de imagem de um “país essencialmente agrário” para um país que se tornava industrializado foi incrementado pelo governo de Juscelino Kubitschek. Essa ideologia encontrou campo fértil de manifestação no futebol – especialmente as copas de 1958 e 1970 (esta em pleno governo militar).

Em 1958, quando a seleção brasileira de Futebol ganhou a Copa do Mundo, músicas populares afirmavam que “a copa do mundo é nossa” porque “com brasileiro não há quem possa”, e o brasileiro era descrito como “bom no couro” e “bom de samba”. A celebração consagrava o tripé da imagem da excelência brasileira: café, carnaval e futebol. Em contrapartida, quando a seleção, agora chamada de “Canarinha”, venceu o torneio mundial em 1970, surgiu um verdadeiro hino celebratório, cujo início dizia: “Noventa milhões em ação/ pra frente, Brasil, do meu coração”. A mudança do ritmo – do samba para a marcha -, a mudança do sujeito – do brasileiro bom no couro aos 90 milhões em ação – e a mudança do significado da vitória – de “a copa do mundo é nossa” ao “pra frente, Brasil” não foram alterações pequenas (CHAUÍ, 2000, p. 31).

Uma das narradoras nos lembra ainda que, em outra ditadura (1930), também o nacionalismo foi usado como tática do Estado para manutenção da ordem das coisas dentro de seus interesses. E destaca a escola como lugar em que tal conteúdo ideológico era enculcado nos alunos.

Então eu morei em Jerônimo Monteiro, um período, tinha aqueles grupos de integralistas, Plínio Salgado, Gustavo Barroso. Sentia muito porque a gente morava perto da sede, então eu senti muito aquela época da ditadura lá. Mas meu pai não gostava, mas eu tinha um tio que gostava. Então a gente tinha que ter uma discricção para falar. Mas eu me lembro que na escola apareceu um concurso naquela época – “Por que eu admiro o presidente Getúlio Vargas.

” – pensa bem. E a escola mandando a gente fazer, escrever por que você admirava Getúlio Vargas – isso eu me lembro bem. (Primeira narrativa)

Entretanto, assim como o mito fundador, a ideia de nação, a ideia de pátria se perpetuam no decorrer da História, também se alternam ações que tentam desmontar o imaginário verdeamarelo por meio da cultura de esquerda que,

Na perspectiva da “identidade nacional”, focalizavam a luta de classes (ainda que na expectativa de uma “revolução burguesa” que uniria burguesia nacional e vanguarda do proletariado) e enfatizavam o nacional-popular nos Centros Populares de Cultura (CPCs), no novo teatro, de inspiração brechtiana, e no Cinema Novo. E não menos significativas na recusa do verdeamarelismo foram a ironia corrosiva do Tropicalismo, no final dos anos 1960 e início dos anos 1970(durante o período do “milagre brasileiro”, promovido pela ditadura), e a poesia e música de protesto, a nova MPB, no correr dos anos 70 e início dos 80 (p. 36).

Essa possibilidade de resistir à ideologia nacionalista por meio da cultura de esquerda fez com que a cultura se tornasse um destaque não só para os meios de comunicação de massa, como também para a censura. A arte, assim, passa a ser produzida sob tensão, entre criação e repressão. Se, por um lado, os órgãos repressores do Estado atrapalhavam o trabalho dos artistas; por outro, a criatividade e a técnica se potencializaram para enfrentar a adversidade. A arte se desenvolveu não só apesar da censura, como também por causa dela. Um novo modo não só de criar, mas de amar a pátria, e de ser nacionalista.

4.2 LITERATURA: USOS E MISSÃO

Finalmente, nos interessa compreender, também, como se dão as práticas de leitura das narradoras, durante e após trabalharem como professoras de Literatura. Observando o que se narrou percebemos que, apesar dos encargos de seu ofício, na maioria das vezes, suas leituras pessoais foram vividas com muito mais liberdade que as de seus alunos. Acreditamos que a obrigação que

as professoras tomaram para si de oferecer aos alunos uma leitura que fosse Literatura de qualidade, seja qual for a compreensão desse termo, desaparece quando de suas leituras fora da escola.

Em suas listas de leituras, realizadas ou pretendidas, encontramos desde “altas literaturas” (PERRONE-MOISÉS, 1998), como Dostoiévski e Jane Austen até a leitura apenas para o entretenimento, passando por jornais, revistas, textos religiosos, biografias ... Percebemos que algumas delas estão na situação confortável dos que, já não tendo mais obrigações com o trabalho formal, podem realizar antigos projetos de leitura e de releituras que não se podiam concretizar por limitações que o trabalho impõe ao tempo e à disponibilidade de todos. Todos, nós que gostamos de livros e de leituras, temos, guardados para esse tempo futuro, livros e sonhos que agora não podem ser realizados – “Os livros para eu ler quando me aposentar. ”

As narradoras que ainda se encontram, de alguma forma, comprometidas com o ensino e a escola, sentem-se limitadas pela falta de tempo e pela necessidade de ler as obras propostas para os alunos. Muitas vezes, essas propostas de leituras nem foram escolhas das professoras, mas sim impostas pelos programas dos vestibulares de faculdades e universidades da região.

Se depender de mim, você vai gostar de Literatura, porque eu gosto do que estou fazendo, e aí, tenho que chegar para eles e dizer assim: - Oh, gente, saiu a lista dos livros da universidade tal, e vocês me desculpem, mas esta obra aqui eu vou trabalhar com vocês por obrigação, porque eu não gosto, porque eu não mandaria vocês lerem. Falo a verdade, porque o aluno vai sentir que eu não gosto. (Segunda narrativa)

Percebemos que, sem nunca deixar de serem professoras, mesmo que agora sem alunos, as nossas narradoras procuravam interesses e ocupações novas, após terem se desligado formalmente das aulas, quer seja em atividades com

vistas à coletividade, ou mesmo com aperfeiçoamento pessoal. Uma das narradoras trabalha para a preservação da memória da colonização da região; outra aperfeiçoa seu conhecimento da língua de seus antepassados.

Como já dissemos, suas leituras refletem esses interesses, suas necessidades demandadas por esses interesses e, também, seu entretenimento. Há, nessa maturidade de leitoras, mais segurança e mais clareza de visão, independente de classificações e seleções possíveis.

Há, ainda, é claro, certa solenidade ao falarem sobre o que o cânone já estabeleceu, ou seja, permanece o respeito pelo que chamamos de clássicos, as “altas literaturas”. É assim que uma professora fala sobre suas leituras atuais.

Eu ando lendo muito aqueles clássicos que eu ainda não tive tempo de ler, porque eu trabalhava muito e lia muitas coisas, mas lia coisas voltadas para aquilo que eu tinha que ensinar. Então, coisas que eu não tinha lido como Literatura russa, mas tudo em português, claro, comecei a ler coisas em italiano, estou lendo coisas da Literatura francesa que nunca tinha tido a oportunidade de ler, estou lendo também coisas da Literatura inglesa, tenho lido também coisas da nossa Literatura, como Milton Hatoum com quem me encantei. (Quinta narrativa)

Esse respeito, às vezes, reveste-se de cuidados até mesmo para preservar o livro – objeto de seu afeto – sob os aspectos material e afetivo. A professora aponta dois motivos para não emprestar os romances de Jane Austen – um para não perder o objeto-livro – o propriamente dito; outro para que outros leitores, com sensibilidade diferente da sua, modifiquem o encantamento e o respeito que tem pela obra, com críticas ou apreciações menos empolgadas que a sua.

