



RBBPAB

REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA

ISSN
2525-426X

Biograph

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE
PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA

SET./DEZ. 2022
V.07 / N.22



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA

RBPAB, v. 07, n. 22, 387 p., set./dez. 2022

ISSN 2525-426X

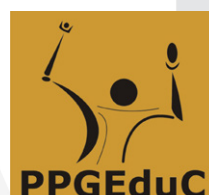
Biograph

Associação Brasileira de
Pesquisa (Auto)Biográfica

Apoio:



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



Presidente

Jorge Luiz da Cunha – UFSM

Vice-Presidente

Rodrigo Matos de Souza - UnB

Secretário

Paula Perin Vicentini – USP

Sandra Novais Sousa - UFMS

Tesoureiro

Elizeu Clementino de Souza – UNEB

Jussara Fraga Portugal – UNEB

DIRETORIA REGIONAL

Norte

Silvia Nogueira Chaves – UFPA

Selma Costa Pena - UFPA

Nordeste

Cristóvão Pereira Souza – UNP

Mariana Martins de Meireles - UFRB

Centro-oeste

Filomena Maria de Arruda Monteiro – UFMT

Delmry Vasconcelos Abreu - UnB

Sudeste

Ana Chrystina Venancio Mignot - UERJ

Ecleide Cunico Furlanetto – UNICID

Sul

Lourdes Maria Bragagnolo Frison – UFPel

Carmo Thum - FURG

CONSELHO FISCAL

Titulares

Maria Rosa R. Martins Camargo – UNESP

Wolney Onório Filho – UFG-Catalão

Carmem Lúcia Brancaglion Passos - UFSCar

Suplentes

Rosvita Kolb Bernardes – UFMG

Cristhianny Bento Barreiro – IFSUL-Rio-Grandense

Adair Mendes Nacarato – USF-SP

Conselho de Publicação

Dislane Zerbinatti Moraes – USP

Maria Helena Menna Barreto Abrahão – UFPel

Maria Teresa Santos Cunha – UDESC

Maria Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi – UFRN/UNICID

Inês Ferreira de Souza Bragança – UNICAMP

Terezinha Valim Oliver Gonçalves – UFPA

Sônia Kramer – PUC/RJ

Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica

É uma publicação quadrimestral da BIOgraph – Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica. As opiniões emitidas são de responsabilidade dos autores. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desde que citada a fonte.

EQUIPE EDITORIAL

Editores

Dislane Zerbinatti Moraes - USP

Edla Eggert - PUCRS

Daniel Hugo Suárez - UBA

Maria da Conceição Passeggi - UFRN/UNICID

Editor Executivo

Elizeu Clementino de Souza – UNEB

Editor Assistente

Rodrigo Matos de Souza – UnB

CONSELHO EDITORIAL

Andres Klaus Runge Peña | Universidade de Antioquia | Colômbia

Aneta Slowick | Universidade da Baixa Silésia | Polônia

Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas | Universidade Federal de Sergipe | Brasil

Antonia Edna Brito | Universidade Federal do Piauí | Brasil

Antonio Bolívar | Universidad de Granada | Espanha

Carmen Teresa Gabriel | Universidade Federal do

Rio de Janeiro | Brasil

Caterina Bonelli | Università degli Studi di Milano-Bicocca | Itália

César Augusto Castro | Universidade Federal do Maranhão- Brasil

Christine Delory-Momberger | Université de Paris 13 | França

Christophe Niewiadomski | Université de Lille 3 | França

Christoph Wulf | Universidade Livre de Berlim | Alemanha

Conceição Leal da Costa | Universidade de Évora | Portugal

Ecleide Cunico Furlanetto | Universidade Cidade de São Paulo | Brasil

Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti | Universidade Federal do Piauí | Brasil

Eliane Greice Davanço Nogueira | Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul | Brasil

Elsa Lechner | Universidade de Coimbra | Portugal

Filomena Arruda Monteiro | Universidade Federal de Mato Grosso | Brasil

Gaston Pineau | Université de Tours | França

Guilherme do Val Toledo Prado | Universidade Estadual de Campinas | Brasil

Henning Salling Olesen | Aarhus Universitet | Dinamarca

Hervé Breton | Université de Tours | França

Inês Assunção de Castro Teixeira | Universidade

Federal de Minas Gerais | Brasil
Inês Ferreira de Souza Bragança | Universidade Estadual de Campinas | Brasil
Jorge Luiz da Cunha | Universidade Federal de Santa Maria | Brasil
José Antonio Serrano Castañeda | Universidad Pedagógica Nacional | México
José Contreras Domingo | Universidad Barcelona | Espanha
Laura Formenti | Università degli Studi di Milano | Bicocca | Itália
Leonor Arfuch | Universidade de Buenos Aires | Argentina
Linden West | University of Cantubery – Inglaterra
Maria Helena Menna Barreto Abrahão | Universidade Federal de Pelotas | Brasil
Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo | Universidade Estadual Paulista | Brasil
Maria Stephanou | Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Brasil
Maria Teresa Santos Cunha | Universidade do Estado de Santa Catarina | Brasil
Nilton Paulo Ponciano | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas | Brasil

Paula Perin Vicentini | Universidade de São Paulo | Brasil
Raimundo Martins | Universidade Federal de Goiás | Brasil
Ricia Anne Chansky | University of Puerto Rico at Mayagüez | Puerto Rico
Rosa María Torres Hernández Torres | Universidad Pedagógica Nacional | México
Silvia Chaves | Universidade Federal do Pará | Brasil
Sônia Krammer | Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro | Brasil
Teresa Sarmiento | Universidade do Minho | Portugal
Terezinha Valim Oliver Gonçalves | Universidade Federal do Pará | Brasil
Vera Lucia Gaspar da Silva | Universidade do Estado de Santa Catarina | Brasil
Verbena Maria Rocha Cordeiro | Universidade do Estado da Bahia | Brasil
Zeila de Brito Fabri Demartini | Universidade de São Paulo | Brasil

REVISTA FINANCIADA COM RECURSOS DA BIOgraph

Versão *on-line* / Online version:
<http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab>

Copidesque e revisão / Copy desk and proofreading: Cristóvão Mascarenhas

Editoração eletrônica / Desktop publishing: Linivaldo Cardoso Greenhalgh

Versão para o inglês / English version: Janete Bridon

Versão para o espanhol / Spanish version: Daniel Hugo Suárez

Projeto gráfico e ilustrações / Graphic design and illustrations: Linivaldo Cardoso Greenhalgh

E-mail: biographassociacao@gmail.com

RBPAB, v. 07, n. 22, 387 p., set./dez. 2022

Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica. Salvador, BIOgraph, V.1, n.1, 2016.

Quadrimestral
Publicação da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph)

ISSN 2525-426X

1. Educação. 2. Pesquisa autobiográfica

RBPAB publica artigos acadêmico-científicos inéditos, que aprofundem e sistematizem a pesquisa empírica com fontes biográficas e autobiográficas, assim como de caráter epistemológico e teórico-metodológico vinculados à pesquisa (auto)biográfica em Educação.

Indexada em / Indexed in:

- DIADORIM
- LATINDEX – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España e Portugal
- DOAJ - Directory of Open Access Journals
- EDUBASE - (SBU/UNICAMP)
- REDIB - Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico
- ULRICH'S - Internacional Periodicals Directory
- Portal de Periódicos CAPES
- SEER/IBICT – Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas
- Google Scholar
- Educ@

SUMÁRIO

- 614 Editorial
Elizeu Clementino de Souza
- DOSSIÊ**
- 617 Dossiê escrita de si na escrita epistolar
Ana Chrystina Mignot; Inês de Almeida Rocha
- 626 Escritura epistolar y autobiografía: confrontación desde la teoría de los géneros discursivos
José Ignacio Monteagudo Robledo
- 642 Educação nas cartas: a construção de um objeto de pesquisa
Jaqueline Vieira de Aguiar
- 658 A escrita de si de Dom José Maria Pires: entre cartas pastorais e homilias (1975-1980)
Maria das Graças da Cruz Barbosa; Felipe Cavalcanti Ivo; Maria Elizete Guimarães Carvalho
- 677 Cartas do barítono Raimundo Pereira: potencialidades da escrita epistolar como fontes em estudos biográficos
Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti; Marcia Pereira de Oliveira
- 692 “Uma modestíssima e escondidíssima admiradora”: cartas de Liddy Mignone para Mário de Andrade
Inês de Almeida Rocha
- 708 Fragmentos de la vida musical de Arturo Berutti recogidos de sus epístolas
Fátima Graciela Musri
- 719 O “Drama em gente” de Fernando Pessoa, das cartas de amor às cartas astrais
Antônio Leandro Barros
- 738 “Peço perdoar os borrões”: marcas da escolarização em cartas de amor
Aline Pereira Castro de Carvalho; Ana Chrystina Mignot
- 755 Capítulos da história de uma família registrados em cartas
Alan José Alcântara de Figueiredo
- 769 “Favor entregar”: trajetória de uma carta, sua imagem e narrativa de vida e morte
Jossier Sales Boleão
- 782 *Querida Ruth*: correspondência de Moema Toscano a Ruth de Menezes Karam
Eliane Peres; Simone de Menezes Karam
- 799 Cecília e Alfonso: educação e intercâmbio cultural em diálogos epistolares Brasil-México (1930-1936)
Jussara Santos Pimenta
- 815 “La atenta carta”: a troca epistolar entre Lourenço Filho e Jaime Torres Bodet no espaço Brasil-México (1940-1950)
Rony Rei do Nascimento Silva; Ilka Miglio de Mesquita; Ana Clara Bortoleto Nery
- 832 Escritas de si e representações de imigrantes poloneses sobre Santa Catarina em cartas enviadas à Polônia (1890/1891)
Méri Frotscher; Geovana Carolina de Lima

- 847 Sob o olhar de um *baudad* brasileiro: escritas de si nas cartas de viagem de João Ribeiro
Shayenne Schneider Silva
- 869 Cartas narrativas sobre cotidianos escolares - movimentos de palavras faladas e palavras escritas
Débora Medeiros do Amaral; Aline Machado Dorneles
- 885 Cartas-relatórios em um estágio supervisionado em psicologia escolar no contexto pandêmico
Ladislau Ribeiro do Nascimento
- 897 Cartas como dispositivo de formação: experiências de estagiários de música na pandemia
Tamar Genz Gaulke

ARTIGOS

- 918 « Devenir étudiant »: clivage entre les savoirs et référentialité dans les dispositifs de formation d'adultes à l'université
Jérôme Mbiatong
- 933 “Cicatrizes que me trazem felicidade”: memórias do brincar e formação inicial
Rosianny Campos Berto; Lucas Borges Soeiro; Ledimara de Rezende Santos
- 950 Narrativas de experiências de saberes e uso de tecnologias na educação física escolar
Elisabete dos Santos Freire; Willian Lazaretti da Conceição; Allyson Carvalho de Araújo; Cybele Câmara da Silva; Rafael de Gois Tinôco; Antônio Jansen Fernandes da Silva; Luciana Venâncio; Luiz Sanches Neto
- 966 Pesquisas educacionais com fontes biográficas e (auto)biográficas na RBPAB
Erica Alves Barbosa; Natália Maria de Araújo; Rosa Maria Moraes Anunciato
- 983 Instruções aos colaboradores
- 987 Pareceristas ad hoc V. 7, N. 20, 21, 22 – 2022

CONTENTS

- 614 Editorial
Elizeu Clementino de Souza
- DOSSIER**
- 617 Dossier self writing in epistolary writing
Ana Chrystina Mignot; Inês de Almeida Rocha
- 626 Epistolary writing and autobiography: confrontation from the theory of discursive genres
José Ignacio Monteagudo Robledo
- 642 Education through letters: the construction of a research subject
Jaqueline Vieira de Aguiar
- 658 Self-writing from dom José Maria Pires: between pastoral letters and homilies (1975-1980)
Maria das Graças da Cruz Barbosa; Felipe Cavalcanti Ivo; Maria Elizete Guimarães Carvalho
- 677 Letters from the baritone Raimundo Pereira: potentials of epistolar writing as sources in biographic studies
Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti; Marcia Pereira de Oliveira
- 692 “One most modest and hidden admirer: letters from Liddy Mignone to Mário de Andrade
Inês de Almeida Rocha
- 708 Fragments of arturo berutti’s musical life collected from his epistles
Fátima Graciela Musri
- 719 The “drama em gente” by Fernando Pessoa, from love letters to astral charts
Antônio Leandro Barros
- 738 “I beg to forgive the blots”: marks of schooling in love letters
Aline Pereira Castro de Carvalho; Ana Chrystina Mignot
- 755 Chapters of a family history registered in letters
Alan José Alcântara de Figueiredo
- 769 “Please deliver”: trajectory of a letter, its image and life and death narrative
Jossier Sales Boleão
- 782 *Dear Ruth*: correspondence from Moema Toscano to Ruth de Menezes Karam
Eliane Peres; Simone de Menezes Karam
- 799 Cecília and Alfonso: education and cultural exchange in Brazil-Mexico epistolary dialogues (1930-1936)
Jussara Santos Pimenta
- 815 “La atenta carta”: the epistolar exchange between Lourenço Filho and Jaime Torres Bodet in the Brazil-Mexico space (1940-1950)
Rony Rei do Nascimento Silva; Ilka Miglio de Mesquita; Ana Clara Bortoleto Nery
- 832 Self writing and representations of polish immigrants about Santa Catarina in letters sent to Poland (1890/1891)
Méri Frotscher; Geovana Carolina de Lima

- 847 Under the view of a Brazilian baúdad: your writings in letters published in the press
Shayenne Schneider Silva
- 869 Narrative letters about school daily life - spoken words and written words movements
Débora Medeiros do Amaral; Aline Machado Dorneles
- 885 Letters-reports in a supervised internship in school psychology in the pandemic context
Ladislau Ribeiro do Nascimento
- 897 Letters as a training device: experiences of music interns in the pandemic
Tamar Genz Gaulke

ARTICLES

- 918 "Becoming a student": cleavage between knowledges and referentiality in adult education devices at university
Jérôme Mbiatong
- 933 Scars that bring me happiness: memories of playing and initial training
Rosianny Campos Berto; Lucas Borges Soeiro; Ledimara de Rezende Santos
- 950 Narratives from knowledge experiences and use of technologies in school physical education
Elisabete dos Santos Freire; Willian Lazaretti da Conceição; Allyson Carvalho de Araújo; Cybele Câmara da Silva; Rafael de Gois Tinôco; Antônio Jansen Fernandes da Silva; Luciana Venâncio; Luiz Sanches Neto
- 966 Educational research with biographic and (auto)biographic sources in RBPAB
Erica Alves Barbosa; Natália Maria de Araújo; Rosa Maria Moraes Anunciato

SUMARIO

- 614 **Editorial**
Elizeu Clementino de Souza
- DOSSIER**
- 617 **Dossier la escritura del yo en la escritura epistolar**
Ana Chrystina Mignot; Inês de Almeida Rocha
- 626 **Escrita epistolar e autobiografia: comparação desde os gêneros discursivos**
José Ignacio Monteagudo Robledo
- 642 **Educación en las cartas : la construcción de un objeto de investigación**
Jaqueline Vieira de Aguiar
- 658 **La escritura de sí en dom José Maria Pires: entre cartas pastorales y homilías (1975-1980)**
Maria das Graças da Cruz Barbosa; Felipe Cavalcanti Ivo; Maria Elizete Guimarães Carvalho
- 677 **Cartas del barítono Raimundo Pereira: potencialidades de la escritura epistolar como fuente en los estudios biográficos**
Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti; Marcia Pereira de Oliveira
- 692 **“Una admiradora modestísima y oculta”: cartas de Liddy Mignone a Mário de Andrade**
Inês de Almeida Rocha
- 708 **Fragmentos da vida musical de arturo berutti recolhidos de sua escrita epistolar**
Fátima Graciela Musri
- 719 **El “drama em gente” de Fernando Pessoa, de las cartas de amor a las cartas astrales**
Antônio Leandro Barros
- 738 **“Le ruego que perdone los borrones”: marcas de escolaridad en las cartas de amor**
Aline Pereira Castro de Carvalho; Ana Chrystina Mignot
- 755 **Capitulos de uma história familiar inscrita em letras**
Alan José Alcântara de Figueiredo
- 769 **“Por favor entrega”: trayectoria de una carta, su imagen y narrativa de vida o muerte**
Jossier Sales Boleão
- 782 ***Querida Ruth*: correspondencia de Moema Toscano a Ruth de Menezes Karam**
Eliane Peres; Simone de Menezes Karam
- 799 **Cecília y Alfonso: educación e intercambio cultural en los diálogos epistolares Brasil-México (1930-1936)**
Jussara Santos Pimenta
- 815 **“La atenta carta”: el intercambio epistolar entre Lourenço Filho y Jaime Torres Bodet en el espacio Brasil-México (1940-1950)**
Rony Rei do Nascimento Silva; Ilka Miglio de Mesquita; Ana Clara Bortoleto Nery

- 832 **Escrituras de si y representaciones de inmigrantes polacos sobre Santa Catarina en cartas enviadas a Polonia (1890/1891)**
Méri Frotscher; Geovana Carolina de Lima
- 847 **Bajo la mirada de un boudad brasileño: sus escritos en cartas publicada en la prensa**
Shayenne Schneider Silva
- 869 **Cartas narrativas sobre la vida cotidiana escolar – movimientos de palabras habladas y de palabras escritas**
Débora Medeiros do Amaral; Aline Machado Dorneles
- 885 **Cartas-informes en una práctica supervisada en psicología escolar**
Ladislau Ribeiro do Nascimento
- 897 **Cartas como dispositivo de formación: experiencias de profesores en prácticas de música en la pandemia**
Tamar Genz Gaulke

ARTICULOS

- 918 **“Convertirse en estudiante” – la división entre conocimiento y referencialidad en los dispositivos de formación de adultos en la universidad**
Jérôme Mbiatong
- 933 **Cicatrices que me traen felicidad: memorias del juego y la formación inicial**
Rosianny Campos Berto; Lucas Borges Soeiro; Ledimara de Rezende Santos
- 950 **Narrativas de experiencias de conocimiento y uso de las tecnologías en la educación física escolar**
Elisabete dos Santos Freire; Willian Lazaretti da Conceição; Allyson Carvalho de Araújo; Cybele Câmara da Silva; Rafael de Gois Tinôco; Antônio Jansen Fernandes da Silva; Luciana Venâncio; Luiz Sanches Neto
- 966 **Investigación educativa con fuentes biográficas y (auto)biográficas en la RBPAB**
Erica Alves Barbosa; Natália Maria de Araújo; Rosa Maria Moraes Anunciato

Após o pleito eleitoral, iniciamos um movimento de reconfiguração social e da jovem democracia do país. O desmonte arquitetado pelo governo inominável gerou consequências diversas, com forte impacto, na saúde, educação, ciência e tecnologia, políticas de diversidades e étnico-raciais, que obrigará o atual governo a reconstruir o desmonte planejado e perversamente forjado no Brasil. São marcas históricas e de memórias individuais e coletivas que não esqueceremos, serão lembradas para que possamos reafirmar princípios democráticos e defesa de uma sociedade mais diversa, plural e equânime.

A publicação da *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (RBPAB)* soma-se ao desejo de muitos da sociedade brasileira pela luta e defesa da democracia e reconstrução do país. O volume 7, número 22 da revista, dedica-se às discussões sobre escritas, ao publicar o Dossiê *Escrita de si na escrita epistolar*, organizado por Ana Chrystina Mignot, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e Inês de Almeida Rocha, do Colégio Pedro II e da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), socializando um conjunto de textos que se dedicam à teorização sobre escritas de si, escrita epistolar como método e/ou como fonte de pesquisa.

O dossiê contém 18 textos que tratam de aspectos epistêmico-metodológicos e de modos próprios como os diferentes pesquisadores e pesquisadoras têm se dedicado a temática e ao estudo das cartas como dimensão de pesquisa e dos indícios históricos que são revelados através das cartas. Do mesmo modo, o dossiê problematiza questões de escrita e suas práticas através da escrita epistolar como forma de anúncios e denúncias de dimensões

da vida pessoal, familiar, social, profissional, religiosa e de outras tantas.

A seção “Artigos” é constituída por quatro textos que teorizam sobre questões de ensino e de formação de adultos na universidade, memórias do brincar no contexto da formação inicial, relações entre memórias, tecnologias e educação física e, por fim, análise de produções da *RBPAB* e suas disposições teórico-metodológicas.

O artigo de Jérôme Mbiatong, “*Tornar-se estudante*”: *clivagem entre os saberes e referencialidade nos dispositivos de formação de adultos na universidade* (« Devenir étudiant »: clivage entre les savoirs et référentialité dans les dispositifs de formation d’adultes à l’université), centra-se na análise do processo de tornar-se estudante adulto na universidade, com ênfase em discussões sobre formação de adultos e formação profissional, ao problematizar disposições ou clivagem entre saberes acadêmicos e saberes experienciais em suas relações de interculturalidade e referencialidade no campo da formação.

O artigo “*Cicatrizes que me trazem felicidade*”: *memórias do brincar e formação inicial*, de autoria de Rosianny Campos Berto, Lucas Borges Soeiro e Ledimara de Rezende Santos, objetiva compreender relações entre memórias de infância e processos de formação inicial a partir dos jogos e brincadeiras como conteúdos de ensino-aprendizagem, através de relatos memorialísticos produzidos por estudantes do curso de licenciatura em Educação Física. A questão central que mobiliza as reflexões parte do lugar das brincadeiras na vida dos estudantes e de suas experiências infantis e escolares no processo de tornar-se professor(a).

Em *Narrativas de experiências de saberes e uso de tecnologias na educação física escolar*, Elisabete dos Santos Freire, Willian Lazaretti da Conceição, Allyson Carvalho de Araújo, Cybele Câmara da Silva, Rafael de Gois Tinôco, Antônio Jansen Fernandes da Silva, Luciana Venâncio e Luiz Sanches Neto buscam analisar experiências pedagógicas de docentes de escolas públicas no Pará e em São Paulo, ao discutirem implicações para a Educação Física escolar como combate à pandemia via isolamento social.

O texto *Pesquisas educacionais com fontes biográficas e (auto)biográficas na RBPAB*, de autoria de Erica Alves Barbosa, Natália Maria de Araújo e Rosa Maria Moraes Anunciato, configura-se como uma revisão bibliográfica sobre as narrativas (auto)biográficas realizada nessa revista, a partir dos artigos publicados entre 2016 e 2019. O estudo destaca aspectos teórico-metodológicos e epistemológicos da pesquisa (auto)biográfica, a diversidade de fontes

e de abordagens utilizadas pelos autores, assim como de relações entre narrador e pesquisador, com destaque para a consolidação da área e da qualidade das produções.

A publicação do volume 7, número 22 da *RBPAB*, é lançada neste momento singular, cujo esperar se apresenta como potencialidade para outros e possíveis modos de vida e de reconfiguração da democracia no país.

A *RBPAB* iniciará no ano de 2023 mudança na publicação, ao adotar fluxo contínuo, mantendo as seções que compõem a revista, mas abrindo-se para outros processos relacionados à produção, à socialização e à circulação das pesquisas na área.

Desejamos que o número possa contribuir com estudos que têm se dedicado às práticas de escrita e suas diversidades, mas também a formas outras como temos grafado a vida e nossas histórias. Que venha o ano novo e um outro país alicerçado em princípios democráticos e inclusivos.


Massarandupió, verão de 2022
Elizeu Clementino de Souza



DOSSIÊ



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA



DOSSIÊ ESCRITA DE SI NA ESCRITA EPISTOLAR

Apresentação

Cartas, assim como cartões postais e cartões comemorativos, entregues por carteiros são cada vez menos frequentes em nossa rotina diária. Não ficamos mais à espera do grito “Correio!”, que deixava nosso coração em sobressaltos. Sabíamos que portavam notícias de pessoas geograficamente distantes e, por isso, ansiávamos chegar à casa apenas para abrir a caixa de correspondência e encontrar envelopes com belos e coloridos selos identificando o país, a cidade e o remetente antes de ter acesso ao seu conteúdo e encontrar palavras grafadas em traços inconfundíveis. Atualmente, acompanhamos via internet o pedido e serviços de entrega de compras. Cartas? Não mais. Melhor dizendo, poucas. Contas, por vezes.

Na contramão de tal escassez, durante os 580 dias no qual estive preso em função de perseguição política da qual foi vítima por ocasião do golpe, Luis Inácio Lula da Silva – Presidente da República eleito pela terceira vez, em 2022 – recebeu cerca de 25 mil cartas, reunidas no livro *Querido Lula: cartas a um presidente na prisão*¹, nas quais mulheres, homens, jovens e crianças de diferentes regiões do país confessaram ao destinatário profunda admiração, respeito e afeto. A publicação revela inconformismos, anseios, dramas pessoais, expectativas, mas também disputas políticas, injustiças sociais, preconceitos pelos quais passaram. Das cartas emergem lutas e embates por um país mais justo e igualitário, mas, sobretudo, confiança em um futuro promissor, com Lula livre. Numa grande rede de solidariedade, em papéis ilustrados das mais diferentes cores e

formatos, com palavras acompanhadas de selos presentes, os remetentes – intelectuais, militantes e trabalhadores – com sensibilidade e empatia, escreveram para apoiar, afagar, consolar, e os mais pobres, sobretudo, para agradecer pelas políticas sociais implementadas em seus governos anteriores que tanto tinham impactado suas vidas, permitindo fugir de destinos previamente traçados marcados pela fome, miséria e falta de esperanças.

Cada vez mais raras, no entanto, a carta tem uma longa história, como lembra Antonio Castillo Gómez², quando chama a atenção para o fato de que ela representa “uma das tradições escritas de maior tradição e estabilidade” (2021, p. 127), pois foram muitas as mulheres e os homens que lançaram mão da escrita epistolar para superar as distâncias provocadas tanto por grandes movimentos migratórios, exílios, conflitos bélicos, prisões e até mesmo serviços militares obrigatórios que afastavam pais e filhos, amantes, irmãos, amigos e militantes políticos que foram obrigados a partir, apressadamente e, assim, abandonar casas, famílias, trabalhos, países e sonhos.

O envio de cartas aumentou significativamente ao longo da história na medida em que a alfabetização se expandiu e os serviços postais se ampliaram. Escrevê-las exigia uma aprendizagem. Daí proliferarem manuais epistolares, nos quais circularam modelos com orientações sobre limpeza, ordem e cuidado com o que escrever e como escrever. Da caligrafia legível, ao papel a ser utilizado, o respei-

1 CHIRIO, Maud. **Querido Lula: cartas a um presidente na prisão**. São Paulo: Boitempo, 2022.

2 CASTILLO GÓMEZ, Antonio. **Grafias no cotidiano: escrita e sociedade na história (séculos XIX a XX)**. Rio de Janeiro: EdUERJ/ Niterói: EdUFF, 2021.

to às margens, o tratamento a ser empregado, nada escapava das recomendações e prescrições que difundiam. Para Verónica Sierra Blas (2003)³, eles se converteram para aqueles que pouco sabiam escrever no remédio para sua falta de formação permitindo assumir a escrita das cartas sem recorrer a outras pessoas.

Antigos cadernos escolares também evidenciam, em meio às suas páginas, que a sala de aula serviu aos exercícios para pedir, informar, narrar ou agradecer. Neles, estudantes ensaiam diálogos entre ausentes, nos quais remetentes e destinatários se dão a conhecer no modo como representam o outro e a si mesmos. Seguem as normas de forma a revelar, no ritual epistolar, formalidade, informalidade, distanciamento ou proximidade no relacionamento entre os correspondentes, projetando a imagem que têm a intenção de construir.

Nos tempos em que apenas se anunciava sua escassez – quando a comunicação escrita entre pessoas assumia novos contornos com o *e-mail* – em *Help: Sistema de consulta interativa – informática*⁴, publicado em 1995, destaca-se um conjunto de indicações que deveriam ser seguidas para usá-lo com elegância, isto é, escrever mensagens curtas para não congestionar as redes, tomar cuidado com a privacidade relativa da correspondência em computadores, responder sempre às mensagens recebidas e não escrever textos inteiros com maiúsculas, pois as palavras escritas dessa forma “equivalem a gritar, segundo a etiqueta do E-mail na Internet” (p. 293). Ainda em 2003, quando o acesso às redes sociais já atraía os jovens, eles recorriam aos *blogs* e *sites* que ensinavam a escrever cartas,⁵ nos quais cir-

culavam modelos a serem seguidos, imitados, copiados: cartas de reconciliações, rompimentos, saudades...

As cartas permanecem em nosso imaginário. Enquanto organizávamos este dossiê, esbarramos algumas vezes em Chico Buarque cantando “Meu caro amigo”, música por ele composta com Francis Hime, dirigida a um exilado da ditadura. Com características de uma carta, um diálogo com o ausente, inicia com uma saudação ao amigo, seguida das notícias que deseja informar, porém o registro é feito em uma mídia de áudio gravada e enviada por um portador. A melodia se repete e outras notícias são reveladas nesse longo poema. Como outras músicas desse período que passavam pela censura podendo ter cortadas uma ou outra frase, o letrista se alongava. Assim, a carta ao caro amigo oscila entre repetição da saudação, de refrão e de palavras escolhidas com sutileza para garantir que a mensagem chegaria ao remetente. Em outro momento, quando já finalizávamos nosso trabalho, em função da morte de Erasmo Carlos, de todas as mídias nos chegavam “Escrevo-te estas mal traçadas linhas, meu amor/Porque veio a saudade visitar meu coração[...]”, uma declaração de amor com singelas palavras. Uma carta escrita em métrica de versos. A melodia, elaborada com poucas notas, recebeu harmonização básica com acordes de quarto, quinto e primeiro graus, que reafirma para o ouvinte, ao final da estrofe, a relação entre tensão e relaxamento, atração e resolução. Há pouco uso de dissonâncias, como era do estilo da maioria das suas canções, porém com força expressiva e musical suficiente para permanecer no gosto popular, o que nos permitia cantarolar enquanto nos deixávamos invadir por lembranças de tempos distantes.

O estudo de cartas aguça a curiosidade de pesquisadoras e pesquisadores, que acreditam nelas encontrar confidências, segredos, basti-

3 SIERRA BLAS, Verónica. **Aprender a escribir cartas**: los manuales epistolares em la España Contemporánea. Gijón: Ediciones Trea, S.L., 2003.

4 LOPES, Tarcísio (consultor e redator). **Help**: Sistema de consulta interativa – informática. São Paulo: Click Editora, 1995.

5 Como, por exemplo o site: www.1001cartasdeamor.com.br.

dores, disputas e versões de acontecimentos, o que se expressa no crescente número de estudos. Os textos aqui reunidos atestam isso. Com diferentes temáticas e perspectivas teóricas e metodológicas distintas, os trabalhos selecionados de um conjunto bem expressivo de artigos submetidos representam diversas tradições disciplinares. Provenientes de várias universidades e instituições de ensino de todas as regiões do país – Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade de São Paulo (Usp), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Universidade Tiradentes (UNIT), Colégio Pedro II, Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e professores da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e Secretaria Estadual de Educação da Bahia, bem como da Argentina e Espanha, respectivamente da Universidad Nacional de San Juan e da Universidad Nacional de Educación a Distancia – autoras e autores desataram laços de fita de maços de cartas e folhearam papéis amarelados pelo tempo para responder ao nosso chamamento. Refletiram assim sobre a escrita de si na escrita epistolar, marcada pela intenção de reduzir distâncias, suplicar, desabafar, articular, denunciar, reivindicar, defender, apoiar ou simplesmente amenizar saudades.

Neste dossiê, as autoras e autores tratam de cartas escritas por mulheres e homens, in-

telectuais e pessoas comuns, poetas, músicos, religiosos, professores, estudantes, jovens e crianças, a maior parte das vezes em um processo que transforma afetos no ato de escrever, de ler o escrito e de escrever de volta ao correspondente outra mensagem. Uma foi produzida em momento doloroso para comunicar a morte, algumas durante deslocamentos por viagem ou imigrações e outras tantas motivadas pelo desejo de estreitar intercâmbio profissional ou em contextos de formação. Temos aqui cartas entre amigos, cartas de amor, cartas entre pais e filhos. Cartas enviadas. Cartas imaginadas. Cartas para desabafar. Cartas para povoar a solidão. Quase todas foram escritas com a intenção de serem lidas somente pelo destinatário, mas há também exemplos daquele tipo que sai da pena com a vocação de ser publicizada em jornais e nas igrejas. As cartas examinadas foram localizadas em arquivos pessoais e familiares, em publicações ou em instituições de guarda. Onde estarão aquelas, cujas palavras foram apenas colocadas no papel e que nunca seguiram seus destinos? Provavelmente, permanecem esquecidas no fundo de baús de memórias.

Uma reflexão sobre a escrita epistolar como escrita autobiográfica abre o dossiê. José Ignacio Monteagudo Robledo convida a pensar sobre discursos gerados na escrita de cartas e na escrita autobiográfica na medida em que questiona se ambas são práticas culturais diferentes com aspectos em comum ou se são formas discursivas distintas de uma mesma prática cultural. Para o artigo, intitulado *Escritura epistolar y autobiografía: confrontación desde la teoría de los géneros discursivos*, o autor utiliza como fontes os epistolários e as narrativas de vida que participaram dos cursos Memoria de la Emigración de Castilla y León. Em diálogo com Volóshinov (1992) e Bajtín (1999), analisa a perspectiva discursiva e destaca que ambos os gêneros podem ser

considerados como análogos, pois estão conectados à realidade, ao discurso e apresentam intensos indicadores de subjetividade e intertextualidade. Em suas palavras: “[...] Podríamos decir que la ontemporânea es el más privado de los discursos públicos y el epistolar el más público de los discursos privados [...]”. O autor destaca, ainda, que a escrita epistolar e a escrita da própria vida são atividades sociais com incidência em processos de produção, circulação e interpretação de textos.

Expor o processo de construção do objeto de pesquisa motivou Jaqueline Vieira de Aguiar a escrever um texto de cunho autobiográfico, no qual narra sua aproximação com as cartas das Princesas Isabel e Leopoldina, ainda meninas, sob a guarda do Museu Imperial. Em *Educação nas cartas: a construção de um objeto de pesquisa*, a autora demonstra como se deu o encontro com o *corpus* documental, as dificuldades para a leitura e as questões que orientaram sua interpretação quando se deparou com um conjunto expressivo de cartas enviadas pelas herdeiras do trono aos seus pais: D. Pedro II e a Imperatriz D. Teresa Cristina. Examinou as cartas deixadas atenta aos suportes e utensílios da escrita, ao tratamento utilizado, às línguas em que foram escritas, aos assuntos tratados e às intenções que as levaram a escrever com assiduidade aos pais, muitas vezes distantes. Nesse percurso, apontou para a aprendizagem da escrita de cartas como parte de um projeto maior de educação de mulheres educadas para governar.

No artigo *A escrita de si de Dom José Maria Pires: entre cartas pastorais e homilias (1975-1980)*, os autores Maria das Graças da Cruz Barbosa, Felipe Cavalcanti Ivo e Maria Elizete Guimarães Carvalho estimulam os leitores e leitoras a mergulharem nas Homilias e Cartas Pastorais de Dom José Maria Pires – primeiro arcebispo negro do país – com atuação na Paraíba, durante a ditadura militar, entendendo

do que elas foram escritas com a intenção de denunciar a opressão, as injustiças e as perseguições sofridas. Marcados por um forte compromisso com os excluídos e esquecidos, seus textos procuravam mobilizar aqueles que eram objeto de repressão e violência. Para os autores, nesse processo, o arcebispo não só se dava a ver, mas “escrevia a si mesmo, pois a cada palavra e situação denunciada através de suas cartas, assumia uma posição de resistência às barbáries praticadas pelo regime ditatorial”.

Além de partituras, gravações e instrumentos musicais, cantores líricos, pianistas e compositores deixaram importantes registros de seus percursos profissionais em suas correspondências. Em *Cartas do barítono Raimundo Pereira: potencialidades da escrita epistolar como fonte em estudos biográficos*, Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti e Marcia Pereira de Oliveira examinam cartas escritas pelo cantor para sua mãe e outra para o maestro Reinaldo Carvalho, seu conterrâneo piauiense. Além de cartas privadas, os autores utilizam cartas publicadas sobre ele na Coluna Correios, na coluna Cartas e na Coluna Opinião do Leitor, *Jornal do Brasil*, fontes que abarcam uma temporalidade entre os anos de 1983 e 2000. Ao longo do texto, os autores desenvolvem narrativa que revela de que forma a correspondência pública e privada representa potencialidades para construção de estudos biográficos. As fontes e a interpretação desvelaram informações sobre a carreira do barítono, pontuada por conflitos, decepções, expectativas, sucessos, militância, viagens e atuação em palcos de diversas cidades e países.

Inês de Almeida Rocha retoma a correspondência ativa da professora de música e cantora Liddy Chiaffarelli Mignone para o musicólogo e escritor Mário de Andrade e lança novas questões, à luz de referenciais teóricos que possam contê-la a compreender questões de gêne-

ro, classe social e raça desveladas na escrita das cartas. Demonstra como é possível revisar fontes lançando questões que emergem da contemporaneidade da pesquisadora para vislumbrar outras facetas do objeto. O texto intitulado *“Uma modestíssima e escondidíssima admiradora”: cartas de Liddy Mignone para Mário de Andrade* analisa como essa mulher, com uma trajetória profissional tão à frente de seu tempo, principalmente a partir da década de 1930, posicionava-se em segundo plano, em relação a homens de seu ambiente acadêmico e de trabalho.

Entre as cartas de músicos, temos ainda o artigo de Fátima Graciela Musri, que, em *Fragmentos de la vida musical de Arturo Berutti recogidos de sus epístolas*, nos permite conhecer a história do compositor nascido em 1858, em San Juan, uma cidade ao norte de Buenos Aires. Escrita ao longo de sua carreira profissional, a correspondência analisada está arquivada no Instituto Nacional de Musicología “Carlos Veja”, na capital de seu país. Ao analisar a correspondência do músico Arturo Berutti, falecido em 1939, que construiu uma significativa carreira como compositor de música de concerto, a autora buscou desvelar sua subjetividade no processo de criação musical das suas primeiras óperas e, assim, conhecer como foram feitas as opções composicionais adotadas na finalização das obras.

Com ênfase no estudo da gênese de individualidade, subjetividade, personificação, despersonificação que a escrita do poeta Fernando Pessoa revela sobre si mesmo em cartas para remetentes imaginários, Antônio Leandro Barros nos apresenta a gênese dos heterônimos do poeta português. Em troca epistolar entre personagens inexistentes, o poeta vai construindo outras individualidades e a notabilizada heteronímia. Em um processo que denomina de “desdobramento cartográfico”, ele vai desvelando como Fernando Pessoa inicia

a utilização de heterônimos, como um “jogo próprio do poeta de construir ali também, enquanto quem escreve e explica, as relações ao mesmo tempo entre autobiografia e ‘história direta’ das suas despersonalizações”. O título do artigo remete a uma longa jornada epistolar e densidade existencial: *O “drama em gente” de Fernando Pessoa: das cartas de amor às cartas astrais*. Tanto nas cartas amorosas a Casais Monteiro, quanto nas cartas astrais escritas pelo poeta, foi possível “encontrar planos de existência sendo compostos de modo ficcional, mas não menos reais por isso”, ou em outras palavras, narrativas epistolares constituindo personas.

Dentre os muitos registros da vida de pessoas comuns, encontramos correspondências cuidadosamente guardadas e, em especial, as cartas de amor. Aline Pereira Castro de Carvalho e Ana Chrystina Mignot elegem a troca de cartas entre um homem e uma mulher que, durante o namoro e noivado, viviam em cidades distantes. Em *Peço perdoar os borrões: marcas da escolarização em cartas de amor*, interpretam como os dois se aproximaram, apresentaram-se, representaram-se e apaixonaram-se por intermédio da escrita epistolar. Atentas à materialidade das cartas, as autoras se detiveram na mudança de caligrafia da correspondente que indicava que as primeiras poderiam ter sido escritas por outra pessoa. Instigadas por tal observação, folhearam os velhos papéis grafados com letras trêmulas procurando compreender as razões que a teriam levado a lançar mão da escrita delegada. Seguem, assim, em busca dos processos de escolarização dos correspondentes.

Alan José Alcântara de Figueiredo remexe cartas trocadas entre pais e filhos, irmãs e irmãos e primas e primos, moradores de Macaúbas, interior da Bahia, em seu artigo *Capítulos da história de uma família registrados em cartas*, entendendo que elas são escritas de pes-

soas comuns. O autor não se surpreende com o número significativo de cartas preservadas inicialmente por sua avó e que passou a guardar, uma vez que, em meados do século XX, em rincões mais distantes das capitais, “‘ler e escrever uma carta’ era índice de alfabetização”. Na zona rural, contratava-se um “[...] professor leigo para ensinar aos analfabetos daquela região [...] as quatro operações fundamentais da matemática e, [...] ler e escrever uma carta”. Tomando como importante referência recente estudo de Antonio Castillo Gómez, publicado no Brasil, em 2021, dentre outros, o autor em sua releitura das cartas procura mapear remetentes e destinatários atento ao contexto, às motivações e aos temas tratados, o que permite adentrar por afetos, afinidades e divergências religiosas e políticas, além de efemérides familiares.

Nem todas as cartas chegam com boas novas. Impactam, surpreendem, marcam para sempre. Despertam lágrimas que, sem nos darmos conta, não param de rolar. Sobre uma única carta que traz igualmente uma única fotografia, Jossier Sales Boleão narra em primeira pessoa a dolorosa experiência de receber a notícia do falecimento de sua mãe que havia partido rumo ao norte do país, no belíssimo, corajoso e comovente artigo “*Favor entregar*”: *trajetória de uma carta, sua imagem e narrativa de vida e morte*. A imagem que acompanha o escrito fustiga de modo definitivo a sua memória. Assim, interroga: “que histórias habitavam aquela história estática da fotografia do velório da mãe? Que caminhos fizeram essas histórias até chegar ao seu destino (se chegaram)? Que narrativas vivas a morte mobiliza em seu silêncio e segredo?”

A correspondência trocada entre duas mulheres ao longo de muitos anos de amizade é examinada no texto escrito por Eliane Peres e Simone Menezes Karam, no qual ressaltam a relevância de suas atuações profissionais, uma

em sua cidade natal e outra em âmbito internacional. As cartas e cartões postais guardados revelam as percepções de mundo e da “vida privada, que se esconde atrás da cena pública”. Desse modo, *Querida Ruth: correspondência de Moema Toscano a Ruth Menezes Karam*, apresenta a formação acadêmica e atuação profissional de duas mulheres nascidas no sul do país, que se deslocam, ainda muito jovens, para completar os estudos na cidade do Rio de Janeiro. Além da atuação pública, da militância e de como foram afetadas pela vida política, principalmente durante o período do Golpe Civil e Militar de 1964, examinam fatos corriqueiros do cotidiano que entrelaçam o público e o privado.