Gosto de ler muito a Jane Austen, inglesa. “Persuasão”, “Orgulho e Preconceito”, “Razão e Sensibilidade”. Esses eu não empresto. “Você não vai dar valor ao livro e vai me criticar.” Como eu não quero ouvir críticas sobre esse livro porque eu gosto tanto dele, não quero, então não empresto, porque você não vai sentir o que eu sinto, a emoção que eu sinto. Eu ainda tenho a coragem de, de vez em quando, reler. Vi até o filme “Razão e Sensibilidade”, mas os filmes são sempre fracos, muito difícil o filme dar conta do livro. (Primeira narrativa)

A relação da professora com sua autora de predileção – um momento iluminado de sua narração – traz à tona uma questão fundamental. Que relações estabelecemos com a obra de arte livro, por meio da leitura e, mais ainda, como, nesse processo, a arte age sobre nosso espírito.

Recorremos, para encaminhar essa discussão, a Deleuze, interprete de Proust, em *Proust e os signos*. Em interessantíssima argumentação e sistematização da obra principal de Proust, *Em busca do tempo perdido*, o pensador francês entende que, para o escritor, a relação do narrador com os elementos do texto pode ser sempre explicada por meio de quatro categorias de signos, a saber, mundanos, amorosos, sensíveis e artísticos, manifestados sob três formas de arte – a música, a pintura e a literatura.

Tal organização ultrapassa as categorias de sujeito e objeto, de subjetividade e objetividade para encontrar-se na relação entre o signo e o sentido. Conclui pela superioridade dos signos artísticos em relação aos demais, já que os mundanos são vazios; os amorosos, enganadores; e os sensíveis, ainda que superiores aos outros dois, são também incapazes de atingir a essência na relação com o sentido.

Para Proust, lido por Deleuze, somente por meio da arte é que se revelam as essências. Isso se dá por diferença e por repetição. “A diferença é a repetição permanecem, então, como os dois poderes da essência, a qual continua irreduzível tanto ao objeto que porta o signo quanto ao sujeito que o sente.” (p.

63) A essência se revela no que o sujeito, em seu âmago, manifesta como diferença, “uma diferença qualitativa decorrente da maneira pela qual encaramos o mundo, diferença que, sem a arte, seria o eterno segredo de cada um de nós” (PROUST apud. DELEUZE, 2010, p. 39).

Então, a experiência com a arte é única, própria; porém, reveladora de essências, em sua diferença – um segredo sobre nós e a nós revelado. A professora tem razão. Ha leituras incompartilháveis, livros que não se podem emprestar. Os signos e os sentidos, na essência, revelam-se, em segredo, para cada sujeito. Suas repetições são produtoras de diferenças,

[...] o ponto de vista sendo a própria diferença, pontos de vista sobre um mundo supostamente o mesmo são tão diferentes quanto os mundos mais distantes. Por esta razão, a amizade só estabelece falsas comunicações, fundadas sobre mal-entendidos, e só abre falsas janelas. Por essa razão o amor, mais lúcido, renuncia por princípio a toda comunicação. Nossas únicas janelas, nossas únicas portas são espirituais: só há intersubjetividade artística. Somente a arte nos dá o que esperaríamos em vão de um amigo, o que teríamos esperado em vão de um ser amado. “Só pela arte podemos sair de nós mesmos, saber o que vê outrem de seu universo que não é o nosso, cujas paisagens nos seriam tão estranhas como as que porventura existem na Lua. Graças à arte, em vez de contemplar um só mundo, o nosso, vemo-lo multiplicar-se, e dispomos de tantos mundos quantos artistas originais existem, mais diversos entre si do que os que rolam no infinito ...” (DELEUZE, 2010, p. 40).

Penso que, a partir dessa compreensão, poderíamos supor a relação entre escola e Literatura no campo do impossível. Entretanto, questionamos, a partir dessa aparente impossibilidade – o ensino de Literatura e de outras disciplinas, especialmente das ciências ditas humanas, situa-se no campo da impossibilidade apenas porque nossa mirada sobre o conhecimento e sobre a educação continua a se forjar a partir de preceitos ligados à racionalidade técnica que urge ser ultrapassada. Enquanto a escola e o ensino privilegiarem padronizações e enquadramentos, memorizações e repetições, classificações e conceitos fechados, a experiência na escola será sempre uma experiência – se assim puder ser chamada – limitada, restrita, censurada. Que distância devemos percorrer ainda entre assinalar dentre cinco a – única – resposta

correta, e a experiência de Proust, com a arte, traduzida por Deleuze. E quem há de negar que esta lhe é superior?

Sem a pretensão de se discutir à exaustão um estatuto do que seja ou não Literatura, ou do que seja ou não um texto literário, creio que seja pertinente retornar à diferença entre um clássico e uma leitura para mero entretenimento, sem, no entanto, negar lugar para a última na vida de na escola. Como já dissemos, em liberdade, as professoras falam de clássicos e de grandes escritores modernos, mas também de leituras mais “leves”, mais divertidas, de “bobeira” ...

Mas afinal, tendo sobrevivido a Literatura a revoluções políticas, materiais e tecnológicas, deve haver algo que ela possa trazer para o homem e para sua formação. Em 1991, Ítalo Calvino reúne e publica ensaios esparsos sobre Literatura e, à reunião, dá um nome provocador e sugestivo – *Por que ler os clássicos*. Ressalte-se que não há ponto de interrogação, portanto, não há dúvida a ser esclarecida. A obra segue a publicação de outros dois volumes de ensaios sobre a Literatura, cuja leitura recomendamos – *Assunto encerrado – discursos sobre Literatura e sociedade*, e *Coleção de areia*. Após a morte do autor, a família publica as lições americanas, que aqui se fizeram publicar sob o título *Seis propostas para o próximo milênio*. Na verdade, cinco conferências que o pensador italiano preparou para a Universidade de Harvard e que, devido à morte súbita do autor, nunca foram proferidas. A proposta é transmitir à humanidade, na passagem do milênio, seis qualidades da escritura, que apenas a Literatura pode salvar – leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade e consistência.

Muito além da “fuga da realidade”, um dos princípios do Romantismo que marca, no senso comum, certo valor social para a Literatura, e que se confunde muitas vezes com distração e inutilidade – evasão, anestesia – Calvino vê nela uma possibilidade de recriação. “[...] Não se trata absolutamente de fuga para o sonho ou o irracional. Quero dizer que preciso mudar de ponto de observação, que preciso considerar o mundo sob uma outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento e controle. ” (CALVINO, 1990, p. 19) Com variações de

escala, percebemos certa consciência por parte das professoras, dessa necessidade.

Uma maneira que a gente tem de sair do cotidiano. Um meio melhor, parece que a gente está vivendo, fugindo também desses problemas todos que até nos amedrontam e também uma maneira de se sentir bem [...] (Primeira narrativa)

Serve para preencher a vida da gente. Eu acho a Literatura uma coisa tão boa, uma coisa que preenche a alma, tem também aquilo quando eu falo aquela relação com o texto. (Quinta narrativa)

Numa belíssima analogia, Calvino aproxima o leitor de Literatura aos incompreendidos da História, os que não se contentam como a rede de relações que constituem o homem e o mundo, pondo-os em questão. E volta a Literatura a se associar ao perigo e ao risco.

[...] Em séculos e civilizações mais próximos de nós, nas cidades em que a mulher suportava o fardo mais pesado de uma vida de limitações, as bruxas voavam à noite montadas em cabos de vassouras ou em veículos ainda mais leves, como espigas ou palhas de milho. Antes de serem codificadas pelos inquisidores, essas visões fizeram parte do imaginário popular, ou até mesmo, diga-se, da vida real (CALVINO, 1990, p. 39-40).

No texto que dá nome ao livro *Por que ler os clássicos*(1993), Calvino vai movimentar motivos e conceitos que justifiquem a leitura, culminando como uma apologia à própria Literatura. Para tratar de leituras, de clássicos, e de Literatura, estudiosos têm se valido desse pequeno texto tão cultivado de possibilidades.

Dentre as 14 propostas de definições, Calvino ensina que “ os clássicos são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer: “Estou relendo ...” e nunca “Estou lendo ...”. (CALVINO, 1993, p. 9)

Eu ainda tenho a coragem de, de vez em quando, reler. (Primeira narrativa)

Eu quero voltar a ler tudo. (Terceira narrativa)

E também eu vou relendo livros de nossa literatura porque tem coisa que não basta a gente ler, tem que reler. (Quinta narrativa)

Quanto à escola, ao uso da Literatura na escola,

[...] nunca será demais recomendar a leitura direta dos textos originais, evitando o mais possível bibliografia crítica, comentários, interpretações.

[...]

Os clássicos não são lidos por dever ou por respeito mas só por amor. Exceto na escola: a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá reconhecer os seus “clássicos”. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola (p. 12-13).

Percebemos que o leitor, ainda que não possa ser formado completamente pela escola, e nunca o será pela vida afora, só se forma, segundo Calvino, a partir de opções que serão feitas, fora e além da escola, a partir de certo número de clássicos, marcados a partir das leituras de outros leitores e de traços que deixaram na cultura ou nas culturas de que faz parte. O autor sugere então que haverá, a partir desse desdobramento, uma lista própria, além das prontas, das oficiais, das prescritas, a que chamaremos “meus clássicos”.

Mas, por que eu teria os “meus clássicos”, ou, dizendo de outra forma, para que serve um clássico? Podemos ampliar a pergunta – Para que serve a Literatura?

Segundo Calvino, “os clássicos servem para entender quem somos e aonde chegamos. ” (p. 16) E antes que se definisse uma função prática para a Literatura, arremata: “[...] não se pense que os clássicos devem ser lidos porque servem para alguma coisa. A única razão que se pode apresentar é que ler os clássicos é melhor do que não ler os clássicos. ” (p. 16)

Agora, A Literatura em si, com certeza, os alunos que gostam de ler, que leem o que a gente indica, a cabeça deles é outra. Muito mais aberta !!! (Segunda narrativa)

Na conclusão de seu texto, o ensaísta parece nos chamar a atenção para o fato de que a Literatura é útil, ou inútil, em si mesma, não necessitando de explicações para ser isto ou aquilo, ou mesmo para ser. O que pode não ser pouco. Percebemos, no entanto, que na escola, muitas vezes, a leitura de um romance, clássico ou não, se relacionava, por sua suposta temática, a projetos interdisciplinares, a valores sociais e, por que não dizer, a ideologias.

É preciso, para continuarmos, recordar que a própria palavra – literatura – serve a outras possibilidades de significados. O que originalmente correspondia no latim – *litteratura* – ao grego *gramatiké*. Ambos queriam dizer instrução, saber relativo à arte de escrever e ler; ou simplesmente gramática, alfabeto. O termo segue significando ciência, cultura, erudição. No final do século XVII passa a designar a poesia o que se chamava “belas letras”. Ainda no presente se usa a palavra para designar ciência ou produção científica (como em literatura médica ou revisão de literatura, por exemplo). Generalizado é o uso, também, de literatura para designar ficção, o que, para nós, torna cheia de sentido a opção de Leila Perrone-Moisés por acrescentar ao nome o adjetivo “alta”, em busca da qualidade artística dentro do texto ficcional.

As narradoras também mantêm certa hierarquia entre obras literárias, didáticas ou de entretenimento, com forte tendência ao privilégio da “alta” literatura. Perguntadas se, como leitoras, rejeitavam algum livro.

Posso te falar autoajuda? Paulo Coelho também? (Quinta narrativa)

Divertia. E o Paulo Coelho? (Quarta narrativa)

Acho que o gosto tem a ver com o valor literário, acho que tem boa literatura e baixa literatura. (Segunda narrativa)

A tendência das professoras é de considerar a beleza como valor para a Literatura, o uso original das palavras.

Quando você pega um poema, é delicioso você ler. (Terceira narrativa)

Quando a gente vai lendo que é uma coisa muito gostosa porque tem a beleza da palavra, a poesia das palavras, a sonoridade, essas coisas todas. (Quinta narrativa)

Um pouquinho de poesia, no final, não deixa de ser um pouco de poesia na vida. Você estuda, você vai comparar um Camões, um Fernando Pessoa, o extraordinário Fernando Pessoa. Quem não gosta de Fernando Pessoa? É lindo, “O rio da minha aldeia” é uma coisa extraordinária. (Primeira narrativa)

Observamos, ainda, que, talvez por força da necessidade de se buscar para a Literatura uma correspondência na vida prática, ordinária; associam-se os textos literários às temáticas culturais – o conhecimento de outros lugares, povos e costumes – e sociais – as diferenças, as explorações, as exclusões.

[...] Eu acho que a Literatura te coloca de fato com as diferenças, com coisas diferentes, por exemplo, como é que eu vou conhecer a cultura do povo iraquiano, lá dos árabes, lá da Inglaterra, da França... Mesmo as pessoas que viajam para lá mas que não têm acesso porque mergulhar na cultura de um povo, é uma coisa muito difícil, uma coisa que exige tempo. Eu acho que a Literatura tem um papel importante nisso também, porque na hora que ela trabalha com uma série de personagens ela está te ajudando a fazer um mergulho naquilo, porque ela está te levando a sentir como que cada personagem vive aquilo, sente aquilo, faz aquilo. Eu acho que abre, alarga os

horizontes da gente assim que eu vejo. Eu, por exemplo, não conheço Manaus mas eu estou louca para conhecer Manaus, porque de alguma forma [por causa da leitura de Milton Hatoum] eu conheci Manaus. Então como algumas pessoas de alguns bairros vivem ou pelo menos qual a visão do autor de quando ele vivia. (Quinta narrativa)

Encontramos, em substantivo estudo de Nicolau Sevcenko(2003), *Literatura como missão – tensões sociais e criação cultural na primeira república*, importantes apontamentos do autor que bem cabem à presente reflexão. Ao estudar as obras de Euclides da Cunha e Lima Barreto, o pesquisador cunha os termos ‘missão’ (da Literatura) e ‘escritor cidadão’, que, quase autoexplicativos, apontam para certa função social da Literatura, que Sevcenko reconhece nos dois autores do Pré-Modernismo, época da transição entre Império e República no Brasil. Sem desconsiderar a época e as singularidades dos autores estudados pelo pesquisador, pensamos que a escolha dos autores estudados por ele se processou a partir de um compromisso com a realidade que os cerca, ou seja, que a Literatura, para além do “em si”, pode empenhar-se em um projeto de cunho social. “[...] Também os escritores ampliam o espaço reservado da Literatura de forma a abranger a esfera pública, fazendo de suas obras instrumentos de pressão e de transformação social e política” (SEVCENKO, 2003, p. 263).