Intelectuais escrevem uns aos outros para discutir projetos comuns e estreitar laços de afeto e ampliar redes de sociabilidade. Em *Cecília e Alfonso: educação e intercâmbio cultural em diálogos epistolares Brasil-México (1930-1936)*, artigo de Jussara Santos Pimenta, o foco recai na troca epistolar entre Cecília Meireles e Alfonso Reyes (1931 a 1940), tendo a educação e a literatura como temas centrais de suas missivas. A autora examina as cartas preservadas no acervo sob a guarda da Capilla Alfonsina, no México, onde podem ser encontrados, entre os remetentes, ensaístas, poetas, historiadores, sociólogos, pintores e críticos de arte, muitos deles brasileiros, numa vasta rede epistolar. Partindo de um amplo mapeamento sobre os inúmeros correspondentes que ambos tiveram ao longo da vida, a autora nos sugere acompanhar “parte do que foi debatido pelos dois amigos naquele espaço íntimo que oportunizou confidências, planejamento de ações em conjunto, testemunho de acontecimentos, troca de impressões sobre livros emprestados e lidos, envio de recortes de jornais, conferências apresentadas e até mesmo espaço franqueado a críticas e gracejos sobre desafetos em comum”.

“*La atenta carta*” a troca epistolar entre Lourenço Filho e Jaime Torres Bodet no espaço Brasil-México (1940-1950) é o título do artigo de Rony Rei do Nascimento Silva, Ilka Miglio de Mesquita e Ana Clara Bortoleto Nery, no qual tomam o diálogo tecido por dois intelectuais que se mobilizaram pela educação. Os correspondentes tinham legitimidade para propor soluções para as questões educacionais. O mexicano era político, filósofo e escritor e além de ter trabalhado no gabinete de três presidentes de seu país, foi diretor-geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) entre 1948 e 1952 e, posteriormente, embaixador na França. Lourenço Filho, por sua vez, ocupou vários cargos na gestão da educação no Brasil, tendo sido um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. “Como se estabeleceu a troca epistolar entre Manoel Bergstrom Lourenço Filho e Jaime Torres Bodet? Por que as cartas trocadas entre agentes da Unesco e Crefal foram guardadas? Quais as condições históricas de produção dessas cartas?”, são as questões que orientam a reflexão que permite observar o esforço realizado para estabelecer intercâmbios internacionais entre educadores que ocupavam papel de destaque no debate e na formulação de projetos educacionais de seu tempo.

Cartas viajam. Atravessam mares. Levam notícias para aqueles que permaneceram, quem sabe, à espera de um convite para seguir também. O artigo *Escritas de si e representações de imigrantes poloneses sobre Santa Catarina em cartas enviadas à Polônia (1890/1891)*, de Méri Frotscher e Geovana Carolina de Lima, discute como poloneses recém-chegados ao Brasil relatam aos seus conterrâneos, que viviam na terra natal, as experiências em outro país e as representações que fazem do novo ambiente, população e cultura encontrados. Interpretando as 12 cartas selecionadas den-

tro do conjunto de 60 missivas, as autoras conectam a análise da escrita de si à relação de alteridade estabelecida entre o narrador e o objeto que está sendo narrado. As fontes de investigação estão publicadas em português no volume 8 dos Anais da Comunidade Brasileiro-polonesa, 1977. As narrativas, segundo as autoras, evidenciam sujeitos sensibilizados pela experiência do deslocamento e da colonização em Santa Catarina e como reagiram às intempéries que enfrentaram em novas condições de vida, trabalho e sociabilidades.

Viajantes escrevem sobre o que viveram, viram e sentiram em terras alheias, deixando importantes testemunhos sobre os modos como conhecimentos circulam. Com essa compreensão, Shayenne Schneider Silva se volta para as cartas de um viajante. João Ribeiro – professor, literato, filólogo, jornalista e escritor – partira para a Alemanha em 1895 com a missão de estudar a organização e métodos empregados no ensino primário e secundário. Durante o período em que lá esteve, foi correspondente de um jornal e escreveu para os amigos. Essas escritas epistolares inspiram o artigo intitulado *Sob o olhar de um boudad brasileiro: escritas de si nas cartas de viagem de João Ribeiro*. As 40 cartas no *O Commercio de São Paulo*, entrecruzadas com suas cartas pessoais, indicam que o missivista nas primeiras se destacava como um arguto observador da vida no país visitado, mas, naquelas que foram endereçadas aos amigos, ele tinha outras intenções: pedir, agradecer, encurtar distâncias e confessar saudades. A autora se debruça sobre as cartas “a fim de perceber as motivações, os contextos, as redes de sociabilidade e as impressões de viagem tecidas pelo sujeito que narra com detalhes sua travessia”.

As cartas invadem também a escola e a sala de aula. Débora Medeiros do Amaral e Aline Machado Dornelles trazem o artigo *Cartas narrativas sobre cotidianos escolares – movimen-*

tos de palavras faladas e palavras escritas, no qual tecem reflexões sobre a complexidade do cotidiano escolar e como a escrita, mais especificamente as cartas narrativas possibilitam a construção de conhecimentos relatados e experienciados no dia a dia escolar. Para elas, essa escrita permite a vivência de uma escuta sensível e atenta à escola, à docência, às experiências de vida e da formação discente e docente, além de possibilitar registros dos conhecimentos produzidos. Alertam que a conversa-escrita das cartas narrativas oferece possibilidades teórico-metodológicas da pesquisa autobiográfica, em um constante repensar/reviver de experiências em busca de pedagogias que atendam às demandas a serem enfrentadas.

No artigo *Cartas-Relatórios em um estágio supervisionado em Psicologia Escolar no contexto pandêmico*, Ladislau Ribeiro do Nascimento narra como essa tipologia de escrita foi utilizada como estratégia de uma prática de estágio supervisionado em Psicologia Escolar e Educacional, que promoveu uma intervenção psicossocial em formato *on-line* para 20 professores da Educação Básica em encontros síncronos. Estando em contexto pandêmico, o recurso foi planejado para gerar um espaço de diálogos e reflexões sobre as experiências e fazeres pedagógicos vividos. Ancorado em conceitos como Análise Institucional, pesquisa-intervenção e no pensamento de Foucault acerca dos modos de subjetividade engendrados nas chamadas instituições disciplinares, o autor considerou que uma realidade pode ser conhecida a partir do momento em que nela estamos produzindo mudanças “[...] e quando somos capazes de acompanhar os efeitos de nossas práticas e das transformações delas decorrentes, por meio de análises, reflexões e produção de registros [...]”.

Dentre as classes trabalhadoras mais prejudicadas durante o período mais cruel

da pandemia de covid-19, estão músicos e demais profissionais da cultura. A arte, contudo, foi redentora e muitos encontraram refúgio, forças e formas de se reestruturar em suas práticas. No âmbito da formação de professores de música, a responsabilidade foi grande, pois a atuação em diferentes espaços formativos envolveu o sensível, o subjetivo, a criação e a expressão simbólica-artística. Tamar Genz Gaulke, no artigo *Cartas como dispositivo de formação: experiências de estagiários de música na pandemia*, relata pesquisa realizada por estagiários do curso de licenciatura em Música que registram experiências durante a crise sanitária em 2021, nas escolas de Educação Básica nas quais atuaram buscando compreender o processo de construção das experiências docentes por meio das cartas como dispositivo de formação, o que lhes permitiu valorizar, significar e ressignificar concepções que serão úteis para a futura atuação profissional.

Antes de colocar o ponto final, permitimo-nos ainda lembrar que diante das tecnologias digitais de informação e comunicação que potencializaram a extremos inimagináveis a comunicação entre pessoas, as cartas manuscritas delicadamente dobradas dentro de envelopes praticamente desapareceram. Esse novo suporte traz celeridade para a comunicação, para o descarte, para o esquecimento, para a superexposição e para a rápida invisibilidade. Dualismos extremos. Porém há que se ressaltar filigranas dessa potencialidade contida ou explosiva e destacar as conexões, as redes, as ligações, perceptíveis a um olhar mais curioso.

Quase não escrevemos mais cartas no papel. Já não conhecemos a caligrafia de nossos correspondentes das redes sociais. A emoção e o impacto que o manuseio de envelopes e papéis finos representou para outras gerações são sentimentos desconhecidos e não fazem

mais parte do cotidiano dos jovens. Porém, por serem cada vez mais raras, as escritas epistolares no antigo suporte tornam-se cada vez mais atrativas e importantes como fontes de

registro de ideias, sentimentos, emoções, fatos, visões de mundo, concepções e apreensões da realidade, construção de subjetividades e modos de viver.

Rio de Janeiro, 10 de dezembro de 2022.

Ana Chrystina Mignot*

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Inês de Almeida Rocha**

Colégio Pedro II

Universidade Federal do Estado do

Rio de Janeiro

* Doutora em Ciências Humanas-Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Cientista do Nosso Estado (Faperj) e Procientista (UERJ-Faperj). *E-mail:* acmignot@terra.com.br

** Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com bolsa do Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior (PDPE) na Universidad Alcalá de Henares, e pós-doutorado na Universidad de Valladolid. Professora titular do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II. Professora colaboradora permanente do Programa de Pós-Graduação em Música (PPGM) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), líder do Grupo de Pesquisa Práticas Ensino Aprendizagem e Música (Gepeamus), cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) *E-mail:* ines.rocha@unirio.br

ESCRITURA EPISTOLAR Y AUTOBIOGRAFÍA: CONFRONTACIÓN DESDE LA TEORÍA DE LOS GÉNEROS DISCURSIVOS

■ JOSÉ IGNACIO MONTEAGUDO ROBLEDO

<https://orcid.org/0000-0002-4023-9804>

Universidad Nacional de Educación a Distancia

RESUMEN

Escribir cartas y escribir sobre la propia vida ¿son prácticas culturales diferentes con aspectos en común o son formas discursivas distintas de una misma práctica cultural? Los estudiosos de lo autobiográfico no son unánimes al respecto. Dependiendo de tradiciones disciplinares, orientaciones teóricas, o simplemente elecciones prácticas, encontramos a quienes engloban ambas en una misma categoría (la “écriture de soi” de Foucault es un buen ejemplo), los que defienden una relación de inclusión (de algunas formas epistolares en la escritura autobiográfica, normalmente) y quienes no establecen ningún tipo de relación y se ocupan solo de cartas o solo de autobiografías. Una muestra comparativa entre los epistolarios y las narraciones de vida que participaron en los premios Memoria de la Emigración de Castilla y León sustenta la base empírica del estudio, en cuanto el recurso a las teorías “clásicas” de los géneros discursivos (Volóshinov, Bajtín) puede iluminar esta cuestión en tres sentidos al menos. Primeramente, porque una perspectiva discursiva nos permiten comprobar cómo ambas prácticas de cultura escrita conectan el mundo de la vida y el del lenguaje (la realidad social y los discursos); en segundo lugar porque la categorización y valoración de los géneros discursivos es también una actividad social con incidencia en los procesos de producción, circulación e interpretación de los textos; finalmente, porque la propuesta bajtiniana de diferenciar géneros primarios y secundarios ofrece ventajas analíticas que merece la pena explorar.

Palabras clave: Cartas. Autobiografías. Géneros. Discurso

ABSTRACT

EPISTOLARY WRITING AND AUTOBIOGRAPHY: CONFRONTATION FROM THE THEORY OF DISCURSIVE GENRES

Are writing letters and writing about one's own life different cultural practices with aspects in common or are they different discursive

forms of the same cultural practice? Scholars of the autobiographical are not unanimous in this regard. Depending on disciplinary traditions, theoretical orientations, or simply practical choices, we find those who include both in the same category (Foucault's "écriture de soi" is a good example), those who defend a relationship of inclusion (of some epistolary forms in autobiographical writing, usually) and those who do not establish any kind of relationship and deal only with letters or only with autobiographies. A comparative sample between the epistolary and life narratives that participated in the "Memoria de la Emigración de Castilla y León" awards supports the empirical basis of the study, insofar as recourse to the "classical" theories of discursive genres (Voloshinov, Bakhtin) can illuminate this question in at least three ways. Firstly, because a discursive perspective allows us to verify how both practices of written culture connect the world of life and the world of language (social reality and discourses); secondly, because the categorization and evaluation of discursive genres is also a social activity with an impact on the processes of production, circulation and interpretation of texts; finally, because the Bakhtinian proposal of differentiating primary and secondary genres offers analytical advantages that are worth exploring.

Keywords: Letters. Autobiographies. Genres. Discourse.

RESUMO

ESCRITA EPISTOLAR E AUTOBIOGRAFIA: COMPARAÇÃO DESDE OS GÊNEROS DISCURSIVOS

Escrever cartas e escrever sobre a própria vida, são práticas culturais diferentes com aspectos em comum, ou são formas discursivas diferentes de uma mesma prática cultural? Os pesquisadores da autobiografia não são unânimes sobre esta questão. Dependendo das tradições disciplinares, orientações teóricas ou simplesmente de escolhas práticas, encontramos aqueles que englobam ambos na mesma categoria (a "écriture de soi" de Foucault é um bom exemplo), aqueles que defendem uma relação de inclusão (de algumas formas epistolares na escrita autobiográfica, geralmente) e aqueles que não estabelecem qualquer tipo de relação e lidam apenas com cartas ou apenas com autobiografias. Uma amostra comparativa das narrativas epistolares e de vida que participaram dos prêmios "Memoria de la Emigración de Castilla y León" apóia a base empírica do estudo, na medida em que o recurso às teorias "clássicas" dos gêneros discursivos (Voloshinov, Bakhtin) pode iluminar esta questão de pelo menos três maneiras. Primeiro, porque uma perspectiva discursiva nos permite ver como ambas as práticas da cultura escrita conec-

tam o mundo da vida e o mundo da linguagem (realidade social e discursos); segundo, porque a categorização e avaliação dos gêneros discursivos é também uma atividade social com impacto nos processos de produção, circulação e interpretação de textos; finalmente, porque a proposta bakhtiniana de diferenciar os gêneros primário e secundário oferece vantagens analíticas que vale a pena explorar.

Palavras-chave: Cartas. Autobiografias. Gêneros. Discurso.

Introducción

Las reflexiones que se agrupan en este ensayo parten del conocimiento directo de un amplio corpus de historias de vida y algunas correspondencias de emigrantes que durante el siglo pasado salieron desde la actual comunidad autónoma española de Castilla y León, la más extensa y despoblada de Europa, fundamentalmente hacia el continente americano. Además de este conjunto de documentos, se hará referencia a compilaciones de cartas y escritos autobiográficos, relacionados o no con la emigración, que se relacionan como fuentes secundarias.

El fondo documental que acoge el corpus se ha ido constituyendo merced a la convocatoria de un premio para recolectar relatos autobiográficos de emigrantes castellanos y leoneses. Se puso en marcha en 2006, tras el éxito obtenido por una edición restringida a la provincia de Zamora que supuso el arranque del centro documental y dio lugar a una publicación en tres volúmenes. Muchos de los relatos participantes incluían fotografías, documentos y, en ocasiones, cartas. La correspondencia familiar aparecía mencionada en casi todos los relatos, como era de esperar, pero ya en aquella primera compilación había una narración, firmada por María Luisa Visintini (BLANCO 2007, p. 195-222), cuya base no eran solo los recuerdos personales del participante y sus parientes, sino fundamentalmente una breve serie epistolar: 19 cartas enviadas desde Argentina entre los años 1916 y 1939. Este hecho se fue repi-

tiendo hasta la convocatoria de 2012, a partir de la cual las cartas pueden concurrir en una modalidad específica. Aun así, persistía la impronta epistolar, junto con la fotográfica y la documental, en la construcción interdiscursiva de las narraciones memoriales de los emigrantes, sobre todo de las que no eran estrictamente autobiográficas¹. Nada extraño, por otra parte, en el estudio de las migraciones históricas, donde las fuentes epistolares superan masivamente a las autobiográficas. Baste citar la inclusión en *The Polish Peasant* de una única historia de vida, la de Wladek, entre centenares de correspondencias de emigrantes polacos a Estados Unidos (THOMAS & ZNANIECKI, 1918), o las abundantes publicaciones monográficas sobre la vida de los migrantes a través de sus cartas (GRANDA, 2016).

En nuestro corpus hemos podido apreciar tres posibilidades de interrelación entre las cartas y las narraciones biográficas:

1) Series de cartas recibidas en la modalidad de “epistolarios” (a partir del IV Premio, en 2012), con una interpretación biográfica elaborada por el participante, como presentación de la serie, o por el editor para la ficha descriptiva en la publicación. Es interesante comprobar cómo en la explicación del epistolario se aplica la lógica autobiográfica (la propia exis-

¹ Según nuestra estimación, son autobiografías en sentido estricto, es decir, cuando hay un narrador individual que coincide con el protagonista, el 41% de los relatos presentados por varones y el 11% de los presentados por mujeres.

tencia de las personas que responden a los nombres citados, la credibilidad de lo contado y sus conexiones con la realidad social, la secuencialidad de las experiencias...). Podríamos denominarlos “epistolarios autobiográficos”, si bien la dimensión familiar se impone a la individual, puesto que en todos los casos son correspondencias entre parientes. Así, el fondo “E14 Matos”², una colección de apenas diez cartas escritas entre 1939 y 1986, es representativo de la actividad unificadora del poseedor, dada la multiplicidad de remitentes y destinatarios, aunque todos miembros de una misma familia que se vio dividida por la emigración. Además de la evolución de los movimientos migratorios, se aprecia en las cartas una unidad temática, pues abordan asuntos típicos de la correspondencia familiar: peticiones de ayuda económica y burocrática, pésames por los fallecimientos, o dificultades para el regreso. Por su parte, el conjunto de 20 cartas correspondiente al fondo “E13 Hidalgo”, está caracterizado por tener un único remitente, Domingo Hidalgo Álvarez, que escribe entre 1915 y 1928 a su hermano Evelio desde distintas localidades de Brasil. La serie, conservada por descendientes indirectos y sin apenas posibilidad de contextualización, constituye un buen ejemplo de relato autobiográfico por medio de cartas, aunque reducido a un período concreto. Un relato, por cierto, representativo del emigrante solitario, de aquel no consigue sus propósitos, ni siquiera la posibilidad de regresar, cuyo testimonio es infrecuente por razones obvias. En una misiva de 1918 afirma: “...ya tengo ganas de dar una vuelta por esa pero pierdo las esperanzas pues con esta guerra europea el embarcarse es un peligro y ella no tiene aspecto de acabar, en fin poco tengo que decir pues yo

teniendo salud para mí es lo único que tengo, que mis negocios son pocos y yo ya estoy convencido que no nací para hacer fortuna...”. En 1920: “Ya hace un año que no os escribo por lo tanto te escribo esta para que sepáis que estoy bueno... por ahora no quiero que me contestes a esta pues no sé si pararé aquí... yo vivo como puedo”. Su hermano sobreescribió en destino: “Se recibió el 21 de mayo, decía no se le contestase, no traía las señas”. La siguiente carta es de 1921 y habla claramente de sí: “Hoy cumpla 49 años, estoy viejo, tengo el cabello blanco, esta mañana estuve en la barbería y al constatar al espejo vi, con calma, que el tiempo no pasa sin dejar rastro, en fin te escribo esta para que sepáis que estoy vivo”. Nuevamente aparece la anotación del hermano diciendo que no pudo responder. Años después dice: “No debía ser esta carta la que llegara a mi casa, debía ser yo, el destino quiere que yo muera donde nací o muera lejos de mi patria y de mi familia. El día primero del año estuve en Santos, puerto de este estado, estuve con idea de ir para casa, y después desistí”. Sobrescribe Evelio: “Esta se recibió el 20 de marzo 1928 del mismo, ya hacía tres años que no sabíamos de él, le decía que viniese a pasar la vejez en casa, que es lo que queríamos todos”. Por fin, en la última de la serie, también de 1928, escribe Domingo: “...21 de septiembre, San Mateo, me acuerdo del nombre de nuestro padre, Mateo Hidalgo, y pido papel y tinta y escribo esta para que sepáis que estoy bien de salud, como sos deseo. Sin más por hoy... No conteste a esta”. En el margen, su hermano anota: “Se recibió el 16 de octubre, día que empecé a sembrar”. Pese al efecto de los cortes, puede percibirse que es un triste retazo autobiográfico hermosamente relatado.

2 Los relatos presentados en las diferentes convocatorias han sido publicados en su práctica totalidad en los sucesivos volúmenes emanados del Premio, no así los epistolarios, por lo que nos referimos a su catalogación en el Centro de Estudios de la Emigración Castellana y Leonesa.

2) Cartas reproducidas, transcritas o mencionadas en los relatos, como apoyo documental sobre todo, junto con fotografías y, ocasionalmente, diarios. Transcribimos una

cuya imagen se reproduce en el relato “Tributo a la historia de una familia de emigrantes de comienzos del siglo XX”, presentado por Mirta Haydée Zapata al I Premio Memoria de la Emigración Zamorana:

¡Viva España y Franco!

Vigo 1-6-[1]939

Año de la Victoria

Queridos sobrinos: Me alegraré que estéis bien en compañía de vuestros hijos; nosotros bien gracias [a] Dios.

Os escribo estas letras para deciros que el fardo de la ropa no ha venido todavía pero no os extrañéis porque hay fardos que tardan tres meses en llegar y otros vienen en un mes.

No sabéis cuánto os agradecemos el que en una situación de éstas os acordarais de vuestros tíos, no se os olvidará nunca mientras viva porque tenía las chiquillas desnudas pues como estuvo Pedro tan mal no habíamos comprado ropas y luego estalló el Movimiento y como las fábricas quedaron en poder de los rojos no hemos podido comprar nada.

Tan pronto lleguen ya os escribiremos, vuestro tío ya va bastante mejor.

Pedrito está bien ahora que gracias a Dios se terminó la guerra está con el general Saliquet en Valladolid.

Más adelante os mandaremos una foto de todos. Tenemos cuatro mujeres y un chico, la mayor tiene 20 años, el chico 19, Amparito 18, Dora 13 y Carmencita 7.

Nosotros mandamos también una foto para veros ya que en persona no os podamos ver, animaros y venir a dar una vuelta por España que tenemos muchas ganas de veros.

Nada más, recibir abrazos de vuestra tía que os quiere.

Ángeles Sánchez.

Más que las inserciones, que a menudo tienen una función predominantemente ilustrativa, las menciones a la correspondencia en las historias

de vida son interesantes pues transmiten datos contextuales, como sus propósitos y efectos. Las funciones fática y emocional son evidentes en expresiones como las siguientes:

Las relaciones familiares de mis abuelos con los que quedaron en España siempre fueron muy buenas. Mi abuelo se escribía sistemáticamente con su hermano y mi abuela con sus hermanos... Cuando mi madre recibía una carta de Cuba se ponía muy contenta y nos la leía a mi hermana y a mí, así que sin conocer a la familia les cogimos cariño. (BLANCO, 2007, 122-129).

Nuestro padre mantuvo siempre las relaciones con su familia de España mediante cartas y así logró mantener siempre vivos los recuerdos de su familia y de su Puebla. (BLANCO, 2007, 181).

No faltan, sin embargo, los agradecimientos y las peticiones, muchas de ellas satisfechas:

Les consultó antes de tomar la decisión de emigrar, si estaban dispuestos a ayudarlos en la emigración de los siete con dinero para el pasaje y buscarles un lugar donde vivir provisionalmente hasta que se pudieran independizar; la respuesta a esa consulta fue positiva e inmediata... le enviaría el dinero y su hermana Aurora le ofreció su casa. (BLANCO, 2007, 179).

3) Series de cartas que constituyen el armazón principal de la narración, enunciada por un descendiente de los correspondientes. En ese sentido son “biografías epistolares”. Además de la ya mencionada de María Luisa Visintini, podemos considerar el uso de correspondencia familiar por Jorge D’amato para la redacción de la biografía de su madre, “La pequeña gran historia de Francisca”, por la cual fue galardonado con el II Premio Memoria de la Emigración Castellana y Leonesa (BLANCO, 2011, p. 25-55). Las cartas no son muchas, 23 en total, pero comprenden un período bastante amplio, los años 1937 a 1959, que se corresponden con la guerra civil y la posguerra en España. Todas las cartas están datadas en Sejas de Aliste (Zamora), escritas por la madre de Francisca, hasta

su fallecimiento, y por sus hermanos. El padre se encontraba con ella en Buenos Aires, como podemos deducir de la siguiente carta:

Sejas de Aliste, a 8 de diciembre de 1940.

Señor don Pedro Rodríguez

Querido esposo: salud y felicidad te deseo en el momento, en compañía de tus mejores amistades. Nosotras todas bien por el momento, gracias a Dios.

Esposo, hoy me propongo es comunicarte estas cuatro letras por avión, las que espero las recibas pronto y me contestes enseguida par saber de tu salud, e igual [de todos] de Buenos Aires.

También te digo que por los últimos de septiembre recibí una carta tuya, la que contenía una libranza de pta doscienta cincuenta, que cobré enseguida. Y desde entonces no he vuelto a tener contesta de Buenos Aires, ni tuya ni de Francisca. Me mandas como está eso por ahí. Por aquí todo bien, tenemos salud, que es la base principal. Procuráis de escribir más a menudo, estamos con ganas de saber noticias tuyas, los meses se pasan aun cuando son largos.

Yo de aquí adelante procuraré escribir por vía aérea, así tendrás noticias más a menudo de nosotras.

Sabemos que se ha casado la sobrina María muy bien. Le dices que del capital le cuidaremos como si fuese de nosotros mismos aun cuando su padrino está algo caprichoso, pero en fin, ya va ablandando.

Mandas a decir a Pascual, a Mendoza, que hemos tenido carta de Juan y de Ogenia, estamos muy satisfechos con la su noticia, ya le escribirá José y Pascuala más adelante.

Sin más por el momento, mandas cuanto gustes a medida de tus deseos. Das saludos en casa de Francisca [a] nuestras hijas y demás familias.

Las recibes de en casa de Juan todos están bien, tú recibes un fuerte abrazo de tus hijos Jose y Pascuala, esta tu esposa que te abraza, lo soy

Juliana Fernández

En la biografía de su madre, Jorge d'Amato

utiliza las cartas muy parcialmente, encajando el acontecer de la correspondencia, y lo que en ellas se dice, en una narración donde predominan los recuerdos personales, la documentación familiar y las informaciones históricas. No transcribe ni una sola carta, y las que reproduce no son legibles. Solo las depositará en el Centro, años más tarde, mediante su participación en el V Premio Memoria de la Emigración Castellana y Leonesa.

Géneros discursivos en las escrituras de sí

En ese ámbito concreto de las migraciones a larga distancia podemos comprobar con claridad la determinación de las condiciones de producción de las escrituras de sí: para la inmensa mayoría existió la posibilidad, y aun la necesidad, de escribir cartas, mientras que redactar un diario era una práctica social y culturalmente más restringida³. Incluso para la escritura autobiográfica retrospectiva, objeto de estímulo de los premios que comentamos, se percibe la necesidad de recurrir como “materia prima” del discurso memorial a otros géneros. Es en ese sentido que vamos a considerar los primarios, avanzando los tres postulados sobre la teoría bajtiniana de los géneros: la determinación de las condiciones de producción, la primacía del interdiscurso (inserción de diferentes discursos para “decir lo decible”) y la distribución de géneros entre primarios y secundarios, en la cual la correspondencia personal y familiar estaría claramente entre los primeros, junto con los diarios y, en otro orden semiótico, las fotografías.

Empecemos por las muy conocidas afirmaciones de VOLÓSHINOV (1992 [¿1929?] p. 43) “Cada época y cada grupo social tiene su repertorio de las formas discursivas de la comuni-

³ Los diarios de viaje son raros, pero no excepcionales, en nuestro corpus.

cación ideológica real. A cada grupo de formas homogéneas, es decir, a cada género discursivo concreto, le corresponde su conjunto de temas”, y estas no menos célebres de BAJTÍN (1999 [1978] p. 277): “Los géneros corresponden a las situaciones típicas de la comunicación discursiva, a los temas típicos y, por tanto, a algunos contactos típicos de los significados de las palabras con la realidad concreta en sus circunstancias típicas”. Sobre esas ideas básicas, que ponen en relación el mundo de la vida (realidades concretas, grupos sociales, situaciones comunicativas), su representación (significados, temas) y sus formas discursivas típicas, se ha desarrollado buena parte del debate teórico sobre los géneros hasta nuestros días.

Si pensamos en las formas discursivas autobiográficas cuajadas en géneros discursivos concretos, al menos en Occidente, tenemos que remontarnos a los primeros siglos de nuestra era y a grupos sociales muy restringidos y elitistas (filósofos, padres de la iglesia cristiana) que pudieron hacer uso de la escritura personal como ejercicio de reflexión personal por medio de los *hypomnēmata* y la correspondencia entre miembros de esa élite intelectual o religiosa, según describe Foucault en “La escritura de sí” (1999 [1983]). Estas “situaciones típicas” de autorreflexión tardarían mucho en extenderse socialmente, pues entre sus condiciones de posibilidad está no solo el acceso a la cultura escrita sino también el conjunto de motivaciones que permitiría a hombres y mujeres escribir sobre sí mismos⁴, algo que según los estudiosos de la autobiografía occidental

estaría ligado a la emergencia del individualismo moderno⁵. El hecho de que, en nuestro corpus, haya una preponderancia de biografías de otra persona (el pariente emigrante) y colectivas (familiares) es significativo de su carácter popular, y de algún modo nos autoriza a utilizar la categoría “escritura del nosotros”. La correspondencia epistolar, en cambio, no está ni mucho menos sometida a tales condicionamientos socioculturales, pues hasta los anal-fabetos pueden dictar y escuchar las cartas, y no es preciso haber desarrollado una autoconciencia individual para comunicarse epistolarmente. Las cartas a las que se refiere Foucault, las de Séneca a Lucilio, o las de Epicuro a Pitocles, pertenecen, obviamente, al género epistolar, pero poco tienen que ver, en cuanto a su forma y su contenido, con la correspondencia familiar, administrativa o comercial que circulaba entonces por todo el orbe mediterráneo, y que aún hoy es la que más abunda en los centros documentales donde se conserva⁶.

Tenemos, por tanto, una práctica enormemente restringida que fue extendiéndose, pero que aún hoy no está generalizada, que es la escritura de sí, conformada en géneros autobiográficos concretos pero diversos, y una práctica extensiva, tal vez la más accesible y ordinaria de entre los discursos escritos, fraguada, eso sí, en un único e indiscutible género discursivo, el de la carta. Es fácil pensar en “esferas de actividad” que determinan modalidades temáticas y formales dentro del

5 WEINTRAUB, 1978.

6 “Y es que la gran mayoría de las cartas de las colecciones de archivos, consideradas en su conjunto, no son de personas importantes o famosas, ni de gran habilidad literaria o artística, ni tampoco se refieren a asuntos privados... la mayoría han sido escritas por gente corriente, a menudo con pocos conocimientos formales de alfabetización, y en gran medida tratan sobre los aspectos mundanos de la vida, o in extremis los de la guerra y otros acontecimientos traumáticos, tienen poco mérito literario, suelen formar parte de intercambios epistolares más amplios y de encuentros cara a cara, y no se limitan en absoluto a las intimidades”, Stanley 2020, pp. 41-43.

género epistolar, empezando por las circunstancias que impusieron las grandes migraciones para las relaciones familiares, pero entonces tendríamos que disolver la categoría de género y multiplicarla indefinidamente, dependiendo de los contactos, situaciones y circunstancias “típicas” a los que se refiere Bajtín. Y esto nos llevaría a una conceptualización del género como categoría clasificatoria, no como un recurso que organiza y estructura los discursos incluso antes de su producción, tal insisten los antropólogos lingüistas⁷. Por ejemplo, el tipo de “carta ceremonial”, que según Thomas y Znaniecki (1918, p. 305) secundaban fielmente los emigrantes polacos cuando escribían a sus parientes campesinos, no es más que una construcción analítica para dar cuenta de regularidades en un corpus concreto, pero ni esa categoría era conocida por los usuarios de aquella correspondencia (que escribían simplemente lo que ellos entendían por “cartas”), ni ha sido compartida por el resto de científicos sociales que han estudiado esas y otras documentaciones análogas. Para analizar nuestro corpus hemos podido usar categorías más específicas, no obstante las cartas de los emigrantes no son otra cosa que cartas familiares, y estas el prototipo de un género inconfundible.

Y es que una larga y prolija tradición de tratados de preceptiva epistolar, con su inevitable dimensión teórica, han ido jalonando el cultivo de un género discursivo en términos contextuales y textuales. Por su familiaridad (al menos para las generaciones nacidas en el siglo pasado) y su forma altamente reco-

nocible, la carta es, de hecho, un ejemplo recurrente en la teoría⁸ y en la didáctica de los géneros. No ocurre lo mismo con la escritura autobiográfica pues, aunque también surge de condiciones diversas, adopta formas muy distintas. De ahí que pocos teóricos utilicen la categoría de género autobiográfico y opten por denominaciones más amplias que abarcan diferentes modalidades: usando el plural (géneros autobiográficos), prefijos (macrogénero, protogénero), o sustantivos abstractos, como el extendido “espacio biográfico”. En el mundo social, solo muy recientemente circulan textos autodenominados “autobiografías”; de entre los relatos del Premio Memoria de la Emigración Castellana y Leonesa, los textos escritos por una persona que, a su vez, es protagonista de la narración, no llegan al 30%⁹. Por otra parte, la variabilidad abarca formas, contenidos, registros, dominios, etc., con diferencias abismales entre prácticas como las de la confesión, la anotación de lo cotidiano, la narración de experiencias (los viajes, por ejemplo), genealogías o historias familiares. Uno de los tipos más característicos, el del diario, comparte con lo epistolar su estructura indexical, y en su variedad “íntima” encontramos una homogeneidad formal y de contenido infrecuente en otras modalidades.

¿Uno o varios géneros?

En una muestra relaciones entre escritura de cartas y autobiografías establecidas por investigadores de diferentes áreas académicas podemos observar diferentes planteamientos en

7 “Los géneros se describen comúnmente como marcos de orientación hacia el discurso o plantillas discursivas abiertas que se aplican tanto a los textos hablados como a los escritos... Los participantes se basan en los géneros para elegir rasgos lingüísticos específicos que luego ayudan a crear expectativas para los demás sobre los roles y las relaciones de los participantes” ROTH-GORDON, 2020, p. 41. Ver también: HANKS, 1987, BRIGGS & BAUMAN, 1992; BLOMMAERT, 2008.

8 Incluso un sociolingüista creativo como Blommaert recurre al ejemplo en su concisa definición en el glosario de *Discourse*: “Género: Un complejo ordenado de indexicalidades, que estructura las formas precisas en que deben realizarse determinadas acciones comunicativas y crea expectativas en ese sentido. Una carta debe escribirse de forma diferente a un trabajo académico: son géneros diferentes”. (BLOMMAERT, 2005, p. 252).

9 Puede consultarse el cuadro clasificatorio en DACOSTA, 2019, p. 482-491.

torno a las posibilidades de encaje tipológico entre la escritura de cartas y la escritura de sí:

1. Son géneros diferentes. El epistolar es fundamental primario, dialógico, intersubjetivo (reflejo de una subjetividad socializada, sin dimensión interior), altamente performativo, ritualizado, institucionalizado, formalizado (con tipos textuales diversos), y universalmente extendido¹⁰. Por su parte, el género autobiográfico sería secundario, monológico, subjetivo, escasamente performativo, poco institucionalizado y formalizado (sobre el tipo textual narrativo), y socioculturalmente restringido.

En primer lugar, y como hemos adelantado, no hay discrepancia en la consideración autónoma del género epistolar, aunque dentro de este se contemplen diversos subgéneros. Hay estudiosos que se centran en su estudio sin relacionar el género con la escritura autobiográfica, pero hay pocos que no incluyan en esta la epistolar. Sí que hay discrepancia, y podemos decir que está generalizada, en cuanto a la definición del género o géneros autobiográficos. La denominación de las categorías utilizadas indica diferencias que exceden lo clasificatorio, tienen implicaciones teóricas y metodológicas. Así, hay referencias neutras, como “lo epistolar”, “la epistolaridad”, o el “tipo epistolar”. Incluso “género epistolar” puede abarcar varios sentidos, que tradicionalmente se asocian a su adscripción literaria. Pero “modalidad” alude claramente a la forma, así como las expresiones más explícitas como “modelo”, “estructura”, “arte” o simplemente “forma” epistolar” (ADAM, 1998; ALTMAN, 1982; JOLLY & STANLEY, 2005). Categorías como “comunicación”, “correspondencia” o “escritura”, sin embargo, privilegian los aspectos funcionales en detrimento de los formales, abriéndose a con-

sideraciones sociales (redes o comunidades epistolares) y culturales (la “epistolary literacy” de WHYMAN, 2009). Entre las primeras tendencias, que podemos llamar “textualistas”, y las segundas, “contextualistas”, estarían las que consideran lo epistolar como un género discursivo, una categoría teórica que, en principio, daría cuenta de las codeterminaciones entre lo formal y lo social, lo textual y lo contextual.

En otro bloque agrupamos teóricos que estudian el género epistolar sin relacionarlo con otros discursos memoriales¹¹, junto con los que excluyen, implícita o explícitamente, las cartas de los géneros autobiográficos y testimoniales¹², por cierto mucho menos presentes en el testimonio latinoamericano¹³, que en el europeo del Holocausto y el Gulag (JEANNE-LLE, 2004). Por su parte, las teorías textuales y discursivas de la escritura epistolar raramente tienden puentes hacia la autobiográfica. Toda una pesada tradición vincula la epistolaridad a la retórica, privilegiando sus dimensiones dialógicas¹⁴ y performativas, y por el lado de la tratadística, a la estilización y el cultivo literario. Por el contrario, la escritura autobiográfica tiene una teorización muy reciente. Su genealogía se ha vinculado a la aparición de la individualidad moderna, como ya hemos mencionado, o incluso se ha identificado con la estricta contemporaneidad (GONZÁLEZ de ÁVILA, 2010).

Las clasificaciones excluyentes suelen ignorar los casos liminares de “cartas autobiográficas” y “autobiografías epistolares”. Janet

11 ALTMAN (1982, p. 204) menciona, sin embargo, las “autobiographical letters”.

12 Por ejemplo: EAKIN, 1994; GONZÁLEZ DE ÁVILA, 2010; JELIN, 2002; HAROCHE-BOUZINAC, 2022.

13 HOUSKOVÁ, 1989; PARRA, 2020.

14 “La característica principal de lo epistolar es que la interacción está tematizada en el texto y organiza su estructura”, si bien “todas las formas de cartas tienen la particularidad de proponer una imagen del otro. La ausencia posibilita y favorece esta construcción, con los riesgos que conlleva proponer una imagen de uno mismo al interlocutor” (ADAM, 1998, p. 44-45).

10 TAMBOUKOU, 2020.

Altman, por ejemplo, se apoya precisamente en esos usos mixtos (novelas epistolares que incluyen narraciones biográficas, y viceversa) para diferenciar la “autobiografía pura” de la forma “verdaderamente epistolar”¹⁵.

2. El género epistolar (si no todo, al menos en parte) está incluido en el autobiográfico.

El principal argumento para defender esa postura es la aparición sistemática de mecanismos discursivos “autobiográficos” en la escritura epistolar: la enunciación en primera persona caracteriza la correspondencia personal, con lo que ello supone de construcción de la subjetividad por medio de la propia enunciación (toma de la palabra) y, en el plano del enunciado, porque el hablar desde sí entraña necesariamente hablar sobre sí. Algunos autores (EARLE, 2016; RUSI 2015) entienden que la autorrepresentación epistolar es otra forma de discurso autobiográfico. Desde una perspectiva histórica, Shemek (2022, p. 210) afirma que es precisamente el elemento inherente de autorrepresentación de la carta el que empujó al género epistolar hacia la escritura autobiográfica en los albores de la Modernidad. Aunque, por supuesto, la subjetividad epistolar pasa por la asunción de identidades, posiciones, roles, responsabilidades, etc.

En relación con los enunciatarios, obligatoriamente explícitos en el género epistolar, no dejan de estar presentes en las autobiografías, pues ambos discursos son siempre orientados, hasta el diario íntimo está a menudo redactado como un texto dirigido a un

15 “Mi noción de “autobiografía pura” es un modelo teórico que subraya que las relaciones primarias del autobiógrafo son con el yo y el acto de autoexpresión, mientras que en la novela verdaderamente epistolar la escritura se rige por un deseo de intercambio con un destinatario que es específicamente otro... El lector del autobiógrafo, si se le reconoce, es inespecífico (normalmente un público anónimo o la posteridad, el “qui que vous soyez” de Rousseau), mientras que el lenguaje del escritor de cartas está moldeado por la especificidad de su lector.” (ALTMAN, 1982, p. 112).

otro, como ha señalado Gusdorf (y basta recordar el Diario de Anna Frank para tener un caso ejemplar), mientras que siempre puede haber lectores de las cartas además del destinatario, a pesar del secreto epistolar¹⁶. No olvidemos el papel del enunciatario¹⁷ en la determinación de las condiciones sociales de producción de los discursos: “Las condiciones de producción y el público previsto dictan lo que se incluye en la narración y lo que no”¹⁸.

Otra línea argumental se centra en la constitución de quien escribe como su primer lector. La tecnología de la escritura permite esa objetivación del discurso propio, la posibilidad de modelarse discursivamente a partir de las intervenciones sobre lo escrito sobre sí (auto-censura, elecciones, retractaciones, etc.)¹⁹. Al contrario de las conversaciones orales, la correspondencia epistolar es plenamente intencional, y por tanto performativa, como hemos podido ver en los ejemplos de menciones de usos de la correspondencia en los relatos de nuestro corpus. Por otro lado, no solo la escritura de diarios y memorias comporta un efecto benéfico de autoconocimiento, incluso terapéutico, pues la correspondencia personal tiene también ese mismo carácter reflexivo²⁰, con mayor o menor grado de introspección, que aproxima hasta identificar las confidencias y las confesiones (el “retrato de sí” en la correspondencia, con su exigencia ética, según Foucault).

En cuanto al encaje estructural, obviamente

16 Sobre los lectores imprevistos, sus condiciones y sus expectativas, DOSSENA, 2012.

17 GUSDORF, 1990, p. 154, considera que en la producción del texto epistolar “la diferencia esencial consiste sin duda en la influencia recíproca entre el escritor de la carta y el destinatario, imponiendo este último al primero una adaptación anticipatoria”.

18 FARR & RUGGIERO 2022, p. 3.

19 Los analistas se refieren a la construcción de sí en el discurso como “ethos”, categoría tomada de la retórica aristotélica.

20 Ejemplos tempranos de explotación psicológica de correspondencia personal: ALLPORT, 1942. Dedicado, por cierto, un capítulo conjunto a diarios y cartas.

es más fácil encontrar cartas en textos autobiográficos que estos en las cartas, a no ser en ocurrencias de muy breve extensión, y de hecho a menudo son muy perceptibles las huellas epistolares en la escritura autobiográfica, así como los borradores de cartas en diarios y cuadernos personales. En los relatos de nuestro corpus se mencionan muchas cartas, pero son pocas las que se insertan literalmente, y en las contadas ocasiones en que los narradores se apoyan en una serie epistolar (casos mencionados de Visintini o D'Amato), esta es complementada con otros recursos memoriales.

Otros estudiosos establecen un vínculo explícito entre cartas y escritura autobiográfica con argumentos provenientes, sobre todo, de la teoría literaria²¹, si bien no faltan historiadores²². También son numerosos los estudiosos del lenguaje, especialmente los dedicados a la sociolingüística histórica²³, que ha experimentado un destacado crecimiento a partir de correspondencias y, en menor medida, otras escrituras personales (BLAS ARROYO et al., 2019; ELSPAß, 2012).

3. Ambas modalidades forman parte de un género que las abarca. Este sería secundario, o derivado de los géneros primarios, y supondría la conversión de la escritura epistolar en memorial: ya no

consideraríamos la carta, sino el epistolario, como producto y como género secundario, construido *ad hoc* (Jolly & Stanley 2005), tal como cada una de las demás modalidades de escrituras de sí, incluido el diario, que solo sería género primario en su versión original intocada, del mismo modo que las cartas respecto a las compilaciones realizadas con posterioridad a su circulación originaria. La reunión de las cartas por sus destinatarios podría considerarse como práctica primaria, contextualizada por los elementos deícticos del propio discurso epistolar (intervinientes, lugares, tiempos), mientras que su recontextualización en otras instancias (jurídica, institucional, mediática) convierte esas cartas, sus series y colecciones, en discursos de otro orden. Así ha ocurrido con las que forman nuestro corpus, con un destino similar a las numerosas compilaciones de cartas archivadas y publicadas a lo largo de la historia, respondiendo a diversas tradiciones e intereses. Sus contextos de producción y circulación ya no son los mismos que los de las cartas que las componen, y eso tiene la máxima importancia en la interpretación y, obviamente, para su estudio discursivo.

El punto de confluencia en contextualizaciones secundarias tiene un ámbito de especial interés: la tendencia a la literalidad, resultado del “cultivo” y de la intervención de mediadores más o menos “expertos”, tanto de las cartas como de los escritos autobiográficos primarios. Esta es evidente en el caso de contextos de producción próximos al campo literario (las cartas y apuntes de los escritores e intelectuales), así como en las cartas inventadas que sustentan la narrativa epistolar, pero, no por menos explícita, esa potencial estiliza-

21 GUSDORF, 1990; DURÁN LÓPEZ, 1994; CABALLÉ, 1995; BOSSIS, 1999; MORALES, 2001; ARFUCH, 2002, 2013; MARTÍN BAÑOS, 2002; PRUETT, 2004; CATELLI, 1991; LEJEUNE, 2013; RUSI, 2015; SHEMEK, 2022.

22 FRANZINA, 1992; EARLE, 199; AMELANG, 2004; CASTILLO GÓMEZ, 2021; FARR, 2022.

23 MARIJKE & RUTTEN, 2013, p. 1: “Los ego-documentos, que comprenden cartas y escritos autobiográficos como memorias, diarios y cuadernos de viaje, destacan por varias razones. En primer lugar, se consideran lo más parecido al habla que pueden ser los textos históricos no ficticios. En segundo lugar, ofrecen la oportunidad de llenar los vacíos dejados por la lingüística histórica tradicional, que en muchos casos tenía una perspectiva teleológica de la historia de la lengua, centrándose principalmente en los textos literarios y en los textos formales de registros superiores. En tercer lugar, sientan las bases de una historia de la lengua desde abajo que estudia la lengua de las capas medias y bajas de la sociedad”.

ción literaria y su advocación a un público de intereses diversos preside el grueso de epistolarios publicados, cuyo paradigma puede ser la edición de cartas personales de Cicerón por Petrarca.

Tan importantes como las literarias son las compilaciones con propósitos históricos y sociológicos. Los epistolarios y otros escritos autobiográficos se ofrecen al lector como obras con valor documental, discursos que mantienen su conexión con el mundo social representado a través del pacto epistolar o autobiográfico, pero también en función de la confianza de autenticidad otorgada al compilador, que produce un nuevo discurso a partir de la edición de los textos originales, con sus glosas y sus interpretaciones. Son “discursos de la memoria” porque muestran voces y aportan testimonios de personas que experimentaron en sus cuerpos situaciones que solo pueden ser narradas en primera persona: el desarraigo del emigrante, la vida en el frente de guerra, el sufrimiento en prisiones y manicomios... Es la perspectiva de las víctimas (ARFUCH, 2015), de los perseguidos y represaliados (CASTILLO 2021), de “los de abajo”, de aquellos que, entre los emigrantes, no tuvieron éxito y nos dejaron sus cartas angustiantes, como las referidas de Domingo Hidalgo. Son los restos de un naufragio al que estaban condenadas también las escrituras de las mujeres, aunque algunas se las ingeniaron para representar sus vidas a través de cartas²⁴. En nuestro corpus es digno de destaque, en este sentido, la correspondencia entablada durante más de cuarenta años entre dos humildes primas, Antonia y Lady, que hicieron de portavoces de una amplia familia separada por la emigración transoceánica²⁵. Los discursos de estos sujetos subalternos, que pudieron hablar y escribir aun con todo

tipo de dificultades, pueden ser ahora leídos públicamente a condición de hacerlo a través de mediadores especializados que los modelan y los ponen en circulación.

En cuanto a la consideración conjunta de las diferentes escrituras autobiográficas, las disciplinas y especialidades orientan la categorización. Algunas, como la historia, la sociología o la lingüística, se interesan por los escritos de sí como fuentes de material empírico, es decir, son ante todo documentos, y por eso su clasificación más englobadora (y más generalizada) es la de documentos personales o egodocumentos²⁶. Desde esa perspectiva, las cartas son una modalidad más, a veces la más importante, de la tipología documental. Las ciencias del lenguaje, y entre ellas la semántica y lo que hoy llamamos teoría literaria, se han interesado por los discursos (los textos y sus contextos), por sus características formales o por su organización interna, sin olvidar la conexión con el mundo social en el que se circulan y al que de algún modo dan sentido: lo indican, lo presentan, lo representan. Entre ellos, y en conjunción con otras tradiciones disciplinares como la antropología, hay quienes destacan la dimensión sociocultural de estos discursos: son, ante todo, “escrituras”, pero entendidas menos como productos y más como procesos y prácticas en torno a las mismas. El mismo objeto, pero con atención ampliada a los aspectos materiales de los productos escritos, caracteriza a los estudios interdisciplinares sobre la cultura escrita.

24 Por mencionar algunas de diferentes épocas: Hildegard von Bingen, Sor Juana Inés de la Cruz, Gertrudis Gómez de Avellaneda.

25 BLANCO, 2020, pp. 312-323.

26 AMELANG 2004, pp. 9-10: “Utilizo el término «autobiografía» en su sentido más amplio de «ego-documentos». Esta es una designación que engloba toda forma literaria en primera persona que expone o revela experiencias personales. [...] incluye normalmente diarios, crónicas familiares, algunas (que no todas) cartas, relatos de viaje, diarios y autobiografías espirituales, y un largo etcétera, además de las autobiografías propiamente dichas, que son muy escasas con anterioridad al siglo XVIII”. Ver también FARR & RUGGIERO, 2022.

Consideraciones finales

Planteamos así nuestra primera conclusión: el género epistolar (categoría discursiva que se corresponde con la práctica de escribir cartas) y cualesquier otros géneros y modalidades de escritura personal (agendas, diarios, memorias, recuerdos, crónicas...) están relacionados en virtud de la primacía del interdiscurso: “cada enunciado está lleno de ecos y reflejos de otros enunciados con los cuales se relaciona” (Bajtín p. 281). Es decir, a pesar de las características textuales y contextuales que definen los géneros, tanto a nivel de las prácticas como de su análisis, los discursos epistolares, autobiográficos, referenciales, etc., no tienen plena autonomía, unos “resuenan” en los otros de forma más o menos perceptible en la superficie discursiva.

A partir de ahí podemos preguntarnos si hay características textuales o contextuales comunes que justifiquen una categorización conjunta, o si se trata meramente de lecturas autobiográficas de las series de cartas y epistolarios. Se suele aludir al concepto de subjetividad como criterio unificador. ¿En qué sentido están próximas la construcción de la subjetividad en la escritura autobiográfica (diarística o memorial) y en la epistolar? La subjetividad en el lenguaje se articula por medio de la enunciación, es decir, por las personas del discurso. Escribir en primera persona del singular (aunque también hay cartas y autobiografías con un “nosotros” como enunciador) es una característica común, sin embargo la figura del enunciatario difiere enormemente entre la escritura epistolar, donde la segunda persona gramatical ha de ser explícita, aunque pueda abarcar las referencias más diversas, de la escritura autobiográfica, que no necesita mostrar textualmente su destinatario. Sin embargo, la posibilidad de que el texto de una carta sea leída por receptores no previstos, incluso que

sea publicada, hace que en él estén inscritos también esos potenciales lectores, diferentes del enunciatario. Nada raro en las cartas de los emigrantes, dispuestas a una circulación incontrolada entre las redes de parentesco y vecindad, mas puede ocurrir incluso en la correspondencia más íntima. Tampoco estamos completamente de acuerdo con Gusdorf cuando afirma que en la escritura de diarios el destinatario no influye previamente en la producción del texto, aunque su perspectiva enunciativa sea más estable²⁷. Lo que sí debemos tener en cuenta es que la enunciación en primera persona supone una “toma de la palabra”, exige constituirse en sujeto del discurso y responsable de este como acto de escritura. Podríamos decir que la autobiografía es el más privado de los discursos públicos y el epistolar el más público de los discursos privados.

De todas formas, la intencionalidad y la performatividad está más del lado contextual que del textual de los discursos, y no depende de los géneros, por lo que tales criterios no pueden utilizarse para comparar la escritura de cartas y las autobiografías. En ambas se localiza un mayor o menor grado de introspección (según la exigencia ética foucaultiana) y de autorrepresentación. Confesiones y confidencias pueden pasar de uno a otro discurso sin mayor dificultad.

Es común asimismo diferenciar los discursos epistolares y autobiográficos aduciendo que los primeros son dialógicos y los segundos monologales. Desde las teorías del discurso se insiste, no obstante, en que todos los enunciados son dialógicos: “toda comprensión de un discurso vivo, de un enunciado viviente, tiene carácter de respuesta” (BAJTÍN, 1999, p. 257), y podemos añadir que todo discurso, y no solo

27 “El que escribe una serie de cartas va cambiando su actitud íntima y su comportamiento dependiendo de la relación particular que tenga con su correspondiente. El diario, en cambio, está escrito desde el mismo punto de vista, sin cambiar la perspectiva” (GUSDORF, 1990, p. 155).

el epistolar, espera también algún tipo de respuesta. Tampoco puede decirse que las cartas estén exentas de estructura narrativa (siempre se cuenta algo en ellas), aunque se alterne con otros tipos textuales.

Finalmente, considerando que la escritura de cartas y la autobiográfica generan discursos análogos, con recursos indiciales de una subjetividad anclada en la realidad social, discursos ambos dialógicos y saturados de intertextualidad, defendemos que pueden y deben ser analizados conjuntamente. Y esto tanto en sus versiones primarias, emanadas de una acción social inmediata, como en las derivadas, producto de entextualizaciones y recontextualizaciones con intervención de actores diversos.

Referencias

- ALLPORT, Gordon W. **The Use of Personal Documents in Psychological Science**, Nueva York, Social Science Research Council, 1942.
- ALTMAN, Janet Gurkin. **Epistolarity: approaches to a form**. Columbus: Ohio State University Press. Autobiography (compared to letter form), 112, n. 2, p. 88-89, 1982.
- AMELANG, James. Los dilemas de la autobiografía popular, Trocadero. **Revista Del Departamento De Historia Moderna**, Contemporánea, De América Y Del Arte, 1(16), 9-17, 2004.
- ADAM, Jean-Michel Les genres du discours épistolaire. De la rhétorique à l'analyse pragmatique des pratiques discursives". En: Jürgen Siess (ed.). **La lettre, entre réel et fiction**. París: SEDES, 1998. p. 37-53.
- ARFUCH, Leono. **El espacio biográfico**. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- ARFUCH, Leonor. **Memoria y autobiografía. Exploraciones en los límites**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2013.
- BAJTÍN, Mijaíl M. **Estética de la creación verbal**. México: Siglo XXI, 1999 [1978].
- BLAS ARROYO, José Luis et al. (dir.). **Sociolingüística histórica del español**. Tras las huellas de la variación y el cambio lingüístico a través de textos de inmediatez comunicativa. Madrid/Fránkfort del Mein: Iberoamericana/Vervuert, 2019.
- BLOMMAERT, Jan. **Discourse. A Critical Introduction**, Nueva York: Cambridge University, 2005.
- BLOMMAERT, Jan. **Grassroots Literacy. Writing, identity and voice in Central Africa**. Londres y Nueva York: Routledge, 2008.
- BOSSIS, M. La lettre entre expression et communication. **Horizons Philosophiques**, 10 (1), 37-46, 1999.
- BRIGGS, C. L. and BAUMAN, R. Genre, Intertextuality, and Social Power. **Journal of Linguistic Anthropology**, 2 (2): 131-72, 1992.
- CABALLÉ, Anna. **Narcisos de tinta: ensayos sobre literatura autobiográfica en lengua castellana (siglos XIX y XX)**. Málaga: Megazul, 1995.
- CASTILLO GÓMEZ, Antonio. **Grafias do cotidiano**. Escrita e Sociedade na História (séculos XVI a XX). Rio de Janeiro: UERJ, UFF, 2021.
- CATELLI, Nora. **El espacio autobiográfico**. Barcelona: Lumen, 1991.
- DACOSTA, Arsenio, **Un pedacito del otro mundo: narración biográfica y prácticas de identificación entre los emigrantes castellanos y leoneses y sus descendientes en América**. Tesis doctoral, UNED, 2019.
- DOSSENA, Marina. The study of correspondence. Theoretical and methodological issues". En. DOSSENA, Marina & Gabriella del Lungo CAMICIOTTI (eds.). **Letter Writing in Late Modern Europe**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2012.
- DURÁN LÓPEZ, Fernando. La autobiografía romántica de Gertrudis Gómez de Avellaneda y la literatura de confesión en España. En: CANTERLA, Cinta (coord.). **VII Encuentro de la Ilustración al Romanticismo. Cádiz, América y Europa ante la modernidad. La mujer en los siglos XVIII y XIX**, Cádiz, Universidad de Cádiz, p. 459-468, 1994.
- EAKIN, Paul John. **En contacto con el mundo. Auto-**

- biografía y realidad.** Madrid: Megazul-Endymion, 1994 [1992].
- EARLE, Rebecca (ed.). **Epistolary Selves: Letters and Letter-Writers, 1600-1945.** Londres y Nueva York, Routledge, 2016 [1999].
- ELSPAß, Stephan. The use of private letters and diaries in sociolinguistic investigation. *En:* HERNÁNDEZ-CAMPOY, Juan Manuel; CONDE-SILVESTRE Juan Camilo (eds.), **The handbook of historical sociolinguistics**, Chichester: Wiley-Blackwell, 2012. p. 156-169.
- FARR, James R. & RUGGIERO, Guido. **Historicizing Life-Writing and Egodocuments in Early Modern Europe.** Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan, 2022.
- FOUCAULT, Michel. La escritura de sí. *En:* **Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales. Volumen III.** Barcelona: Paidós, 1999 [1983]. p. 289-305.
- FRANZINA, Emilio. Autobiografías y diarios de la emigración: Experiencia y memoria en los escritos autobiográficos de emigrantes e inmigrados en América entre los siglos XIX y XX. **Historia Social**, v. 14, p. 121-142, 1992.
- GASPARINI, Philippe. **La tentation autobiographique. De l'Antiquité à la Renaissance.** Paris: Éditions du Seuil, 2013.
- GONZÁLEZ DE ÁVILA, Manuel. **Cultura y razón. Antropología de la literatura y de la imagen.** Barcelona, Anthropos, 2010.
- GUSDORF, Georges. **Les écritures du moi. Lignes de vie 1.** París: Odile Jacob, 1990.
- HANKS, William F. Discourse genres in a theory of practice, **American Ethnologist**, 14 (4), p. 668-692, 1987.
- HOUSKOVÁ, Anna. El testimonio como género literario. **IberoAmericana Pragensia**, 22 11-20, 1989.
- JEANNELLE, Jean-Louis. Pour une histoire du genre testimonial. **Littérature**, n°135, p. 87-117, 2004.
- JOLLY, Margaretta & Stanley, Liz. "Letters As/Not a Genre", **Life Writing**, 2: p. 91-118, 2005.
- LEJEUNE, Philippe. **Autogenèses. Les brouillons de soi**, 2. París: Seuil, 2013.
- MARIJKE, J. van der Wal; RUTTEN, Gijsbert (eds.). **Touching the Past. Studies in the historical socio-linguistics of ego-documents.** Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2013.
- MORALES, Leonidas, **La escritura de al lado. Los géneros referenciales**, Santiago, Editorial Cuarto Propio, 2001.
- PRUETT, David. **Writing the Life of the Self: Constructions of Identity in Autobiographical Discourse by Six Eighteenth-Century American Indians.** Tesis doctoral. Texas: A&M University, 2020.
- ROTH-GORDON, Jennifer (2020). Situating Discourse Analysis in Ethnographic and Sociopolitical Context. *In:* DE FINA, Anna; GEORGAKOPOULOU, Alexandra (eds.). **The Cambridge Handbook of Discourse Studies.** Cambridge University, 2020. p. 32-51.
- RUSI, Michela. "Le occorrenze dell'io". *En:* JANÉ, Oscar; POUJADE, Patrice (dirs.). **Memòria personal. Construcció i projecció en primera persona a l'època moderna.** Madrid: Casa de Velázquez, 2015.
- SHEMEK, Deana (2022). Lives in Letters: Italian Renaissance Correspondence as Life-Writing". *En:* FARR, James R.; RUGGIERO, Guido (eds.) **Historicizing Life-Writing and Egodocuments in Early Modern Europe.** Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan, 2022. p. 209-242.
- STANLEY, Liz. Letter-Writing and the Actual Course of Things: Doing the Business, Helping the World Go Round. *En:* CHAPPELL, Anne; PARSONS, Julie M. (eds.). **The Palgrave Handbook of Auto/Biography.** London: Palgrave Macmillan, 2020. p. 165-183.
- TAMBOUKOU, Maria. Epistolary lives: fragments, sensibility, assemblages in auto/biographical research. Introduction to the section on 'Epistolary lives'. *In:* CHAPPELL, Anne; PARSONS, Julie M. (eds.). **The Palgrave Handbook of Auto/Biography.** London: Palgrave Macmillan, 2020. p. 157-164.
- VOLOSHINOV, Valentin Nikólaievich. **El marxismo y la filosofía del lenguaje.** Los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje. Buenos Aires: Godot, 1992 [¿1929?].
- WHYMAN, Susan E. **The Pen and the People: Engli-**

sh Letter Writers, 1660-1800. Oxford and New York: Oxford University Press, 2009.

WEINTRAUB, Karl. **La formación de la individualidad. Autobiografía e historia.** Madrid: Megazul-Endymion, 1993 [1978].

Fuentes documentales

BLANCO RODRÍGUEZ, Juan Andrés (ed.). **Memoria de la emigración zamorana. Vol. I. De Zamora a América.** Junta de Castilla y León / Uned Zamora / Caja España, Diputación Provincial, Zamora, 2007.

BLANCO RODRÍGUEZ, Juan Andrés, José María Bragado Toranzo y Arsenio Dacosta Martínez (eds.). **II Premio Memoria de la Emigración Castellana y Leonesa.** Zamora: Junta de Castilla y León y Centro Uned de Zamora, 2011.

BLANCO RODRÍGUEZ, Juan Andrés, ed., **VI Premio Memoria de la emigración castellana y leonesa.** Junta

de Castilla y León / Uned Zamora / Caja España, Diputación Provincial, Zamora, 2020.

CENTRO DE ESTUDIOS DE LA EMIGRACIÓN CASTELLANA Y LEONESA. UNED-Zamora. Series documentales pertenecientes a las distintas ediciones del Premio "Memoria de la Emigración".

GRANDA, Javier F., ed. **La correspondencia de un emigrante en América. Relato de una historia de vida y fuente para el análisis de la vida cotidiana.** Gijón: Muséu del Pueblu d'Asturies, 2016.

THOMAS, William I., & ZNANIECKI, Florian. **The Polish peasant in Europe and America. Monograph of an Immigrant Group.** Vol. 1. Boston: Richard G. Badger, 1918.

Recebido em: 08/08/2022

Revisado em: 20/11/2022

Aprovado em: 20/11/2022

Publicado em: 15/12/2022

José Ignacio Monteagudo Robledo: Doutor em Língua Espanhola pela Universidad de Salamanca (USAL, Espanha). Investigador do Departamento de Antropología Social y Cultural e professor tutor da Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED - Centro Asociado de Zamora). Professor convidado da Universidade Federal de Integração Latino-Americana (UNILA - Foz do Iguaçu), docente colaborador no Programa de Pós-Graduação em Literatura Comparada dessa universidade. Membro do Seminário Interdisciplinar de Estudos sobre Cultura Escrita (Universidad Alcalá de Henares - UAH - Espanha) e do Núcleo de Antropología da Cultura Escrita (Universidade Federal Fluminense). *E-mail:* filandar@hotmail.com

EDUCAÇÃO NAS CARTAS: A CONSTRUÇÃO DE UM OBJETO DE PESQUISA

■ JAQUELINE VIEIRA DE AGUIAR

<https://orcid.org/0000-0001-8091-1610>

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO

No século XIX, as epístolas eram o principal meio de comunicação usado pela população letrada. A prática surgiu da necessidade de comunicação entre pessoas distantes. Cartas amareladas, guardadas em gavetas e silenciadas pelo tempo têm aguçado cada vez mais o interesse de pesquisadores que privilegiam a escrita autobiográfica como fonte histórica. Este artigo tem por finalidade apresentar como se deu a construção de um objeto de pesquisa que elege como *corpus* documental cartas das Princesas Isabel e Leopoldina, enviadas aos pais Imperadores do Brasil em meados do século XIX, período em que foram educadas. Trata-se de pesquisa histórico-documental tendo como fontes principais as cartas das princesas brasileiras, oriundas do Arquivo Grão Pará (AGP), cujos escritos são testemunhos do vivido por suas autoras durante a infância e adolescência. O texto dialoga com autores que abordam métodos e técnicas aplicadas à análise de cartas e documentos autobiográficos. Ao se definirem como fonte e objeto de pesquisa, as cartas mostraram-se fundamentais na recomposição histórica da educação das princesas ao ampliar o olhar do historiador sobre a mesma, ocorrida durante a regência política do segundo Imperador do Brasil.

Palavras-chave: Educação. Cartas. Escrita autobiográfica. Princesa Isabel e Princesa Leopoldina. Brasil Império.

ABSTRACT

EDUCATION THROUGH LETTERS: THE CONSTRUCTION OF A RESEARCH SUBJECT

In the nineteenth century, letters were the main form of communication used by the literate population. This practice emerged from the need for communication between people who were distant from each other. Yellowish letters kept in drawers and silenced by time have been arousing the interest of researchers who prioritize autobiography writing as a historical source. This article aims to present the construction of a research subject which prioritizes as a documenta-

ry corpus the letters written by the princesses Isabel and Leopoldina sent to their parents, the emperor and empress of Brazil, during the middle of the nineteenth century, the period when they were educated. The article consists of historical documentary research, and its main sources are the letters of the Brazilian princesses kept in the “Grão-Pará” historical archive, which writings are a living testimony of their authors’ experiences during childhood and adolescence. The text establishes a dialogue with authors who discuss methods and techniques applied to the study of letters and autobiography documents. By assuming the role of source and research subject, the letters proved to be essential in the historical reconstruction of the education of these princesses by broadening the historian’s view on this topic, which occurred during the regency of the second emperor of Brazil.

Keywords: Education. Letters. Autobiography writing. Princess Isabel and Princess Leopoldina. Brazilian Empire.

RESUMEN **EDUCACIÓN EN LAS CARTAS : LA CONSTRUCCIÓN DE UN OBJETO DE INVESTIGACIÓN**

Em el siglo XIX, las epístolas eran el principaegênio de comunicación utilizado por la población letrada. La práctica nació de la necesidad de comunicación entre personas lejanas. Cartas amarillentas, guardadaemen cajones y silenciadas poregênempo han agudizado cada vez más el interés de investigadores que privilegian la escritura autobiográfica como fuente histórica. Este artículo tiene egênciacidad presenegêcômoegêncô la construcciónneme un objeto de investigación que elige como corpus documental cartas de las Princesas Isabel y Leopoldina enviadas a los padres Emperadores de Brasil a mediados del sigloegêncieemodo en que fueron educadas. Se trata de investigación histórico-documental teniendo como fuentes principales las cartas de las Princesas brasileñas, provenientes del Archivo Grão Pará, cuyos escritos son testimonios de lo vivido por sus autoras durante la niñegênciaciaescencia. El texto emloga con autores que abordan métodos y técnicas aplicadas al análisis de cartas y documentos autobiográficos. Al definirse como fuente y objeto de investigación, las cartas se mostraron funementales en la recomposición histórica de la educación de las Princesas al ampliar la mirada del historiador sobre ella, ocurridegênciae la regencia política del segundo Emperador de Brasil.

Palabras clave: Educación. Cartas. Escritura autobiográfica. Princesa Isabel y Princesa Leopoldina. Brasil Imperio.

Introdução

Figura 1 - Desenho de um ramo de flores.



Fonte: AGUIAR, Princesas Isabel e Leopoldina, 2015.

Numa manhã de outono, encontrava-me no Arquivo Histórico do Museu Imperial (AHMIMP), na cidade de Petrópolis, no estado do Rio de Janeiro, em busca de documentos das Princesas Isabel e Leopoldina que pudessem me dar pistas sobre a formação educacional das duas meninas. Na estação anterior, havia passado várias tardes na Biblioteca do Museu Imperial (BMIMP), debruçada sobre trabalhos publicados a respeito das herdeiras do trono e da Coroa do Brasil, Isabel e Leopoldina de Orléans e Bragança. Ao realizar a leitura das obras com olhar voltado especificamente para a educação das princesas, constatei a existência de muitas obras sobre a vida, especialmente de Isabel e, por outro lado, um pequeno número de publicações, especialmente, sobre a instrução formal. Diante desse fato, agendei visita ao AHMIMP, pois se os livros e artigos pesquisados pouco “falavam” sobre a temática escolhida, fui em busca dos arquivos.

Quando marcamos uma visita a casas de guarda, geralmente, precisamos informar o que desejamos pesquisar, no entanto, ainda não havia definido o objeto da pesquisa, mas tinha noção de que investigaria a educação das filhas de D. Pedro II. A partir dessa informação, as arquivistas fizeram uma prévia sele-

ção de documentos, os quais ficaram à minha espera. E, finalmente, chegou o dia, uma manhã chuvosa na qual subi a serra petropolitana em direção ao AHMIMP. Logo na chegada, identifiquei-me como pesquisadora que objetivava realizar pesquisa vinculada a uma instituição superior de ensino.

Nesse dia, um dos primeiros documentos que tive contato foi a correspondência pessoal de Leopoldina e de sua irmã Isabel. As cartas fazem parte do acervo do Arquivo Grão Pará (AGP) pertencente aos descendentes da Família Imperial e encontram-se depositadas em comodato no AHMIMP. Dentre as epístolas lidas, destaco uma que chamou a atenção, cujo extrato pode ser conhecido por meio da transcrição abaixo:

14 de Março de 1860. 7 e ½ da manhã.

Minha Cara Mamãe.

Muitos parabéns pelo dia de hoje. Quando de manhã eu ouvi a música logo rezei por sua tenção, passei bem a noite e já mandei notícias telegraphicas. Hoje não dou lição porque é dia de seu annos. Aproveito d’este instantinho para lhe escrever e acabar a carta. De noite então acrescentarei alguã cousa. Hoje teria bastante vontade de me virar um passarinho para poder passar o dia com meus Caros Paes. Adeus minha querida Mamãe, aceite um abraço e um beijo bem do coração, e deite a Sua benção sobre esta Sua filha do coração. Isabel Christina Isabel Christina. M^ã Rosa, Domitilia, Condessa, M^le Templier, Totonha, Luiz Carlos, Chica, Francisca e Dominique lhe beijão a mão. Saudades a Jozefine e Gegé. [...]. (ISABEL, 1860).

Essa carta foi enviada à Imperatriz D. Teresa Cristina por sua filha Isabel no ano de 1860 e é composta por três páginas que se apresentam em papel de folha dupla e na cor branca, ainda que esteja um pouco amarelada devido ao tempo. O papel expõe bordas vincadas no formato de ondas em alto-relevo e o desenho de um ramo de flores na parte superior esquerda impresso e colorido, cuja imagem foi digitali-

zada¹ e pode ser conferida pelo leitor na abertura deste texto. Ao analisar esse objeto da cultura escrita, percebi em suas linhas um teor educativo e ainda as especificidades da escrita oitocentista, afinal, estava à minha frente, uma epístola de aproximadamente 150 anos.

A carta acima transcrita é apenas uma entre tantas outras enviadas pelas princesas aos pais a fim de informar o cotidiano educativo vivido por elas nos Paços de São Cristóvão e de Petrópolis, residência das meninas e dos soberanos do Brasil. No entanto, no dia 14 de março de 1860, a deferência especial ficou por conta da felicitação à mãe Imperatriz pelo seu aniversário. O rigor educacional a que estavam submetidas as herdeiras do trono era demasiado e as cartas tinham grande importância para que conseguissem aguentar todo esse processo educativo. Até porque havia uma carência afetiva por parte das meninas e que parece ser amenizada ao menos em dois momentos: quando escreviam relatando o cotidiano das lições e com a chegada de carta dos pais.

Ao realizar a leitura das cartas, ainda sem saber exatamente qual seria o *corpus* documental da pesquisa, fiz anotações e transcrições delas, ciente de que, problematizadas, as cartas teriam muito a “falar”² sobre a educação das princesas e, assim, passei mais de um ano lendo a correspondência das herdeiras do trono. E esse é justamente o propósito deste artigo, apresentar ao leitor como se deu a construção de um objeto de pesquisa que privilegia como *corpus* documental as cartas das Princesas Isabel e Leopoldina enviadas aos pais Imperadores do Brasil em meados do século XIX, período em que foram educadas para no futuro se tornarem capazes de substituírem ao pai Imperador, conforme linha de sucessão estabelecida na Constituição de 1824.

Num universo de aproximadamente 5 mil cartas originárias principalmente do arquivo pessoal da Família Imperial do Brasil, o AGP, foram selecionadas 339, que forneciam dados significativos à recomposição da formação educacional tanto de Isabel quanto de Leopoldina. A pesquisa qualitativa e histórico-documental elegeu como fontes principais especialmente as cartas das Princesas sobre sua formação educacional, trocadas entre elas, seus pais, seus mestres e parentes mais próximos. O recorte temporal estabelecido foi o período de 1854 a 1864, em que a primeira data marca o ano em que foi escrita a primeira carta com teor educativo; e a segunda, o casamento das duas, ocorrido no ano de 1864, quando finda a formação formal.

O texto dialoga com autores que abordam métodos e técnicas aplicadas à análise de cartas e documentos autobiográficos. Dentre eles, destacam-se: Maria Helena Camara Bastos, Maria Teresa Santos Cunha e Ana Chrystina Venancio Mignot, autoras do livro *Destino das letras: educação e escrita epistolar* (2002); Verônica Sierra Blas que publicou *Aprender a escrever cartas: los manuales epistolares en la España contemporânea (1927-1945)* (2003); Angela de Castro Gomes, autora do trabalho *Escrita de si, escrita da história* (2004); Inês de Almeida Rocha, autora do livro *Canções de amigo: redes de sociabilidade na correspondência de Liddy Chiapparelli Mignone para Mário de Andrade* (2012); Ana Chrystina Venancio Mignot, que escreveu o artigo *Exercício de intimidade: uma aproximação com a aprendizagem da escrita de si* (2013); Maria Teresa Santos Cunha, autora do livro *(Des)arquivar: arquivos pessoais e ego-documentos no tempo presente* (2019); e Maria Helena Ochi Flexor, que recentemente fez uma nova revisão, ampliação e publicação de sua pesquisa intitulada *Abreviaturas: manuscritos e documentos luso-brasileiros, séculos XVI ao XX* (2019).

1 Desenho de um ramo de flores – imagem digitalizada de uma das cartas da Princesa Isabel presente na obra de Aguiar (2015).

2 Sobre o termo consultar: Aguiar e Vasconcelos (2017a).

Além disso, chamo atenção do leitor para o fato de que, durante a pesquisa realizada no AHMIMP, antigo Palácio Imperial de Petrópolis e cenário do cotidiano das lições das Princesas, foram considerados alguns conceitos da metodologia etnográfica, como por exemplo, o princípio indutivo, o acúmulo descritivo de detalhes, uma prática utilizada pelo antropólogo Clifford Geertz, autor de *A interpretação das culturas* (2018). Nesse sentido, enquanto realizava a coleta de dados, passei a observar não só os documentos, mas também o cenário e as circunstâncias na qual efetuava a análise dos mesmos e principalmente hábitos e comportamentos de uma época descritos em singelos papéis de cartas de princesas, mas também de meninas que cresciam e se desenvolviam sob o olhar atento dos pais.

Primeiros passos da pesquisa: escolha do tema e busca por fontes em bibliotecas e arquivos históricos

Na primeira década do século XXI, quando iniciei a investigação sobre a educação das Princesas Isabel e Leopoldina, estudava em uma instituição superior de ensino localizada no município de Petrópolis, e as constantes idas a essa região para assistir às aulas despertaram em mim um grande encanto pela cidade. Marcada por monumentos construídos no século XIX, Petrópolis parece exalar história e, como historiadora e educadora, não poderia conter a curiosidade de saber mais sobre esse lugar tão instigante. Logo cheguei à Família Imperial, pois Petrópolis foi fundada a partir da construção do Palácio Imperial, iniciada em 1845, para ser a residência de veraneio da família, atraindo também importantes figuras políticas da Corte que acompanhavam o Imperador.

Naquele momento, eu ainda não sabia qual seria exatamente o meu objeto de pesquisa. A

resposta veio no final de 2009, quando a mídia já conjecturava quais seriam os candidatos à Presidência da República para as eleições de 2010, e, pela primeira vez, uma mulher liderava as pesquisas: Dilma Rousseff. Começavam os debates em torno da primeira mulher a ocupar o cargo que sempre pertenceu aos homens no sistema republicano. E foi nessa ocasião que me deparei com a história da Princesa Isabel, a primeira e única brasileira a se tornar regente no Brasil monárquico oitocentista.

Realizei então o primeiro recorte temático, no qual defini que a pesquisa versaria sobre a educação das Princesas Isabel e Leopoldina, visto terem recebido a mesma educação, a qual tinha como principal objetivo prepará-las para governar o Brasil. Entretanto, este foi apenas o primeiro passo, pois muitas decisões foram tomadas durante todo o percurso do estudo, a começar pela realização da revisão bibliográfica sobre o tema e a procura por fontes que comprovassem a viabilidade desta pesquisa histórico-documental.

Como informado anteriormente, a revisão bibliográfica sobre a educação das Princesas Isabel e Leopoldina constatou a existência de muitas obras especialmente sobre a vida de Isabel e, por outro lado, um diminuto número de publicações, especificamente, sobre a educação das princesas. A busca por fontes que respondessem às minhas indagações conduziu-me ao Arquivo Nacional (AN), localizado no Rio de Janeiro, e ao Museu Imperial em Petrópolis (MI), onde estão reunidos o AHMIMP e o AGP. Nesses arquivos, está guardado o maior número de documentos sobre a Família Imperial no país, entre os quais está a correspondência pessoal de seus membros. E, ao frequentar diariamente esses espaços de pesquisa privilegiados no estudo, acabei por me interessar pela historicidade dessas casas de guarda, o que pode ser conferido pelo leitor nos parágrafos a seguir.

No período histórico em que se convencionou chamar de Era Vargas (1930-45), ocorreu a criação do Museu Imperial e sua abertura ao público. Alcindo Sodrê, seu diretor, liderou uma equipe técnica que estudou a história da edificação e a localização dos objetos e peças pertencentes à Família Imperial com a finalidade de ilustrar o dia a dia de membros da Dinastia dos Bragança que lá viveram durante o século XIX, sendo banidos do Brasil após a Proclamação da República em 1889. Ao trabalho, juntaram-se consideráveis colecionadores nacionais que doaram objetos de interesse histórico e artístico. Assim, surgia o Museu Imperial, inaugurado em 16 de março de 1943, estabelecido no antigo Palácio Imperial de Petrópolis, a residência de férias do Imperador, prédio adquirido pelo governo dos descendentes da Princesa Isabel com um significativo acervo relativo ao período Imperial Brasileiro (AGUIAR, 2020).

No que se refere ao AHMIMP, no início, competia à Secretaria do Museu Imperial “a manutenção de um pequeno arquivo de documentos”, que funcionava em uma sala do próprio prédio do Museu Imperial. Não obstante, o Decreto nº 21.008, de 22 de abril de 1946, ampliou consideravelmente a finalidade da instituição que passava a “[...] recolher e classificar documentos manuscritos, relativos à monarquia brasileira, sob a forma de arquivo [...]” (SODRÊ, 1950, p.156). Começam a surgir, então, as doações de papéis, primeiramente os documentos provenientes dos primórdios da administração municipal de Petrópolis; em seguida, cartas trocadas por D. Pedro II entre personalidades do oitocentos como o Marquês de Paranaguá, o Barão de Capanema e a Condessa de Barral, preceptora das princesas. Além desses, vieram os livros da Mordomia da Casa Imperial do Brasil, os primeiros documentos são calculados em aproximadamente 20 mil (SODRÊ, 1950), mas ainda faltavam che-

gar os documentos da Família Imperial do Brasil e Real Portuguesa.

Ainda no século XX, mais precisamente na década de 1930, lá no Castelo D’Eu, os documentos privados da Família Imperial, inéditos para pesquisa até então, começaram a ser franqueados a pesquisadores pelo Príncipe do Grão Pará. Os primeiros a consultar a documentação privada foram: Pedro Calmon, autor da “trilogia” de obras sobre os “reis brasileiros [...]” (D. João VI, D. Pedro I e D. Pedro II) e também biógrafo da Princesa Isabel; Heitor Lyra (1938) e o biógrafo de D. Pedro II Alberto Rangel³ (1935), que escreveu a história da vida do Conde D’Eu. Na época, esse último escritor foi contratado pelo Príncipe do Grão Pará, para inventariar os papéis de caráter privado da Família Real de Portugal e Imperial do Brasil. O trabalho foi publicado em dois tomos com 14 mil verbetes e aproximadamente 40 mil documentos pela Fundação Biblioteca Nacional (FBN) em 1939⁴ (FRAGUAS, 2019). Apesar disso, o inventário não inclui a correspondência mais íntima entre os membros da família, portanto, tudo indica que, antes da disponibilização dos documentos para serem inventariados pelo escritor, tenha sido feita uma seleção e separação.⁵

Para entender como chegaram ao AHMIMP, o Arquivo da Casa Imperial do Brasil (POB) e o AGP e, conseqüentemente, também as cartas das princesas, será preciso lembrar da revogação da Lei do Banimento da Família Imperial em 1920. Alguns anos depois, começa a acontecer no Brasil um movimento para que a documentação privada da Família Real de

3 Alberto do Rego Rangel (PB/1871-RJ/1945). De 1930 a 1935, Rangel teve acesso ao Arquivo da Família Imperial durante a pesquisa no Castelo D’Eu, na França, delas resultando a biografia do *Último Conde d’Eu* (1935) e *Educação do príncipe* (1945).

4 Esses dois volumes formam o inventário com descrições resumidas dos documentos com o qual se trabalha até hoje no AHMIMP.

5 Sobre o assunto, consultar também: Aguiar e Vasconcelos (2017b).

Portugal e Imperial do Brasil “retornasse” ao país. Em 1940, período em que o museu estava sendo composto para abrir as portas ao público, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) aprovou uma moção apelando para que esses documentos fossem trazidos para o Brasil, mas a eclosão da Segunda Guerra Mundial e a morte do Príncipe do Grão Pará retardariam o processo. É importante destacar que durante as duas Guerras Mundiais, houve riscos à integridade física da documentação, que poderia ser destruída caso o castelo fosse bombardeado, por exemplo (FRAGUAS, 2019). Enfim, após a moção realizada, a criação do Museu Imperial, bem como sua inauguração e abertura ao público em 1943, o POB foi doado ao recém-criado museu, em 1948, por D. Pedro Gastão de Orleans e Bragança, bisneto de D. Pedro II. As negociações para a doação foram concluídas em 1949, conforme processos nº 675/1947 e anexos e nº 123/1949 (FRAGUAS, 2019).

No entanto, apenas em 1999, parte dos documentos íntimos da Família Real de Portugal e Imperial do Brasil que formam o AGP foi disponibilizada sob a custódia do AHMIMP em regime de comodato, ou seja, os documentos não pertencem ao museu, mas, este é responsável por sua guarda, conservação e disponibilização aos pesquisadores. O AGP é formado por acervo museológico, bibliográfico e arquivístico, e pertence aos descendentes de D. Pedro II. Os papéis, dentre eles as cartas das princesas, são de foro íntimo, esses documentos não foram totalmente catalogados por Alberto Rangel, apenas o que ele identificou como “Catálogo C”, compreendidos como manuscritos raros e ainda em poder da família.

Assim, temos num mesmo local o POB e o AGP, que dizem respeito a uma mesma pessoa: Pedro de Orléans e Bragança, o Príncipe do Grão Pará. E em termos arquivísticos, conceitualmente, o POB e o AGP formam um mesmo fundo: a documentação privada da Família Real

de Portugal e Imperial do Brasil. Lembrando que, de acordo com Martín Abad (2006, p. 11, tradução nossa), “um fundo é um conjunto de manuscritos relacionados que nos permitem conhecer a história intelectual de uma coletividade, mas também a de um indivíduo [...]”. Entretanto, é importante frisar que nem todos os documentos pertencentes aos herdeiros de D. Pedro II e oriundos do AGP foram entregues ao arquivo histórico, há ainda vários outros em poder de membros da família.