E,

Dos textos de ambos o que sobressai, portanto, é uma concepção de literatura e da atividade intelectual em que se apagam as fronteiras tradicionais entre o homem de letras e o homem de ação, entre o escritor profissional e o homem público, e entre o artista e sua comunidade. Assim metamorfoseados em escritores cidadãos, esses autores despontavam para uma dupla ação tutelar: sobre o Estado e sobre a nação (p. 283).

Percebemos, na análise das narrativas, que esse suposto engajamento social dos escritores (e também dos artistas em geral) é reconhecidamente um valor para as professoras, ou seja, que há uma valorização dos autores em cuja obra

encontramos temáticas relacionadas aos problemas sociais, especialmente no que tange às diferenças de classes. Não é por acaso que se destacam, em suas escolhas, os autores da chamada geração de 30 – Jorge Amado e Graciliano Ramos. Apesar de não se questionar o valor literário das obras, observamos que as narradoras sempre relacionam a escolha das obras desses autores aos problemas sociais que as tematizam, reconhecendo neles o que Sevcenko chamou de escritor cidadão. É preciso não perder de vista que os dois escritores foram perseguidos pela ditadura de Vargas – Jorge Amado era relacionado ao partido comunista e Graciliano esteve preso e narrou sua prisão em seu famoso livro *Memórias do cárcere*.

Pra mim, ela serve ... acho que ela é um instrumento de distração ... Acho que é um instrumento de denúncia social muito forte. Quantas e quantas vezes a gente lê um texto, quando acaba de ler o texto ... – Gente, eu não tinha pensado nisso. Eu me lembro muito bem ... Há muitos anos, eu li na Gazeta de uma exploração aos trabalhadores aqui na Usina Paineiras, pessoas que são contratadas lá no Nordeste, por um salário X, chegam aqui não é essa realidade e tal. Falei, gente, eu pensei que isso tivesse ficado lá no Jorge Amado, porque é a mesma denúncia que ele faz em, por exemplo, “Terras do Sem Fim”, e em outras obras dele. Então eu acho que essa denúncia social é muito importante, eu acho que ela abre os horizontes, a mente da pessoa. (Segunda narrativa)

De Jorge Amado, eu usei mais “Terras do Sem Fim”, “São Jorge dos Ilhéus”, não podia dar “Gabriela, cravo e canela” para os alunos, não é? E “Mar Morto”, por sinal, um belo livro. “Cacau”, “Suor” eu não usei – preferia livros que fossem agradar também aos jovens. Todos tinham a ver com os temas da ditadura, mas não sei se os meninos percebiam, acho que os jovens parece que eram mais simples, não tinham certa malícia talvez de conseguir perceber, não é? Tem gente que lê e não percebe nada não. (Primeira narrativa)

[...] Eu acho que a gente ganha um pouco de humanidade, mas como também a gente pode ler ótimos livros literários e não fazer nada com aquilo, aquilo

pode passar batido. Mas eu penso que quando a gente quer refletir um pouco sobre essas diferentes coisas eu acho que a gente pode ganhar humanidade, a gente pode melhorar uma coisa aqui, outra ali, mas eu também não quero dizer que a Literatura é a redenção do mundo, não quero dizer isso, mas eu acho que se a gente quiser tirar um pouco de proveito dela, assim como a gente pode tirar proveito de tudo que acontece na nossa vida, eu acho que a Literatura é um prato riquíssimo, porque direciona o nosso olhar para coisas muito diferentes na vida, se não pra fazer, pelo menos pra respeitar. (Quinta narrativa)

Como nos lembra Antonio Candido, em *O direito à literatura*: “ A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. ” (CANDIDO, 2011, p. 182) E, no mesmo texto, associa esse “poder” da Literatura com um risco que a leitura pode representar, relacionado esse risco a certo cuidado que os educadores tomam com a arte literária.

Numa palestra feita há mais de quinze anos em reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência sobre o papel da literatura na formação do homem, chamei a atenção entre outras coisas para os aspectos paradoxais desse papel, na medida em que os educadores ao mesmo tempo preconizam e temem o efeito dos textos literários. De fato (dizia eu), há [...] conflito entre a ideia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver (p.178).

Comparando a Literatura ao que chama de textos “neutros”, Sevcenko atenta para a dimensão estética da arte literária - “Um texto neutro pode divulgar ideias, a literatura cria estados de espírito, desperta ou enseja desígnios éticos” (p. 284).

E, finalmente, conclui sobre a utilidade da Literatura.

A literatura não é uma ferramenta inerte com que se engendrem ideias ou fantasias somente para a instrução ou deleite do público. É um ritual complexo que, se devidamente conduzido, tem o poder de construir e modelar simbolicamente o mundo, como os demiurgos da lenda grega o faziam (p. 284).

Resta-nos questionar: Qual o futuro da Literatura, na escola e fora dela? Numa sociedade cada vez mais multifuncional, informada e informatizada, haverá ainda lugar para os livros de papel, para a leitura e para a Literatura. Peço licença para terminar citando ainda dois textos. Leyla Perrone-Moisés, em *Altas Literaturas*.

Os novos meios disponíveis obrigam o livro a reformular-se, a encontrar seu lugar entre eles. Mas, de modo algum, o condenam ao desaparecimento. A literatura ainda tem futuro, A Biblioteca ainda não foi destruída. E nós, leitores e escritores, aqui estamos para ler, eleger e prosseguir (PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 215).

E Mario Vargas Llosa, em *A civilização do espetáculo: uma radiografia do nosso tempo e da nossa cultura*.