Atualmente, o AHMIMP contempla em torno de 250 mil documentos, desses, cerca de 30 mil provenientes do AGP, formado basicamente pela correspondência íntima dos membros da Família Imperial, os cadernos e materiais de estudos de Isabel e Leopoldina identificados como “Trabalhos Escolares das Princesas”, além de fotografias e outros documentos bastante significativos do período monárquico. Já o POB compõe-se por aproximadamente 40 mil documentos ou 22,03 metros lineares, relativos ao período de 1249 a 1932, mais os documentos sem data. Entre esses documentos estão correspondências do Imperador com cientistas e intelectuais, com políticos, militares e diplomatas, minutas de documentos oficiais, resumos das reuniões do conselho de estado, além dos diários da Imperatriz Teresa Cristina e os de D. Pedro II e vários outros documentos predominantemente de caráter familiar e pessoal.

Assim, pesquisadores do Brasil e do mundo podem ter acesso ao AHMIMP, às cartas das Princesas e a uma variedade de documentos majoritariamente de cunho privado, bastando apenas entrar em contato com o setor responsável e informar sua demanda.⁶ Quanto ao AGP, a consulta para leitura também é permitida, mas é preciso atentar para o fato de que, se precisar publicar imagens pertencentes às casas de guarda cita-

⁶ Link para consulta: <<http://museuimperial.museus.gov.br/dami/>>.

das, será necessário solicitar autorização por escrito aos seus respectivos diretores.⁷

Mas o leitor deve estar se perguntando, e qual a relação das cartas das Princesas com a formação educacional recebida pelas duas herdeiras do segundo Imperador do Brasil? As cartas disponibilizadas ao grande público desde 1999 no AHMIMP tiveram grande importância no cotidiano educativo das Princesas Isabel e Leopoldina, logo, peço que continue a leitura para que possa entender o porquê.

Cartas como coadjuvantes no cotidiano das lições de mulheres educadas para governar: a construção do objeto

Em meados do século XIX, quando chegava a estação verão e até em outros meses do ano, as Princesas Isabel e Leopoldina residentes oficialmente no Paço de São Cristóvão no Rio de Janeiro, dirigiam-se para Petrópolis, onde passavam longas temporadas na casa de veraneio da famí-

lia e nem sempre estavam acompanhadas pelos pais, mas sim pela preceptora Condessa de Barbal, mestres, damas e médicos da Casa Imperial do Brasil. Nesse sentido, a troca de cartas e bilhetes era o meio utilizado pelas duas meninas para se comunicar com os pais. A utilização da comunicação escrita fazia-se necessária, pois a distância entre eles ocorria por vários motivos.

Quando os Imperadores D. Pedro II e D. Teresa Cristina viajavam, enviavam correspondências às filhas para se informar sobre o estado de saúde das princesas e também sobre as lições recebidas diariamente por elas. Isso ficou evidente nas cartas escritas pelo pai e enviadas às princesas quando este visitou juntamente com a esposa, entre os meses de outubro de 1859 a janeiro de 1860, as províncias do “Norte”: Espírito Santo, Bahia, Sergipe, Alagoas e Pernambuco. Na carta enviada, percebe-se sua preocupação com a educação da filha ao afirmar: “Continue a dar boas lições” (PEDRO II, 1859). Mesmo a distância, o Imperador fazia questão de se mostrar presente, incentivando as princesas a estudarem (Figura 2).

Figura 2- Princesa Isabel e Princesa Leopoldina entre cadernos e livros, 1858



Fonte: FBN.⁸

7 Desde a instauração da pandemia de covid-19, em março de 2020 no Brasil, as casas de guarda têm estabelecido normas específicas para consulta e disponibilização do acervo, visando proteger documentos e consulentes, assim sendo, faz-se necessário se informar previamente antes de se dirigir às instituições de memória e preservação.

8 A Figura 2 é composta por fotografias da Princesa Isabel e da Princesa Leopoldina que pertencem ao acervo da FBN.

Também na residência da família a comunicação escrita se fazia presente, pois as meninas não tinham autorização para andar pelos corredores desacompanhadas e a qualquer hora do dia (LACOMBE, 1989; ARGON, 2006). Além disso, as responsabilidades como Imperador do Brasil ocupavam grande parte do tempo de D. Pedro II, portanto, nem sempre as princesas conseguiam falar com o pai quando desejavam. Apenas quando o monarca se transformava em mestre das filhas, a comunicação se tornava mais fácil entre eles, mas, nesse caso, ele deixava de ser apenas o pai para se tornar um rigoroso professor das meninas, como fica evidenciado em carta por ele enviada às filhas:

Rio 28 de março de 1861

Minhas Caras Filhas

[...] Ah! vai um abraço por boas festas e domingo terão as caixinhas de amêndoas que eu mesmo escolherei para serem bonitas. Não me conterão só com a figura geométrica; quero também uma semana, pelo menos, de lições muito bem dadas... (PEDRO II, 1861).

Toda a preocupação com a formação das princesas expressa na epístola justifica-se, afinal, a partir de 1850, com a morte do último filho varão do Imperador Pedro II, Isabel tornou-se a Princesa Imperial, aquela que iria substituir o monarca quando chegasse o momento oportuno, e o mesmo aconteceria com Leopoldina na falta da irmã. Assim, as duas mulheres foram educadas para governar o Brasil.

Quando recebiam cartas dos pais, Isabel e Leopoldina respondiam com informações sobre o cotidiano das lições, o que acabou por tornar esses escritos em coadjuvantes do projeto educativo ao qual estavam submetidas. As cartas escritas pelas Princesas eram inicialmente rascunhadas, corrigidas pelos mestres e depois copiadas em papéis ornamentados. Esse procedimento era adotado porque as cartas não só informavam ao pai o andamen-

to do aprendizado das meninas, mas também o expressavam concretamente. No momento em que o Imperador recebia as cartas, verificava desde a caligrafia até o seu estilo e o teor. Para passar por esse escrutínio, elas precisavam estar impecáveis. Dessa forma, as cartas das princesas possibilitaram o acesso a informações ainda não reveladas sobre a formação das futuras soberanas, razão pela qual se constituíram não somente em fonte, mas também em objeto da pesquisa.

No contato com o acervo do AGP, disposto em comodato no AHMIMP, foi constatado que as cartas da Princesa Isabel estão em maior número em relação às de Leopoldina, sendo que Isabel possuía o hábito de mencionar as atividades educativas realizadas também pela irmã mais nova, o que possibilitou a análise do processo de formação das duas herdeiras do trono. Além disso, foram selecionadas cartas de alguns dos mestres de Isabel e de Leopoldina, os quais costumavam se comunicar com as princesas e com seus pais por meio de bilhetes e correspondências. As informações obtidas foram importantes por permitirem um maior entendimento sobre a relação estabelecida entre mestres, pais e alunas.

Dentre as cartas de membros da Família Imperial residentes na Europa e selecionadas para o estudo, estão as de D. Amélia de Leuchtenberg e as de Francisca de Joinville. D. Amélia, viúva de D. Pedro I, considerava D. Pedro II como filho e, conseqüentemente, Leopoldina e Isabel como netas. Francisca era irmã do Imperador, portanto, tia das meninas. Essas cartas contêm importantes elementos referentes à educação das princesas, pois os familiares buscavam por notícias da progressão da formação das meninas e procuravam contribuir com a instrução das duas de alguma forma. Todavia, é preciso considerar que, segundo Rocha (2012, p. 384), “as cartas de família” nem sempre manifestam a verdade, já que

“[...] a escrita é plena em silêncios, eufemismos, não verdades, ou, talvez, breves mentiras e desvios”.

As epístolas do século XIX seguiam todo um protocolo a ser compreendido. Entre os símbolos encontrados, percebe-se que, quando as cartas pretendiam comunicar um episódio alegre, como cumprimentar pelo aniversário do destinatário, usava-se um papel de carta especial com flores ou bordado. Caso o objetivo fosse informar o falecimento de alguém, o luto já era expresso no papel por meio de bordas pretas. Contudo, se a finalidade era amenizar uma saudade sentida, colocava-se uma mecha de cabelo no conteúdo da missiva.

O ato de receber e de enviar cartas desperta as mais variadas emoções. A chegada de notícias de pessoas entrelaçadas por relações sentimentais, como no caso de pais e filhos, justifica a escrita de cartas e fortalece o elo estabelecido entre elas. As princesas se sentiam cansadas em alguns momentos, por causa da intensa rotina de estudos, e ainda havia o agravante de estarem longe dos pais, mas é neste instante que a chegada de uma epístola fazia toda a diferença, acalmando os espíritos e incentivando-as a darem “boas lições”. E, hoje, essa escrita epistolar guardada em gavetas de arquivos tornou possível compreender traços da escrita feminina e da educação de mulheres governantes do Brasil oitocentistas.

Metodologia da escrita epistolar: ler, selecionar, anotar e analisar

As cartas selecionadas para a pesquisa apresentam toda uma variedade de detalhes relacionados aos costumes da época, cujos conhecimentos não foram adquiridos na escola, mas sim no espaço doméstico, local onde as meninas estudavam com a preceptora Condessa de Barral e seus mestres diariamente das 7h às 21h30 ou até às 22h, entre os anos de 1850

a 1864. Geralmente, os escritos das princesas eram recebidos e remetidos por meio de vapor, correio e/ou por um funcionário da Casa Imperial. Em meados do século XIX, período pesquisado, havia um sistema de correio bastante sistematizado, e usado por grande parte da população letrada, ainda que a Casa Imperial também contasse com mensageiros próprios, incumbidos de fazer chegar a correspondência entre os soberanos.

A maioria das cartas e documentos selecionados é manuscrita e redigida em língua portuguesa. Porém há cartas em italiano, alemão e francês que foram traduzidas. Cabe destacar que, mesmo os documentos em português, requisitaram técnicas de leitura e compreensão, visto que o vocabulário, a ortografia e a caligrafia referem-se à escrita do século XIX e apresentam-se de forma abreviada, razão pela qual foram empregados métodos e técnicas provenientes da obra de Flexor (2019). E, para possibilitar ao leitor a inserção no texto original, bem como para que possa compartilhar as transformações históricas por que passa a escrita das diferentes línguas, entre elas a portuguesa, as citações das fontes consultadas foram mantidas com sua ortografia original. As cartas tomadas como objeto e fonte de pesquisa foram lidas, utilizando-se de referências, métodos e conceitos aplicados à análise de escrita epistolar e de documentos autobiográficos.

Ao longo da pesquisa, foram considerados alguns dos aspectos intrínsecos e extrínsecos das cartas trocadas entre as princesas, seus pais, seus mestres e seus familiares mais próximos. Nesse sentido, buscou-se analisar não só o conteúdo, mas também as especificidades da materialidade das cartas, no que se refere a itens como o papel, a escrita do texto, tinta usada, marcas, símbolos, margens, desenhos, cores, espaços em branco, datação, tratamentos, fechamentos, colocação das assinaturas e pós-escrito.

No AGP, encontram-se arquivadas sete cartas da Princesa Leopoldina remetidas ao pai entre os anos de 1856 a 1865 e, ainda, sete cartas da mesma princesa escritas à mãe, no período de 1859 a 1867. Dessas, foram selecionadas oito cartas relativas ao período de 1856 a 1862. No mesmo arquivo, estão catalogadas 814 cartas da Princesa Isabel ao pai, relativas aos anos de 1855 a 1891, e 673 enviadas pela princesa à mãe no período de 1854 a 1889. Dessas, foram selecionadas 225, que abrangem um período que vai de 1855 a 1862. A seleção tomou como critério o período em que as princesas encontravam-se em plena formação educacional e escreviam sobre as lições.

Durante a pesquisa, constatei que não havia diferenças significativas no tipo de papel utilizado pelas princesas, logo, uma folha usada por Leopoldina poderia também ser usada por Isabel desde que não fossem personalizadas com seus nomes. A maioria das cartas possuía o símbolo da Coroa Imperial e o nome de

seu remetente. Quanto às dimensões das cartas das princesas, não havia um padrão, pois foram encontrados vários tamanhos, sendo o menor 11,3 cm e o maior 20,8 cm.

Quando as princesas precisavam de papel, recorriam à mãe, D. Teresa Cristina. Na epístola enviada pela Princesa Isabel à Imperatriz, de Petrópolis, em março de 1858, a menina faz a seguinte solicitação: “Mamãe, faça favor de vê na cidade para mim e para a mana papeis da espécie d`estes em que eu lhe escrevi ontem e lhe escrevo hoje” (ISABEL, 1858). Não foi possível identificar o fabricante, mas, acredita-se que fossem comprados em uma loja na Rua do Ouvidor, no centro do Rio de Janeiro. Essa rua concentrava casas comerciais especializadas em objetos importados e Isabel, em diversas missivas, menciona a Rua do Ouvidor e solicita aos pais vários produtos.

A seguir, está o Quadro 1 com formas de tratamento, fechamento, pós-escrito e assinaturas encontradas nas cartas da Princesa Leopoldina no período de 1855-1862.

Quadro 1 – Formas de tratamento, fechamento, pós-escrito e assinatura nas cartas da Princesa Leopoldina no período de 1855-1862

PRINCESA LEOPOLDINA	TRATAMENTO
Cartas da Princesa Leopoldina enviadas à mãe até 1855	–
Cartas da Princesa Leopoldina enviadas à mãe após 1855	Minha querida Mamãe
Cartas da Princesa Leopoldina enviadas ao pai até 1855	–
Cartas da Princesa Leopoldina enviadas ao pai 1856-1864	Meu querido Papae/Caro Papae
Cartas da Princesa Leopoldina enviadas no período de 10/1859 a 01/1860 – Viagem dos Imperadores ao “Norte” do Brasil	Meus Caros Paes
FECHAMENTO NAS CARTAS DA PRINCESA LEOPOLDINA	
Adeus Meu querido Papae/ Minha querida Mamãe/ Meus Caros Paes, deem a sua benção e aceitem um abraço de sua filha do coração	
PÓS-ESCRITO NAS CARTAS DA PRINCESA LEOPOLDINA	
Mãe Rita, Bebê, Chica, Totonha, Condessa Mlle, Dominique, Francisca e todos lhe beijão a mão. Saudades a Josefina Gegé e ao Visconde de Sapucahy	
ASSINATURA DA PRINCESA LEOPOLDINA	
Leopoldina Thereza	

Fonte: elaborado pela autora.

Entre as cartas das princesas selecionadas para a pesquisa, a maioria foi escrita com tinta preta, em papel sem pauta de cor branca, embora a tonalidade do papel branco oitocentista fosse diferente dos dias de hoje. A maioria apresenta marcas de dobradura e, ao que tudo indica, para acondicionamento em envelope. Algumas cartas foram escritas com tinta ferrogálica e por ser feita à base de ferro, esse tipo de tinta costuma causar um processo de cor-

rosão no papel, tornando-se uma ameaça aos documentos em arquivos e bibliotecas. Ainda bem que poucas são as cartas das princesas consultadas que exibem a tinta ferrogálica na caligrafia, ao contrário de D. Pedro II que parece ter preferido esse tipo de caneta tinteiro.

Abaixo, encontra-se o Quadro 2 com formas de tratamento, fechamento, pós-escrito e assinatura encontrados nas cartas da Princesa Isabel no período de 1854-1862.

Quadro 2 – Formas de tratamento, fechamento, pós-escrito e assinatura nas cartas da Princesa Isabel no período de 1854-1862

PRINCESA ISABEL	TRATAMENTO
Cartas da Princesa Isabel enviadas à mãe até 1855	Minha Cara Maman
Cartas da Princesa Isabel enviadas à mãe após 1855	Minha querida Mamãe
Cartas da Princesa Isabel enviadas ao pai até 1855	Meu Caro Papá
Cartas da Princesa Isabel enviadas ao pai 1856-1862	Meu querido Papae/Caro Papae
Cartas da Princesa Isabel enviadas no período de 10/1859 a 01/1860 – Viagem dos Imperadores ao “Norte” do Brasil	Meus Caros Paes
FECHAMENTO NAS CARTAS DA PRINCESA ISABEL	
Adeus Meu querido Papae/Minha querida Mamãe/ Meus Caros Paes, deem a sua bênção e aceitem um abraço de sua filha do coração	
PÓS-ESCRITO NAS CARTAS DA PRINCESA ISABEL	
Mãe Rosa, Domitília, Condessa, Mlle Templier, Totonha, Chica, Francisca, Dominique, Bernarda, D. Anna, Almeida, Luiz Carlos, Madeira, Monsenhor, Valdetaro, Valadão e Borges lhe beijão a mão	
ASSINATURA NAS CARTAS DA PRINCESA ISABEL	
Até o ano de 1859 – “Isabel Christina” Após o ano de 1859 e até 1864 - “I.C.”	

Fonte: elaborado pela autora.

Como se pode verificar nos Quadro 1 e 2, tanto as correspondências de Leopoldina quanto as de Isabel oferecem variações no tratamento ao longo dos anos. Nas enviadas por Isabel à mãe até o ano de 1855, o tratamento dado é “Minha Cara Maman”. Nas missivas remetidas ao pai até 1855, Isabel se refere ao Imperador como “Meu Caro Papá”. Não foram encontradas cartas enviadas por Leopoldina aos pais até o ano de 1855. Nas posteriores a essa data, as duas meninas escrevem “Minha querida Mamãe”. Nas cartas enviadas por Leo-

poldina ao pai a partir de 1858, o tratamento dado é “Meu querido Papae”.

Há de se observar que as epístolas enviadas entre os anos de 1856 e 1859 estão catalogadas no AGP como de Isabel a D. Pedro II, porém estas destinam-se tanto ao pai quanto à mãe, pois começam da seguinte forma: “Meus Caros Paes”. Apenas quando acontece a viagem dos soberanos às províncias do “Norte”, em outubro de 1859, a princesa passa a escrever “Meu querido/Caro Papae” nas cartas remetidas ao soberano. O mesmo ocorre com a carta de Leo-

poldina ao pai relativa ao ano de 1856. Devido a esse fato, tornou-se necessário uma maior atenção às cartas enviadas pelas Princesas no período informado, e assim ler, selecionar e analisar, distintamente, os trechos em que elas se dirigem ao pai e à mãe.

Nas epístolas, as princesas geralmente obedeciam à margem e também registram o local, a data e, às vezes, até a hora em que escreviam. A letra é sempre cursiva, havendo a presença de algumas abreviaturas, principalmente na datação, no fechamento e no pós-escrito. Quanto ao fechamento do texto das cartas, a forma mais usada pelas princesas era “Adeus Meu querido Papae/ Minha querida Mamãe/ Meus Caros Paes, deitem a sua benção e aceitem um abraço de sua filha do coração”. Era assim que se despediam do pai, da mãe ou dos pais, respectivamente.

Havia, ao final da carta, o pós-escrito que se resumia em informar ao pai e/ou à mãe que as pessoas que estavam em sua companhia “beijavam-lhes a mão”, como exposto nos Quadros 1 e 2. Entre as pessoas citadas pelas meninas, estão a preceptora, os mestres, as damas e os médicos das princesas. Desse modo, os imperadores eram prestigiados e também tomavam conhecimento daqueles que estavam com suas filhas seja “cuidando” ou “educando-as”.

Leopoldina não apresentou alteração em sua assinatura entre os anos de 1856 e 1862. A menina possuía o hábito de assinar “Leopoldina Thereza”. A assinatura de Isabel sofreu alterações com o tempo, pois até o ano de 1859 ela costumava assinar “Isabel Christina”. A partir do ano seguinte, é possível encontrar também “I.C.”, iniciais de seu nome.

As cartas das princesas eram escritas principalmente em três momentos: nos intervalos das lições, quando se recolhiam para dormir em seus quartos, e/ou de manhã, logo que acordavam. A maioria apresenta letra legível e bem desenhada, mas há alterações ao longo

dos anos. Tomo como exemplo as missivas das princesas relativas aos anos de 1854 a 1856, que exibem letras grandes e levemente tremidas, o que é normal, afinal, estavam iniciando a arte da escrita epistolar. A mudança significativa começa nas cartas escritas por Leopoldina e Isabel entre os anos de 1859 e 1862, algumas dessas correspondências apresentam garranchos, borrões e rasuras, e dão a impressão de que a escrita acompanhava as transformações hormonais por quais passavam seus corpos, já que estavam na fase da adolescência.

Em relação ao número de linhas escritas pelas princesas, há uma diferença significativa durante os anos de 1854 a 1862. As cartas escritas por Isabel referente aos anos de 1854 a 1855 apresentam de seis a oito linhas. As escritas pelas duas princesas no período de 1856 a 1862 contêm em média de 16 a 30 linhas, mas as cartas de Leopoldina se apresentam sempre mais curtas do que as da irmã mais velha. Em várias cartas, a caçula afirma ter preguiça para escrever, o que pode ser entendido também como uma dificuldade para ela.

Sierra Blas (2003, p. 129) chama a atenção para a importância da caligrafia que define “a estética da carta e causa a primeira impressão ao destinatário”. Ela argumenta que uma das primeiras características que uma carta deve ter é a de facilitar a leitura – afinal, só pode ser lida e entendida adequadamente se for bem escrita. E essa era uma das preocupações de D. Pedro II que constantemente repreendia às filhas quanto a caligrafia expressa em suas missivas.

Assim, fecho as cartas das princesas, objetos da cultura escrita que possuem regras impostas por outro ritmo de tempo, no qual as distâncias pareciam maiores, já que as missivas custavam a chegar e também demoravam para retornar, o que provocava em seu destinatário expectativas e sensações que poderiam variar de alegrias a tristezas. É nesse universo

que a pesquisa buscou se inserir, convidando o leitor a viajar no tempo e buscar indícios para compreender como ocorria a educação de mulheres governantes, cujas pistas se encontram presentes na própria expressão da cultura escrita oitocentista: as cartas.

Considerações finais

O costume de escrever cartas era constante entre as mulheres letradas do século XIX, esse era o momento em que suas mentes viajavam por meio das palavras, estivessem elas em seus quartos, sentadas junto à mesa ou numa aconchegante escrivaninha. E com Isabel e Leopoldina não era diferente. Tive o privilégio e a honra de passar os últimos anos em contato direto com esses manuscritos e a cada página que folheava, acompanhava os relatos e as transformações que ocorriam em suas vidas com o passar do tempo. Das páginas, emergiram duas meninas alegres, sorridentes, engraçadas, e, também, dedicadas e cientes de seu dever: estudar para um dia governar.

Ao eger as cartas como fontes privilegiadas para se analisar aspectos da educação das princesas, elas constituíram-se não apenas como o “lugar” e a “referência” das informações obtidas, mas como o próprio componente a ser investigado. Além disso, ao desvelar, a partir das epístolas trocadas entre as Princesas e seus destinatários, elementos antes não considerados para a recomposição da educação recebida pelas herdeiras do trono, buscou-se contribuir com uma outra interpretação da trajetória educacional dessas mulheres nobres, cuja principal forma de comunicação pessoal era a escrita sob a forma de cartas e bilhetes.

Uma vez decidido o objeto do estudo, a educação das princesas presente nas cartas no que trata dos testemunhos escritos sobre alguns aspectos da formação recebida pelas

princesas, busquei por bibliografia e referenciais teóricos que orientassem os caminhos a serem percorridos durante a investigação. Em seguida, “vasculhei” as cartas, no intuito de buscar, por meio delas, recompor o cotidiano de educação das herdeiras do trono, assim como o contexto em que ocorria. Nas cartas pesquisadas, há toda uma codificação implícita e explícita, cujos símbolos analisados permitem que se possa recompor não só alguns aspectos significativos da vida de quem os escreve, mas também o contexto que emerge da escrita.

Pesquisar as cartas da Família Imperial foi profundamente instigante, pois, a cada carta aberta, algo novo se revelava. É importante acrescentar que o fato de estar investigando a formação das princesas, no local onde elas passavam os dias estudando, foi extremamente inspirador. Pode-se afirmar que a antiga casa de veraneio do Imperador, hoje Museu Imperial, carrega consigo não só um rico material de pesquisa como os documentos e objetos da Família Imperial, mas também as marcas de um tempo que não se apaga.

Assim, a análise das características físicas e do conteúdo das cartas das princesas mostrou-se fundamental na recomposição histórica da educação das herdeiras do trono, ao ampliar o olhar do historiador sobre esta, ocorrida durante a regência política do segundo Imperador do Brasil. Por fim, a imersão em escritos autobiográficos das princesas tornou possível conhecer não só a trajetória educacional das meninas, mas também a construção de suas identidades ao longo dos anos.

Referências

AGUIAR, Jaqueline Vieira de. **Princesas Isabel e Leopoldina**: mulheres educadas para governar. Curitiba: Appris, 2015.

AGUIAR, Jaqueline Vieira de.; VASCONCELOS, Maria

Celi. Chaves Fazer falar papéis silenciados: a pesquisa com cartas das princesas Isabel e Leopoldina. In: 6º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa - Investigação Qualitativa na Educação, 2017, Salamanca. **Anais...** Aveiro: Editora Ludomedia, 2017a. v. 1. p. 754-762.

AGUIAR, Jaqueline Vieira de; VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. A Escrita Epistolar como objeto de pesquisa: um estudo sobre as cartas das princesas brasileiras. **Indagatio Didactica**, Portugal, Universidade de Aveiro, vol. 9 (3), p. 113-127, nov. 2017, 2017b. DOI: <https://doi.org/10.34624/id.v9i3.628>

AGUIAR, Jaqueline Vieira de. **Cadernos de lições:** a educação das princesas Isabel e Leopoldina nos paços imperiais (1850-1864). 2020. 346f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

ARGON, Maria de Fátima Moraes. Reflexões sobre o arquivo da família imperial e o papel de d. Pedro II na sua formação. **Tribuna de Petrópolis**. 08 e 15 abr. 2001. Disponível em: <http://ihp.org.br/26072015/lib_ihp/docs/mfma20010408t.htm>. Acesso em: 31 ago. 2022.

ARGON, Maria de Fátima Moraes. A Princesa desconhecida. *Revista Nossa História*, ano 3, n. 36, p. 74-77, 2006.

BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs.). **Destino das Letras:** educação e escrita epistolar. Passo Fundo: UPF, 2002.

CARTA da Princesa Isabel a D. Teresa Cristina. Petrópolis, 14 de março de 1860. AGP- XLI-4. Arquivo Grão Pará.

CARTA da Princesa Isabel a D. Pedro II. Petrópolis, 16 de março de 1858. AGP - XLI-3. Arquivo Grão Pará.

CARTA de D. Pedro II a Princesa Isabel. Recife, 28 de novembro de 1859. AGP- XXXIX-1. Arquivo Grão Pará.

CARTA de D. Pedro II à Princesa Isabel. Rio de Janeiro, 28 de março de 1861. AGP- XXXIX-1. Arquivo Grão Pará.

CUNHA, Maria Teresa Santos. **(Des)arquivar:** arqui-

vos pessoais e ego-documentos no tempo presente. São Paulo: Florianópolis: Rafael Copetti Editor, 2019.

FLEXOR, Maria Helena Ochi. **Abreviaturas:** manuscritos e documentos luso-brasileiros, séculos XVI ao XX. 5ª ed. rev. e aum. Curitiba: CRV, 2019.

FRAGUAS, Alessandra Bettencourt Figueiredo. **Entre Júpiter e Prometeu, a complexa trajetória de D. Pedro II:** um agente no campo científico (1871 - 1891). 2019. 207f. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Gen/LTC, 2018.

GOMES, Angela de Castro (Org.). **Escrita de si, escrita da história.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

LACOMBE, Lourenço Luiz. **Isabel:** a princesa redentora. Petrópolis: Instituto Histórico de Petrópolis, 1989.

LYRA, Heitor. **História de d. Pedro II.** Itatiaia/Edusp: Belo Horizonte, 1938.

MARTÍN ABAD, Julián. In: Seminario de Archivos Personales, 2004, Madrid. **Anais...** Madrid: Biblioteca Nacional, 2004.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Exercício de intimidade: uma aproximação com a aprendizagem da escrita de si. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, Universidade do Estado da Bahia, v. 22, n. 40, p. 237-246, jul./dez. 2013. DOI:10.21879/faeeba2358-0194.2013.v22.n40.p237-246

PRINCESA Isabel [entre cadernos e livros] - Fotografia de Victor Frond. Fundação Biblioteca Nacional. 1858.

PRINCESA Leopoldina [entre cadernos e livros] - Fotografia de Victor Frond. Fundação Biblioteca Nacional. 1858.

RANGEL, Alberto. **Gastão de Orléans:** o último conde D'Eu. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1935.

RANGEL, Alberto. **A educação do príncipe.** Rio de Janeiro: Livraria Agir Editôra, 1945.

ROCHA, Inês de Almeida. **Canções de amigo:** redes de sociabilidade na correspondência de Liddy Chiaffarelli Mignone para Mário de Andrade. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2012.

SIERRA BLAS, Verónica. **Aprender a escribir cartas:** Los manuales epistolares en la España contemporánea (1927-1945). Gijón: Ediciones Treal, S. L., 2003.

SODRÉ, Alcindo. O Arquivo do Museu Imperial. **Anuário do Museu Imperial.** Petrópolis: Ministério da Educação e Saúde, 1950. v. 11.

Recebido em: 20/09/2022

Revisado em: 30/11/2022

Aprovado em: 04/12/2022

Publicado em: 15/12/2022

Jaqueline Vieira de Aguiar é doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora de História da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ). Membro dos Grupos de Pesquisa: Instituições, Práticas Educativas e História, da UERJ e Educação de Mulheres nos séculos XIX e XX, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). *E-mail:* profajaqueaguiar@gmail.com

A ESCRITA DE SI DE DOM JOSÉ MARIA PIRES: ENTRE CARTAS PASTORAIS E HOMILIAS (1975-1980)¹

■ MARIA DAS GRAÇAS DA CRUZ BARBOSA

<https://orcid.org/0000-0003-3330-1988>

Universidade Federal da Paraíba

■ FELIPE CAVALCANTI IVO

<https://orcid.org/0000-0001-9895-3878>

Universidade Federal da Paraíba

■ MARIA ELIZETE GUIMARÃES CARVALHO

<https://orcid.org/0000-0001-8331-837X>

Universidade Federal da Paraíba

RESUMO

Trata-se de artigo sobre as Cartas Pastorais e Homílias de Dom José Maria Pires no cenário adverso do regime ditatorial, que tem por objetivo refletir acerca do processo de elaboração da escrita de si e das possíveis inferências desse processo de constituição do “eu” na História de uma época. O método do indiciário de Ginzburg (1989), os pressupostos epistemológicos da nova história cultural, a constituição estética “do sujeito” decorrente da teoria freireana (2011) e os estudos da obra de Gomes (2004), Freire (2011), entre outros teóricos que perpassam a seara da escrita de si, fundamentam a análise das fontes em questão. Em um período histórico marcado pela censura e repressão da Ditadura Civil-Militar, Dom José Maria Pires fez uso da palavra escrita para, através de suas Cartas Pastorais e Homílias, denunciar violações de direitos e “sensibilizar” para a luta por dignidade. Nesse processo, a produção epistolar do arcebispo da Paraíba releva a identidade militante e o envolvimento com as causas da pobreza e a defesa dos direitos humanos que, compondo um inventário biográfico, enunciam um processo de escrita de si dialógico, “elaborado” com e para a libertação dos sujeitos.

Palavras-chave: Escrita de si. Cartas pastorais. Homílias.

¹ Artigo resultante de pesquisa de doutorado, em desenvolvimento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

ABSTRACT

SELF-WRITING FROM DOM JOSÉ MARIA PIRES: BETWEEN PASTORAL LETTERS AND HOMILIES (1975-1980)

This is an article about Dom José Maria Pires' Pastoral Letters and Homilies in dictatorial regimen adverse scenario, that aims to reflect about the process of self-writing and the possible inferences in this constitution process of "me" in an era history. Ginzburg's indicialism method (1989), the epistemological assumptions of the new cultural history, the aesthetic constitution of "the subject" resulting from Freire's theory (2011) and Gomes work studies (2004), Freire (2011), among other theorists that permeate the self-writing field, base the sources analysis in question. In a historical period marked by Civil Military Dictatorship censorship and repression, Dom José Maria Pires had used the written word to, through his Pastoral Letters and Homilies, denounce rights violations and "sensitize" for the dignity struggle. In this process, the archbishop of Paraíba epistolary production reveals the militant identity and the involvement with poverty causes and Human Rights defense that, composing a biographical inventory, enunciate a dialogical self-writing process, "elaborated" with and for subject release.

Key words: Self-writing. Pastoral letters. Homilies.

RESUMEN

LA ESCRITURA DE SÍ EN DOM JOSÉ MARIA PIRES: ENTRE CARTAS PASTORALES Y HOMILÍAS (1975-1980)

Este es un artículo sobre las Cartas Pastorales y Homilias de Dom José Maria Pires en el escenario adverso del régimen dictatorial, que tiene como objetivo reflexionar sobre el proceso de escritura de sí y las posibles inferencias de este proceso de constitución del "yo" en la Historia de una era. El método del indiciarismo de Ginzburg (1989), los presupuestos epistemológicos de la nueva historia cultural, la constitución estética del "sujeto" resultante de la teoría de Freire (2011) y los estudios de la obra de Gomes (2004), Freire (2011), entre otros teóricos que permean el campo de la autoescritura, fundamentan el análisis de las fuentes en cuestión. En un período histórico marcado por la censura y la represión de la Dictadura Civil Militar, Don José María Pires hizo uso de la palabra escrita para, a través de sus Cartas Pastorales y Homilias, enunciar las violaciones de derechos y "concientizar" para la lucha por la dignidad. En ese proceso, la producción epistolar del arzobispo de Paraíba revela la identidad militante y el involucramiento con las causas de la pobreza y la defensa

de los Derechos Humanos que, componiendo un inventario biográfico, enuncian un proceso dialógico de escritura de sí, “elaborado” con y para la liberación de sujetos.

Palabras-clave: Escritura de sí. Cartas pastorales. Homilias.

Introdução

Trinta anos decorreram entre a nomeação, em 1965, e o término do episcopado de Dom José Maria Pires, na Arquidiocese da Paraíba, no ano de 1995. Durante esse percurso de tempo,² o cenário violador de direitos, instaurado com a Ditadura Civil-Militar, desenhou a paisagem da época, pois, a cada Ato Institucional decretado e violência cometida, a vida de muitos tornava-se cada vez mais difícil e menos digna. Embora a atuação de Dom José na Arquidiocese da Paraíba tenha se prolongado para além desse período, muitas marcas permaneceram, principalmente, nas vidas das populações mais carentes.

Em meio às incertezas e arbitrariedades desse período, Dom José Maria Pires empreendeu seu projeto episcopal, denominado “Do centro à margem”, através da ação pastoral Igreja Viva. E assim, conforme colocava em prática suas ideias e atitudes em defesa dos mais vulneráveis, constituía-se arcebispo, num processo de escrita de si elaborado (e reelaborado) junto ao sofrimento “alheio”, um processo de configuração de si que esteve permeado pela constituição (e dor) da escrita de si e de tantos outros sujeitos.

Mediante esse processo na convergência do outro (e com o outro), sua ação pastoral se volta para os grupos marginalizados: os pobres, os agricultores, os negros, os indígenas, as mulheres, a juventude, as crianças. Dessa forma, a trajetória eclesial de Dom José Maria Pires “confunde-se” e “mistura-se” a ou-

tras trajetórias, dentre as quais destacamos os trajetos do pequeno agricultor, do camponês, dos homens e mulheres simples do campo, das pessoas que passam fome, dos pobres e desvalidos, dos que vivem à margem da dignidade, dos excluídos da cidadania, dos que têm seus direitos transgredidos pela ditadura.

Dessa forma, ao historicizarmos a trajetória pastoral e o processo de constituição da escrita de si que envolveu Dom José Maria Pires, somos colocados ao lado da trajetória de vida dos oprimidos (FREIRE, 2011), em busca de sua libertação. Por essas razões, inquieta-nos compreender “em que essa vida nos toca, a ponto de desejarmos escrever sobre ela? Por que essa e não outra história de vida?” (TIMM, 2010, p. 52). Qual seu legado? Em que sentido a constituição da escrita de si realizada por Dom José Maria Pires declina e converge na configuração da escrita de si de outros sujeitos, as pessoas mais pobres e que estão, de alguma forma, em condição de opressão?

Por essas razões, interessa-nos esse processo de elaboração de si através da palavra escrita, materializado nas Cartas Pastorais e Homilias que produziu. As pesquisas sobre escrita de si, tendo por referência a escrita epistolar, configuram-se fonte de investigação historiográfica para além daquele que a escreve, pois encontram-se marcadas pelas leituras de si e impressões do “sujeito” diante do mundo. Afinal, quem escreve uma carta o faz a partir de um contexto, compreendido por Certeau (2011, p. 47) enquanto lugar social o qual é, sobretudo, histórico.

Essa perspectiva que considera os “lugares sociais”, percebendo as pessoas enquanto su-

² A Ditadura Civil-Militar durou 21 anos e ocorreu de 1964 a 1985. Após seu término, legislações continuaram em vigor, principalmente, no âmbito educacional, ou seja, seus efeitos foram mais longevos, perpetuando-se para além do período ditatorial.

jeitos históricos, capazes de realizar as escritas sobre si através do gênero epistolar, decorre do processo de mudança e renovação da narrativa histórica da Nova História. Ora, anterior ao movimento da Escola dos Annales, as escritas de si eram compreendidas apenas como registros de memórias de importantes sujeitos sobre seus grandes atos e possíveis acontecimentos em tempo linear e como “status” de uma verdade absoluta. Porém, para Levi (1998), essas produções devem ser problematizadas, e narradas de maneiras não linear, sem o interesse de encontrar todas as respostas, visto que as histórias de vida são permeadas por continuações, interrupções, ficções, contradições, retrocessos e retomadas.

Nesse sentido, a partir da Nova História Cultural, o gênero carta, a princípio de cunho pessoal, publicizada apenas ao destinatário, amplia-se da esfera privada para a pública, posto que o “sujeito que a escreve” partiu do lugar social (CERTEAU, 2011), o qual é também geográfico, político, econômico, social, antropológico, entre outros, elementos formativos do sujeito e da relação “estabelecida” ou “desarticulada” entre o indivíduo e o contexto. Afinal, a escrita de si é marcada ou envolvida pelas experiências elaboradas no contato com a realidade, nas práticas sociais da vida cotidiana, de forma que os textos autobiográficos não são construídos no vazio, mas são resultados das relações e projeção da imagem perante a si mesmo, aos outros e ao mundo. Diante desses fatos, em contexto adverso ao direito de liberdade de expressão, mesmo assim atuante, destacamos a relevância em se compreender as leituras de si de Dom José Maria Pires reveladas em suas Cartas Pastorais e Homilias.

No ínterim desse processo de constituição do “eu”, a partir da escrita de cartas, Ferreira (2018) alega que essa mudança não é por acaso, mas sim resultante dos novos olhares

da terceira geração da Escola dos Annales ao fazer histórico, em que com essas inovações no campo historiográfico os sujeitos ganharam notoriedade com suas subjetividades e relatos pessoais. Assim, as histórias de vida e as memórias individuais e coletivas obtêm espaços e diferentes sentidos da (auto)biografia, confluindo para colocar as escritas de si em epístolas em evidência. Por isso, os escritos de Dom José Maria Pires, materializados nas Cartas Pastorais e Homilias, compõem “matéria em análise”, ou seja, transfiguram-se em fontes para o foco científico.

Ao escrevê-las, o arcebispo partiu de um lugar e de uma compreensão de mundo. Exteriorizou, publicizou as convergências e as divergências que estabeleceu para com os contextos que o envolviam. Refletir sobre esses elementos enquanto processos constitutivos da elaboração do “eu individual” e suas possíveis intercorrências para a formação do “eu coletivo” é o objetivo do presente texto.

Ademais, a respeito da narrativa de si através da escrita epistolar, além da compreensão de si, do(s) outro(s) e do mundo, destacamos uma quarta dimensão subjetiva, o interlocutor, fazendo-nos questionar: quais as impressões que o escritor (o remetente) quer repassar de si ao destinatário? Ou, em outras palavras, quais impressões Dom José Maria Pires destaca através de suas missivas?

Ora, no processo de elaboração do texto, existe uma intenção do escritor, visto que a escritura de cartas é prática interiorizada por aquele que a redige, pois acontece primeiramente no interior dos pensamentos (e sentimentos) do sujeito que a escreve, por isso não se destina a terceiro(s) por causalidade. Dessa forma, as perguntas “[...] quem, quando, onde, como e porque uma carta é escrita” (MALATIAN, 2011, p. 204) são atravessadas por esta “intencionalidade” intrínseca ao remetente para com seu destinatário. Por essas razões, colocamos

em análise cartas pastorais de Dom José Maria Pires, de forma a refletirmos: “quando”, “onde”, “como” e a pergunta, talvez mais significativa, “por que” foram escritas?

Nessa perspectiva, e para além disso, os escritos epistolares do arcebispo, mineiro de nascença e paraibano de presença, estão subjacentes à capacidade inventiva e transgressora freireana, em que “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo” (FREIRE, 2011, p. 108). Ao utilizar-se da palavra escrita para redigir as Cartas Pastorais e Homilias, Dom José Maria Pires, por sua vez, pronunciou ao mundo as situações vivenciadas pela população em condição de pobreza e em situação de perseguição. Na tentativa de modificar a realidade da arbitrariedade ditatorial, em seus escritos fez o “chamamento” freireano da vocação humana de todos para a dignidade, a qual compõe a “vocação ontológica para o ser mais” (FREIRE, 1996, p. 18). Ser mais sujeito pensante e atuante diante da vida, capaz de elaborar e reelaborar-se a si e aos que o cercam, de forma que todos possam querer e poder *ser mais gente*, ser mais cidadão, mais ser humano.

Partindo desse pressuposto freireano, dizer a palavra é pronunciar o mundo no sentido de modificá-lo para melhorias do bem-viver da dignidade de todos e de cada um, de forma que, nesses escritos, Dom José Maria Pires pronunciou ao mundo as realidades opressoras reforçadas pelo regime da Ditadura Civil-Militar. Assumiu sua atitude interventiva, pronunciou ao mundo a ação libertadora, que constrói e se reconstrói enquanto é pronunciada, fez da escrita denúncia e, mais que isso, utilizou-a como meio de comunicação mobilizadora em defesa da resistência e do oprimido. Por essas razões, tais cartas precisam ser historicizadas enquanto elementos subsidiadores da escrita de si, pois compõem os registros de uma vida, retratam situações e posturas do arcebispo em meio ao cenário dos “anos de chumbo”, reve-

lam aspectos pessoais, religiosos e sociais de uma época a partir das palavras por ele redigidas.

Prosseguindo, ousamos iniciar as nossas discussões relacionadas às pesquisas da escrita de si na escrita epistolar, a partir do estudo de Fontana (2005, p. 63), no que se refere à autoconsciência através da fabulação da *Dialética dos espelhos*, em que reitera que a “[...] reflexão da realidade externa natural e social (consciência do mundo externo e das outras pessoas) surge primeiro e mediatiza a emergência e a elaboração da consciência de si próprio [...]”. Ou seja, a exigência do homem de falar/escrever sobre si instaura-se por meio das suas relações com a sociedade, com os próximos, estabelecendo aproximações e confrontos na construção do seu “eu” mais pessoal. Nesse ínterim, interessa-nos interpretar, à luz do paradigma indiciário de Ginzburg (1989), os indícios da escrita de si, realizada pelo arcebispo através das Cartas Pastorais e Homilias colocadas em análise.

Outro elemento interpretativo, a ser considerado no trato com as fontes epistolares motivadoras deste artigo, fundamenta-se na pesquisa bibliográfica acerca dos estudos sobre a escrita de si, em autores como Gomes (2004), Fontana (2005), Freire (2011), Timm (2010), entre outros. Contempla-se, também, os estudos de Malatian (2011) sobre as fontes epistolares e a perspectiva da narrativa biográfica.

Segundo Bissera (2017, p. 110), os estudos sobre escritas de si “[...] podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a interseção da história de vida com a história da sociedade”. Ou seja, as escolhas (seleção de fatos e acontecimentos), no decorrer dessas escrituras sobre a história e a visão em relação a sua própria vida, têm a possibilidade de narrar ou reescrever aspectos importantes do tempo vivido pelo indivíduo e sobre os grupos sociais a

que pertence. Nesse sentido, refletimos sobre as escrituras de Dom José Maria Pires, materializadas em suas Cartas Pastorais e Homilias, compreendidas enquanto elementos de resistência, a revelar posturas e posicionamentos perante o período da censura, tortura e violações, sendo assim interpretadas pelo viés freireano do inacabamento e dialogicidade, em um processo de configuração da escrita de si e (re)escrita da História.

Dom José Maria Pires: por que escrever sobre si?

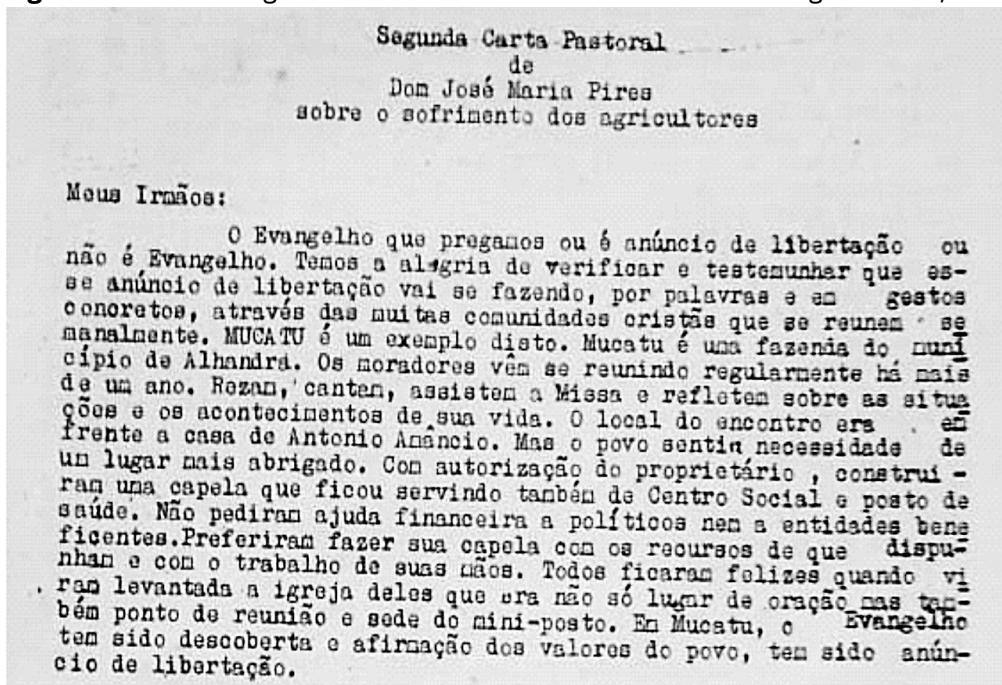
José Maria Pires, um dos seis filhos de Eleutério Augusto Pires e Pedrelina Maria de Jesus, nasceu no pequeno distrito da cidade de Conceição de Mato Dentro, denominado Córregos, no estado de Minas Gerais, em 15 de março de 1919. Ao completar 10 anos de idade, vai morar com sua madrinha Maria da Glória, indo no ano seguinte, estudar no Seminário de Diamantina (MG).

De acordo com Ribeiro (2013), após a formação no Seminário, é ordenado padre em 1941,

estando então com 22 anos. De início, o padre José Maria contribuiu na formação sacerdotal dos alunos no Seminário de Diamantina (MG) e decorridos dois anos, tornou-se o primeiro vigário, passando depois para a cidade de Governador Valadares, onde foi diretor do Colégio Diocesano Ibituruna. Em seguida, foi ser pároco em Curvelo, conservando-se nessa função até ser nomeado bispo de Araçuaí (MG), em 1957, onde permaneceu até a transferência para a Arquidiocese da Paraíba, nos anos de 1965, finalizando seu prelado no ano de 1995, quando foi promovido a arcebispo emérito.

Faleceu aos 98 anos de idade, precisamente em 27 de agosto de 2017, na cidade de Belo Horizonte (MG). O traslado o trouxe à Paraíba, onde foi sepultado, com menção honrosa, na Catedral Basílica de Nossa Senhora das Neves, na capital João Pessoa. Sua trajetória episcopal, frente à Arquidiocese da Paraíba, remete à historicização de seus feitos em meio ao contexto de intolerância e direitos violados, o que requeria do novo arcebispo posicionamentos e atitudes. É o que constatamos no trecho da Carta Pastoral apresentado na Figura 1.

Figura 1 - Trecho da segunda Carta Pastoral “Sobre o sofrimento dos agricultores”, 1975



Fonte: Arquivo Eclesiástico da Arquidiocese da Paraíba.

Intitulada “Sobre o sofrimento dos agricultores”, datada de 23 de junho de 1975, nesse fragmento, Dom José Maria Pires deixa clara sua visão de Evangelho, pois inicia escrevendo que o Evangelho para ser de fato evangelizador deve anunciar a libertação e não seu contrário. Externalizando sua compreensão em torno da evangelização, conta a história de construção da capela na referida fazenda, que foi construída pelas mãos e com recursos próprios dos agricultores, moradores da localidade, mediante consentimento do então proprietário da fazenda, na época de sua construção. Essa Capela, além de local de oração, era utilizada como espaço de reunião entre os moradores para refletirem sobre as condições de vida, servindo também como sede do pequeno posto de saúde. E, fi-

nalizando o parágrafo, Dom José reafirma que em Mucatu, Alhandra (PB), o Evangelho tem sido atuante, contribuindo para a descoberta e afirmação dos valores do povo, pois tem anunciado a libertação.

Em parágrafo seguinte, o arcebispo continua indicando que se trata de uma situação de opressão vivenciada pelos agricultores de Mucatu. Através dessa carta, Dom José relata o episódio ocorrido, denuncia as situações de intimidação que estavam sucedendo com as pessoas daquela localidade, dentre as quais, o fato de que, sem nenhuma explicação, os moradores tiveram suas casas numeradas com tinta vermelha e reagindo a esse intento, tomaram a “iniciativa de fazer levantamento e recorrer à Federação”. No entanto, em represália, tiveram a capela destruída.

Figura 2 - Trecho da segunda Carta Pastoral “Sobre o sofrimento dos agricultores”, 1975

Mas existe o outro lado da medalha; o Evangelho tem que ser também denúncia da opressão. Em Mucatu está acontecendo alguma coisa parecida com o que nos conta a História Sagrada a respeito do povo de Deus no Egito. O livro do Êxodo conta que o povo hebreu ia bem, trabalhava em paz e prosperava. Mas, depois, veio um novo rei, ambicioso e desumano. Ele começou a oprimir o povo que morava nas terras dele.

Mucatu tem novo dono. O antigo proprietário deixava o povo trabalhar em paz. As 174 famílias da fazenda ocupam aproximadamente 639 hectares com suas plantações. Agora a terra foi vendida a outro. O antigo proprietário saiu no dia 30 de maio sem comunicar aos moradores que tinha vendido a fazenda. Quando tomaram conhecimento do fato, 13 moradores se dirigiram à Federação dos Trabalhadores na Agricultura e pediram orientação. Daí resolveram fazer um levantamento da situação das famílias residentes em Mucatu. Aqui estão alguns dados do levantamento: a propriedade toda mede 1.236 hectares. Há famílias que moram lá há mais de 50 anos. Há duas com 65 anos de residência e uma com 70 anos. Plantam muito nos 639 hectares que ocupam. São uma fonte de riqueza e alimentam boa parte da população de Alhandra, João Pessoa, Goiânia e Recife, cidades onde vendem os produtos de suas lavouras. A safra deste ano está calculada em 925 toneladas de inhame, 268 de batata, 198 de feijão, 1.643 de mandioca, 33 milheiros de macaxeira, 36 milheiros de linão, 436 de laranjas, 441 de manga, 17 de jaca, 259 de banana, 817 cuias de anandoim, 7.000 molhos de pitomba. Eles têm mais de 200 cabeças de gado, mais de 200 cabras, mais de 2.500 galinhas e 90 cavalos. Criam porcos e perus. Contrairam pequenos empréstimos bancários num valor total que se aproxima dos CR\$ 180.000,00.

Eis que vem o novo proprietário. Ao que tudo indica, ele pretende transformar a propriedade num extenso canavial a exemplo do que fez na fazenda Pitanga, no município de Caaporã, de onde foram despejados moradores sem indenização legal. Em Mucatu, uma campanha de intimidação começa a ser levada a efeito contra os moradores. Primeiro sinal: No dia 4 de junho, sem explicação alguma, todas as casas foram numeradas com tinta vermelha. Segundo sinal: No domingo, dia 8, em represália à iniciativa do povo de fazer o levantamento e de recorrer à Federação, conforme afirmou o próprio administrador, foi destruída a capela.

Fonte: Arquivo Eclesiástico da Arquidiocese da Paraíba.

Por fim, finaliza a carta trazendo à tona como aconteceu a destruição da capela e o impedimento do vigário em prestar assistência pastoral aos moradores, com bloqueio na estrada de acesso e não permissão, por parte do novo proprietário das terras de Mucatu, de realização de missas naquela localidade “enquanto o vigário não fosse ter um entendimento com ele” (nesses termos escritos). No dia desse acontecimento, Dom José relata que junto ao vigário, impedido de fazer a missa, estava ele (o arcebispo), diversos outros padres, agentes da pastoral e religiosos. No entanto, diante da situação de impedimento, Dom José se responsabilizou pelo feito e realizou a missa campal.

Observe-se que suas cartas são de denúncia de uma realidade vista e sabida por todos, mas que não encontra reação ou amparo nas autoridades. Percebe-se, nessas escrituras, que Dom José interpreta a si mesmo, seus anseios por liberdade e justiça social. Por outro lado, também interpreta a dor do outro, seus temores e lutas, contando a história de um tempo de opressão e desrespeito.

O fundamento e princípio do seu projeto episcopal em prol dos mais oprimidos e excluídos foi a Teologia da Libertação, percebendo-se que suas Cartas Pastorais e Homilias são elaboradas em nome dessa liberdade e dessa nova configuração que a Igreja vai adquirindo a partir do Concílio Vaticano II³ e das Conferências de Puebla⁴, em que a dimensão evangelizadora da Igreja Católica se volta para as causas dos pobres. É nesse sentido que o projeto episcopal e junto com este, os escritos de Dom José Maria Pires se projetam, percebendo-se, em suas Cartas Pastorais e Homilias, que o teor

da escrita está perpassado por este sentimento e ação evangelizadora em prol da liberdade e assim, tornam-se instrumentos de denúncia das transgressões ditatoriais, tornando públicas as situações de perseguição, as injustiças e violências praticadas pelo regime repressor. Em constatação desse fato, temos a segunda Carta Pastoral, intitulada, “Sobre o sofrimento dos agricultores”, escrita em 1975.

Na verdade, nessas cartas, Dom José Maria Pires deixava fluir sua subjetividade, permitindo-se ler e ser lido por todos, fato que não o intimidava, frente à violência e repressão do seu tempo. Nesse espaço de repressão de direitos, a voz do arcebispo fazia-se ouvir, sem temores ou medos, indicando caminhos e colocando-se ao lado ou na frente dos que sofriam a opressão.

Para além desses fatos de intimidação, violência e opressão, nessa carta, Dom José Maria Pires assume seu compromisso com a causa do pobre e oprimido, “colocando-se no lugar e ao lado do outro”. Ora, no contexto de elaboração dessa Carta Pastoral, eram os agricultores esse outro sujeito de Mucatu, com suas histórias de vida, experiências, redes de sociabilidade, com seus olhares e atitudes sobre os acontecimentos que lhes ocorriam, com as leituras e interações que faziam perante o mundo. Nesse ínterim de vivências, a elaboração dessa carta é iniciada interiormente, pois antes de escrever o arcebispo refletiu a respeito do sofrimento que passavam aqueles agricultores, registrou no papel (e no mundo) seus sentimentos e significados. Por isso, as palavras quando escritas adquirem materialidade histórica, não são “palavras ao vento”, mas significantes, com formato, entonações e interatividade de sentidos, uma forma de comunicação e diálogo consigo mesmo, prontas para transcender as dimensões do próprio “eu”, justamente porque se transformam junto às representações, desejos, reivindicações e utopias de muitos outros sujeitos.

3 O Concílio Vaticano II pode ser compreendido como Conferências realizadas pela Igreja Católica, no início dos anos 1960, precisamente, entre 1962 e 1965, convocado pelo papa João XXIII e que mudou os rumos da Igreja.

4 Ocorrida em 1979, a Conferência de Puebla, no México, foi inaugurada pelo papa João Paulo II e dirigiu olhar especial para a América Latina.

Figura 3 - Trecho da segunda Carta Pastoral "Sobre o sofrimento dos agricultores", 1975

Vinte e três homens armados chegaram num caminho e destruíram a igreja. Um trator completou a destruição e o material foi posto no caminho e transportado. Hoje o posto de saúde funciona debaixo de um pé de juazeiro. Ai são examinados os pacientes, são passadas as receitas, são aplicadas as injeções... A missa foi celebrada ao ar livre no mesmo local onde, até a semana anterior, se via a capela construída pelo povo. A denúncia da lamentável ocorrência foi levada à Federação por 15 trabalhadoras rurais que entregaram um ofício com suas assinaturas e também os dados do levantamento realizado. O outro passo nessa campanha de intimidação foi a proibição feita ao Vigário de continuar dando assistência pastoral aos moradores. Quinta-feira última, dia 12, quando ele se dirigia ao lugar de costume para celebrar a Missa, encontrou que a estrada estava bloqueada por dois carros. Como ele conhecia bem a região, entrou por um desvio carroçável e prosseguiu. A frente, porém, estava outro obstáculo: era o administrador que, fazendo sinal para parar o carro, comunicou a ordem do proprietário que não permitia a celebração da Missa enquanto o Vigário não fosse ter um entendimento com ele. A sorte foi que, no veículo do Vigário, se achava também o Arcebispo. Iamos com diversos outros padres, religiosos e agentes de pastoral. Iamos participar da Missa num gesto de solidariedade e conforto espiritual ao povo fiel e trabalhador de Mucatu. O Arcebispo assumiu pessoalmente a responsabilidade do prosseguimento da viagem e a Missa foi celebrada por 18 sacerdotes e participada por centenas de fiéis.

E agora? O povo de Mucatu vai ficar sem sua capela construída com tanto amor e tanto sacrifício?
O administrador vai continuar tentando impedir o padre de assistir seus paroquianos residentes naquela propriedade?
Qual será o próximo capítulo dessa campanha de intimidação?

Se a política agrária do Governo é de fixação do homem à terra, os acontecimentos de Mucatu não constituem uma afronta às intuições de nossas Autoridades?
E não se trata de um fato isolado. O atual proprietário não é diferente de muitos outros que há por aí. Os despejos de moradores, o esbulho dos direitos daqueles que cultivam a terra e a fazem produzir para a comunidade não são fatos que ocorrem somente na Paraíba: dir-se-ia que este é o método adotado em todo o Brasil. Exatamente nesta semana, a Conferência Nacional dos Bispos promove um encontro em Goiânia para os Bispos da Amazônia em cujas Dioceses e Prelazias "existem problemas e conflitos sobre o legítimo direito de posse e uso da terra, e migrações internas resultantes daqueles conflitos".

Até quando o progresso do país, a industrialização, a urbanização ou a organização das grandes empresas agrícolas terão que ser feitas à custa do sacrifício de humildes trabalhadores e de suas famílias? Até quando assistiremos impassíveis às arbitrariedades que reduzem à miséria e à fome honrados agricultores?

Terá a nossa Igreja entendido o apelo que Deus lhe faz, neste momento histórico, para que ela, a exemplo de Moisés, se coloque decididamente do lado dos oprimidos?

São questões a serem refletidas por todos nós. Elas devem motivar nossa preocupação pelos irmãos que sofrem injustiças. Elas despertarão nossa vontade de ajudá-los eficazmente. "Nesse dia, amor e verdade se encontrarão, Justiça e Paz se abraçarão... À sua frente, o Senhor enviará sua Justiça, abrindo entre nós um caminho para a Paz" (cf. Salmo 84)

João Pessoa, 15 de junho de 1975

Dom José Maria Pires
Arcebispo da Paraíba

MANDAMENTO:
Os Parócos, Capelães e Reitores das Igrejas comuniquem aos Fiéis o conteúdo desta Carta Pastoral nas Missas do primeiro dia de preceito que se seguir ao seu recebimento. Façam o mesmo os Dirigentes do Culto e de Comunidades de Base na primeira reunião.

Em 15/junho/1975

Fonte: Arquivo Eclesiástico da Arquidiocese da Paraíba.

Ainda nesse intento reflexivo sobre as escritas de si, com base em Fontana (2005), temos a representação do objeto espelho enquanto capacidade de olhar a si (e também aos demais), que encontrando-se em diferentes lugares do nosso cotidiano social – desde as luxuosas mansões, às comunidades carentes, podendo estar nas escolas, nas

ruas, nos carros, nos banheiros públicos, nos shoppings, em vários cômodos de uma casa, entre outros locais, independente da classe ou grupo social que pertencemos –, subjetivamente nos colocam diante de nós mesmos. De forma que os espelhos fazem parte de nossas vidas, em distintos tamanhos e molduras, alguns chamam mais atenção que ou-

tros, porém todos possuem a mesma função, são capazes de projetar nossa imagem em tempo simultâneo.

Nesse contexto, repensamos a dialética superada e a autoconsciência (FONTANA, 2005), visto que comparamos as escritas de si, em especial, as cartas epistolares, a “espelhos” da alma, que consideramos mais profundos em subjetividades e em posições individuais perante a realidade social, em razão do próprio ato de escrever, de colocar-se sobre o papel as impressões, as palavras, em que os pensamentos exercem mais influência e têm mais repercussão sobre a vida de quem escreve do que a questão do olhar-se no espelho. Mas, o que significa o olhar-se no espelho? Haverá subjetividades em disputa nesse ato? Certamente que sim. Elas estão tanto em diálogo como em disputa. Porém, a vida não está toda refletida ali. Daí, a escrita dizer mais, revelar mais seu autor, suas relações e seu tempo.

Diante disso, questionamo-nos: qual a importância da escrita de si? Por que os historiadores devem pesquisar esse tipo de escritura e considerá-la como fonte? Refletindo sobre as questões advindas às escritas de si, encontramos em Biserra uma possível resposta teórica:

Contar sobre si é atribuir sentido a isto ou aquilo e passa por um processo subjetivo de refinamento da memória, que influencia o que realmente foi, o que é ou o que será. E nesse processo é que o trabalho do/a pesquisador/a e do/a historiador/a da educação precisa estar atento a nuances, pistas e elementos [...]. (BISERRA, 2017, p. 97).

Em outras palavras, as narrativas de si têm suas características próprias, visto que é o sujeito colocando-se no lugar de palavra, como protagonista do seu tempo e de sua vida, expressando-se como um ser humano cheio de intenções, “verdades” e impressões. Essa dimensão tem desafiado os historiadores a compreenderem as relações individuais com

o seu contexto social, estando tais produções, se bem analisadas, aptas a enriquecer os estudos históricos sobre esses períodos – e por isso são importantes –, possibilitando olhares diferenciados, visto que a memória individual é uma perspectiva sobre a memória coletiva (HALBWACHS, 1990) e, assim, podem descrever mais sobre o mundo.

No plano da autoconsciência, a leitura do mundo antecede a leitura de si e, por isso, a última interpretação pessoal já possui diversos elementos inseridos no contexto social da sua realidade, melhor dizendo: muitas vezes, inúmeros aspectos culturais na sociedade da época são tratados como algo “natural” no cotidiano das trajetórias individuais. Nessas circunstâncias, as autobiografias e escrituras pessoais de si têm o potencial de narrarem a realidade de um tempo vivido, com capacidade de se tornarem fontes e pesquisas para a produção historiográfica. Assim ocorre com as cartas por Dom José Maria Pires elaboradas, escrituras pessoais a narrar e indagar sobre uma realidade e que, colocadas no papel, ganham forma, força e relevância na inscrição tanto daquele que as produz quanto naqueles sujeitos que as leem.

Adentrando na *Dialética dos espelhos*, Fontana (2005, p. 63) é clara ao dizer que “ninguém vem ao mundo provido de um espelho. Fomos nós que criamos”. Nesse sentido, essa dialética apresenta-se como uma metáfora do eu, revelando a autoconsciência e subjetividades dos sujeitos refletidas no espelho. Tal objeto, como uma projeção da imagem de si, é considerado um reflexo – ou digamos “retrato” de alguém – da necessidade dos seres humanos de perceberem como se enxergam e compreendem o mundo. A partir dessa “dialética”, somos capazes de estabelecer algumas relações com as escritas de si nas cartas pastorais de Dom José. Suas cartas eram o espelho da sua subjetividade e sua escrita manifestava sua autocons-

ciência, sua preocupação com os vulneráveis, com a população carente.

Santos destaca a importância das escritas autobiográficas e cartas pessoais e evidencia os momentos particulares de elaboração quando expressa que:

[...] é uma prática cultural realizada no recôndito dos espaços privados, no sigilo dos quartos, pelos cantos da noite, no despojar-se do contato com o externo circundante, e enseja-se também da invisibilidade dos espaços públicos, como a do alheamento das salas de aula, ou de isolamento nos transportes coletivos, até mesmo no reservado que a ampliação das praças abertas engendra. (SANTOS, 2010, p. 54).

Nota-se que as subjetividades do sujeito são afloradas, que poderão escrever sobre si nas epístolas, como é o caso de Dom José, em diferentes locais, com múltiplas emoções, sensações e significados, em que, talvez, de outra maneira, jamais soubéssemos dessas ocorrências individuais, que podem expressar demandas coletivas. Esse tipo de escrita é capaz de evidenciar o mais próximo da integridade de um “eu” social; entretanto, como a autora ressalta, existe uma intencionalidade nesses registros que precisa ser investigada, pois, mesmo que tenham origem no mais profundo do eu, estão em articulação com a alteridade e com o espaço/tempo do autor.

Nesse contexto, sobre a autoconsciência ilustrada, refletimos, através dos “espelhos” da alma (FONTANA, 2005), a respeito da história de vida de Dom José Maria Pires, considerando as cartas pastorais que escreveu durante os anos de Ditadura Civil-Militar. Salientamos, então, sua trajetória como primeiro arcebispo negro do país, suas escolhas pessoais e religiosas em favor dos mais vulneráveis e marginalizados, trilhando um caminho evangelístico mais árduo, por não monopolizar seu trabalho no arcebispado, sendo considerado um dos mais bem-sucedidos e militantes do estado da Paraíba.

Com sua visão e prática religiosa, vai propor o projeto episcopal “Do centro à margem”, em pleno cenário da Ditadura Civil-Militar, utilizando-se de ações de evangelização e conscientização junto às minorias, contribuindo para uma escrita de si em consonância com a escrita do(s) outro(s) sujeitos, de forma que sua coragem em se pôr como um ser humano, consciente do seu real papel enquanto religioso, impulsionou a luta social dos mais oprimidos em tempos sombrios.

Dom José Maria Pires e seus escritos de resistência: uma vida revelada em cartas e homilias

Dentre as formas de perseguições da Ditadura Civil-Militar, Dom José Maria Pires descreve na Carta Pastoral, datada de 12 de fevereiro de 1978, o seguinte episódio:

Na despedida do General Brum Negreiros como Comandante do Grupamento de Engenharia, fui por ele apresentado ao Comandante do IV Exército General Argus Lima. Eis um trecho do diálogo que então se estabeleceu entre nós:

General Argus Lima: ‘...Eu sou da Cavalaria. O senhor sabe o que é a Cavalaria?’

Arcebispo: — ‘Não sou entendido em assuntos militares, General. Mas, se o senhor é da Cavalaria, acredito que há de ser muito cavalheiro.’

General: — ‘A Cavalaria, desde suas origens, tomou a defesa dos fracos, dos órfãos e das viúvas.’

Arcebispo: — Então nos encontramos empenhados na mesma causa. A Igreja cada vez mais vem procurando colocar-se ao lado dos fracos e dos oprimidos’. (PIRES, 1978, p. 40, grifos do autor).

Nesse relato, as nuances da repressão da Ditadura Civil-Militar presentes no discurso do general, como em “[...] eu sou da Cavalaria”, apontam para as relações de poder circunscri-

tas a um general dentro da conjuntura atuante daquele momento, o regime militar; e as memórias individuais de Dom José revelam a representação coletiva em torno da simbologia que acompanhava aquela apresentação, pois, ao colocar no mesmo patamar “ser da Cavalaria ao ser muito cavalheiro”, Dom José (acreditamos que de forma intencional), de certa forma, deixava-o menos forte ou, ao menos, propunha desconstruir a imagem de força e poder que perpassam a figura de um general.

A intenção era clara, a escrita das Cartas Pastorais era usada para denunciar as situações opressoras perante as atrocidades dos anos de Ditadura Civil-Militar. Através dessa escrita de delação, o arcebispo colocava-se numa posição social, emocional e religiosa de encorajamento. Suas cartas pastorais eram o espelho da sua subjetividade, do seu destemor, da sua coragem e enfrentamento a situações repressoras. É o que constatamos na leitura destes trechos da Carta Pastoral escrita por Dom José Maria Pires, em dezembro de 1975:

Meus irmãos,

Nosso irmão Frei Hermano José foi também chamado de novo ao I Grupamento de Engenharia por autoridades da Segurança Nacional. Acusaram-no de estar pregando a violência, de ser ele comunista e subversivo como o Arcebispo da Paraíba.

Ninguém acredite que somos comunistas ou subversivos. Somos humildes servos de Jesus Cristo e, por amor dele, queremos estar cada vez mais perto de vocês participando de suas angústias e sofrimentos, de suas conquistas e de suas alegrias.

O que é mesmo que Frei Hermano José faz para ser acusado de comunista e ser chamado à Segurança Nacional?

O nosso ponto de partida é a fé em Jesus Cristo Salvador. A fé nos leva a procurar ver os homens e os acontecimentos como Deus os vê e

agir conforme o Espírito Santo vai nos mostrando na oração e nas reuniões.

Nós não pregamos a invasão das terras dos outros. O proprietário pode continuar em sua terra, mas deixe o pobre trabalhar e viver sossegado. Mas, quando o camponês é ameaçado de despejo por proprietários que olham mais o lucro do que a vida de seu irmão, nós o aconselhamos a defender seus direitos, dentro das leis do nosso país.

Ameaçaram Frei Hermano de fazer um processo contra ele e expulsá-lo do país. Tal ameaça teria sido feita se o Frei estivesse defendendo os proprietários, visitando os ricos e comendo com eles? Por que será que somente os que tomam defesa dos oprimidos é que são considerados subversivos e comunistas?

Seja esta carta lida nas Missas e nas Celebrações. (PIRES, 1978, p. 30).

Nessa Carta Pastoral, as evidências da repressão ditatorial àqueles que, na concepção da ditadura, pudessem representar algum perigo à ordem estabelecida ou aos interesses do capital, cada vez mais fortalecido pelos Acordos Internacionais e pelo desenvolvimento das grandes empresas agrícolas, reforçam, ainda mais, a divisão social e a distribuição desigual de renda, fatos que são visíveis. O “progresso do país”, em especial da economia agrícola, acontecia através do sofrimento do pequeno agricultor, que se via expulso da terra, desintegrado de sua posse, humilhado e perseguido. Tais situações faziam com que Dom José Maria Pires se mostrasse mais firme em seu projeto eclesialístico de vida e denunciasses as ameaças e perseguições.

Ora, assim como Frei Hermano e o próprio Dom José Maria Pires, muitos foram os agricultores, camponeses, posseiros, jovens ou pais de família que foram perseguidos pela Ditadura Civil-Militar, e muitos foram aqueles que, desapropriados da terra, mas conscientes de seu direito a ela, ergueram sua voz na luta e, quando calados pelo medo do regime, conta-

ram com a Arquidiocese da Paraíba e com a voz de seu arcebispo.

“A preferência” pelos pobres, doentes e pecadores, demarcava o envolvimento do arcebispo com os sujeitos “esquecidos” que ocupavam a linha marginal da sociedade. Era o elemento fundante de seu projeto eclesial enquanto esteve à frente da Arquidiocese da Paraíba. Seu projeto de evangelização estava pautado numa fé proativa, em que a diminuição do sofrimento implicava luta e desprendimento para causas da coletividade, por isso, ao utilizar-se de seus escritos para denunciar violações e sofrimentos, indagava e questionava a realidade e, com isso, reforçava seu compromisso de trabalho pastoral na defesa do pobre e oprimido. E, escrevendo as denúncias, inscrevia-se e afirmava-se enquanto arcebispo.

Mas quem eram os pobres? Para Boff, a Teologia da Libertação nasce com a compreensão da pobreza enquanto um fenômeno social, resultante da injustiça e desigualdade, de forma que:

[...] não se trata apenas do pobre individual que bate à nossa porta e pede uma esmola. O pobre a que nos referimos aqui é um coletivo: São os operários explorados dentro do sistema capitalista; são os subempregados, os marginalizados do sistema produtivo-exército de reserva sempre à mão para substituir os empregados - são os peões e posseiros do campo, bóias-frias como mão-de-obra sazonal. Todo esse bloco social e histórico dos oprimidos constitui o pobre como fenômeno social. (BOFF; BOFF, 2001, p. 15).

Para além da visão utópica de que ser pobre significa não ter algo, como não ter trabalho (e ser desempregado), não ter alimentação (e ser desnutrido), não ter moradia (e ser morador de rua), dentre outros exemplos em que a pessoa é colocada na condição de não ter, para então passar a ser, ou em outras palavras: se não temos emprego, somos desemprega-

dos, se não temos alguma coisa, passamos a ser definidos como aquilo que não temos, ou para simplificar, se não temos, somos pobres.

É, justamente, essa reflexão que Boff realiza, quando trata da pobreza como fenômeno social, que traz em sua essência a desigualdade e as relações opressoras. “O pobre é considerado apenas como aquele que não tem. Não se percebe que o pobre é feito pobre por outros” (BOFF; BOFF, 2001, p. 17).

Para Dom José Maria Pires, o pobre era também o “fraco”, no sentido das fragilidades sociais que a pessoa em condição de pobreza está mais suscetível a vivenciar, mas, sobretudo, pelas relações opressoras que o colocam no lugar da pobreza e da fragilidade, pois:

Nunca como hoje pareceu necessário defender o fraco e lutar pela libertação dos oprimidos. Nunca como hoje o fraco correu tanto risco de ser esmagado pela máquina, pela técnica, pelo poder econômico. Nunca foi tão grande a distância entre um pequeno número de poderosos e a multidão imensa de fracos. (PIRES, 1978, p. 41).

Retomando a metáfora do “espelho”, o que ele revelava sobre Dom José? Ou seja, o que essa metáfora, em forma de escritura, dizia de si? Dizia de um homem, religioso, que sofria com as injustiças, que se preocupava com o outro e com seu sofrimento. Dizia de um arcebispo que resistia e que escolhera o lado dos fracos para defender e com eles sobreviver. Com os fracos, fizera-se forte.

Assim, para Dom José Maria Pires, o sujeito fraco, porque encontrava-se em condição de vulnerabilidade, tinha face e trajetória; não era um dado estatístico, mas uma pessoa com uma história de vida, muitas das vezes marcada pela desigualdade e pela luta por dignidade. É o que se revela em trechos da Carta Pastoral, datada de 12 fevereiro de 1978:

Hoje o fraco a ser protegido não é só a criança que atravessa a rua movimentada ou o órfão

que passa fome ou a viúva sem teto... O fraco é o operário que vive com salário mínimo, o trabalhador forçado a emigrar da terra em que nasceu. O fraco a ser protegido é o lavrador de Alagamar, de Piacas e de tantos outros sítios ou fazendas invadidas pelo boi ou pela cana. É sobre esta situação que vamos refletir na presente Carta Pastoral. (PIRES, 1978, p. 41).

Esses eram “o fraco”, os lavradores e camponeses dessas localidades rurais da Paraíba que se encontravam coagidos pela condição opressora de terem suas lavouras destruídas pelo gado ou pela plantação dos canaviais. O “fraco” que, mais do que a proteção, necessitava ser ouvido, percebido no contexto violador que lhe era introjetado.

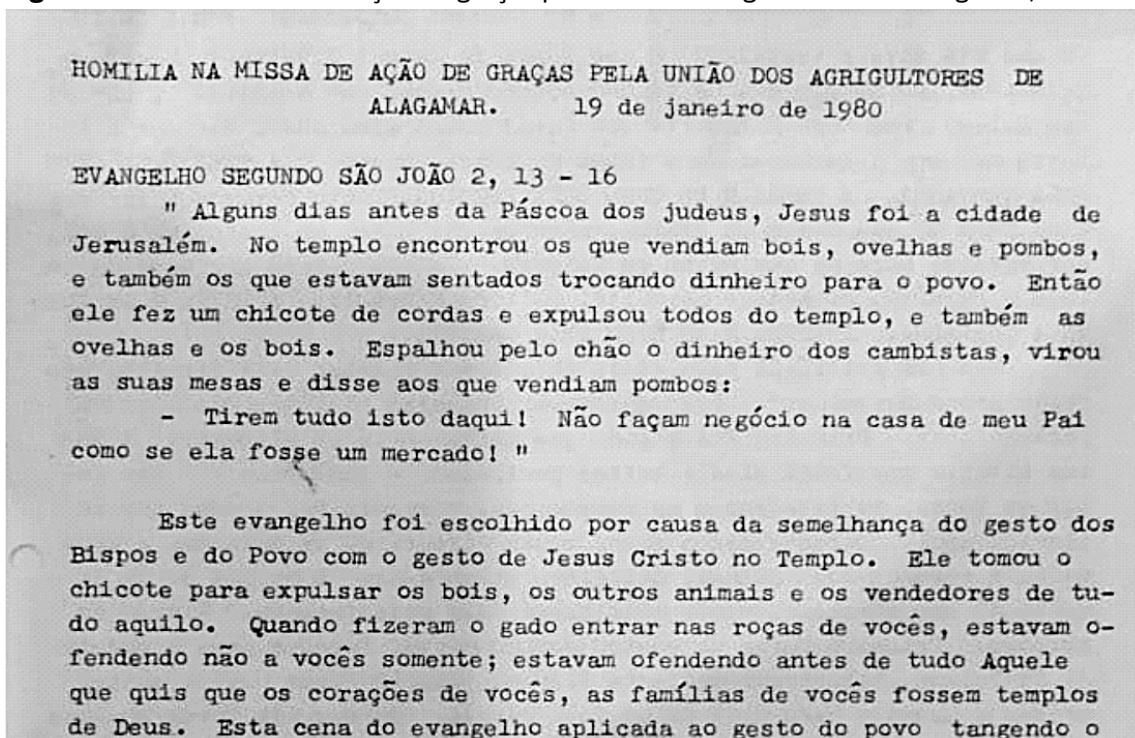
Perceber, ouvir e solidarizar-se com as pessoas simples do campo através dessa Carta Pastoral, intitulada “Sobre o compromisso da Igreja com os fracos e oprimidos”, a ser lida (a pedido do próprio arcebispo) a todos os presentes na 1ª Missa Dominical, da corrente data em que fora escrita e também na primeira reunião das Comunidades Eclesiais de Base e

nos Grupos de Reflexão, foi a forma que Dom José Maria Pires encontrou para fazer a *práxis* libertadora da Teologia da Libertação, a que se propôs em seu episcopado.

Utilizando-se de seu lugar de arcebispo da Arquidiocese da Paraíba e também de seu poder de fala, consciente do eco que seu “evangelho da denúncia” poderia ressoar dentre os poderes daquele momento, Dom José Maria Pires assim o fez, pois “a Igreja da Paraíba tomou posição. Ela está do lado dos agricultores de Alagamar. E o faz por fidelidade ao Evangelho e por amor ao povo. Como Jesus, fizemos uma opção pelos oprimidos” (PIRES, 1978, p. 45). Assim, através dessa Carta Pastoral, trazia à tona as situações reais enfrentadas pelos agricultores moradores de Alagamar e Muçatu (PB). E, para além disso, seus escritos revelam o engajamento, deixando clara sua opção diante dessa realidade.

O espírito coletivo e as palavras de resistência marcam esta Homilia por Dom José Maria Pires escrita para a missa de ação de graças aos agricultores de Alagamar (PB).

Figura 4 - Homilia “Missa de ação de graças pela união dos agricultores de Alagamar, 1980



gado das roças, tendo à frente os bispos, é muito próprio para lembrar como é que Deus está presente na caminhada do povo, na luta do povo. Aqui nos reunimos hoje para agradecer a Deus a vitória alcançada e refletir diante dele a caminhada que resta fazer. Qual é mesmo esta caminhada? A primeira leitura (Isaias 42, 1-7) diz que é uma caminhada para plantar o direito. Como agricultores, vocês plantam roça, lavora, fruteira. Mas, como filhos de Deus, além dessas culturas, temos que plantar também o direito. Onde as coisas estão erradas, temos que consertar. Onde estão tortas temos que endireitar. E diz a leitura que foi feita que a gente não pode ceder, nem desanimar até que o "direito seja implantado". E essa planta não pode morrer não: deve germinar e crescer. O direito que vocês estão plantando com o suor do rosto, com prisões, com sofrimentos, pode assim se expressar: - A TERRA É DE QUEM DELA PRECISA. É um direito legítimo, mas que ainda não foi plantado, não foi reconhecido pelas leis porque a terra não está sendo daquele que nela trabalha. Também não está sendo daquele que dela precisa. A terra está sendo daquele que tem dinheiro mesmo que não trabalhe nela e não precise dela. De quem era toda essa terra? Há 5 anos era do Sr. Arnaldo Maroja, falecido em novembro de 1975. Depois, essa terra em que estamos, foi comprada pelo senhor Zezinho Veloso. Hoje não é mais dele: foi desapropriada e ele continua vivendo bem, sem passar fome, mesmo sem essa terra. Portanto, ele não precisava dela para viver. Quando porém, ele mandou plantar cana aqui, invadindo as posses de vocês, ele estava querendo tomar de vocês uma terra de que vocês têm -

Fonte: Arquivo Eclesiástico da Arquidiocese da Paraíba.

Nessa homilia, a celebração do arcebispo junto aos agricultores trata da conquista de toda uma comunidade, que antes do falecimento do proprietário das terras, o Arnaldo Maroja, podia plantar e viver naquela localidade, conforme afirma o próprio arcebispo:

Até a morte do senhor Maroja, essas famílias tinham uma situação calma e tranquila, visto que podiam trabalhar, produzir e morar na Fazenda de Alagamar sem sofrerem qualquer pressão. Eram respeitados seus direitos. Agora a coisa mudou. (PIRES, 1978, p. 43).

Ter o gado do novo proprietário das terras “destruindo” as plantações era por assim dizer “a menor” das violências enfrentadas naquele momento. É o que constatamos neste trecho: “[...] a polícia recebeu ordem de impedir as reuniões do povo e a entrada na área dos agentes da pastoral [...]” (HOMILIA MISSA DE AÇÃO DE GRAÇAS PELA UNIÃO DOS AGRICULTORES DE ALAGAMAR, João Pessoa: ARQUIVO ECLESIASTICO DA ARQUIDIOCESE DA PARAÍBA, 1980, p. 2.).

Dentre as ações pastorais desenvolvidas pela Arquidiocese estavam os encontros semanais de agentes da pastoral com os agricultores e a assistência do Centro de Defesa de Direitos Humanos (CDDH),⁵ por Dom José criado no ano de 1975. Por isso, celebrar a vitória requeria palavras de agradecimento ao direito legalmente adquirido na justiça de desapropriação das terras de Alagamar(PB) em favor dos agricultores, mas, também, eram palavras de impulso à continuidade da luta por direitos, pois, em um período marcado por violações, fazia-se necessário continuar a “caminhada”; era necessário “plantar o direito” a partir da ação coletiva de cada agricultor(a) daquela localidade.

Aqui nos reunimos hoje para agradecer a Deus a vitória alcançada e refletir diante dele a ca-

5 De acordo com Duarte (2015), o Centro de Defesa dos Direitos Humanos (CDDH) funcionava como órgão aditivo e auxiliar na missão evangelizadora da Arquidiocese da Paraíba naquele momento.

minhada que resta fazer. Qual é mesmo essa caminhada? A primeira leitura (Isaías 42, 1-7) diz que é uma caminhada para plantar o direito. Como agricultores, vocês plantam roça, lavoura, fruteira. Mas, como filhos de Deus, além dessas culturas temos também que plantar o direito. Onde as coisas estão erradas temos que concertar, onde estão tortas temos que endireitar [...]. (HOMILIA MISSA DE AÇÃO DE GRAÇAS PELA UNIÃO DOS AGRICULTORES DE ALAGAMAR, João Pessoa: Arquivo Eclesiástico da Arquidiocese da Paraíba, 1980, p. 2, grifos do autor).

A expressão utilizada por Dom José Maria Pires, nos termos por ele escritos, “plantar o direito”, para além da metáfora, significava defender a dignidade e continuar a luta pela libertação de cada pessoa. Significava fazer nascer e adubar o direito, cuidando para que não fenecesse, em face das intempéries do tempo. Esta era a proposta, a libertação através da ação evangelizadora ativa, presente no pensamento e nas ações pastorais de Dom José.