Em seus anos de exílio na França, quando a Europa inteira ia caindo diante do avanço dos exércitos nazistas, que pareciam irresistíveis, um homem de letras, nascido em Berlim, Walter Benjamin, estudava diligentemente a poesia de Charles Baudelaire. Escrevia um livro sobre ele, que nunca foi terminado, do qual deixou alguns capítulos que hoje lemos com a fascinação que em nós produzem os mais fecundos ensaios. Por que Baudelaire? Por que esse tema, naquele momento sombrio? Lendo-o, descobrimos que em *Les Fleurs du Mal* havia respostas para inquietantes interrogações feitas à vida do espírito e do intelecto pelo desenvolvimento de uma cultura urbana, pela situação do indivíduo e de seus fantasmas numa sociedade massificada e despersonalizada com o crescimento industrial, pela orientação que a literatura, a arte, o sonho e os desejos humanos adotariam naquela nova sociedade. A imagem de Walter Benjamin inclinado sobre Baudelaire enquanto se fechava em torno de sua pessoa o cerco que acabaria por afogá-lo é tão comovedora como a do filósofo Karl

Popper, que, naqueles mesmos anos, em seu exílio no outro lado do mundo, Nova Zelândia, punha-se a aprender grego clássico e estudar Platão, como – as palavras são suas – contribuição pessoal para a luta contra o totalitarismo. Assim nasceria esse livro fundamental, *A sociedade aberta e seus inimigos*.

Benjamin e Popper, o marxista e o liberal, heterodoxos e originais dentro das grandes correntes de pensamento que eles renovaram e impulsionaram, são dois exemplos de como, escrevendo, se pode resistir à adversidade, atuar, influir a história. Sendo modelos de escritores comprometidos, eu os cito, para terminar, como evidências de que, por mais que o ar se contamine e a vida não lhes seja propícia, os dinossauros podem dar um jeito de sobreviver e ser úteis nos tempos difíceis (VARGAS LLOSA, 2013, p. 205-6).

É no que acreditamos e o que desejamos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente pensada como um trabalho historiográfico, a pesquisa se direcionou para um período específico da História do Brasil e, conseqüentemente, da História da Educação, a partir do recorte temporal – período em que aconteceu no país o que veio a se chamar ditadura civil-militar. Abordamos o ensino da língua e da Literatura no período e a partir dele, escolhendo como fontes da pesquisa a narrativa de professores. Para tanto, reunimos e nos juntamos a cinco professoras de Português e de Literatura para, por meio das narrativas e dialogando com a História do período e com a História da Educação, compor uma narrativa sobre o ensino de Literatura na escola a partir dessas forças.

Observamos que, à época, entrou em vigor a Lei 5.692/71, Lei das Diretrizes e Bases da Educação, e a Lei 5.540/68, da Reforma Universitária, que ensejaram mudanças significativas no sistema educacional brasileiro tanto no campo dos currículos, quanto nos dos programas e das disciplinas. A nova estrutura de ensino no Brasil propiciou também o surgimento de novos modos de ensinar e de novas organizações para o ensino. Dentre essas mudanças, observamos o ensino, carreado pela fragmentação proposta pelos cursos preparatórios ao vestibular, da Literatura, como disciplina independente, separada dos estudos gramaticais e da escrita de textos.

Essa mudança do enfoque do conteúdo Literatura no contexto dos estudos da linguagem e da comunicação, cria novos modos de ensinar – invenção e conservação, bem como a necessidade de novos materiais didáticos e de novos critérios de seleção de textos literários a serem usados em sala de aula em leituras extraclasse.

Empreendemos então a pesquisa, por meio das narrativas das professoras, para estabelecer como a Literatura se constituiu como disciplina escolar naquele contexto, como as professoras ensinaram Literatura e selecionaram obras literárias para o trabalho com os alunos.

Pretendemos, pela recuperação da memória das professoras, responder as questões:

- Quais as relações entre a formação de leitores e a formação de professores?
- Como, por meio da memória, as professoras reconstituem suas histórias de leitura, sua adesão à profissão e sua prática de ensinar língua e Literatura?
- Como a Literatura aparece e se desenvolve como componente curricular, em uma época de exceção, a ditadura civil-militar; em que predomina uma tendência pedagógica, o Tecnicismo, que prestigia a técnica e a padronização?
- Como as professoras empreenderam o uso da Literatura na escola naquela época?
- Qual a importância da Literatura dentro dos contextos escolar e social estudados?

Para a produção dos dados, procedemos a encontros com as professoras, em que, sem um roteiro rígido, ouvimos suas narrativas sobre suas vidas, sua vida profissional, sua formação, suas práticas, suas escolhas e o período que representava o recorte temporal da pesquisa. As narrativas foram escutadas e colhidas. Durante a produção dos dados, o pesquisador interveio para organizar os fios da memória em tramas, laços, nós.

As memórias das professoras, pela narração presente, o ato de narrar, o ouvir-se narrando e o ouvir a narração propiciaram às professoras reconhecer-se sujeitos de sua experiência e de suas histórias, em um processo não apenas de reconfiguração de um passado, mas de constituição de um sujeito presente.

Suas vidas, suas escolhas e seu trabalho, reconfigurados na narração, revalorizam as narradoras enquanto sujeitos, iluminados no presente.

Ao narrarem o início de suas trajetórias profissionais, as professoras põem em questão as noções de vocação e de perspectiva profissional, introduzindo as variáveis de contexto, conformação, adequação às escolhas. Nem sempre a escolha da profissão se deu por afinidade ou por vocação; muitas vezes o que ocorreu foi que seus sonhos e pretensões iniciais deram lugar à conveniência, às restrições financeiras, espaciais e até mesmo de gênero. Como boas alunas, algumas relatam que se iniciaram na profissão por sugestão, e mesmo por condução de professores, que vislumbravam nelas possíveis sucessoras na escola. Apesar de terem que declinar de suas pretensões iniciais, todas se declararam felizes na profissão e consideraram sua carreira bem sucedida.

Observamos que se associava a vocação para o ensino da língua, tanto para elas quanto pelos professores, à afinidade com a disciplina escolar bem como o interesse pela leitura. As professoras se declararam leitoras desde a infância, ressaltando o encantamento que o texto despertou, tornando-se a Literatura, infantil ou adulta, motivo de ocupação e entretenimento, sendo necessário, às vezes, burlar limitações sociais ou familiares para as práticas de leitura. Após terem se tornado professoras e mesmo depois de oficialmente aposentadas, mantiveram-se ligadas ao mundo da leitura e da Literatura.

De seus primeiros passos na profissão depreendemos que, à semelhança de outros profissionais, relatam certa insegurança quer seja em relação a conteúdos, a métodos de ensino e à organização da sala de aula – o conhecido “domínio de sala”. É interessante notar que algumas associam essa insegurança e a suposta necessidade de manter a disciplina na escola a certo autoritarismo que assumiram ao constituir-se como professoras regentes de turmas. Manter a disciplina era, segundo os relatos, um diferencial positivo para os professores. Apesar disso, apontam que sua relação com os alunos

perpetuou-se afetivamente e muitos deles mantêm contato ainda com as narradoras.

Das cinco narradoras da nossa história, apenas uma não realizou seus estudos na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “Madre Gertrudes de São José”. Em Cachoeiro de Itapemirim. Tornou-se professora da instituição em seu retorno do Rio de Janeiro, onde cursou a faculdade na PUC. Conforme Bosi(1998), proliferaram no país, face às políticas educacionais da época, faculdades privadas com baixo custo operacional que visavam suprir as demandas de mão de obra para o sistema educacional que se estruturava. As narradoras trazem as melhores referências para sua formação, lembrando com carinho de professores, de colegas e de trabalhos escolares.