Tal perspectiva partia da Teologia da Libertação a fundamentar seu episcopado, mas encontrava-se, de maneira muito forte e atuante, com a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire (2011). Em ambas, a proposta da liberdade era algo a ser construído junto com as pessoas em condição de opressão, por isso atitude pessoal e intransferível daqueles que sofrem situações de opressão e/ou que estão em condições opressoras. Para as duas realidades, tanto daqueles que sofrem ou que estão na condição de sujeito oprimido, o movimento em busca da libertação é condição imprescindível, pois:

Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegaram pelo acaso, mas pela necessidade de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (FREIRE, 2011, p. 42).

Para Freire, sentir na pele os efeitos da opressão só era possível ao próprio sujeito que se encontrava oprimido. No entanto, apenas sentir na pele os efeitos da opressão (FREIRE, 2011) não era suficiente. Para promover a libertação do sujeito, era necessária a percepção de que a pessoa que está sendo oprimida reconhecesse o opressor ou a condição de opressão que a envolve. É um processo gestado na dialogicidade entre a pessoa e o contexto.

A partir da teoria da dialogicidade, Freire (2011, p. 107) nos ensina que a resistência se constrói e/ou se (re)elabora no âmago das relações, no “chão da vida” e seus contextos de submissão, os quais exigem luta, o que implica a ação reflexiva diante da situação opressora, a fim de percebê-la e ter atitude para transpô-la. Nesse movimento dialógico, entre a percepção de pessoas oprimidas e a ação frente aos seus contextos de opressão, consistia o trabalho evangelizador de Dom José Maria Pires à frente da Arquidiocese da Paraíba, de uma “igreja comprometida com o pobre e oprimido” (PIRES, 1978, p. 40). Essa igreja, envolvida com as questões sociais de uma evangelização praticante, a qual transcendia a dimensão da fé espiritual para tornar-se um movimento concreto de evangelização para a vida, orientou as ações de Dom José que, utilizando-se do “poder de escrita” que lhe era conferido como arcebispo, transformou suas Cartas Pastorais e Homilias em instrumentos de resistência e de revelação de si e do outro.

Considerações finais

Inspirado nos ideais conciliares, orientadores da Teologia da Libertação e do Concílio Vaticano II, ao assumir a Arquidiocese da Paraíba, Dom José propôs a elaboração de um novo formato de evangelização, por ele denominado “Do centro à margem”, um projeto eclesialístico

que articulava evangelização e educação, pois compreendia o Evangelho como ação concreta de denúncia da opressão e anúncio da liberdade.

Consoante a esse novo formato de “ser” e “fazer Igreja”, as Cartas Pastorais e Homilias produzidas pelo então arcebispo transcendiram a dimensão comunicativa inerente para se transformarem em instrumentos de denúncia, pois ampliavam a visibilidade para com as pessoas perseguidas pelo regime, mas também com aqueles que sofriam as exclusões e violações de direitos naquele cenário, constituindo-se em mecanismos de mobilização. Tais cartas e homilias eram o espelho de si e representavam suas posições contrárias à violência e à repressão do governo militar.

No período ditatorial, marcado por turbulências, dentre as quais a violação dos direitos fundamentais, e como consequência a desvalorização da dignidade humana, temos a perseguição, a censura e a repressão a muitos opositores. No ato de escrever Cartas Pastorais e Homilias, em conjunturas tão violentas e obscuras, transformando-as em objeto de comunicação e publicização dos “fatos” opressores, Dom José Maria Pires realizava o processo de (re)escrita da história, mas, sobretudo, escrevia a si mesmo, pois a cada palavra e situação denunciada através de suas cartas, assumia uma posição de resistência às barbáries praticadas pelo regime ditatorial.

Para Rios (2013), a perspectiva individual é composta por códigos sociais que operam como linguagem, perpassando pela memória, constituída pelo meio social, através de ideias e palavras. Dessa forma, a individualidade daquele que escreve é concebida pelo caráter coletivo, num movimento em que a escrita de si acontece, ou se transforma, na relação com os outros. Assim, ao trabalharmos com as escritas de si, na qualidade de historiadores da educação – das Ciências Sociais e Humanas –, (re)

escrevemos memórias, em um território fértil composto por marcas de diferentes identidades e embates políticos entre grupos sociais, o que por si próprio desafia a investigação histórica a um exigente rigor interpretativo para além do texto.

Nesse sentido, seus escritos desvelam um tempo de opressão e repressão aos direitos do ser humano, um tempo que não quer passar e que procura repetir-se através da manifestação de ideias e atos. Porém, Dom José, assim como Dom Helder, ensinaram lições de resistência e libertação. Restou a palavra escrita para estudos e reconfigurações.

As escritas de si reveladas em Cartas Pastorais e Homilias, por Dom José Maria Pires elaboradas, descortinam a natureza histórica dos sentidos de seus contextos de produção. São, também, reveladoras da história de vida desse arcebispo em favor dos mais desprezados e marginalizados em território paraibano, revelando-se intencionalmente alguns sentimentos, impressões e convicções do homem de fé no enfrentamento para efetivação dos direitos humanos da liberdade e dignidade humana; configurando-se assim enquanto escritas motivadoras da escrita de si, do(s) outro(s) sujeito(s) e da própria História.

Referências

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

BISERRA, Ingrid Karla Cruz. Pesquisa com fontes (auto)biográficas: alguns apontamentos teórico-metodológicos. In: NUNES, Maria Lúcia da Silva. et al (orgs). **Eu conto, você conta: leituras e pesquisas (auto) biográficas**. Fortaleza: EdUECE, 2017. p. 96-117.

BOFF, Leonardo; BOFF, Clodovis. **Como fazer Teologia da Libertação**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

DUARTE, Thamara Maria Maia. A caminhada do primeiro centro de defesa dos direitos humanos no

Brasil: terra, justiça e liberdade semearam a revolução da fé na Paraíba. 2015. 101 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) - Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Notas iniciais sobre a História do Tempo Presente e a historiografia no Brasil. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, UDESC, v.10, n.23, p.80-108, jan/mar. 2018. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180310232018080/8071>. Acesso em: 30 maio 2022.

FONTANA, Roseli Aparecida Caçõo. **Como nos tornamos professoras?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GINZBURG, Carlos. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Trad. de Frederico Carotti. São Paulo: Cia. das Letras 1989.

GOMES, Angela de Castro. (org.) **Escrita de si, escrita da história**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HOMILIA MISSA DE AÇÃO DE GRAÇAS PELA UNIÃO DOS AGRICULTORES DE ALAGAMAR. João Pessoa: Arquivo Eclesiástico da Arquidiocese da Paraíba, 1980. Série Documentação dos Bispos (Subsérie homilias/sermões).

LEVI, Giovanni. Usos da biografia. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs.). **Usos e abu-**

sos da História Oral. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1998, p. 167-182.

MALATIAN, Teresa. Narrador, registro e arquivo. In: PINSK, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de. (orgs.). **O Historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 195-222.

PIRES, José Maria. **Do centro para a margem**. 1. ed. João Pessoa: Acauã, 1978.

RIOS, Fábio Daniel. Memória Coletiva e lembranças individuais a partir das perspectivas de Maurice Halbwachs, Michel Pollak e Beatriz Sarlo. **Revista Intratextos**, Rio de Janeiro, UERJ, v.5, n.1, p.1-22, nov.2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intratextos/article/view/7102>. Acesso em: 2 jun. 2022.

RIBEIRO, Sampaio Geraldo Lopes (org.). **Dom José Maria Pires Arcebispo Emérito da Paraíba: Doutor Honóris Causa da Universidade Federal da Paraíba**. João Pessoa: UFPB, 2013.

SANTOS, Vívian Carla Calixto dos. Fazeres autobiográficas e cartas pessoais. In: CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de; SANTOS, Vívian Carla Calixto dos. **Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação**. São Paulo: Editora UNESP: Cultura Acadêmica, 2010. p. 51-61. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/zz66x/pdf/camargo-9788579831263-04.pdf>. Acesso em: 29 maio 2022.

TIMM, Edgar Zanini. A vida como obra de arte: pensando em histórias de vida. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 45-62.

Recebido em: 20/08/2022

Revisado em: 21/11/2022

Aprovado em: 26/11/2022

Publicado em: 15/12/2022

Maria das Graças da Cruz Barbosa é doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Educação, mestre em Direitos Humanos e especialista em Educação em Direitos Humanos, todos pela UFPB. Membro do Grupo de Estudos Memória, História e Educação (Gemhe). Professora da Secretaria de Educação do Município de Bayeux (PB). E-mail: gracacruz25@hotmail.com

Felipe Cavalcanti Ivo é mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Integrante dos Grupos de Es-

tudos e Pesquisas Memória, História e Educação e História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR- GT PB). E-mail: felipejohnny@gmail.com

Maria Elizete Guimarães Carvalho é doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pós-doutora em Política Educativa pela Universidade do Minho (Uminho), Portugal. Professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Departamento de Fundamentação da Educação, Centro de Educação. Credenciada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (PPGDH), ambos da UFPB. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação Brasileira, GT – PB. E-mail: mecarvalho23@yahoo.com.br

CARTAS DO BARÍTONO RAIMUNDO PEREIRA: POTENCIALIDADES DA ESCRITA EPISTOLAR COMO FONTES EM ESTUDOS BIOGRÁFICOS

■ EDNARDO MONTEIRO GONZAGA DO MONTI

<https://orcid.org/0000-0003-3513-3316>

Universidade Federal do Piauí

■ MARCIA PEREIRA DE OLIVEIRA

<https://orcid.org/0000-0001-8910-0101>

Instituto Federal do Piauí

RESUMO

Neste estudo, propõe-se refletir sobre a escrita epistolar como um documento significativo nos estudos biográficos. Nessa perspectiva, foram mobilizadas quatro cartas escritas pelo cantor lírico Raimundo Pereira: missiva datada em 6 de julho de 1983, dirigida ao maestro Reginaldo Carvalho; carta publicada no *Jornal do Brasil*, coluna Correios, Caderno B Programas, em 27 de fevereiro de 1991; epístola para a mãe, datada de 26 de abril de 1993; e carta divulgada na coluna Opinião do Leitor, *Jornal do Brasil*, em 16 de outubro de 2000. Além das cartas escritas pelo barítono, também utilizamos uma correspondência sobre o artista, escrita por um leitor e veiculada no caderno B, coluna Cartas, *Jornal do Brasil*, em 8 de janeiro de 1993 e analisada conforme Mignot (2018). A documentação foi analisada para além da materialidade documental e conteúdo informativo, considerando-se, a partir de Rocha (2021), a subjetividade e pessoalidade dos documentos resguardados em arquivos pessoais e familiares. Interrogou-se: quais as potencialidades da fonte epistolar na construção de um estudo biográfico? A análise permitiu reconhecer que as cartas se configuraram em documentos centrais, e situou as correspondências como substanciais para o estudo biográfico sobre o barítono no que se refere às viagens, à militância e às expectativas. **Palavras-chave:** Cartas. Fontes biográficas. Raimundo Pereira. Viagens.

ABSTRACT

LETTERS FROM THE BARITONE RAIMUNDO PEREIRA:
POTENTIALS OF EPISTOLAR WRITING AS SOURCES IN
BIOGRAPHIC STUDIES

This descriptive article aims to demonstrate the relevance of epistolary writing as a significant source for biographical studies. As objects of analysis, four letters written by the lyrical singer Raimundo Pereira were used: correspondence of July 6, 1983, addressed to Maestro Reginaldo Carvalho; letter published in *Jornal do Brasil*, Mail column, Notebook B Programs, on February 27, 1991; epistle to mother, dated April 26, 1993; and a letter published in Reader's Opinion column, *Jornal do Brasil*, on October 16, 2000. Finally, in addition to the letters written by the baritone, we also used a letter about the artist, written by a reader and published in section B, column Letters, *Jornal do Brasil*, on January 8, 1993, and analyzed according to Mignot (2018). The correspondence was analyzed beyond the documentary materiality and informative content, considering, from Rocha (2021), the subjectivity and personality of the documents kept in personal and family files. The question was: what are the potentialities of the epistolary source in the construction of a biographical study? The analysis allowed to recognize that the letters were configured in central documents and placed the five correspondences as substantial for the writing of the baritone's biography.

Keywords: Letters. Biographical sources. Raimundo Pereira. Trips.

RESUMEN

CARTAS DEL BARÍTONO RAIMUNDO PEREIRA: POTENCIALIDADES DE LA ESCRITURA EPISTOLAR COMO FUENTE EN LOS ESTUDIOS BIOGRÁFICOS

Este artículo descriptivo tiene como objetivo demostrar la relevancia de la escritura epistolar como fuente significativa para los estudios biográficos. Se utilizaron como objetos de análisis cuatro cartas escritas por el cantante lírico Raimundo Pereira: correspondencia del 6 de julio de 1983, dirigida al Conductor Reginaldo Carvalho; carta publicada en *Jornal do Brasil*, columna Correos, Cuaderno B Programas, el 27 de febrero de 1991; epístola a la madre, fechada el 26 de abril de 1993; y carta publicada en la columna Opinión del Lector, *Jornal do Brasil*, el 16 de octubre de 2000. Finalmente, además de las cartas escritas por el barítono, también utilizamos una carta sobre el artista, escrita por un lector y publicada en la sección B, columna Cartas, *Jornal do Brasil*, el 8 de enero de 1993 y analizada según Mignot (2018). La correspondencia fue analizada más allá de la materialidad documental y el contenido informativo, considerando, desde Rocha (2021), la subjetividad y personalidad de los documentos conservados en los archivos personales y familiares. La pregunta fue: ¿cuáles son las potencialidades de la fuente epistolar en la construcción de

un estudio biográfico? El análisis permitió reconocer que las cartas se configuraron en documentos centrales, y colocó las cinco correspondencias como sustanciales para la redacción de la biografía del barítono.

Palabras clave: Cartas. Fuentes biográficas. Raimundo Pereira. Viajes.

Introdução

Raimundo Pereira foi um cantor lírico e militante piauiense, homossexual e negro, que migrou para o Rio de Janeiro em 1990, onde faleceu em 2006. “O barítono”, expressão pela qual tornou-se conhecido em Teresina, capital do estado nordestino Piauí, adotou a comunicação escrita desde a adolescência com objetivos diversos, dentre eles: estabelecer e reatar laços; fazer pedidos/reinvidicações; buscar conhecimento, como também protestar contra discriminações vividas (TOJEIRO, 2004).

No que se refere a este artigo, o objetivo é evidenciar as cartas do barítono (e sobre ele), como fontes significativas para a compreensão e escrita de sua biografia. As cartas analisadas foram localizadas em três diferentes lugares de memória: a primeira correspondência, de 1983, para o maestro Reginaldo Carvalho,¹ pertence ao arquivo particular da professora e coralista Elenilce Mourão, contemporânea do artista; a segunda carta, endereçada à mãe em 1991, estava sob a guarda de Maria Eudes Pereira, irmã mais velha do autor.

Cabe destacar que, segundo Britto e Corradi (2017), “[...] os documentos produzidos e acumulados em decorrência das atividades de uma pessoa são os que compõem um arquivo pessoal” (BRITTO; CORRADI, 2017, p. 153). Para esses autores, o aumento do interesse pela documentação preservada em arquivos pessoais decorre de mudanças no fazer histórico-

gráfico, da ampliação de objetos a partir da micro-história e da história cultural, incluindo pesquisas biográficas e dos estudos das subjetividades.

As outras duas cartas escritas e enviadas pelo militante foram publicadas no *Jornal do Brasil* em 1993 e 2000, respectivamente. Juntamente com as cartas do barítono ao jornal, também utilizamos uma carta sobre o artista, escrita por um leitor e veiculada no caderno B, coluna Cartas, *Jornal do Brasil*, em 8 de janeiro de 1993. Assim, tivemos acesso a cinco correspondências e as categorizamos como missivas íntimas e cartas abertas, considerando os destinatários, suporte, guarda, grau de subjetividade envolvida, dentre outros aspectos.

Este artigo parte de uma pesquisa documental realizada num estudo biográfico. Não se pode deixar de considerar que existe uma significativa variedade de nomenclaturas ao referir-se a esses documentos privados, semipúblicos ou públicos em relação aos procedimentos metodológicos (CADARSO, 2002). Entretanto, juntamente com Castilho e Blas (2014), sabe-se que hoje algo comum entre boa parte dos pesquisadores é que as cartas são fontes imprescindíveis para a escrita acadêmica biográfica. Sobretudo, como neste trabalho, na perspectiva de aprofundar as categorias de análises que envolvem as mentalidades, as formas de vida numa sociedade determinada, como também, para recuperar a relevância emocional do curso da História.

Veras (2011), ao citar Gil (1994), discorre acerca da relevância das cartas como docu-

¹ Reginaldo Vilar de Carvalho era regente do Coral do Amparo quando conheceu Raimundo. O maestro foi aluno de Heitor Villa-Lobos no Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, de onde chegou a ser diretor (SILVA, 2009).

mentos históricos. A autora prossegue na discussão atribuindo valor literário e artístico a tais fontes. Considera ainda que, na atualidade, há dificuldade de acesso a tais documentos em razão de outros meios de comunicação serem mais utilizados no momento, concluindo assim que “cartas manuscritas devem ser consideradas fontes não convencionais de informação” (VERAS, 2011, p. 9).

Em se tratando das cartas do barítono as quais foi possível acessar, uma era manuscrita (a dirigida à Dona Maria das Dores Pereira, mãe do cantor). A correspondência para o maestro Reginaldo, embora datilografada, continha assinatura de próprio punho. Ambas as missivas eram de natureza mais pessoal, intimista, afetuosas inclusive. As cartas direcionadas às colunas jornalística traziam tom mais incisivo, reivindicatório e/ou de protesto. Quanto à carta do leitor, apresentava tom prescritivo e elogioso.

Assim, cada uma dessas fontes, escritas em tempos afastados, quando o próprio artista e militante ocupava espaços diferentes, demonstraram potencialidades agregadas e abriram possibilidades que buscamos esmiuçar de acordo com o que ofereciam: confissões, denúncias, relatos de lugares frequentados, contatos feitos, perspectivas de futuro. Por opção meramente organizacional, a princípio pensamos em seguir a cronologia das cartas para cada uma das divisões deste texto (não estanques), porém, em análise posterior, além do fator cronológico, decidimos analisar as correspondências em dois conjuntos temáticos – relações privadas e públicas –, privilegiando a descrição dos aspectos que mais nos chamaram a atenção como relevantes para a biografia.

Dessa forma, o texto é apresentado nesta introdução e mais duas seções subsequentes, assim dispostas: as missivas (passivas e ativas) íntimas, envoltas em pessoalidade, afirmações

de si e expressões de subjetividades; e, em seguida, as cartas que consideramos insurgentes, por evidenciarem o desejo de expor descontentamentos diante de situações vividas e observadas pelo cantor lírico, assim como também, no caso da carta do leitor, a vontade de intervir, ser parte, mudar ou colaborar com o contexto vivido.

Destarte, tratamos nas seções a seguir, daquilo que foi possível depreender e analisar nas correspondências e discorreremos sobre como foram operacionalizadas. Consideramos prioritariamente nas análises as relações privadas e públicas, as discriminações e as viagens, por dialogarem com os temas que se atravessavam e se articulavam em entrecruzamento com as fontes orais e hemerográficas, de modo a fortalecer o *corpus* documental constituinte da pesquisa sobre a vida do barítono Raimundo Pereira.

Missivas íntimas: voz sem os holofotes do palco

Trataremos nesta seção das cartas guardadas, íntimas, compreendidas aqui como aquelas que “[...] escritas na surdina, visando encurtar distâncias, amenizar saudades e diluir ausências, confidenciam, desabafam, suplicam...” (MIGNOT, 2018, p. 21). Desse modo, a primeira carta analisada foi a que Raimundo Pereira enviou ao maestro Reginaldo Carvalho.² O documento, escrito há 39 anos, encontra-se sob a guarda de Elenilce Mourão. Salvaguardados em um acervo pessoal, tivemos acesso parcial aos escritos,³ dos quais transcrevemos a parte abaixo:

2 Reginaldo nasceu em Guarabira (PB), em 1932, e faleceu em João Pessoa (PB), em 2013. Chegou ao Piauí nos anos 1970, onde fundou a Escola de Música de Teresina e lecionou na Universidade Federal do Piauí (UFPI) (MONTI, CARVALHO, 2022).

3 Em razão do desejo de preservar algumas informações, a Professora Elenilce optou por proteger parte da carta com uma tarja, de modo que só podemos ler parte da correspondência.

Maestro Reginaldo, Teresina, 06/07/83

Gostaria de explicar para você a minha ausência do Coral do Amparo⁴. Fiquei bastante motivado com os cursos oferecidos pelo Il Nordeste Musical em Fortaleza. Então resolvi abandonar aos ensaios para não prejudicar o naipe dos baixos, seu trabalho e ao Coral. Acontece que o Coral tinha uma viagem pela frente e eu não poderia deixar de cantar no último momento. Tentei com todos os meus argumentos para essa viagem ao Ceará, até consegui ajuda de clubes filantrópicos, mas não foi o suficiente. Espero que você não tenha deduzido que você foi a causa principal, pelo contrário, gosto muito, lhe admiro bastante e creio que você reconhece isso, não estou lisonjeando.

Nesse primeiro contato com as escritas epistolares do artista, já se faz possível perceber o cuidado do cantor em zelar por suas relações. Ao justificar-se com o maestro por sua ausência, percebe-se a tentativa de (re)atar laço que parecia passar por uma circunstância de esgarçamento. A carta demonstra que, ao tecer outras redes de sociabilidades para além das inicialmente constituídas o barítono parece ter enfrentado incompreensões momentâneas, sobre as quais buscou justificar-se.

O entrecruzamento das informações, obtidas por meio da carta em contrapontos com fontes orais, deram conta de que o maestro Reginaldo preferia que seus coralistas se dedicassem de maneira exclusiva ao Coral do Amparo. Também conforme as entrevistas, tal fato – o desejo de exclusividade – também se dava em relação ao diretor da Escola Técnica Federal do Piauí à época, professor José Ferreira Castelo Branco, que não admitia com facilidade que “seus melhores coralistas” (MARROQUIM, 2021) cantassem em outros corais.

4 Coral vinculado à Igreja de Nossa Senhora do Amparo, igreja matriz de Teresina. Disponível em: <https://www.geleiatotal.com.br/2019/06/26/igreja-nossa-senhora-do-amparo-uma-historia-de-surgimentos/>. Acesso em: 11 ago. 2022.

Ocorre que, ao tempo em que essas disputas ocorriam, “todos queriam Pereira⁵ no coro” (LIBÓRIO, 2021). O coralista, por sua vez, com 23 anos de idade no período, e há poucos anos na capital (cinco anos), ainda não era “o barítono” e ainda estava construindo seu nome, suas amizades e buscando consolidar-se como músico. Essa busca por consolidação no conhecimento abrangia os cursos, as viagens. Contudo, para realizá-los, como exposto na carta, dependia de auxílio financeiro de entidades e pessoas físicas, o que as vezes não conseguia. O próprio maestro Reginaldo custeou viagens para o cantor, dentre elas, uma viagem para o Rio de Janeiro, em 1982 (TOJEIRO, 2004).

Havia, portanto, a interdependência das relações (ELIAS; L.SCOTSON, 2000), no sentido de que, no meio social em que ele iniciou sua carreira, os regentes queriam sua presença para performances locais e em viagens. Da mesma forma, ele necessitava de apoio para continuar estudando canto e suas apresentações. Após o trecho da carta apresentado e discutido, foi interrompido o acesso à leitura do que supomos ser algo em torno de dois parágrafos. No fragmento seguinte àquele inacessível, o barítono escreveu:

[...] Gosto muito de cantar (você sabe disso) tanto só, como em grupo. Não tenho restrições e pretendo continuar a cantar seja aonde for. Quanto à Escola de Música, continuei normalmente a frequentá-la, isto é, lecionando técnica vocal ao coral, nas sextas-feiras, e estudando partituras com o aluno Godofredo Couto de Carvalho, às terças e quintas-feiras. Gostaria de dizer-lhe que continuo a mesma pessoa amiga de sempre, estou sempre de braços abertos para você e o coral, e não pretendo ser inimigo de ninguém, pois não tenho índole maléfica. Atenciosamente, Raimundo Pereira da Silva.

5 Raimundo Pereira era conhecido profissionalmente e no meio artístico como Barítono Raimundo Pereira; entre amigos, era chamado de Pereira.

No excerto acima, Raimundo Pereira cita a Escola de Música de Teresina (EMT),⁶ introduzindo para nós outro lugar de sociabilidades por onde transitava e estabelecia relações, além dos já referidos Coral do Amparo e da Escola Técnica Federal do Piauí. Vale dizer que a EMT era um local no qual o Maestro Reginaldo também tinha atuação. Aparentemente em tom mais introspectivo, o coralista continua a carta e tece confidências sobre o apreço pelo canto, o desejo de continuar cantando, a disponibilidade para mudanças e “cantar seja aonde for”.

O barítono seguiu informando sobre os investimentos no estudo de partituras, incursões pela docência, finalizando em uma espécie de apelo pela manutenção da amizade e com a afirmação de si como uma pessoa digna, sem maldades. Nesse sentido, identificamos movimentos de produção e registro de si como alguém em busca de obter capital cultural e social para consolidar-se em um campo musical e legitimar-se como pertencente ao círculo cultural daquele espaço.

Importa dizer que, para Bourdieu (2007), o capital cultural é adquirido por meio do investimento pessoal em assimilar modos – *habitus*/condutas/aprendizagens – de dado grupo social do qual se deseja fazer parte. O capital social, por sua vez, constitui-se da rede de relações favoráveis à obtenção de objetivos e acesso a espaços almejados. Percebemos, então, por meio da carta em tela, que havia um esforço do cantor tanto em construir capital cultural, como em fortalecer seu capital social.

A próxima carta que discutiremos será aquela enviada à mãe. Vivemos experiência sensorial interessante envolvendo tato, visão, olfato, quando tivemos a oportunidade de to-

car, manusear, ler e reler o documento. Além das emoções correlatas aos sentidos, tais percepções foram acompanhadas dos relatos da irmã mais velha do barítono, dona Maria Eudes, no alpendre da casa onde o cantor passou a infância, na cidade interiorana de José de Freitas, município do Piauí.

Um pormenor que merece registro é que na casa havia poucos itens materiais que preservassem a memória do barítono: uma única foto; duas placas de homenagens recebidas; um disco compacto de recital do cantor; e a carta. Essas lembranças, materializadas em diferentes suportes, rememoravam a carreira do artista. Na carta, sobretudo, estavam registrados êxitos, realizações, viagens. Para Silva e Monti (2019), “toda seleção é subjetiva, pessoal, inconclusa e limitada” (SILVA; MONTI, 2019, p. 125). Nesse sentido, no contexto em análise, depreendemos que, em alguma medida, a família, representada na figura da irmã, selecionou o que gostaria que ficasse na memória e registrado para a história.

A carta estava guardada em uma pasta junto a outros documentos da família, cuidadosamente protegida dentro de um envelope branco em bom estado de conservação. Embora datada em seu interior, no corpo do texto, como tendo sido escrita em 26 de abril de 1993, constava na parte posterior externa do envelope, no carimbo dos Correios, a data de postagem como em 27 de junho de 1994, mais de um ano depois de escrita.

Sobre essa curiosidade acerca da diferença de datas entre a escrita e envio da correspondência, assim como quanto à demora em escrever e/ou enviar correspondências, parece desculpar-se escrevendo: “[...] antes de viajar fiz uma carta para lhe mandar, mas como tudo foi muito rápido e mudado em Curitiba⁷, eu não mandei.” Essa parte da carta remete a um

6 A Escola de Música de Teresina (EMT) foi criada no governo Alberto Silva em 1981 e teve como um dos responsáveis por sua direção o maestro Reginaldo Carvalho. Atualmente, é nomeada como Escola Estadual de Música Possidônio Queiroz (SILVA, 2020).

7 Mais à frente, escreveremos sobre a referida viagem à Curitiba.

período em que o cantor estava envolvido em muitas apresentações dentro e fora do estado do Rio de Janeiro, inclusive com propostas de carreira internacional, as quais também se refere na comunicação com a mãe.

Além da diferença de datas, outra peculiaridade observada no envelope foi o endereço do destinatário: “Mercado Municipal, Sala 05”. Esse detalhe nos chamou atenção, pois no livro autobiográfico *Muito prazer: sirva-se Raimundo Pereira Confidencial* (TOJEIRO, 2004), o artista relatou ter tido sua correspondência violada ao usar o endereço familiar, tendo se recusado a usá-lo novamente a partir de então, conforme relatou:

Escrevi à rede Globo, pedindo uma foto autografada da Susana Vieira.⁸ Minha sobrinha [...] recebeu a carta, abriu-a e rasgou a foto. Chegando à casa de minha irmã, Maria Eudes, mãe dela, encontrei a carta, a mim endereçada, com a foto de Susana rasgada. Fiquei revoltado, furioso, fiz um verdadeiro escândalo. Nunca mais dei o endereço de minha irmã para receber correspondência. Passei a recebê-las no mercado municipal. (TOJEIRO, 2004, p. 28).

Alguns aspectos nos interessaram no entrecruzamento da autobiografia com o endereço de postagem da carta à Dona Maria das Dores (mãe): o primeiro dado observado foi o cumprimento da promessa adolescente de não mais usar o endereço familiar. O outro pormenor por nós observado foi a situação de, desde a adolescência (quicá infância), o cantor não dispor da segurança de um lugar de pertencimento. A casa da mãe era de difícil acesso pela distância, a casa da irmã não lhe pertencia. Em José de Freitas, Teresina e Rio de Janeiro, morou em muitos lugares, contudo, por variadas razões, evidenciadas as de ordem econômica, enfrentou obstáculos relativos à moradia.

8 Famosa atriz global, fez muito sucesso em novelas, as quais o barítono, quando menino, assistia na praça da cidade, pois em sua casa não havia TV. Então, seguindo ele, andava muito até o local para assistir.

Desse modo, a carta em análise, assim como a anterior, foi sendo operacionalizada e potencializando descobertas sobre a biografia do artista e militante. Discutidos os detalhes que a princípio nos despertaram interesse, transcrevemos o início da epístola:

Rio, 26 de Abril/93

Querida Mami,

Recebi sua maravilhosa cartinha que me agradou muito. Fiquei triste em saber que a senhora teve (ou tem) problema de visão. Eu continuo o mesmo funga-funga no nariz, talvez futuramente eu precise usar óculos, e agora meu ouvido direito com problemas depois que cheguei de Curitiba (acho que foi o Avião). Tudo bem, nada grave, eu sei me cuidar e a senhora é já bem crescidinha para se preocupar com filhos. Nós é que temos que nos preocuparmos com a senhora, não acha?

Na introdução da correspondência, aparecem as nuances do filho diante da mãe, o vocativo carinhoso, jocoso (“mami”) denota a leveza da relação, a intimidade com a genitora, o carinho, a preocupação com a saúde dela, o gesto de retorno à infância ao contar de sua própria saúde, a retomada do papel de adulto solicitando que a mãe não se preocupe. Em seguida, faz referência à viagem de avião. Na década de noventa do século XX, no Brasil, viajar de avião não era um evento comum,⁹ tampouco acessível, sobretudo para alguém que não tinha muitos recursos financeiros.

Nenhuma referência a dificuldades, somente notícias alvissareiras e expectativas positivas permeiam o contato com a mãe. Um breve comentário acerca de um trabalho que não se efetivou, um horizonte de promessas e sonhos, somados aos relatos sobre ganhos fi-

9 Reportagem publicada na revista *Veja* em 2016 faz referências às viagens de avião antes dos anos 2000 como eventos luxuosos e caros. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/ciencia/com-luxo-e-banquete-saiba-por-que-voar-de-aviao-era-para-poucos/>. Acesso em: 16 ago. 2022.

nanceiros e contatos importantes de razoável monta. A seleção dos assuntos tratados com a mãe remete à ideia de certa “ilusão biográfica” (BOURDIEU, 2006), de uma vida encenada em grandes palcos, sem menção aos desafios enfrentados.

Encontrando esteio no autor citado acima, compreendemos os relatos de Raimundo Pereira à mãe como uma forma de ordenar intencionalmente os acontecimentos de sua vida, de modos que, a partir de informações objetivas, deixa transparecer também suas subjetividades (BOURDIEU, 2006). Ao passar a imagem de prosperidade e grandes feitos, o cantor representa a si mesmo como feliz e realizado, talvez passando para a mãe a tranquilidade de saber que o filho estava bem. No fragmento a seguir, trazemos parte dos relatos:

[...] eu estava programado para cantar uma ópera chamada Don Giovanni e gravar um disco, contudo chegou um telefonema (chamado) de Curitiba para eu cantar na ópera ‘Aída’ c/passagens, hotel e alimentação, além de um bom cachê (pagamento mais de 10 milhões) aí preferi ir a Curitiba (no Paraná).¹⁰ Foi ótimo, fiz contatos maravilhosos.

Para Rocha (2020), “[...] documentos pessoais ampliam as possibilidades metodológicas de pesquisa e as questões a serem feitas às fontes, possibilitando novas reflexões decorrentes dessa abordagem” (ROCHA, 2020, p.137). Desse modo, a informação sobre a viagem para Curitiba suscitou a busca acerca da apresentação do cantor no Paraná. Após buscas em páginas da internet, localizamos uma imagem do artista na referida apresentação:

10 Na página da Orquestra Sinfônica de Curitiba, está uma fotografia do barítono contracenando na apresentação da ópera Aída no Teatro Guaíra em 1993. Disponível em: <http://coralsinfonicodoparana.blogspot.com/2011/09/historia-contada-por-meio-de-imagens.html>. Acesso em: 16 ago. 2022.

Figura 1 – Foto de Raimundo Pereira no Teatro Guaíra em 1993



Fonte: Coral Sinfônico do Paraná. Disponível em: <http://coralsinfonicodoparana.blogspot.com/2011/09/historia-contada-por-meio-de-imagens.html>. Acesso em: 16 ago. 2022.

Na Figura 1, o barítono aparece no centro, sentado ao chão, junto ao coro, usando vestes marrons. Sobre o cachê pago ao cantor, embora tenhamos buscado saber, não obtivemos respostas acerca dos valores praticados na época para participações no coral sinfônico. Importa dizer a esse respeito (dinheiro) que em 1993 havia mudanças constantes, intensas e quase cotidianas relacionadas¹¹ à (des)valorização da moeda e ao uso dos zeros na grafia de valores. Dessa forma, para termos um parâmetro, utilizamos como base o salário mínimo da época.

11 Mais informações disponíveis em: <https://g1.globo.com/economia/seu-dinheiro/noticia/2012/07/real-completa-18-anos-voce-lembrava-como-era-o-dinheiro-antes.html#:~:text=Antes%20do%20real%2C%20a%20moeda,em%20cruzeiros%20reais%2C%20variava%20diariamente>. Acesso em: 17 ago. 2022.

Como não há precisão sobre o mês em que o espetáculo ocorreu em 1993 e, como dito acima, havia variações constantes, calculamos que, pela data da carta, o evento se deu no primeiro semestre do referido ano. Assim, somente nos primeiros seis meses de 1993, o salário mínimo variou entre Cr\$ 1.709.400,00 e Cr\$ 4.639.800,00.¹² Tomando esses valores como referência, os 10 milhões de cachê que o barítono informou ter sido o seu pagamento não parece exorbitante. Seria uma quantia factível, que atingiria no máximo cinco ou pouco mais de dois salários mínimos vigentes à época. Dando continuidade à partilha das boas novas com a mãe, prossegue:

[...] agora em maio minha agenda ficará pronta para as viagens.

Junho devo ir a Viena (Áustria) e Berlim (Alemanha) em Julho vou a Barcelona, na Espanha, contudo tenho que fechar o contrato de 25 milhões para cantar em Curitiba dia 23 de julho – não sei como será isso.

Agora chega uma carta-convite para eu ir talvez morar (ou passar uma temporada) na IRLANDA DO NORTE (próximo da INGLATERRA) é um amigo arquiteto, cantor de ópera que quer que eu faça carreira internacional cantando óperas na Europa, meu Deus!

O calor está diminuindo, nos próximos meses serão frios. Dia 21 de julho faço 3 anos morando no Rio. Agora escrevo para dois jornais, aquele emprego da faculdade Moacyr Bastos foi alarme falso. Mas agora em Maio começa meu trabalho numa Agência Americana e será bom.

E aí, como andam as coisas?

Ainda não penso em voltar para o Piauí morar mais não, só talvez visitar.

Beijos do filho que lhe ama muito.

Raimundo Pereira.

Nessa última passagem extraída da carta,

¹² Disponível em: <https://audtecgestao.com.br/capa.asp?infoid=1336>. Acesso em: 17 ago. 2022.

há, novamente, referência a valores em dinheiro. O cuidado em ir situando a mãe sobre a localização dos países onde possivelmente iria se apresentar. O silêncio sobre algumas viagens serem vinculadas à sua militância no movimento homossexual.¹³ As perspectivas de futuro e as dúvidas e também a euforia aparecem: “talvez morar [...] na IRLANDA...”; “[...] Ainda não penso em voltar para o Piauí morar mais não, só talvez visitar”, são fragmentos que nos passaram a impressão de um diálogo quase interno, um movimento que, embora com destinatário certo, parecia trazer um tom de quase introspecção.

Nesse sentido, acompanhamos o pensamento de Foucault (2004), ao inferir que “[...] a missiva, texto por definição destinado a outro, também permite o exercício pessoal. [...] A carta que se envia age, por meio do próprio gesto da escrita, sobre aquele que a envia, assim como, pela leitura e releitura, ela age sobre aquele que a recebe” (FOUCAULT, 2004, p. 153).

O barítono se despede declarando não ter intenção de voltar a morar na terra natal, ser o filho que ama muito a mãe, confidenciando seus planos, fazendo afirmações de si e de seus sentimentos pela genitora. Em mais uma articulação entre as fontes, passando da intimidade às declarações públicas, o cantor reiterou pela escrita e pelo teor das cartas o que afirmou na autobiografia, “[...] adorava escrever. Era um sonhador” (TOJEIRO, 2004, p. 27). A seguir, as cartas publicadas no *Jornal do Brasil*.

Cartas abertas: insurgências e prescrições

Conforme Bloch (2001) “[...] tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca, pode e deve informar sobre ele” (BLOCH, 2001).

¹³ Parte das viagens internacionais realizadas pelo barítono ocorreram em razão de seu papel como ativista do Grupo Atobá, de defesa dos direitos dos homossexuais (TOJEIRO, 2004).

No que se refere às cartas abertas do barítono, estas informavam sobre ele a presença de uma personalidade inconformada. Diante de possíveis discriminações sofridas, assim como para dizer de seus questionamentos acerca daquilo que, porventura, em seu entendimento, configurava-se em injustiça, ele não silenciava.

Exemplificamos tal conduta por meio das cartas que optamos por denominar de insurgentes. A primeira carta enviada ao jornal da qual trataremos foi publicada em 1991, algo em torno de meio ano após a migração do cantor para o Rio de Janeiro. Importa dizer que, em nota de rodapé, o jornal informava os critérios para recebimento das cartas – deveriam ter até 10 linhas, ser enviadas com assinatura, nome completo e endereço. Abaixo transcrevemos:

Glauce Rocha

Seguindo a orientação (indicação) da revista Programa, seção de sala de vídeos, me dirigi ao Auditório Murilo Miranda, no Teatro Glauce Rocha (centro) para assistir na quinta-feira, dia 30 de janeiro, às 18:30, a exibição da ópera Tosca, de *Giacomo Puccini*. Como sou estudante de música e chegando um pouco cedo (...), encontrei outro amigo músico. Não pode subir antes para o 8º andar, então ficamos no hall do teatro vendo as partituras do outro, sentados numa das escadarias. De repente aparece um senhor de nome Sérgio Rangel, aos gritos (...), dizendo que o hall do Teatro Glauce Rocha *não era feira de São Cristóvão*, para ninguém ficar sentado como mendigos e bolsas. Autorizando o porteiro (...) nos expulsar das escadarias (...) meu amigo músico se retirou horrorizado (...) eu fiquei e assim assisti *uma tosca horrorosa*, mal iluminada, exibida sem técnica (anteriormente o sr. Wladimir era expert) Escrevo-lhes para avisar aos nobres leitores que *tenham cuidado em não chegar antes do horário do teatro pobre* que não possui pelo menos bancos de madeira para as pessoas se acomodarem (...) Raimundo Pereira, Magalhães Bastos. (grifo nosso).

O conteúdo da carta acima apresenta um conjunto de sutilezas que buscamos captar e

descrever: o cuidado do autor da missiva em delimitar data, local, personagens envolvidos – a narrativa detalhada do episódio ocorrido, em intersecção com outras fontes, dá conta de nos levar a compreender Raimundo Pereira como um homem sistemático, e também um frequentador de teatros. A descrição de si como estudante de música, reportou-nos ao entendimento de Artières (1998), quanto a arquivar (-se) e/ou arquivar a própria vida como uma forma de resistência ao apagar de si mesmo, assim como o registro daquilo que intencionalmente se quis deixar arquivado. Interpretamos que, no gesto de seleção sobre como se apresentar, o barítono subjetivou-se contrapondo a eventual imagem pública que pudessem ter a respeito dele, com aquela que desejava deixar marcada.

Sobre o acontecido, podemos ter olhares diversos. Um deles nos levou a deduzir que, na expressão “o hall do Teatro Glauce Rocha não era feira de São Cristóvão”, proferida pelo diretor citado, houve comentário de feição xenofóbica. A referida feira reúne produtos do Nordeste, assim como oferece oportunidade de conhecer a cultura da região com sua culinária, danças e costumes.¹⁴ O então estudante, como fez questão de intitular-se o artista, era um migrante nordestino, tinha uma condição socioeconômica desfavorável (talvez evidente), contudo não justificava a comparação com “mendigos”, entretanto talvez tenha suscitado no interlocutor a impressão de ter o direito de emití-la.

A reação e os ressentimentos do cantor são percebidos quando ele fez questão de afirmar, na carta ao jornal: “[...] meu amigo músico se retirou horrorizado (...) eu fiquei e assim assisti *uma tosca horrorosa*”. Ou seja, parece ter havido ali uma humilhação, que, segundo Ansart (2014), “[...] não provém apenas de uma inferioridade. Ela é a experiência do amor-pró-

¹⁴ Mais informações disponíveis em: <https://www.feira-desacristovao.org.br/>. Acesso em: 20 ago. 2022.

prio ferido, experiência de negação de si e da autoestima suscitando o desejo de vingança” (ANSART, 2001, p. 22). Para o autor, a humilhação é um dos fatores desencadeadores dos ressentimentos, que inclusive podem converter-se em “ódio a si mesmo” (ANSART, 2001, p. 17). Em se tratando do cantor, as fontes apontaram que este não se voltou contra si, porém em variadas circunstâncias insurgiu-se contra as discriminações utilizando-se da escrita, incluindo as cartas.