Entre esses trabalhos, destacam-se os propostos pelos professores de Literatura, quer sejam de transposição para outras linguagens – teatro, cartaz, imagens; quer sejam de análises. Percebemos também que as professoras trazem ao debate, como reminiscências do tempo de faculdade e mesmo do primário e do secundário, a importância dada à periodização literária para os estudos da Literatura, apesar de, muitas vezes, confessarem que tais conteúdos eram estudados e ensinados de forma mecânica, reprodutivista, valorizando a padronização.

Entendemos que, por imitação, perpetua-se essa necessidade, não só no ensino de Literatura à época, como em materiais didáticos e currículos do presente, em que pese as determinações dos PCNs para o ensino médio, de publicação recente.

Essa tendência a se ensinar Literatura a partir de uma sequência temporal em que autores e obras tendem a se enquadrar em um modelo proposto, apesar de ser predominante, não impede que as narradoras manifestem e selecionem episódios em que os trabalhos com o texto literário superassem a mera

classificação e padronização, e apontassem em direção a questões humanísticas, críticas e estéticas, extrapolando a técnica e a classificação.

Entendemos que a seleção de obras literárias a serem utilizadas na escola obedeceu a uma confluência de critérios, privilegiando a tradição, seja repetindo escolhas que o cânone consagrou, seja perpetuando práticas de professores admirados pelas narradoras. Desse modo, é difícil se perceber que uma escolha foi ordinária ou inaugural uma vez que é sempre possível se recuperar uma influência, quer seja pessoal ou bibliográfica. Tende-se ainda a escolher as obras a partir da historiografia literária, ou seja, à medida que se percorre a “linha do tempo” da Literatura, lança-se mão de obras representativas daquele momento literário.

As escolhas das professoras constituíram não apenas de seleções, mas também de exclusões, interdições, censuras. Alguns autores e obras não foram usados na escola; outros usados com cautela; e outros, ainda, foram motivo de arrependimento e frustração. Os critérios de exclusão são variados: o gosto pessoal, o gosto dos alunos, o gosto dos pais, o custo do livro, a extensão da obra e outros. As temáticas evitadas ou excluídas obedeciam, na maioria das vezes, a critérios morais, especialmente o que se referia a sexo.

Não observamos explicitamente o critério estético nem como forma de seleção, nem de exclusão das obras, apesar de sempre se estabelecer uma seleção de obras que apresentassem prestígio acadêmico ou de crítica.

Desenvolveram também uma forma de se entender e de criar relações com a Literatura; não só no âmbito profissional, mas também pessoal. Suas escolhas de leituras pessoais ocorreram em maior liberdade – as professoras leem não só os clássicos brasileiros como também os de outras línguas. Além do que se estabeleceu como alta literatura (PERRONE-MOISÉS, 1998) leem livros de apelo popular, leituras para se informar e para se distrair.

Sua compreensão do que seja literatura, fruto não só de sua formação acadêmica, como também das relações estabelecidas com o meio social e cultural vão desde a ideia de “belas letras” até conceitos mais elaborados de arte, passando pelas noções de distração e de fuga da realidade, esta última ligada aos preceitos da literatura romântica.

Desses conceitos de Literatura, acreditamos, deriva a ideia de função e de uso da Literatura, o que repercute diretamente na sua utilização na escola. Como mero adereço à vida, como distração e por isso sem grandes repercussões sociais; mas também no seu extremo, a Literatura vista como instrumento de mudanças, por meio da denúncia social, característica que recorre nas narrativas e irmana Jorge Amado e Graciliano Ramos, como escritores cidadãos (SEVCENKO, 2003).

Em diálogo com pesquisas relacionadas à História e à narrativa, o presente trabalho procurou estabelecer, por meio da memória, uma compreensão de como as professoras viveram e ensinaram Literatura no suposto recorte temporal da tese. Dentro das limitações em que esse modelo de pesquisa pode incorrer, pretendemos subsidiar outros trabalhos relacionados à História da Educação no Espírito Santo, bem como tangenciar os campos de ensino e de constituição de currículos e de disciplinas escolares.

Em que pese a incipiente produção da historiografia e terras capixabas, pretendemos, inserindo a presente pesquisa nos trabalhos do NUCAPHE, colaborar não só com os dados produzidos, mas também com a sinalização do que ainda se pode produzir sobre o período abordado - a constituição de currículos, de disciplinas e de práticas educativas, a partir do advento da legislação carreada pela lei 5.692/1971.

Consideramos, para a pesquisa, a noção de História proposta por Bloch(2001), em que as luzes se deslocam das grandes narrativas da humanidade para os

homens, uma história de homens e mulheres, no plural. Tal ideia, associada às teses de Benjamin(2012) em que os vencedores dão lugar aos vencidos da História para narrar novas possibilidades de se compreender fatos, situações e contextos. Vencedores e vencidos são atualizados por Ginzburg (2002), ao propor a multiplicidade de fontes como forma de tornar visíveis os entrelaçamentos da trama narrativa. Relatórios multifacetados tendem a ampliar a compreensão obtida pelas narrativas.

Ao assumir as narrativas como fontes principais do trabalho, foi necessário, para as análises, considerar os limites e os ganhos que esse tipo de dado poderia produzir no relatório final. Se, por um lado, a memória – a reminiscência – tem a vivacidade presentificada pela narração, pulsante e viva; em contrapartida vem carregada também de imprecisões, apagamentos e esquecimentos.

É preciso considerar que as narrativas, a percepção dos fatos narrados e os próprios fatos se constituem a partir das relações de forças (GINZBURG, 2002) estabelecidas. Perceber essas forças torna possível uma melhor compreensão de como aconteceu o que aconteceu. Então, Estado, diretrizes, ideologias, cultura, além de técnica, censura e repressão compõem o fundo em que afloram as histórias das professoras. Mais claro ou mais opaco, mais definido ou mais difuso, o fundo, se não é a figura, mantém-na viva e sustentada, possível.

As professoras ensinaram língua e Literatura em uma escola em efervescente transformação – unificação do vestibular com impacto significativo na estrutura do segundo grau, predomínio da técnica e da padronização, como consequência de um projeto educacional que objetivava, ampliando sua clientela, fornecer mão de obra capacitada ao desenvolvimento industrial pretendido pelo país.

Nesse contexto, a Literatura, desprendida ou não dos estudos da língua, buscava, como na vida, um lugar para si e para seu ensino. Forma de manifestação da cultura deveria, como preconizavam os dispositivos e as diretrizes do Estado, possibilitar a formação estética e crítica do “cidadão”, palavra já àquela época recorrente no discurso oficial.

Há muito ainda que se pensar e compreender os temas propostos para esta pesquisa. Escola, ensino, técnica, arte, Literatura, leitura ... Este trabalho é apenas uma das narrativas possíveis sobre eles. Lançando outros fios, ou entrelaçando os mesmos em novas tramas e desenhos, esperamos que outros pesquisadores-tecelões proponham outras formas para a compreensão da escola, da memória, do tempo, do ensino, da leitura, da Literatura ...