Parece evidente a ideia de que o artista suportou o insulto, recusou-se a retirar-se, viu a apresentação até o fim e, inclusive, embora sendo ainda um estudante, categorizou-se como alguém capaz de julgar a técnica (ou falta dela), a iluminação e, por fim, ainda criticou a ausência de condições do teatro em oferecer acomodações confortáveis aos expectadores enquanto aguardavam a realização do evento. Raimundo Pereira arremata prescrevendo aos leitores da coluna que tenham cuidado ao visitar “o teatro pobre”, numa espécie de revide ao fato de ter sido comparado a mendigos, realizando, então, como podia, sua vingança quase pueril, diante da impotência do momento vivido.

Localizamos outra carta, de nove anos depois daquela que discutimos acima. O fato dessa segunda carta ser datada de nove anos após a anterior nos confirmou a persistência do hábito e do gosto por escrever como tática de resistência. Sobre cartas escritas para jornais, Mignot (2018) nos trouxe a seguinte reflexão: “[...] produzidas por sujeitos que encontram nas páginas dos periódicos, espaço para dar vazão às suas reclamações, frustrações, denúncias e proposições, traduzem, assim, representações acerca da realidade na qual parecem querer intervir” (MIGNOT, 2018, p.10). Abaixo, o desabafo do barítono, que vai ao encontro do pensamento da autora:

Fico impressionado com a falta de divulgação na mídia do trabalho de qualidade do Coro do

Teatro Municipal do Rio de Janeiro. Sempre percebo que elogiam a orquestra e os solistas. Entretanto o coro, que já foi considerado um dos cinco melhores do mundo, não é reconhecido. Como cantor lírico e frequentador assíduo dos espetáculos daquela casa, gostaria de parabenizar o trabalho do maestro Maurílio Costa e de Luigi Santoro, presidente da Associação do Coro, que tanto tem feito para que esse profícuo trabalho seja devidamente reconhecido, como merecedor que é. Raimundo Pereira - Rio de Janeiro.

Novamente, nessa carta, verificamos elementos que remetem ao ressentimento, descontentamento do artista e militante com situações vinculadas direta ou indiretamente com sua relação com a arte. Ambas as cartas analisadas fazem referência a teatros, relatam fatos que, para o barítono, merecem ser publicizados, e trazem informações que manifestam certo conhecimento acerca do corpo técnico dos espetáculos aos quais costumava frequentar.

Nesse sentido, as cartas possibilitaram conhecer, além das situações expostas pelo cantor, alguns de seus hábitos de lazer e os espaços de sociabilidades que percorria. Assim, as duas cartas íntimas, bem como suas cartas abertas, contribuíram para o delineamento e compreensão da biografia do barítono, confirmando “[...] a necessidade de confronto dos dados que as cartas fornecem com informações de outras fontes e as possibilidades para o estudo de redes de sociabilidades que as cartas oferecem” (ROCHA, 2020, p. 130).

Nessa perspectiva, vale dizer que, ao acessar as cartas, vislumbramos a oportunidade de lançar novas questões às fontes orais e demais documentos, como também despertamos a atenção para a linearidade do artista no sentido de manter relações e frequentar lugares com as quais e nos quais podia lograr conhecimentos e aprimorar sua formação artística e intelectual. Discutidas as cartas escritas pelo

barítono, partimos então para a carta do leitor, transcrita a seguir:

Ópera queen

Referente à matéria da jornalista Elizabeth Orsini, sobre Ópera queen, gostaria de parabenizar pela maneira correta de conduzir a matéria. Gostaria de enfatizar que o barítono Raimundo Pereira tem uma bela voz de timbre masculino “barítono brilhante” digno de papéis rossinianos e mozartianos, se ele possui um falsete de soprano colaratura (que eu sei que é comum barítonos o possuem) bem colocado como é o comentário geral da cidade, ele poderá fazer carreira, entretanto, não é necessário se vestir de roupas femininas como ele mesmo não as tem usado. Talvez tenha sido uma jogada de marketing. Raimundo é um rapaz sério, simples, humilde e respeitado. Cláudio Soares, Rio de Janeiro.

Essa última carta a ser analisada aqui foi a primeira menção ao barítono que localizamos no *Jornal do Brasil*. A partir do termo “ópera queen” – termo da cultura gay americana que, conforme a autobiografia *Muito prazer: sirva-se Raimundo Pereira confidencial*, refere-se a “[...] gay, rainha, bicha da ópera” (TOJEIRO, 2004, p. 78), localizamos mais matérias na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional (BNDigital), sobre o cantor, incluindo as cartas abertas discutidas neste trabalho.

O leitor tomou o cuidado de iniciar sua comunicação de maneira elogiosa: parabeniza o jornal pela “maneira correta” na condução da matéria. Faz menção às características da voz do barítono Raimundo Pereira, tece comentários que buscam aproximação com algum conhecimento técnico, ressalta que “é comentário geral na cidade” a possibilidade de o cantor fazer carreira. Após os elogios, a prescrição: “entretanto não é necessário se vestir de roupas femininas”.

Esse trecho da carta remete a uma interdição: ser gay na década de 1990, incorporar personagens femininos, aparentemente, poderia até ser aceitável, mas com limites. No

caso da carta, expresso pela indumentária dita desnecessária. Após o interdito, mais elogios, quando o leitor exalta pessoalmente o artista a partir do uso de atributos morais como parte do repertório comportamental do barítono: “Raimundo é um rapaz sério, simples, humilde e respeitado.”. Depreendemos da leitura que, para o leitor, o barítono não usar roupas femininas, mesmo em uma apresentação artística, denotava seriedade e respeito.

A representação do cantor lírico como sério, exposta pelo leitor, apareceu também em documentos orais que não são o foco deste trabalho. Contudo, o diálogo entre as cartas, a autobiografia e demais fontes acessadas viabilizaram uma compreensão mais elástica sobre como o artista era visto, como pretendia ser lembrado e em que circunstâncias foi se constituindo, passo a passo, como artista e militante.

O fato de Raimundo Pereira ter escrito aos jornais, suas cartas terem sido publicadas, bem como a carta do leitor sobre ele também ter merecido atenção, levam-nos a perceber que havia alguma relevância em tal conteúdo, pois conforme Mignot (2018), nem todas as cartas enviadas às redações dos jornais são publicadas, considerando os processos de edição e seleção do material a ser divulgado. Dessa forma, as publicações do barítono e sobre ele, naquele momento, mereceram atenção suficiente para serem selecionadas.

Outro detalhe, não só quanto as cartas íntimas, mas também acerca das cartas abertas escritas pelo militante, está nas entrelinhas: sua relação com a música e sua carreira como artista são os temas recorrentes de sua biografia. A distância no tempo entre as cartas escritas pelo cantor ao jornal e, especificamente, para o mesmo periódico (*Jornal do Brasil*), posicionam-no também como leitor regular, especialmente das colunas que versavam sobre cultura.

O teor das correspondências, tanto do barítono quanto do leitor que escreveu sobre ele, estava vinculado à arte, aos locais de apresentações, a temas envolvendo sua seara artística (música erudita), assim colaborando para situarmos sua carreira musical como prioridade temática em sua escrita particular e pública, assim como a escrita sobre ele. Tenha sido na militância, nos estudos, como expectador de espetáculos ou como mero observador da cena cultural da cidade do Rio de Janeiro, o artista e militante deixou nas cartas o registro da importância que a música ocupava em sua vida.

Considerações finais

Analisar as correspondências do barítono Raimundo Pereira demonstrou que as fontes epistolares trouxeram potencialidades consistentes para a construção do estudo biográfico. Os esforços empreendidos do trajeto até a localização das cartas e, posteriormente, nas análises, permitiram-nos viabilizar o acesso à opinião do cantor sobre a arte e os locais de espetáculo frequentados à época. Pelas epístolas, obtivemos informações sobre posicionamentos do artista, tomamos conhecimento do que determinado leitor dizia sobre o músico, qual imagem afirmava haver do artista na cidade do Rio de Janeiro, dentre outras articulações possíveis com fontes diversas, como as orais e demais documentos escritos, além das cartas.

Ademais, a análise permitiu reconhecer as cinco correspondências como documentos fundamentais para compreender como o artista e militante zelava por suas redes de sociabilidades, como se relacionava com a mãe, que locais costumava frequentar. Foi também pelas cartas que chegamos a saber de viagens, sonhos, expectativas. Outro dado relevante verificado por meio das missivas foi a

percepção de alguns traços da personalidade do artista, como o inconformismo, o qual verificamos como permanência no tempo. Para além das subjetividades, a materialidade das cartas trouxe ainda aspectos objetivos, como o endereço de moradia em Magalhães Bastos, periferia do Rio de Janeiro, posto no envelope endereçado à mãe.

Foi de posse da informação precisa do endereço residencial que foi possível mensurar a distância do local de domicílio do barítono para a zona sul do Rio de Janeiro, região onde a cultura erudita acontecia no período em perspectiva. Reiteramos que as cartas abertas publicadas, escritas pelo cantor, são de 1991 e 2000, respectivamente, quando já residia no Rio de Janeiro.

A carta do leitor é de 1993, mesmo ano da carta íntima que o cantor dirigiu à mãe. Interessante no entrecruzamento entre essas duas últimas cartas foi perceber que, enquanto o barítono narrava à mãe sobre sua agenda movimentada, o leitor tratava de notícia veiculada sobre apresentação do artista. Ou seja, em 1993, havia um momento de ebulição na carreira do cantor, com viagens e apresentações.

Desses dados, derivaram outros, como vestígios acerca de alguns desafios enfrentados pelo cantor, de modos que ao localizar, analisar e entrecruzar as cartas com depoimentos orais, a autobiografia *Muito Prazer: sirva-se Raimundo Pereira confidencial*, matérias jornalísticas e outras, tivemos a oportunidade de aprofundar nossas buscas em torno da vida do cantor e militante. Nesse sentido, entendemos que sem as cartas lacunas da biografia ficariam em aberto.

Assim, podemos avaliar que as correspondências, se não sanaram completamente algumas dúvidas existentes no percurso de pesquisa, foram fundamentais para encurtar distâncias entre perguntas e respostas sobre as experiências vividas pelo migrante nordestino

que decidiu consolidar-se como cantor erudito no Rio de Janeiro. Dessa forma, reafirmamos as potencialidades da escrita epistolar como fontes relevantes para estudos biográficos.

Referências

ANSART, Pierre. História e Memória dos ressentimentos. *In*: BRESCIANI, Maria Stella Martins; NAXARRA, Márcia Regina Capelari. **Memória e (res) sentimento**: indagações sobre uma questão sensível. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 2001. p. 15-36.

AQUINO, Denise de Paula Veras. As cartas de Van Gogh como fontes de informação biográfica: estudo de caso. *Brazilian Journal of Information Science*, v. 5, n. 2, p. 3-21, 2011. Disponível em: https://bia.ifpi.edu.br:8080/jspui/bitstream/123456789/664/2/Bjis_portugues.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 11, p. 9-34, 1998.

BLOCH, Marc. **A apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. *In*: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da História Oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 183-191.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **O amor pela arte**: os museus de arte na Europa e seu público. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2007.

BRITTO, Augusto César Luiz; CORRADI, Analaura. Considerações teóricas e conceituais sobre arquivos pessoais. **PontodeAcesso**, v. 11, n. 3, p. 148-169, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/227451>. Acesso em: 8 ago. 2022.

CASTILLO Antonio Gómez; BLAS, Verónica Sierra. **Cinco siglos de cartas**: historias y prácticas epistolares en las épocas moderna y contemporánea. Huelva: Universidad de Huelva, 2015

ELIAS, Norbert L.; SCOTSON, John. **Os estabelecidos e os outsiders**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos escritos V**: Ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. p. 145-162.

LIBÓRIO, Paulo de Tarso. **Depoimento**. Entrevistadora: Marcia Pereira de Oliveira. Teresina: Meio digital. Teresina-PI, 2021.

MARROQUIM, Frederico. **Depoimento**. Entrevistadora: Marcia Pereira de Oliveira. Teresina: Meio digital. Teresina-PI, 2021.

MIGNOT, Ana Chrystina (org.). **A ilusão do leitor**: cartas, imprensa e educação. Curitiba-PR: CRV, 2018.

Ednardo Monteiro Gonzaga; CARVALHO, Gislene Danielle; MAESTRO AURÉLIO MELO: formação, mediação cultural e viagens pelo Nordeste brasileiro. **Revista Teias**, v. 23, p. 161-175, 2022. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/53536/41466>. Acesso em: 5 jul. 2022.

ROCHA, Inês de Almeida. Redes de Sociabilidades na correspondência de Liddy Chiafarelli Mignone para Mário de Andrade. *In*: MONTI, Ednardo Monteiro Gonzaga Do; IGAYARA-SOUSA, Susana. ROCHA, Inês de Almeida. **Sons de Outrora em reflexões atuais história da educação e música**. Curitiba-PR: CRV, 2014. p. 33-42.

SILVA, Alexandra Lima da; MONTI, Ednardo Monteiro Gonzaga. **Viagens pelo cinema**: convites à História da Educação. Teresina: Edufpi, 2019.

SILVA, Juniel Pereira da. **Casa de Sons-Escola de Música de Teresina (1981-1991)**: sujeitos e práticas educativas entre salas e palcos. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2020.

TOJEIRO, Cristina. **Muito Prazer**: sirva-se Raimundo Pereira Confidencial. Rio de Janeiro: Litteris, 2004.

Recebido em: 05/09/2022

Revisado em: 23/11/2022

Aprovado em: 26/11/2022

Publicado em: 15/12/2022

Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti é doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor adjunto da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Líder do Núcleo de Pesquisa Educação, História e Ensino de Música (NEHEMus). *E-mail:* ednardo@ufpi.edu.br

Marcia Pereira de Oliveira é doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), mestra em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) – São Leopoldo (RS). *E-mail:* marcia.pereira@ifpi.edu.br

“UMA MODESTÍSSIMA E ESCONDIDÍSSIMA ADMIRADORA”: CARTAS DE LIDDY MIGNONE PARA MÁRIO DE ANDRADE¹

■ INÊS DE ALMEIDA ROCHA

<https://orcid.org/0000-0002-1367-5336>

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Colégio Pedro II – *campus* Centro

RESUMO

O objetivo do artigo é analisar como a educadora musical e cantora Liddy Chiaffarelli Mignone revela aspectos da escrita de si, nas cartas redigidas durante o ano de 1937 para Mário de Andrade, manifestando uma mulher que se coloca em segundo plano perante os homens com os quais conviveu. O conjunto está arquivado no Instituto de Estudos Brasileiros (IEB) da Universidade de São Paulo (USP) e este trabalho utiliza o recorte contendo 10 cartas de uma troca epistolar entre 1937 e 1945. O recorte documental limita-se a 10 cartas escritas durante o ano de 1937, período no qual a escrita pessoal da cantora demonstra atividades profissionais, desvelando muito sobre como Liddy se mostra ao amigo e se posiciona em relação à atuação de Mário de Andrade, Francisco Mignone e Antônio de Sá Pereira durante o Congresso de Língua Nacional Cantada, organizado pelo Departamento de Culturas de São Paulo. Para análise, recorri, principalmente, aos autores Carlo Ginzburg, bell hooks, Jean-François Sirinelli, Ângela de Castro Gomes, Maria Helena Camara Bastos, Maria Teresa Santos Cunha e Ana Chrystina Mignot. Destaca-se que não basta à mulher entrar no mundo do trabalho para conquistar uma emancipação feminina. Conscientização e demanda por mudança são imperativas para reverter a posição social da mulher na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Escrita de si. Escrita epistolar. Liddy Chiaffarelli Mignone. Mário de Andrade. Correspondência.

ABSTRACT

“ONE MOST MODEST AND HIDDEN ADMIRER: LETTERS FROM LIDDY MIGNONE TO MÁRIO DE ANDRADE

The aim of this article is to analyze how the music educator and sing-

1 Palavras destacadas da carta escrita por Liddy Chiaffarelli no Rio de Janeiro, em 3 de maio de 1937, arquivadas no Fundo Pessoal Mário de Andrade (FPMA), localizado no Instituto de Estudos Brasileiros (IEB) da Universidade de São Paulo (USP), catalogação: MA-C-CPL, nº.1998.

er Liddy Chiaffarelli Mignone reveals aspects of self-writing, in letters written during the year 1937 to Mário de Andrade, manifesting a woman who puts herself in the background before the men with whom she lives together. The set is archived at the Institute of Brazilian Studies at the University of São Paulo and this work uses the clipping containing 1 letter from an epistolary exchange between 1937 and 1945. The documentary clipping met the criterion that in 1937, the singer's personal writing demonstrates professional activities, revealing a lot about how Liddy shows herself to her friend and takes a position in relation to the performance of Mário de Andrade, Francisco Mignone and Antônio de Sá Pereira during the Congresso Nacional de Língua Cantada, organized by the Department of Cultures of São Paulo. For analysis, I resorted mainly to the authors Ginzburg (1989), hooks (2018), Sirinelli (1986), Gomes (2004), Bastos, Cunha e Mignot (2002). It is noteworthy that it is not enough for women to enter the world of work to achieve female emancipation. Awareness and demand for change are imperative to reverse the social position of women in Brazilian society.

Keywords: Writing yourself. Epistolary writing. Liddy Chiaffarelli Mignone. Mário de Andrade. Correspondence.

RESUMEN

“UNA ADMIRADORA MODESTÍSIMA Y OCULTA”: CARTAS DE LIDDY MIGNONE A MÁRIO DE ANDRADE

El objetivo de este artículo es analizar cómo la educadora musical y cantante Liddy Chiaffarelli Mignone revela aspectos de la autoescritura en cartas escritas durante el año 1937 a Mário de Andrade, manifestando una mujer que se pone en un segundo plano ante los hombres con los que ella coexiste. El conjunto está archivado en el *Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo* y este trabajo utiliza el recorte que contiene 1 carta de un intercambio epistolar entre 1937 y 1945. El recorte documental cumplió con el criterio de que en 1937, la escritura personal del cantante demuestra actividades profesionales, revelando mucho sobre cómo Liddy se muestra a su amiga y se posiciona en relación a la actuación de Mário de Andrade, Francisco Mignone y Antônio de Sá Pereira durante el Congresso Nacional de Língua Cantada, organizado por la Secretaría de Culturas de São Paulo. Para el análisis recurrí principalmente a los autores Ginzburg (1989), hooks (2018), Sirinelli (1986), Gomes (2004), Bastos, Cunha e Mignot (2002). Cabe señalar que no basta con que las mujeres ingresen al mundo del trabajo para lograr la emancipación femenina. La conciencia y la demanda de cambio son imperativas

para reverter la posición social de la mujer en la sociedad brasileña.

Palabras clave: Escribiéndote a ti mismo. Escritura epistolar. Liddy Chiaffarelli Mignone. Mário de Andrade. Correspondencia.

Introdução

A escrita epistolar é especial por vários motivos. Por ser suporte e mensageira de afetos, de busca do encontro com o outro e de refúgios para o encontro com o íntimo. É uma escrita de si que revela tanto o próprio remetente quanto o destinatário. A troca de cartas vai constituindo identidades daquele que escreve, recebe a escrita endereçada, ou daquele que lê a correspondência ativa, a correspondência passiva² ou o conjunto sequencial de cartas trocadas.

A escrita de si, segundo Ângela de Castro Gomes (2004, p. 10), “[...] integra um conjunto de modalidades do que se convencionou chamar produção de si no mundo moderno ocidental [...]”, na qual se configura uma relação autorreferencial e de memória entre o indivíduo e o que ele vai arquivando de si mesmo ao longo de um determinado período de sua vida. Assim, é possível incluir outras materialidades, como diários, bilhetes, fotos, cartões-postais ou cadernos escolares. A autora destaca:

As práticas de escrita de si podem evidenciar, assim, com muita clareza, como uma trajetória individual tem um percurso que se altera ao longo do tempo, que decorre por sucessão. Também podem mostrar como o mesmo período da vida de uma pessoa pode ser ‘decomposto’ em tempos com ritmos diversos: um tempo da casa, um tempo do trabalho, etc. (GOMES, 2004, p. 13).

Acrescento que, no caso deste trabalho, escrita de mulheres ganha um significado social

2 Correspondência ativa são as cartas escritas por uma pessoa a um remetente, um destinatário. Correspondência passiva são as cartas destinadas a uma pessoa escritas por um remetente. Em muitos acervos, só é possível o acesso ao conjunto de cartas recebidas pela pessoa, ou seja, a correspondência passiva.

diferenciado, como nos explica a mesma autora, uma vez que, “[...] por questões de constrangimento social, [elas] tiveram seus espaços de expressão pública vetados, restando-lhes exatamente os espaços privados, entre os quais os de uma escrita de si [...]” (GOMES, 2004, p. 9). Dentre as muitas tipologias de escrita de si, venho dedicando especial atenção à escrita epistolar como fonte e como objeto de pesquisa desde meu doutoramento, em particular, à escrita de uma professora de música e musicista.

O ritual de troca de cartas sempre fez parte de meu cotidiano, mesmo em tenra infância. Filha de imigrantes portugueses, tenho lembranças remotas do encantamento, da emoção, dos sentimentos intensos que a chegada de envelopes coloridos, o abrir e manuseio das folhas de gramatura fina com uma escrita que provocava nos adultos intensa emoção. A leitura, ora silenciosa, ora em voz alta; ora em recolhimento no quarto de dormir, ora em conjunto com a família reunida na sala, despertava risos e lágrimas, alegrias e tristezas com as notícias que chegavam de muito longe. Afinal, a escrita de cartas pessoais aproxima distâncias e é motivada pela necessidade de tornar presente os ausentes (BASTOS, CUNHA, MIGNOT, 2002, p. 5).

A escrita de cartas exerceu importante papel em minha formação acadêmica e fortaleceu laços familiares e afetivos. Assim que fui alfabetizada, adotei a mesma prática que meus pais e escrevia cartas para parentes distantes, alguns deles eu ainda nem conhecia e que só em viagem da família à terra natal de meu pai eu viria a conhecer. Martyn Lyon

afirma que a ampliação do processo de alfabetização na Europa Ocidental, nos séculos XVIII e XIX, popularizou a troca epistolar entre diversas camadas sociais (LYONS, 1999, p. 166). No século XX, essa cultura já estava arraigada entre pessoas comuns de classes sociais mais pobres, devido à ampliação de alfabetização nos países europeus. Com isso, todos os anos, principalmente no mês de dezembro, eu escrevia cartas endereçadas a uma longínqua freguesia portuguesa, onde moravam minhas tias, primas e primos, em fórmulas mais ou menos fixas: “Querida tia, espero que estas mal traçadas linhas a encontre com saúde e ...”.

Ângela de Castro Gomes (2004) destaca dois aspectos que atraem cartas para o interesse de pesquisadores no campo da História da Educação. Escrever cartas sempre foi tipologia textual utilizada no processo educativo e de alfabetização, além de constituir um importante meio de comunicação entre instituição e familiares. Essa produção documental, contudo, gera interesse de pesquisadores em diversos campos de conhecimento.

Bastos, Cunha e Mignot nos falam do ritual epistolar no livro *Destino das letras*:

Escrever cartas exige tempo, reflexão e disciplina, pois é uma forma de compartilhar vivências mais pessoais, íntimas e até mundanas. Escrevem-se e mandam-se cartas pelos mais variados motivos: informar, registrar, vender, comprar, desculpar e desculpar-se, falar da vida, enfim! As cartas seguem um protocolo, obedecem a um outro ritmo de tempo: levam um tempo para chegar, muitas vezes demoram para ser respondidas e, não raro, demoram para retornar. Há todo um ritual nas novas modalidades de cartas que a moderna tecnologia inventou. O fax e o e-mail ‘reanimaram a comunicação escrita, mas não se pode dizer que estejam reabilitando as cartas. Quem matou as cartas, no início do século, foi o telefone. O e-mail não tem isso. Sua plataforma é outra, instantânea, quase sempre pobre’. (BASTOS, CUNHA, MIGNOT, 2002, p. 5).

Já podemos imaginar um mundo sem cartas escritas em papel, envelopadas e enviadas pelo correio tradicional. Para Pedro Salinas (1983), parece ser uma existência atormentadora. Eles nos fala:

Por que vocês são capazes de imaginarem-se em um mundo sem cartas? Sem boas almas que escrevem cartas, sem outras almas que as levem daqueles remetentes, sem destinatários e sem carteiros? Um universo no qual todos se dirijam a secas, em fórmulas abreviadas, às pressas e correndo, sem arte e sem graça? Um mundo de telegramas? A única localidade em que eu situo semelhante mundo é nos infernos; tenho notícias que os diabos maiores e menores nunca se escrevem entre si, seria demasiado generoso, demasiado cordial, se telegrafariam. As cartas dos demônios de Lewis são pura invenção literária. (SALINAS, 1983, p. 20, tradução nossa).³

Dessa forma, meu encantamento e hábito de escrita de cartas foram decisivos para minhas opções na trajetória investigativa. Assim sendo, elegi a correspondência de Liddy Chiaffarelli para Mário de Andrade como fonte e objeto de estudo.

As cartas assinadas por Liddy formam um conjunto de 93 documentos catalogados, datados entre 1937 e 1945, sendo 89 cartas assinadas por ela como autora principal, um telegrama, dois bilhetes e um cartão. Essas cartas estão catalogadas no Fundo Pessoal Mário de Andrade (FPMA)⁴ com o nome com que ela as

3 No original: “¿Por qué ustedes son capaces de imaginarse un mundo sin cartas? ¿Sin buenas almas que escriban cartas, sin otras almas que las lleven de aquéllas remitentes, sin destinatarios y sin carteiros? ¿Un universo en el que todo se dijera a secas, en fórmulas abreviadas, de prisa y corriendo, sin arte y sin gracia? ¿Un mundo de telegramas? La única localidad en que yo sitúo semejante mundo es en los avernos; tengo noticias de que los diablos mayores y menores nunca se escriben entre sí, sería demasiado generoso, demasiado cordial, se telegrafian. Las cartas de los demonios de Lewis son pura invención literaria”. (SALINAS, 1983, p. 20).

4 A correspondência de Liddy Chiaffarelli está arquivada no FPMA, localizado no Instituto de Estudos Brasileiros (IEB) da USP. O conjunto de cartas pertencem à *Série Correspondências da Coleção Pessoal de Mário de Andrade*, compreendendo documentos datados

assinava: Liddy Chiaffarelli. O catálogo registra também outras cartas em que ela se faz presente como autora, seja com uma frase, um bilhete ou mesmo uma carta escrita no verso da última página da carta do autor principal. Com isso, o montante de missivas catalogadas em sua autoria é de 106 documentos.⁵ Para este texto, porém, fiz o recorte de cartas arquivadas que datam o ano de 1937. Totalizam 10 missivas que versam principalmente sobre a viagem à Alemanha realizada por seu companheiro Francisco Mignone e pelas atividades que envolveram a organização do Congresso Nacional da Língua Cantada.

As formas como as instituições de guarda organizam e disponibilizam acervos aos pesquisadores também nos oferecem dados sobre as práticas sociais de escrita e de fazer musical. Nesse caso, o registro da coautoria permitiu identificar redes de sociabilidades da forma como nos propõe François Sirinelli (1986) e Ângela de Castro Gomes (2004). A metáfora da rede, com fios amarrados em nós, que unem pessoas, grupos, mas que também isolam e afastam outros grupos sociais, evidenciam relações socioculturais e políticas pelos mais diversos motivos, sejam afetos, conflitos, disputas de poder ou espaços profissionais.

Assinaturas de mulheres revelam muito sobre a constituição de identidades ao longo do tempo e ligações afetivas e sociais com homens em sua vida. O conjunto documental permite identificar essas relações. Seu pai Luigi Chiaffarelli lhe conferiu o nome artístico Liddy Chiaffarelli. Ao se casar com o compositor, pianista e organista italiano Agostino Cantù, ela passou a assinar Liddy Cantù. Ao se casar com o compositor, maestro e professor Francisco

Mignone ela adotou o nome Liddy Chiaffarelli Mignone. Para o amigo Mário de Andrade, ela era Liddy Chiaffarelli e assim ele assinalava à lápis vermelho os manuscritos que guardou. Seu nome de batismo, entretanto, era Elisa Edwiges Carolina Mankel Chiaffarelli.

Diante do exposto, apresento o objetivo de analisar como nas cartas escritas por Liddy Chiaffarelli Mignone para Mário de Andrade, no ano de 1937, ela revela uma escrita de si, manifestando uma mulher que se coloca em segundo plano perante os homens com os quais convive.

Apresentando remetente e destinatário

Biografar a vida de uma pessoa é tarefa que exige o narrador estar atento a contradições que constituem a identidade e a diversidade nas representações que se possa ter, pois, dependendo do ponto de vista, do período histórico, será passível realizar diferentes narrativas (LEVI, 2006, p. 171).

Esta não é a primeira vez que me proponho a contar facetas sobre a história de vida de Liddy Chiaffarelli Mignone. Sempre retorno com questões do presente e vislumbro, em novas fontes ou nas mesmas fontes já investigadas, outras narrativas a serem contadas, entrelaçadas com minha subjetividade e minha própria individualidade e história de vida. Atualmente, é impossível olhar para as cartas que Liddy escreveu sem dar um peso maior em questões de como Liddy se revela em segundo plano na escrita de si em relação a outros homens. Essa questão já esteve presente em meus textos, porém agora ganha outro contorno à luz de leituras e de acontecimentos recentes no país e no mundo. Passamos por uma pandemia mundial, isolamento social, muitas mortes e adoecimento, ascensão de governos de extrema direita, ameaça às instituições democráticas e

de fevereiro de 1914 a fevereiro de 1945, em três sub-séries: “Correspondência passiva”, “Correspondência ativa” e “Correspondência de terceiros”, totalizando 7.796 documentos.

5 A catalogação eletrônica da correspondência de Mário de Andrade encontra-se disponível em: www.ieb.usp.br.

é impossível ler as cartas escritas pela educadora para seu amigo e interpretá-las da mesma forma que fiz passados mais de dez anos. Assim, fico ainda mais sensibilizada a questões de gênero, classe social e raça, mas sobretudo ao que bell hooks⁶ nomeia de sexismo institucionalizado:

Para acabar com o patriarcado (outra maneira de nomear o sexismo institucionalizado), precisamos deixar claro que todos nós participamos da disseminação do sexismo, até mudarmos a consciência e o coração; até desapegarmos de pensamentos e ações sexistas e substituí-los por pensamentos e ações feministas. (hooks, 2018, p. 13).

Não se trata aqui de analisar atuação da educadora como militante no movimento feminista, pois não é o caso dela, porém de perceber como é possível identificar nuances de pensamento e atitudes sexistas na escrita de suas cartas e ao referir-se a si mesma.

Liddy Chiaffarelli nasceu em São Paulo, em 9 de maio de 1891, e com cerca de 40 anos mudou-se para o Rio de Janeiro. Mulher branca, filha de pai italiano e mãe alemã, teve formação musical e estudo de línguas – alemão, italiano, francês, inglês, além do português – em sua própria casa, sob a orientação de seu pai. No salão de sua casa, seu pai, Luigi Chiaffarelli, recebia para concertos os mais importantes músicos brasileiros, músicos estrangeiros com carreira consagrada internacionalmente, em turnês pela América do Sul e personalidades da alta classe social paulistana. Ela frequentemente viajava à Europa, primeiramente acompanhando seus pais, seu primeiro marido, com sua filha, e, posteriormente, com seu segundo

marido. Estudou canto com uma professora francesa residente em São Paulo, apresentando-se em diferentes espaços paulistas. Nesse período, trabalhou como assistente de seu pai, professor italiano de piano que projetou internacionalmente diversos pianistas virtuosos brasileiros (ROCHA, 2012).

No início da década de 1930, Liddy uniu-se ao compositor, pianista e maestro Francisco Mignone, passando a viver no Rio de Janeiro, então Distrito Federal. Foi uma grande mudança social em sua vida. Trabalhou, a partir de então, em diversos projetos de ensino de canto, piano, iniciação musical e formação de professores de música.

A educadora publicou dois livros sobre a metodologia de Iniciação Musical, destinados aos professores. O primeiro, *Iniciação musical: treinos de ouvido, ritmo e leitura*, foi publicado em 1947 e escrito com sua ex-aluna Marina Lorenzo Fernandez. A segunda publicação, *Guia para o professor de recreação musical*, data de 1961. Também publicou partituras de músicas que compôs para piano.

Os trabalhos desempenhados pela cantora, compositora e professora de música foram desenvolvidos em escola de formação de músicos, o Conservatório Brasileiro de Música, porém alcançaram outros espaços sociais, levando o ensino musical para escolas de formação geral – ensino infantil ou fundamental –, clubes, hospitais, instituições terapêuticas, programas de rádio e televisão. Liddy Chiaffarelli Mignone criou o Curso de Especialização para Professores de Iniciação Musical, no Colégio Santa Marcelina, em São Paulo e, em uma das viagens de volta ao Rio de Janeiro, faleceu em trágico acidente de avião em 26 de novembro de 1962.

O destinatário das cartas, Mário de Andrade, foi um intelectual de múltiplas facetas. Nasceu em São Paulo, no dia 9 de outubro de 1893, cidade em que morou praticamente sua

6 A estadunidense Gloria Jean Watkins, nascida em Hopkinsville, em 25 de setembro de 1952, em Berea, faleceu em 15 de dezembro de 2021. Reconhecida mundialmente por sua atuação como ativista feminista e antirracista, professora, escritora e artista, ela utilizou o pseudônimo bell hooks, escrito em letras minúsculas. Por esse motivo, adotarei no texto a grafia em letras minúsculas, como consta em suas publicações.

vida inteira, exceto durante a breve instância no Rio de Janeiro, entre meados de 1938 e início de 1940. Estudou piano e canto no Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, formando-se em 1917. No ano seguinte, passou a lecionar nesse estabelecimento (Estética e História da Música). Em sua própria casa, dava aulas particulares de piano e organizava apresentações de seus alunos (TONI, 2004, p. 1, TRAVASSOS, 1997, p. 223). Sua atuação profissional, porém, é diversificada tendo registros de trabalho como escritor, poeta, ensaísta, jornalista, folclorista, teórico da arte, músico e um dos líderes do Movimento Modernista de 1922.

Mário de Andrade atuou em outros órgãos ligados à cultura e à educação. Realizou também diversas viagens etnográficas que subsidiaram vários trabalhos que escreveu sobre cultura brasileira e musicologia. A primeira delas foi para Minas Gerais em 1924 e, em 1927, viajou para a Amazônia. Para o Nordeste, as viagens ocorreram em dois períodos: nos anos de 1928-1929 e no ano de 1938.

Em 1930, colaborou com o projeto de reforma do Instituto Nacional de Música, atual Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Em 1935, fundou com Paulo Duarte o Departamento de Cultura de São Paulo, ligado à Prefeitura dessa cidade. Como primeiro diretor, criou a Discoteca Pública, os Parques Infantis, o I Congresso da Língua Nacional Cantada (1937) e a Missão Folclórica ao Nordeste (1938). Ainda em 1937, fundou a Sociedade de Etnologia e Folclore, sendo o primeiro presidente. Colaborou no projeto de criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Sphan) e depois como seu representante em São Paulo (DUARTE, 1985, p. 33).

Em 1938, foi exonerado da direção do Departamento de Cultura de São Paulo, nomeado catedrático de Filosofia e História da Arte e Diretor do Instituto de Artes na Universidade

do Distrito Federal, atual UFRJ. Nesse período, foi consultor do Instituto Nacional do Livro. Em 1941, voltou definitivamente a São Paulo, reasumiu suas cadeiras no Conservatório Dramático e Musical e trabalhou no Sphan.

A carreira de Mário de Andrade como músico foi efêmera, contando registros de algumas apresentações como cantor em período de estudante e eventuais composições musicais. Foi, contudo, um importante influenciador e formador de opinião para artistas, escritores e músicos de seu tempo. Um professor e intelectual da música, incluindo diversas publicações na área de Musicologia, Etnomusicologia e Etnografia de culturas populares, organização de concertos e de concursos de composição, da Discoteca Pública, além da organização da primeira edição do Congresso da Língua Nacional Cantada.

Barbato Junior analisa as ações de Mário de Andrade no campo das políticas culturais e educacionais como uma forma de concretização de aspirações das propostas dos artistas que circularam em torno no movimento da Semana de Arte Moderna de 1922, investindo em aparato institucional para as propostas culturais do movimento (BARBATO JUNIOR, 2004, p. 29).

Mário de Andrade foi um compulsivo escritor de cartas e soube zelar pela intimidade que essa escrita reservava, pois guardava as cartas em pastas cuidadosamente acondicionadas. Deixou pedido para que essas missivas permanecessem lacradas por 50 anos após sua morte, acontecida no dia 25 de fevereiro de 1945, decorrente de um infarto. A família atendeu ao desejo do intelectual e apenas após esses anos transcorridos, as cartas foram liberadas para a consulta (MORAES, 2001, p. 9).

O que uniu os correspondentes? A música? A troca epistolar? Ao ler as cartas escritas por Liddy, ousou pensar que a escrita dessas cartas foi uma ação e os papéis guardados com pa-

lavras escritas, timbres e desenhos tornaram-se importantes espaços que materializaram a amizade consolidada. Liddy foi se revelando ao amigo Mário, constituindo individualidades e fortalecendo laços de carinho, afeto e cumplicidade. A narrativa de Liddy é plena de detalhes de seu cotidiano familiar, um pouco das atividades profissionais em sua carreira como cantora e professora, mas, sobretudo demonstra preocupação com a saúde do amigo, conta detalhes de suas viagens e dos encontros em sua casa que reuniam músicos, artistas plásticos, escritores e intelectuais.

Uma mulher em segundo plano

Rio: 15-01-37

Com um abraço que o Mignone deixou aqui para você e uns biscoitinhos 'Marca'...

Liddy⁷

Desde o primeiro documento arquivado no acervo, o afeto e as atividades caseiras são revelados, como nos biscoitinhos que a própria Liddy preparou para seu amigo. Era mês de janeiro, início do ano em que Mário de Andrade viajaria frequentemente para a capital do país, a fim de tratar da organização do I Congresso

da Língua Nacional Cantada. Esse evento aconteceu no mês de julho, na capital paulistana, e reuniu cantores, compositores, linguistas, instrumentistas e intelectuais.

A troca de cartas no ano de 1937 girou em torno de três acontecimentos importantes na vida de Liddy Chiaffarelli: os preparativos para o congresso; a viagem de Francisco Mignone, seu marido, à Alemanha; e a criação do curso de Iniciação Musical em parceria com outra amizade em comum, Antônio Leal de Sá Pereira. Trago a narrativa da educadora que, ao falar de si, vai revelando fatos, detalhes que outras fontes de informação não revelam, mas também permite conhecer como ela se mostra ao amigo. Em qual plano social ela se percebe e se posiciona em relação aos homens que fazem parte de sua vida cotidiana?

(...) O meu carinho amigo por você, Mário, pede para você cuidar de si, precisamos muito de gente como você aqui nessa nossa terra! Fique doente para escrever o seu trabalho, mas depois continue mais alguns dias para descansar! (...)⁸

Liddy Chiaffarelli demonstra carinho, afeto, preocupação com o *stress* e o excesso de trabalho do amigo, porém se coloca em segundo plano. Uma atitude para demonstrar polidez, regra de sociabilidade ou ela assume uma postura estabelecida para mulheres que devem se colocar em segundo plano perante outros homens? Vejamos outros trechos de cartas:

(...) Apesar de ter um gotosíssimo prazer em receber notícias, vou dizendo logo que não é preciso você responder a essa minha, trate de descansar nos momentos vagos, acho que você está precisando. Esteja tranquilo: aqui estamos trabalhando seriamente e com entusiasmo! (...)⁹

7 Bilhete escrito por Liddy Chiaffarelli no Rio de Janeiro, em 15 de janeiro de 1937, IEB/USP, FPMA, catalogação: MA-C-CPL, nº 1997. Foi realizada a transcrição atualizada com base nos estudos dirigidos por Verónica Sierra Blás (2009, p. 15). O objetivo é oferecer fácil acesso ao conteúdo e agilidade na leitura, por isso, atualizei ortografia e gramática, inseri entre colchetes [] termos para melhor compreensão dos dados e eliminei marcas de oralidade. Para delimitar recortes no texto das cartas, utilizei (...), seja no início, para indicar que há algo escrito antes, no meio, significando que suprimir uma parte da mensagem, ou ao final, denotando que a carta continua. Mantive apenas marcas de escrita que considerei interessante ou expressivas, como a palavra "Xico", para referir-se a seu marido (Francisco Mignone), alguns termos sublinhados que enfatizam a mensagem e opções de ortografia da palavra "allegria". Apesar de ser do senso comum que toda citação é um trecho de uma parte, utilizo essa regra para identificar quando a citação inicia pelo começo da carta escrita e quando termina no final, pois nem sempre o conteúdo é suficiente para essa identificação.

8 Carta escrita por Liddy Chiaffarelli no Rio de Janeiro, em 12 de maio de 1937, IEB/USP, FPMA, catalogação: MA-C-CPL, nº 1999.

9 Carta escrita por Liddy Chiaffarelli no Rio de Janeiro, em 12 de maio de 1937, IEB/USP, FPMA, catalogação: MA-C-CPL, nº 1999.

É claro que ela quer receber resposta e carta de Mário, mas se coloca de forma abnegada em prol do bem-estar do amigo. Prefere pedir que ele não lhe mande o que gosta. Quer parecer preocupada com sua saúde? Renuncia ao seu prazer. A educadora, outra vez, coloca-se em segundo plano, submissa à prioridade que é a saúde e o descanso do amigo. Liddy tem ideia de escrever sobre experiência própria, mas parece que prefere participar em segundo plano, amparando o trabalho do marido. Forma feminina de viver de uma sociedade temporalmente datada, socialmente e geograficamente localizada? Muito provavelmente.

(...) Mais uma vez: não pense que você precisa responder as minhas cartas, eu ficaria muito triste de imaginar que essa preocupação ainda vem atrapalhar a sua vida tão cheia de trabalho! (...) ¹⁰

Ela insiste na mesma atitude. Veremos, todavia, como a escrita de si na escrita epistolar de Liddy para Mário revela a proatividade, o protagonismo, a ação, os trabalhos que desempenhou. No âmbito profissional, ela também mantém um discurso figurando em plano secundário em relação aos homens da rede de sociabilidade, evidenciada na correspondência.