REFERÊNCIAS

AGAMBEM, Giorgio. **Infância e história** - destruição da experiência e origem da história. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

ALMEIDA, Maria Fernanda Lopes. **Veja sob censura: 1968-1976**. São Paulo: Jaboticaba, 2009.

ARSCHE, Eliana. **O espaço da literatura no ensino secundário: uma investigação sobre o campo do saber escolar (1873 – 1979)**. Tese de Doutorado. PUC-SP, São Paulo, 2001.

ASSMANN, Aleida. **Espaços da recordação** – formas e transformações da memória cultural. Tradução Paulo Soethe. Campinas, SP: UNICAMP, 2011.

BARROS, Maria Elisabeth Barros. Formação de professores/as e os desafios para a (re) invenção da escola. In.: FERRAÇO, Carlos Eduardo. (Org.) **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005. (Série Cultura, memória e currículo; v. 6)

BARRETO, Sônia Maria da Costa. **Retrato impresso, pela revista Vida Capichaba, da normalista dos anos de 1920**. ANPUH- XXIII Simpósio Nacional de História. Londrina, 2005.

BASONI, Isabel Cristina Gomes. **A leitura no ensino médio: concepções de professores acerca das relações entre sujeitos e textos**. Dissertação de Mestrado. UFES/PPGE, Vitória, 2009.

BASSANI, Geraldo. **Caligrafia das sombras: vozes, versões, visitando a Crônica da casa assassinada**. Dissertação de mestrado. DLL- Mestrado em Estudos Literários, 2000.

BENJAMIN, Walter. A imagem de Proust. In: **Obras escolhidas I**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet, São Paulo: Brasiliense, 2012a.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: **Obras escolhidas I**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet, São Paulo: Brasiliense, 2012b.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Obras escolhidas I**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet, São Paulo: Brasiliense, 2012c.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: **Obras escolhidas I**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet, São Paulo: Brasiliense, 2012d.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II** – rua de mão única. Tradução Rubens Rodrigues Torres Filho, São Paulo: Brasiliense, 2013.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Organização de Willi Bolle. Tradução de Irene Aron e Cleonice Paes Barreto. Belo Horizonte: UFMG –. Imprensa Oficial, 2006.

BLOCH, Marc. **Apologia da história**, ou, o ofício do historiador. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOSI, Alfredo. A cultura brasileira In: MENDES, Dumerval Trigueiro (coord.) **Filosofia da educação brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

BOSI, Alfredo. **Cultura brasileira – temas e situações**. São Paulo: Ática, 1991.

BOSI, Alfredo. **Literatura e resistência**. São Paulo: Companhia das letras, 2008.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Barbara; SOUZA, Cynthia Pereira. (Org.) **A vida e o ofício dos professores** – formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração, 4. ed., São Paulo: Escrituras, 2003.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia. **As muitas faces da história**: nove entrevistas. São Paulo: UNESP, 2000.

CALVINO, ÍTALO. **Assunto encerrado**. Tradução de Roberta Barni. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CALVINO, ÍTALO. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CALVINO, ÍTALO. **Seis propostas para o próximo milênio**. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CARDOSO, Wilton; CUNHA, Celso. **Português através de textos**. 1º colegial. Belo Horizonte: Bernardo Alvares, 1970.

CARVALHO, Janete Magalhães. (Org.) **Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade**. 2. ed. Vitória: EDUFES, 2004.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. **Livros proibidos, ideias malditas – O Deops e as minorias silenciadas**. São Paulo: Estação Liberdade: Arquivo do Estado/ SEC, 1997.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. (Org.) **Minorias silenciadas: história da censura no Brasil**. São Paulo: USP, Imprensa Oficial, Fapesp, 2002.

CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura – uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil – mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

CÔCO, Valdete. **A dimensão formadora das práticas de escrita de professores**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2006.

CÔCO, Valdete. **O processo de socialização com a leitura e a prática docente: implicações para a prática de professores**. Dissertação de Mestrado. Vitória: UFES, 2000.

DALVI SALGUEIRO, Maria Amélia. **Drummond, a crítica e a escola: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático de ensino médio.** Tese de Doutorado. UFES/PPGE, Vitória, 2010.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos.** Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. 2. Ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2010.

DERRIDA, Jacques. **A farmácia de Platão.** Tradução de Rogério da Costa, São Paulo: Iluminuras, 1991.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. (Org.) **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo.** São Paulo: Cortez, 2005. (Série Cultura, memória e currículo; v. 6)

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em Walter Benjamin.** São Paulo: Perspectiva, 2004. (Estudos 142)

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer.** São Paulo: Ed. 34, 2006.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história.** São Paulo: Imago, 2005.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais – morfologia e história.** Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

GINZBURG, Carlo. **Nenhuma ilha é uma ilha – quatro visões da literatura inglesa.** Tradução de Samuel Titan Jr. São Paulo: Companhia das letras, 2004.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros – verdadeiro, falso, fictício.** Tradução de Rosa Freire d'Aguiar e Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

GINZBURG, Carlo. **Olhos de madeira – nove reflexões sobre a distância.** Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes – o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição.** Tradução de Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das letras, 2006. (Companhia de bolso)

GINZBURG, Carlo. **Relações de força – história, retórica, prova.** Tradução de Jônatas Batista Neto. São Paulo: Companhia das letras, 2002.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. (Org.) **Vida de professores**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1995, p. 63-78.

GOULART, Audemario Taranto; SILVA, Oscar Vieira da. **Estudo dirigido de Literatura brasileira**. São Paulo: Editora do Brasil, s.d.

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Proposta curricular para o 2º grau**. 1975.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KOEHLER, Andressa Dias. **Literatura e imaginação em espaços/tempo escolares**: o ensino e a aprendizagem de literatura em questão. Dissertação de Mestrado, UFES/PPGE, Vitória, 2008.

KONDER, Leandro. **Walter Benjamin** – o marxismo da melancolia. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

KRAMER, Sonia; SOUZA, Solange Jobim e. **História de professores** – leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 1996.

KUCINSKI, Bernardo. A primeira vítima: a autocensura durante o regime militar. In: CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. (Org.) **Minorias silenciadas**: história da censura no Brasil. São Paulo: USP, Imprensa Oficial, Fapesp, 2002.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. 3. ed. São Paulo, Ática, 2003.

LAROSSA, Jorge. Pedagogia do estrangeiro – entrevista a Maurício Ayer. **Revista Forum**, n. 70, 2009.

LAROSSA, Jorge. **Pedagogia profana** – danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga Neto, 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LAROSSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. In.: **Educação e Realidade**. Vol. 28. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

LAROSSA BONDÍA, Jorge. A escola e o supermercado dos prazeres. Entrevista a Maurício Guilherme Silva Jr. **BOLETIM DA UFMG**, n. 1506, 2005.

LAROSSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20 a 28, 2002.

LOWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio** – uma leitura das teses “sobre o conceito de história”, São Paulo: Boitempo, 2005.

MARÃO, José Carlos; RIBEIRO, José Hamilton. **Realidade re-vista**. Santos, SP: Realejo, 2010.

MARTINS, Eliane Dias. **Leitura literária e formação de professores**: um estudo sobre a parceria entre universidade e escola básica. Dissertação de Mestrado. UFES/PPGE, Vitória, 2008.

MENDES, Dumerval Trigueiro (coord.) **Filosofia da educação brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

MOURA, Bruno dos Santos Prado. **Percursos de memórias**: professores e suas práticas na história ensinada. Dissertação de Mestrado. UFES/PPGE, Vitória, 2009.

NAPOLITANO, Marcos. “Vencer satã só com orações”: políticas culturais e cultura de oposição no Brasil dos anos 1970. In: ROLLEMBERG, Denise; QUADRAT, Samantha. (Org.) **A construção social dos regimes autoritários**: Brasil e América Latina, vol. II. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

NASCIMENTO, Evando. **Derrida e a literatura**: notas de literatura e filosofia nos textos da desconstrução. Niterói: EdUFF, 1999.

NASCIMENTO, Evando; GUIMARÃES, Maria Clara Castellões de Oliveira. (Org.) **Leitura e experiência** – teoria, crítica, relato. São Paulo: Annablume, 2008.

NÓVOA, António (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. (Org.) **Vida de professores**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella. **O professor de português e a literatura:** relações entre formação, hábitos de leitura e práticas de ensino. Dissertação de Mestrado. USP, São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. In.: FERRAÇO, Carlos Eduardo. (Org.) **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo.** São Paulo: Cortez, 2005. (Série Cultura, memória e currículo; v. 6)

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Altas literaturas:** escolha e valor na obra crítica de escritores modernos. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

PINHEIRO, Cláudio. **Educação e ditadura militar:** relatos da história oficial e memórias de professores (1964-1985). Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2006.

PROENÇA FILHO, Domício. **Estilos de época na literatura.** 15. ed. São Paulo: Ática, 2002.

PROENÇA FILHO, Domício. **Língua portuguesa, literatura nacional e a reforma do ensino.** Rio de Janeiro: Linceu, 1973.

RIBEIRO, Renato Janine. Posfácio. In.: GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes** – o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição. São Paulo: Companhia das letras, 2006. (Companhia de bolso)

RICOEUR, Paul. **Memória, história, esquecimento.** Tradução Alain François. Campinas: UNICAMP, 2007.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa 1** – a intriga e a narrativa histórica. Tradução Cláudia Berliner, São Paulo: Martins Fontes, 2010.

RIDENTI, Marcelo. Ensaio geral de socialização da cultura: o epílogo tropicalista. In: CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. (Org.) **Minorias silenciadas:** história da censura no Brasil. São Paulo: USP, Imprensa Oficial, Fapesp, 2002.

ROLLEMBERG, Denise; QUADRAT, Samantha. (Org.) **A construção social dos regimes autoritários:** Brasil e América Latina, vol. II. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

SALGUEIRO, Wilberth Clayton F. A lei, o leite e o deleite. In: NASCIMENTO, Evando; GUIMARÃES, Maria Clara Castellões de Oliveira. (Org.) **Leitura e experiência** – teoria, crítica, relato. São Paulo: Annablume, 2008.

SALGUEIRO, Wilberth. (Org.) **O testemunho na literatura** – representações de genocídios, ditaduras e outras violências. Vitória: EDUFES, 2011.

SALIM, Maria Alayde Alcantara. **Encontros e desencontros entre o mundo do texto e o mundo dos sujeitos nas práticas de leitura desenvolvidas em escolas capixabas na primeira república.** – Tese de doutorado. UFES – Centro Pedagógico – PPGE – Doutorado em educação, 2009.

SANTO AGOSTINHO. **Confissões.** Coleção Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 397-398 – 1999.

SARTRE, Jean Paul. **Questão de método.** São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Coleção Os pensadores).

SAVIANI, Dermeval. (Org.) **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira.** Vitória: EDUFES, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. **Escola Normal: o projeto das elites brasileiras para a formação de professores.** Disponível em http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:qEmXbxghi6cJ:www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos2009/Extensao/I_encontro_inter_artes/20_Marlete_Schaffrath.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em 19.01.2014.

SCHWARTZ, Cleonara Maria. **"Tradicional instituição" e "Ensino de qualidade":** representação e imagem da Escola Normal D. Pedro II nos anos de 1950 - Vitória (ES). USP, São Paulo, 2004.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão** – tensões sociais e criação cultural na primeira república. 2. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2003.

SIMÕES, Inimá Ferreira. A censura cinematográfica no Brasil. In: CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. (Org.) **Minorias silenciadas:** história da censura no Brasil. São Paulo: USP, Imprensa Oficial, Fapesp, 2002.

SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel; SALIM, Maria Alayde Alcantara. (Org.) **História da Educação no Espírito Santo**: vestígios de uma construção. Vitória: EDUFES, 2009.

SIMÕES, Regina Helena Silva; CORREA, Rosa Lydia Teixeira; MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. (Org.) **História da profissão docente no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2011. (Coleção Horizontes da pesquisa em história da educação no Brasil; v. 7)

SIMÕES, Regina Helena Silva; GONDRA, José Gonçalves. (Org.) **Invenções, tradições e escritas da história da educação**. Vitória: EDUFES, 2012. (Coleção Horizontes da pesquisa em história da educação no Brasil, v. 11)

SOARES, Jane de Almeida. **Mulher e educação** - a paixão pelo possível. São Paulo: UNESP, 1998.

SOARES, Magda. **Metamemória – memórias**: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1991.

SOARES GUIMARÃES, Magda. **Estudo dirigido**. Belo Horizonte: Os amigos do livro, 1962.

SOARES GUIMARÃES, Magda. **Português através de textos**. 1ª série. Belo Horizonte: Bernardo Alvares, 1970.

SOARES GUIMARÃES, Magda. **Português através de textos**. 2ª série. Belo Horizonte: Bernardo Alvares, 1969.

SOARES GUIMARÃES, Magda. **Português através de textos**. 3ª série. Belo Horizonte: Bernardo Alvares, s.d.

SOARES GUIMARÃES, Magda. **Português através de textos**. 4ª série. Belo Horizonte: Bernardo Alvares, 1969.

SOARES GUIMARÃES, Magda. **Português através de textos**. 4º ano primário e Admissão. Belo Horizonte: Bernardo Alvares, 1970.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

TELES, Edson; SAFATLE, Vladimir. (Org.) **O que resta da ditadura**. São Paulo: Boitempo, 2010.

VALLADARES, Mariza Terezinha Rosa. **Vivências em zonas de fronteiras**: as narrativas se fazem travessias. Tese de Doutorado. UFES/PPGE, Vitória, 2009.

VARGAS LLOSA, Mário. **A civilização do espetáculo** - uma radiografia do nosso tempo e da nossa cultura. Tradução de Ivone Benedetti. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

VARGAS LLOSA, Mário. Em defesa do romance. **Revista Piauí**, 37. São Paulo: ESTADÃO, p. 64-69, 2009.

VERÍSSIMO, Érico. **Solo de clarineta**: memórias. 5. ed. Porto Alegre: Globo, 1974.

WELLEK, René; WARREN, Austin. **Teoria da literatura**. 3. ed. Publicações Europa-América, 1976.