A viagem de Mignone para a Alemanha

Liddy inicia a carta, de 3 de maio 1937, como uma das cartas de trabalho escritas para Mário, mas acrescenta outras informações e há um tom mais pessoal. Se lermos as cartas de Francisco Mignone para Mário de Andrade arquivadas no mesmo Fundo Documental, observa-se que pouco acrescentam em informações, além dos assuntos de trabalho. Seria a escrita de Liddy Chiaffarelli uma forma femini-

na de escrita? Ou essa escrita evidencia mais uma relação de amizade e não uma relação apenas profissional? Questões difíceis de responder, porém vamos trazer alguns aspectos de como a mulher vem se colocando na sociedade, mesmo com diferenciados movimentos feministas em curso. A escrita epistolar de Liddy Chiaffarelli por si só não é fonte suficiente para aprofundar essa questão, entretanto, traz possibilidades que podem avançar na compreensão de como ela agiu no transcurso de sua vida, primeira metade do século XX.

Nas cartas desse ano, ela fala sobre a viagem do compositor à Alemanha, financiada pelo Departamento de Cultura de São Paulo e sobre o encontro com o ministro Gustavo Capanema, que lhe fez promessa e encomendas. Ao que tudo indica, as promessas de financiamento não foram cumpridas.

Rio: 03-05-37

Amigo Mário,

Antes de partir, Xico me recomendou que escrevesse a você contando um ‘caso’ do Capanema. [Até que provem o contrário], esse caso ainda está por resolver. E quais os casos que ele acaba resolvendo mesmo? Fui esperando uma notícia concreta para comunicar a você no dia 15 do mês passado, na reunião da comissão do teatro nacional, o Xico despediu-se do Capanema e lhe contou a inesquecível prova de amizade que teve de sua parte. O homem ficou visivelmente impressionado pedindo com muitíssima insistência que o Xico fosse no dia seguinte, véspera de sua partida, falar-lhe, pois tinha que lhe fazer encomendas para a Europa. O Xico foi. Foi recebido imediatamente! Teve a surpresa de ser incumbido de fazer pesquisas sobre o teatro infantil na Alemanha e de mandar gravar o concerto, todo inteirinho, do dia 13 de maio! Ele receberia imediatamente, por intermédio de um procurador, o Sr. Noronha, uma ajuda de custas e lá chegando deveria enviar, com toda urgência os orçamentos para receber telegraficamente o dinheiro em questão!! Tudo isso eu devia relatar a você logo que tivesse conhecimento da cifra dessa ajuda de custas. Se fosse de 10 contos, o Xico achava que era abuso

¹⁰ Carta escrita por Liddy Chiaffarelli no Rio de Janeiro, em 21 de maio de 1937, IEB/USP, FPMA, catalogação: MA-C-CPL, nº 2000.

ficar com eles e mais os seus 10 [recomendando que] eu deveria pôr à sua disposição essa soma! Você naturalmente já começou a apreender que ficou tudo por isso mesmo e que os orçamentos que o Xico mandará ficarão [ilegível] arquivados para os biógrafos – (ou médicos?) do Capanema terem material de sobra para as pesquisas futuras (...).¹¹

O financiamento para a viagem foi liberado com verba do Departamento de Cultura de São Paulo para divulgação das ações até então realizadas. Para tanto, foi necessária a tradução de material produzido para a ocasião. Liddy Chiaffarelli e Sá Pereira se ocuparam dessa tarefa.

(...) Fiz de colaboração com o Sá Pereira, uma tradução de todos os dados, que estavam comigo, sobre o Departamento para ser publicada na Alemanha e o Xico deu, já aqui, duas entrevistas em alemão (!!!) para jornais de lá, falando com sincero entusiasmo da sua obra em São Paulo. (...) ¹²

Assim, a correspondência revelou uma atividade profissional que outras fontes não haviam revelado. Liddy Chiaffarelli fez traduções do português para o alemão. Ela dominava várias línguas, porém o alemão e o italiano fizeram parte de seu cotidiano, pois eram as línguas natais de sua mãe e de seu pai. As notícias que Francisco Mignone envia por carta da Alemanha para a companheira de vida geraram expectativa para a divulgação radiofônica da mídia e textos produzidos:

Rio: 12-5-1937

Amigo Mário, tenho recados [nas cartas que recebi do Xico] para você: 'Os discos vão ser irradiados pela Rádio Propaganda. Agradaram e interessaram muito. Escreva isso ao Mário.' (...) 'O concerto do dia 13 será irradiado no dia 14 por intermédio de gravação que eles fazem na hora.

11 Carta escrita por Liddy Chiaffarelli no Rio de Janeiro, em 3 de maio de 1937, IEB/USP, FPMA, catalogação: MA-C-CPL, nº 1998.

12 Carta escrita por Liddy Chiaffarelli no Rio de Janeiro, em 3 de maio de 1937, IEB/USP, FPMA, catalogação: MA-C-CPL, nº 1998.

Você faça o favor de avisar o Mário. É provável que no intervalo do concerto seja lido aquele resumo sobre o Departamento que vocês traduziram para o alemão. Além disso o Fernandes (é um português que toma conta da parte em português da Rádio Propaganda) prometeu irradiar os discos do Mário'. Isso veio por carta aérea. Hoje chegou em telegrama: 'irradiação dia 14-22 5º. Hora Alemã avise Mario Andrade' (...) ¹³.

Apesar dos esforços, nem todos os planos aconteceram exatamente como o idealizado. Na carta seguinte, escrita no dia 21 de maio, ela revela o acontecido:

Mário, `as pressíssimas!¹⁴

Você não perdeu a irradiação porque, por motivo inexplicado, ninguém a ouviu! O embaixador alemão, com o qual falei hoje pessoalmente, e o Lourival Fontes, vão tratar de irradiar o concerto para nós novamente. Esse pedido o Mignone enfatizou ontem por meio da 'Rundfunk' de Berlim. Anteontem na hora do Brasil, ele tocou e falou muito em você, ouviu? Juntei algumas críticas e recortes dos jornais alemães que estão com o embaixador. Mandarei depois. Avisarei logo que souber quando será a nova irradiação! (...) ¹⁵

A escrita denuncia a necessidade de enviar notícias com poucas palavras, quase que em linguagem de telegrama e transmite ao amigo informações sobre o trabalho de Mignone divulgando os projetos do Departamento de Cultura de São Paulo, no qual Mário de Andrade estava como diretor.

A leitura das cartas e análise dos assuntos

13 Carta escrita por Liddy Chiaffarelli no Rio de Janeiro, em 12 de maio de 1937, IEB/USP, FPMA, catalogação: MA-C-CPL, nº 1999.

14 Mantive a ortografia da expressão superlativa criada por Liddy Chiaffarelli, relativa à "pressa" para detonar a emoção que a escritora intencionou expressar.

15 Carta escrita por Liddy Chiaffarelli no Rio de Janeiro, em 21 de maio de 1937, IEB/USP, FPMA, catalogação: MA-C-CPL, nº 2000. Lourival Fontes (1899-1967) foi ministro de propaganda do presidente Getúlio Vargas entre 1934 e 1942. Liddy faz um jogo lúdico em sua escrita mesclando palavras nos diferentes idiomas que domina. Aqui ela escolhe o termo em alemão *Rundfunk*, ao invés de usar a palavra "rádio", ou a expressão "estação de rádio".

induz o leitor a inferir que algumas missivas eram escritas ao longo de mais de um dia, como se fosse uma tarefa cotidiana, em que a escrita é iniciada em um horário da manhã e depois retornada por várias vezes assim que os assuntos vão sendo lembrados. Liddy sempre utilizava a marcação (____) para separar os assuntos diferentes, um traço longo entre as frases. A carta do dia 12 de maio é um exemplo no qual essa característica está bem aparente pelos tracejados e porque ao final, na despedida. Ela retorna ao assunto inicial com uma informação que leva a crer que não tinha conhecimento ainda ao iniciar a carta, contendo muitos detalhes e informações sobre a viagem à Alemanha. Em seguida, ela se despede com uma caligrafia perceptivelmente modificada: “O Xico embarca no dia 27, em Trieste (*ilegível*) Xi! que bom!! Sexta-feira [estaremos pensando em todos nós], e amanhã de noite também. Na torcida! Felicidades, Liddy!”¹⁶

Liddy relata na carta de novembro para Mário impressões e significado da viagem de Mignone à Alemanha:

(...) O Xico ficou meio ‘turvo’ com a imprensa fe-roz de São Paulo, mas já passou. As cartas da Alemanha que aqui encontramos combinando ainda outros concertos deram-lhe a certeza de que ‘Santo de casa não faz mesmo milagre!’ Agradecemos a você a sua amizade e aqui fica a pedra fundamental para o futuro. Bom futuro, se Deus quiser! (...).¹⁷

Pelo relato, Liddy descreve uma impressão boa da viagem e do trabalho empenhado por Francisco Mignone. Apesar dos contratempos, frustração dos planos que não se concretizaram e críticas da imprensa paulista, consolidaram importantes laços profissionais. A narrativa, porém, deixa clara a função de secretária

exercida por Liddy, mediando ações profissionais entre Mário de Andrade e o compositor viajante.

O Congresso nacional da língua cantada

(...) Eu queria telefonar a você hoje, mas o Amador Florence nos disse que você estava fora de São Paulo e mesmo amanhã não sabe a que horas você estará no Departamento! Um telegrama seu seria talvez a melhor solução! Pobre Mário. A sua cabeça deve estar mesmo uma colmeia de abelhas, mas quanto mel colheremos todos depois desse seu trabalho fantástico! Estamos esperando com impaciência o dia 6 de julho, até lá vai um abraço muito carinhoso dos amigos.

Liddy e Xico.¹⁸

Esta é a despedida da carta escrita no dia 23 de junho de 1937.

Entre 24 de junho e 8 de novembro de 1937 não há cartas arquivadas. O Congresso Nacional da Língua Cantada aconteceu em julho desse ano e a realização do evento pode ser a explicação para a não existência de cartas arquivadas. Cartas aproximam distâncias, encurtam temporalidades, como a própria Liddy constatava ao receber notícias de Mignone da Alemanha. Ela fala para Mário em 3 de maio: “Recebi já 3 cartas aéreas e dois telegramas do Xico, o que está ajudando a encurtar o tempo”.¹⁹ Durante a realização do congresso, estando ambos na mesma cidade, não haveria necessidade de escrever cartas entre si. Há, também, a possibilidade de o casal ter estendido do período de permanência na cidade paulistana, uma vez que familiares de ambos eram residentes naquela cidade.

16 Carta escrita por Liddy Chiaffarelli no Rio de Janeiro, em 12 de maio de 1937, IEB/USP, FPMA, catalogação: MA-C-CPL, nº. 1999.

17 Carta escrita por Liddy Chiaffarelli e Francisco Mignone no Rio de Janeiro, em 9 de novembro de 1937, IEB/USP, FPMA, catalogação: MA-C-CPL, nº.2002.

18 Carta escrita por Liddy Chiaffarelli e Francisco Mignone no Rio de Janeiro, em 23 de junho de 1937, IEB/USP, FPMA, catalogação: MA-C-CPL, nº. 2001.

19 Carta escrita por Liddy Chiaffarelli no Rio de Janeiro, em 3 de maio de 1937, IEB/USP, FPMA, catalogação: MA-C-CPL, nº. 1998.

O Congresso Nacional da Língua Cantada foi sediado no Teatro Municipal de São Paulo, entre os dias 7 e 14 de julho de 1937. O objetivo era atingir representantes de diversos estados, garantindo abrangência nacional e a maior diversidade de regiões do país possível. Reuniram-se representantes dos estados do Pará, Ceará, Pernambuco, Bahia, Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná e Rio Grande do Sul, para discutir aspectos do português cantado na música erudita. Estiveram presentes profissionais de diversas especialidades, tais como, linguistas, musicistas, teatrólogos, musicólogos, músicos, atores, cantores, jornalistas, críticos literários e de música, docentes do ensino secundário, normal e superior e dirigentes públicos paulistas. Se, por um lado, é possível identificar nas ações de Mário de Andrade à frente do Departamento de Cultura ideais do movimento modernista, muitas facetas do pensamento nacionalista de seu tempo se faziam presente. Muito embora o evento pretendesse reunir representatividade nacional, o que imperou, ao fim e ao cabo, foi a normatização de um padrão para a pronúncia da língua portuguesa cantada na música brasileira. Nessa disputa, predominaram elementos do sotaque carioca (MONTEIRO, 2020, p. 3-4).

A programação foi dividida em plenárias para discutir normas da proposta de pronúncia padrão apresentada pelo Departamento de Cultura de São Paulo (14h), sessões científicas de filologia e musicologia (16h) e apresentações artísticas, dentre concertos de música erudita e peças de teatro como demonstrativo das propostas de pronúncia (MONTEIRO, 2020, p. 4).

Os Anais do Congresso não publicaram todas as conferências e alguns dados constam apenas nomes e título das palestras. É o caso da participação de Francisco Mignone cuja conferência se intitulava: “A pronúncia no canto nacional”. Há registro também da apresentação de uma moção intitulada: “O canto é útil

à saúde? Deve ser sistematizado o ensino do canto nas escolas não especializadas em música bem como os exercícios respiratórios?” (SERPA, 2001, p. 86). Não há registro no nome Liddy Mignone, Liddy Chiaffarelli, Elisa Mankel ou qualquer outra variante que pudesse ser associada à educadora nos Anais. Na escrita das cartas, porém, ela revela para o amigo e agora para nós, devidamente autorizados por seus descendentes, em que plano ela concebia sua participação nesse evento.

(...) Assustei-me com a tese que estou escrevendo! Nada disso Mário, limito-me apenas a tomar notas práticas e teóricas sobre o assunto tão interessante e depois a Xico dará a isso tudo uma forma de palestra-opinião sem pretensões, que será lida e assinada por ele. Eu irei, com indizível alegria – não sei escrever alegria com um l só, parece que fica mais triste! – assistir ao congresso: uma modestíssima e escondidíssima admiradora de mais esse seu trabalho em favor de nossa cultura! (...).²⁰

Apesar de não termos acesso ao texto da conferência e da moção apresentada por Francisco Mignone, os títulos e o conteúdo das cartas são reveladores de como Liddy atua, em que plano se coloca em relação ao marido e como ela vai constituindo sua identidade como esposa.

(...) Temos conversado muito sobre os respectivos trabalhos e o Sá Pereira fará coisa que presta mesmo. Gostei de saber que haverá teses médicas sobre correções de vícios de linguagem, etc., pois não sabia se devia incluir a possibilidade de corrigir a pronúncia do r gutural e do s -th inglês, para o s puro! Como corrigi isso numa clínica alemã, posso relatar praticamente o caso.²¹

A partir do paradigma indiciário proposto

20 Carta escrita por Liddy Chiaffarelli no Rio de Janeiro, em 3 de maio de 1937, IEB/USP, FPMA, catalogação: MA-C-CPL, nº 1998.

21 Carta escrita por Liddy Chiaffarelli no Rio de Janeiro, em 12 de maio de 1937, IEB/USP, FPMA, catalogação: MA-C-CPL, nº 1999.

por Carlo Ginzburg (1989), podemos pensar sobre trechos das cartas, considerando como pistas que levam a outras pistas para desvendar mistérios, como o movimento de um detetive ao tratar a solução dos meandros de um crime para fazer inferências sobre esses dados. Façamos o mesmo movimento. Vejamos a atuação profissional de Francisco Mignone e as temáticas às quais Liddy Chiaffarelli dedicou e revelou ter experienciado. O excerto acima é bastante sugestivo e relacionado ao título da moção apresentada por Mignone: “O canto é útil à saúde? Deve ser sistematizado o ensino do canto nas escolas não especializadas em música bem como os exercícios respiratórios?”. Seria a moção proferida pelo compositor, maestro e professor de harmonia, o texto que Liddy demonstra ao correspondente desejo de relatar? Pergunta difícil de responder com as fontes disponíveis.

Francisco Mignone era professor do ensino superior, na atual Escola de Música da UFRJ, ele não lecionava em escolas não especializadas. Há que se lembrar que em 1937 o projeto do canto orfeônico, liderado por Heitor Villa-Lobos, estava em pleno vigor em várias escolas secundárias e normais do país. Liddy Chiaffarelli era cantora, professora de Iniciação Musical e se preocupava com a adequação das canções à extensão vocal da criança e com aspectos relacionados à saúde e desenvolvimento psicológico. Ela e Antônio de Sá Pereira estavam elaborando uma proposta educativa para crianças que adotava fundamentos pedagógicos musicais diferenciados para o ensino musical que era praticado no país até então. Nas publicações sobre Iniciação Musical de ambos, fica evidente essa preocupação com o canto, extensão e a saúde vocal.

Estaria mais uma vez trabalhando para que o marido ficasse em evidência? Infelizmente, não encontrei documentação suficiente para sustentar essa hipótese, ficando no plano da

especulação. Vejamos o que Liddy fala sobre o curso de Iniciação Musical:

(...) Pensei que você fosse aproveitar esses 3 feriados para dar uma ‘voadinha’ até cá, mas o Sá Pereira me disse ter carta sua na mão falando nisso. Ele, com certeza, mandará a você notícias sobre o vosso, nosso concurso e sobre o curso que iniciaremos com as 30 crianças que escolhemos das 104 que se inscreveram. Creio que vai ser um trabalho bem interessante e útil para nós (...).²²

Vosso, nosso, seria um momento em que fica insegura e comete um ato falho não querendo admitir sua própria participação na concepção da proposta do curso? É outra especulação difícil de responder. O ponto que está em questão, entretanto, é que Liddy se coloca em segundo plano, quando nem sempre esse é realmente o lugar que está desempenhando. Sua escrita a trai. Ela é uma escrita de si, revela a si própria:

(...) Essa minha é continuação da que você recebeu do Sá Pereira! Procurando uma solução boa para a questão do disco ainda não gravado, para o trabalho do Xico, pensei em propor a você a ida do Jorge Fernandes que é o cantor que melhor pronuncia o nosso idioma como nós pensamos! (...).²³

Na proposta elaborada pelo Departamento de Cultura, muito provavelmente, continha grande parte o pensamento de Mário de Andrade. É importante considerar que na primeira metade do século XX, o canto urbano no Brasil era muito marcado pela forma italiana operística ou pela forma de canto da música sacra. O Congresso trataria sobre aspectos da dicção na voz cantada em português de canções brasileiras. Jorge Fernandes era indicado por Liddy como uma boa referência de cantor

22 Carta escrita por Liddy Chiaffarelli no Rio de Janeiro, em 3 de maio de 1937, IEB/USP, FPMA, catalogação: MA-C-CPL, nº 1998.

23 Carta escrita por Liddy Chiaffarelli e Francisco Mignone no Rio de Janeiro, em 23 de junho de 1937, IEB/USP, FPMA, catalogação: MA-C-CPL, nº 2001.

para exemplificar musicalmente a proposta inicial apresentada no Congresso, a ser debatida e deliberada. Liddy Chiaffarelli e Mário de Andrade eram cantores. Observando programas de concerto e fichas catalográficas de gravações do referido cantor, é possível identificar pessoas pertencentes à rede de sociabilidades de Liddy Chiaffarelli, como Paschoal Carlos Magno, Arnaldo Estrella, Hekel Tavares, dentre outros. Jorge Fernandes também cantava repertório clássico, porém sua principal atuação foi como cantor de valsas, *fox-trots*, sambas, músicas folclóricas e canções populares, eternizadas em gravações.²⁴

Liddy continua a descrição da proposta para a participação do cantor:

Como demonstração prática desse trabalho pensei: o disco vai custar um conto de reis e a viagem do Jorge Fernandes poderia ser mais ou menos isso. A única contraindicação era que o disco ficava e o Jorge Fernandes não! Estávamos Xico, Jorge Fernandes e eu discutindo aqui esse assunto, quando chegou, inesperado, o Sr. Amador Florence. Expusemos a ele o caso e a opinião dele foi favorável à ida do Jorge Fernandes. I. Porque o disco poderia ser gravado depois no Departamento para ficar arquivado. II. Porque ele poderia tomar parte no recital das modinhas organizado pela Maria da Glória! Acho que você conhece o Jorge Fernandes e sabe que além de cantor é cultor do nosso Folclore e artista sério, por isso também apoio a ideia da colaboração dele. Ele está interessadíssimo e muito entusiasmado com a possibilidade de estar presente ao Congresso e não deseja outra coisa! Disse-nos que como dispõe, para viver, só dos 2 contos mensais que ganha na Mayrink Veiga, pede a indenização da semana (...) Ele canta todas as modinhas imperiais colecionadas por você e naturalmente gostaria de saber quais já foram escolhidas.²⁵

24 Para ouvir algumas gravações, acessar: <https://www.marcelobonavides.com/2019/03/jorge-fernandes-30-anos-de-saudade.html>.

25 Carta escrita por Liddy Chiaffarelli e Francisco Mignone no Rio de Janeiro, em 23 de junho de 1937, IEB/USP, FPMA, catalogação: MA-C-CPL, nº 2001.

Tendo em vista a organização tripartite do congresso, fica evidente a contribuição e envolvimento nos preparativos das plenárias para discussão na proposta normativa, das sessões de trabalhos enviados pelos palestrantes e nas apresentações artísticas.

Considerações finais

Escrita nos últimos dias de dezembro, uma carta torna visível a relação de Liddy Chiaffarelli com mais uma figura masculina importante em sua vida, seu pai:

Rio: 27-12-37

Mário, recebi do meu Chico uma linda ampliação do retratinho meu preferido de meu pai e algumas [fotos] pequenas para dar aos que ainda lhe guardam lembrança.

Você, Mário, nas nossas conversas sempre me revelou tanta carinhosa simpatia pela memória do meu velho querido, que imagino dar a você um pequeno prazer pondo em suas mãos esta recordação!

Com ela vão os nossos melhores votos para o novo ano: muita saúde, felicidade e gente inteligente a sua volta para ajudar a você a continuar a obra de brasileiro de verdade que você está realizando!

Um abraço afetuoso

Liddy *Mignone* (escrito à lápis por MA)²⁶



Em algumas cartas, é possível encontrar escrita musical, desenhos, escrita coletiva realizada em reunião de amigos em sua casa. Sentem a ausência de Mário de Andrade e, para torná-lo presente, escrevem missivas. Outras mulheres aparecem na conversa mediada pela

26 Carta escrita por Liddy Chiaffarelli e Francisco Mignone no Rio de Janeiro, em 27 de dezembro de 1937, IEB/USP, FPMA, catalogação: MA-C-CPL, nº 2004.

escrita, porém, na amostra para este trabalho, Liddy cita apenas figuras masculinas. Esse foi mais um motivo que me levou a pensar essa relação entre a escrita de si, escrita epistolar e como ela se revelava nesse espaço com os homens da rede de sociabilidades que constam no recorte de cartas elegido.

Liddy Chiaffarelli Mignone demonstra um comportamento feminino, de mulher branca e de origem de uma alta classe intelectualizada e de acesso a ambiente cultural de elite. Ela realiza atividades em segundo plano que dão visibilidade e projeção para homens. Cabe repetir a mesma citação, pois são enfáticas e reveladoras de como ela escreve sobre si mesma:

(...) Eu irei, com indizível alegria – não sei escrever alegria com um l só, parece que fica mais triste! – Assistir ao congresso: uma modestíssima e escondidíssima admiradora de mais esse seu trabalho em favor de nossa cultura! (...).²⁷

Uma mulher, contudo, tem suas dualidades, suas contradições e limitações para romper com padrões estruturais da sociedade brasileira dos anos de 1930. Liddy Chiaffarelli tem uma história incomum para a sociedade brasileira musical de seu tempo. Aos 40 anos, assumiu o relacionamento amoroso com Francisco Mignone, 10 anos mais jovem que ela e mudou de cidade. Deixou um ambiente da alta sociedade de elite paulistana para viver no Rio de Janeiro com um jovem compositor em início de carreira internacional promissora. A partir dessa escolha, ela precisou trabalhar arduamente para pagar as contas de seu sustento. Acredito que seja difícil para as jovens gerações de hoje dimensionar o que representou para Liddy Chiaffarelli essa opção de vida, pois foi uma atitude de muita ousadia para a sociedade artística de elite paulistana e carioca

de meados do século XX. Ela enfrentou muito preconceito e se impôs como profissional e mulher.

Foi uma atitude de protagonismo e coragem.

As cartas revelam, contudo, as profundas ligações que nós, mulheres, mantemos com a dominação masculina e que nos induzem a nos posicionar em um plano secundário, mesmo quando estamos protagonizando a ação, a escrita, a narrativa. Assim, a escrita de si na escrita epistolar da educadora musical revelou marcas de uma sociedade estruturalmente patriarcal, na qual, não basta a mulher sair do âmbito do privado, trabalhar para se sentir e se expressar de forma igualitária ou mesmo no protagonismo que efetivamente exerce. Conscientização e vontade de mudar são imprescindíveis para reverter a posição social e cultural da mulher na sociedade.

Outros dias virão.

Referências

BARBATO JUNIOR, Roberto. **Missionários de uma utopia nacional-popular**: intelectuais e o Departamento de Cultura de São Paulo. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2004.

BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa dos Santos; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Laços de papel. In: BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa dos Santos; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. **Destino das letras**: história, educação e escrita epistolar. Passo Fundo: UPF, 2002. p. 5-9.

GOMES, Ângela de Castro. Escrita de si, escrita da História: a título de prólogo. In: GOMES, Ângela de Castro. Escrita de Si, Escrita da História. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. p. 7-24.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

LEVY, Giovanni. Usos da biografia. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (coordenadoras).

²⁷ Carta escrita por Liddy Chiaffarelli no Rio de Janeiro, em 3 de maio de 1937, IEB/USP, FPMA, catalogação: MA-C-CPL, nº 1998.

Usos e abusos da História Oral. 8ª. Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 167-182.

LYONS, Martyn. Os novos leitores do século XIX: mulheres, crianças, operários. *In*: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. **História da leitura no mundo ocidental.** São Paulo: Ática, 1999. v. 2. p. 165-198.

MIGNONE, Liddy Chiaffarelli; FERNANDEZ, Marina. **Iniciação Musical:** treinos de ouvido, ritmo e leitura. Rio de Janeiro: Edições Tupy, 1947.

MIGNONE, Liddy Chiaffarelli. **Guia para o professor de recreação musical.** São Paulo: Ricordi Brasileira, 1961.

MONTEIRO, Luciano. O Congresso da Língua Nacional Cantada de 1937: um objeto controverso para a historiografia da Linguística. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA CIÊNCIA DA TECNOLOGIA. 7, 22, Rio de Janeiro. **ANAIIS ...** 2020, p.1-13. Disponível em: https://www.17snhct.sbhct.org.br/resources/anais/11/snhct2020/1597253743_ARQUIVO_44d8d-3c7bd9bfb33cd222e2b4b6e8409.pdf. Acesso em: 21 ago. 2022

MORAES, Marcos Antonio de (org.). **Correspondência Mário de Andrade & Manuel Bandeira.** 2. ed. São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros/ Universidade de São Paulo, 2001. (Coleção Correspondência Mário de Andrade; 1).

ROCHA, Inês de Almeida. **Canções de amigo:** redes de sociabilidades na correspondência de Liddy Chiaffarelli Mignone para Mário de Andrade. Rio de

Janeiro: Quartet, 2012.

SALINAS, Pedro. **El defensor.** Introducción de Juan Marichal. Madrid: Alianza Editorial, 1983.

SERPA, Élio. Congresso da Língua Nacional Cantada de 1937: a insensatez maravilhosa da militarização das vogais: nacionalismo, raça e língua. **Diálogos Latinoamericanos.** v. 3, p. 71-86, 2001. Disponível em: <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=16200303>. Acesso em: 17 jul. 2022.

SIERRA BLÁS, Verónica (dir.); MARTÍNEZ MARTÍN, Laura; IGNACIO MONTEAGUDO, José (eds.). **Esos papeles tan llenos de vida...** Materiales para el estudio y edición de documentos personales. Girona: CCG Edicions, 2009.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. *In*: RÉMOND, René. **Por uma história política.** Rio de Janeiro: UFRJ/FGV, 1986. p. 231-269.

TONI, Flávia Camargo. **Café, uma ópera de Mário de Andrade:** Estudo e edição anotada. 2004. Tese (Livre-docência) – Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

TRAVASSOS, Elizabeth. **Os Mandarins Milagrosos:** arte e etnografia em Mário de Andrade e Béla Bartók. Rio de Janeiro: FUNART/Jorge Zahar, 1997.

Recebido em: 28/09/2022

Revisado em: 03/12/2022

Aprovado em: 06/12/2022

Publicado em: 15/12/2022

Inês de Almeida Rocha é doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora titular do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II. Professora colaboradora permanente do Programa de Pós-Graduação em Música (PPGM) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), líder do Grupo de Pesquisa Práticas Ensino Aprendizagem e Música (Gepeamus). *E-mail:* ines.rocha@unirio.br

FRAGMENTOS DE LA VIDA MUSICAL DE ARTURO BERUTTI RECOGIDOS DE SUS EPÍSTOLAS

■ FÁTIMA GRACIELA MUSRI

<https://orcid.org/0000-0003-4708-4945>

Universidad Nacional de San Juan, Argentina

RESUMO

Recogemos algunos fragmentos de la vida musical del compositor argentino Arturo Berutti (San Juan, 1858 – Buenos Aires, 1938) registrados en su correspondencia epistolar conservada en el Instituto Nacional de Musicología “Carlos Vega” (Argentina). Las epístolas fueron escritas y recibidas por el músico en pleno desarrollo de su profesión. Es objetivo de este trabajo desentrañar aspectos de la subjetividad del compositor en relación con la labor creativa en torno a sus primeras óperas por medio del análisis de esa correspondencia. Utilizamos el método histórico desde un enfoque socio-cultural y tomamos prestados procedimientos de la crítica literaria y del análisis de contenido. La correspondencia de Berutti preservada brinda datos pertinentes y no localizados en otras fuentes. Comprobamos que su análisis —en conjunto con sus declaraciones a la prensa y el análisis de las obras musicales— es orientador tanto para definir su concepción operística, como para comprender sus relaciones con las personas e instituciones de su entorno que determinaron su tarea profesional. Como resultado de la aplicación de esta metodología a la interpretación de las fuentes escritas pudimos acercarnos a la interioridad subjetiva del músico y a la realidad de su tiempo con la que interactuaba, relaciones que explican determinadas decisiones autorales.

Palabras clave: Epístolas. Arturo Berutti. Vida musical. Ópera. Siglo XIX.

ABSTRACT

FRAGMENTS OF ARTURO BERUTTI'S MUSICAL LIFE COLLECTED FROM HIS EPISTLES

We present some fragments of the musical life of the Argentine composer Arturo Berutti (San Juan, 1858 - Buenos Aires, 1938) recorded in his epistolary correspondence preserved at the Instituto Nacional de Musicología “Carlos Vega” (Argentina). The epistles were written and received by the musician in the midst of his professional career. The

aim of this paper is to unravel aspects of the composer's subjectivity in relation to the creative work around his early operas by means of the analysis of this correspondence. We use the historical method from a socio-cultural approach and borrow procedures from literary criticism and content analysis. Berutti's preserved correspondence provides relevant data not found in other sources. We found that its analysis—together with his statements to the press and the analysis of the musical works—is orienting both to define his operatic conception, and to understand his relationships with the people and institutions of his environment that determined his professional task. As a result of the application of this methodology to the interpretation of written sources, we were able to approach the subjective interiority of the musician and the reality of his time with which he interacted, relationships that explain certain authorial decisions.

Keywords: Epistles. Arturo Berutti. Musical life. Opera. Nineteenth century.

RESUMEN

FRAGMENTOS DA VIDA MUSICAL DE ARTURO BERUTTI RECOLHIDOS DE SUA ESCRITA EPISTOLAR

Recolhemos alguns fragmentos da vida musical do compositor argentino Arturo Berutti (San Juan, 1858 – Buenos Aires, 1938), registrados em sua correspondência conservada no Instituto Nacional de Musicologia “Carlos Vega” (Argentina). As epístolas foram escritas e recebidas pelo músico em pleno desenvolvimento de sua profissão. É objetivo deste trabalho desentranhar aspectos da subjetividade do compositor em relação com o processo criativo em torno de suas primeiras óperas, por meio da análise dessa correspondência. Utilizamos o método histórico desde um enfoque sociocultural e tomamos por empréstimo procedimentos da crítica literária e da análise de conteúdo. A correspondência de Berutti preservada brinda dados pertinentes e não localizados em outras fontes. Comprovamos que a análise dessa documentação – em conjunto com declarações do compositor publicadas na imprensa e a análise das obras musicais – é orientadora tanto para definir sua concepção operística, como para compreender suas relações com as pessoas e instituições de seu entorno, que determinaram sua tarefa profissional. Como resultado da aplicação desta metodologia para a interpretação das fontes escritas, pudemos nos aproximar da interioridade subjetiva do músico e da realidade de seu tempo com a qual interagiu e relações que explicam determinadas decisões composicionais.

Palavras-chave: Escrita epistolar. Arturo Berutti. Vida musical. Ópera. Século XIX.

Introducción

Recogemos algunos fragmentos de la vida musical del compositor argentino Arturo Berutti (San Juan, 1858 – Buenos Aires, 1938) registrados en parte de su correspondencia epistolar. Está fechada entre el 24 de noviembre de 1894 y el 13 de enero de 1896. Fue escrita y recibida por el músico en pleno desarrollo de su profesión, en el último tramo de su estancia en Europa y el regreso definitivo a Buenos Aires el 29 de abril de 1895.¹

Es objetivo de este trabajo desentrañar aspectos de la subjetividad del compositor en relación con su labor creativa en torno a sus primeras óperas. A partir del análisis de las epístolas, se intenta acercarnos a su concepción estética y las relaciones con las personas e instituciones de su entorno que determinaron esa tarea profesional.

El acceso al epistolario conservado de Arturo Berutti

Consideramos el epistolario como un *corpus* de fuentes históricas, herramientas “[...] a cuyo través puede inferirse algo acerca de una determinada situación social en el tiempo [...]” (ARÓSTEGUI 1995, p. 380). En un estadio analítico las proponemos como testimonios de una práctica social destinada a la comunicación intersubjetiva que se enmarca en el campo de los discursos sociales (BOUVET, 2006). En un nivel metodológico más conceptual, esta correspondencia no solo es una fuente de información, sino que se configura como un objeto de estudio en sí mismo para esta investigación.

El *corpus* se conserva en el Instituto Nacional de Musicología “Carlos Vega” (en adelante INMCV) de Buenos Aires. El conjunto forma parte de la donación de pertenencias de Artu-

¹ Para ampliar información acerca de Arturo Berutti (formación musical, estancias en Cuyo, Buenos Aires y Europa, viajes, obras) consultar Veniard (1988), Musri y Rovira (2019).

ro Berutti que realizaron familiares al INMCV en 1979, consistente en partituras manuscritas propias y obras musicales impresas de otros compositores, recortes periodísticos, bocetos de vestuario y escenografía de dos óperas y algunos escritos a modo de memorias. Juan María Veniard tuvo a su cargo el inventario de estos materiales para el Archivo Documental del Instituto y originaron su libro *Arturo Berutti, un argentino en el mundo de la ópera* (1988).

Posteriormente, en la Sección *Música Académica Argentina* del archivo del INMCV, estando a cargo de Silvina Luz Mansilla, se convocó a Guillermo Dellmans para tomar fotos digitales de las epístolas manuscritas, informatizarlas y subirlas a la base datos MEMORar, regida por normativas patrimoniales de la Dirección Nacional de Música.² Este proceso de ordenamiento, digitalización, publicación y preservación del material también nos garantiza su fiabilidad para indagar el pasado.

El análisis de las epístolas

Para abordar su estudio, utilizamos el método histórico desde un enfoque socio-cultural al que sumamos procedimientos del análisis documental en dos direcciones: hacia la función comunicativa y hacia el contenido —específicamente dirigido a los aspectos temáticos—, para acercarnos a la personalidad del músico y a la realidad de su tiempo con la que interactuaba.

A su vez, consideramos la función comunicativa en un doble perfil: las cartas como vehículo de la información entre personas contemporáneas y como registro documental para los

² Esta base de datos de acceso público y gratuito de la Dirección Nacional de Música (Ministerio de Cultura de la Nación) se diseñó a efectos de registrar, inventariar, gestionar y difundir el patrimonio de las instituciones incluidas en el sistema (MANSILLA y DELLMANS 2015). Disponible en: <https://memorar.senip.gob.ar/>

investigadores del presente. Respecto de esta segunda instancia, en la plataforma de MEMORAR se cuentan 152 documentos digitalizados, de los cuales 70 manuscritos en castellano e italiano corresponden a cartas recibidas y borradores de otras comunicaciones enviadas, telegramas y esquelas breves.

Características generales del corpus epistolar

En general, la escritura epistolar de Berutti es directa y denotativa. No hay retórica persuasiva ni rigurosamente codificada. Es espontánea, como se lee en algunos de sus borradores conservados. Como un plus de valor, las cartas ayudan a verificar la caligrafía en las partituras manuscritas. Las cartas son irreductibles a un modelo único, van de la esquela brevísima a la carta personal o comunicación formal. Se expresan en múltiples modalidades lingüísticas, según el grado de acercamiento o familiaridad entre el emisor y el destinatario. No hay temas recurrentes salvo los detectados entre Berutti y sus libretistas.

Hemos agrupado el total de las cartas conservadas en tres ejes temáticos relacionados con la composición de óperas y con las redes de sociabilidades: 1- los libretos, 2- relaciones con personas e instituciones de Buenos Aires, 3- relaciones personales e institucionales con su provincia natal.

El tema de los libretos

Este grupo reviste gran interés porque reúne cartas recibidas por Arturo Berutti de cuatro escritores que le propusieron libretos varios. Quizá, estuvieron motivados por el éxito que había alcanzado la ópera *Tarass Bulba* de Berutti y libreto de Guglielmo Godio sobre la novela de Nicolás Gogol. Se había estrenado en 1895 en tres prestigiosos escenarios, el Teatro Regio

de Turín el 9 de marzo, el Teatro de la Ópera de Buenos Aires el 20 de julio y el Teatro Solís de Montevideo el 22 de agosto.

En su carta, Casimiro Prieto,³ director del periódico *Almanaque Sud-Americano*, unió a sus felicitaciones la satisfacción por la aceptación del músico —aún en Italia— en componer una zarzuela con su libreto:

Buenos Aires, 15 Marzo 1895.

Mi querido amigo: Mil y mil cordiales felicitaciones tanto en nombre de la familia y de los amigos como en el propio, por el éxito ruidoso y merecidísimo de su “*Tarass Bulba*” [...]. Es U. hoy día el hombre de moda en su patria y los que nos honramos con su amistad noble y leal participamos de su satisfacción por entero. [...] Sé que su futura familia no cabe en sí de gozo, particularmente su novia [...]. Por este mismo vapor le envío números de “*La Prensa*”, “*El Diario*”, “*El Argentino*”, “*El Tiempo*” y “*La Nación*”, en los que se publican [...] artículos y telegramas anunciando, comentando y aplaudiendo el ruidoso éxito de su ópera. Hágame el favor de felicitar también en mi nombre al Sr. Godio [...]. Mucho celebro que se dispusiera U. á escribir la música para nuestra [...] zarzuela, que supongo ya muy adelantada.

Sin duda que una de las preocupaciones de Arturo Berutti fueron los libretos, base primera de la dramaturgia operística. Aunque no se expresa con contundencia en sus cartas, es probable que fuera consciente de la dificultad de conseguir libretistas avezados en Argentina. Aníbal Cetrangolo afirma que no hubo escritores profesionales capaces de elaborar un buen libreto en América y toma el caso de Arturo Berutti como emblemático.⁴ Aduce que Berutti

3 Casimiro Prieto Valdés (1847-1906) fue un escritor y periodista español emigrado a Argentina. Escribió en *La Nación*, *La Prensa* y *El Nacional*. Fue director del periódico *Almanaque Sud-Americano*. Por el texto de la carta, entendemos que fue amigo del escritor Federico Tobal, futuro suegro de Arturo Berutti.

4 Este investigador especializado en las migraciones de la ópera italiana entre Italia y América, escribe que “faltaron profesionales capaces de transformar un *soggetto* en un buen libreto” (CETRANGOLO 2015, p. 235).

conocía lo provisorio del trabajo del libretista, cuya ductilidad debe atender los cambios de último momento. En las cartas con varios proponentes de libretos, surgen las dudas de Berutti acerca de las condiciones que necesita un libreto para ser eficaz a la dramaturgia de la ópera.

Frecuentemente los compositores trabajaron con los libretistas a fin de prever la secuencia de momentos narrativos y expresivos, la sucesión de tensiones expresadas en las pasiones de los protagonistas, la aparición y la salida de personajes en monólogos o conjuntos, la *sceneggiatura* y hasta las didascalias que contextualizan las acciones y finales de escenas. Estas cartas de Berutti dan idea de su método de trabajo sobre la escritura de libretos en conjunto con los libretistas. Demuestran la relación de poder compositor-libretista en cuanto a toma de decisiones en cada etapa de la escritura. No es nuestro objetivo aquí establecer una valoración de los libretos vistos por Berutti, sino comprender sus decisiones por aceptarlos o rechazarlos interpretando la correspondencia.

• Cartas con Guglielmo Godio

Guglielmo Godio, escritor y periodista, llegó en el mismo barco que Arturo Berutti en su segundo regreso a Buenos Aires, en noviembre de 1893. Desde entonces comenzaron a trabajar juntos sobre diferentes proyectos. Es evidente el apoyo económico que dio Godio a Berutti para el estreno de *Tarass Bulba* en Turín, por la autorización que el compositor le dispensa (Fig. 1):

Milan. Enero 9 1895. Mi querido amigo Godio
Deseo que Ud se encargue de tratar cualquiera negociación que se presente sobre el trabajo la opera Tarass Bulba, y me es muy grato autorizar a Ud para que intervenga en tales circunstancias directamente [...]. Sinceramente deseo

que nuestra amistad no sea nunca perturbada, habiendo tenido un principio tan honorable y honesto [...]. Arturo Berutti

Luego de *Tarass Bulba*, ensayaron otros libretos que no prosperaron, como *La Redenta*.⁵ En una carta fechada el 10 de junio de 1895, Godio envió “*Nozze Tragiche. Schema di un dramma in un atto*” estructurado con cuatro escenas y una Balada en italiano. Este esquema era un paso anterior a la redacción de un libreto sobre el cuadro dramático “*Bodas trágicas*” de José Echegaray.⁶ Desilusionado, el libretista escribió al músico:

Caro Berutti. Santa Fe. 2.1.96

Il dramma Bodas tragicas di Echegaray é una vaccata insulsa, senza novità, senza movimento, senza scena, senza verità, senza vita. Che vi pare di questa mia tela? Vostro affmo amico Guglielmo Godio.⁷

• Cartas con Guido Borra

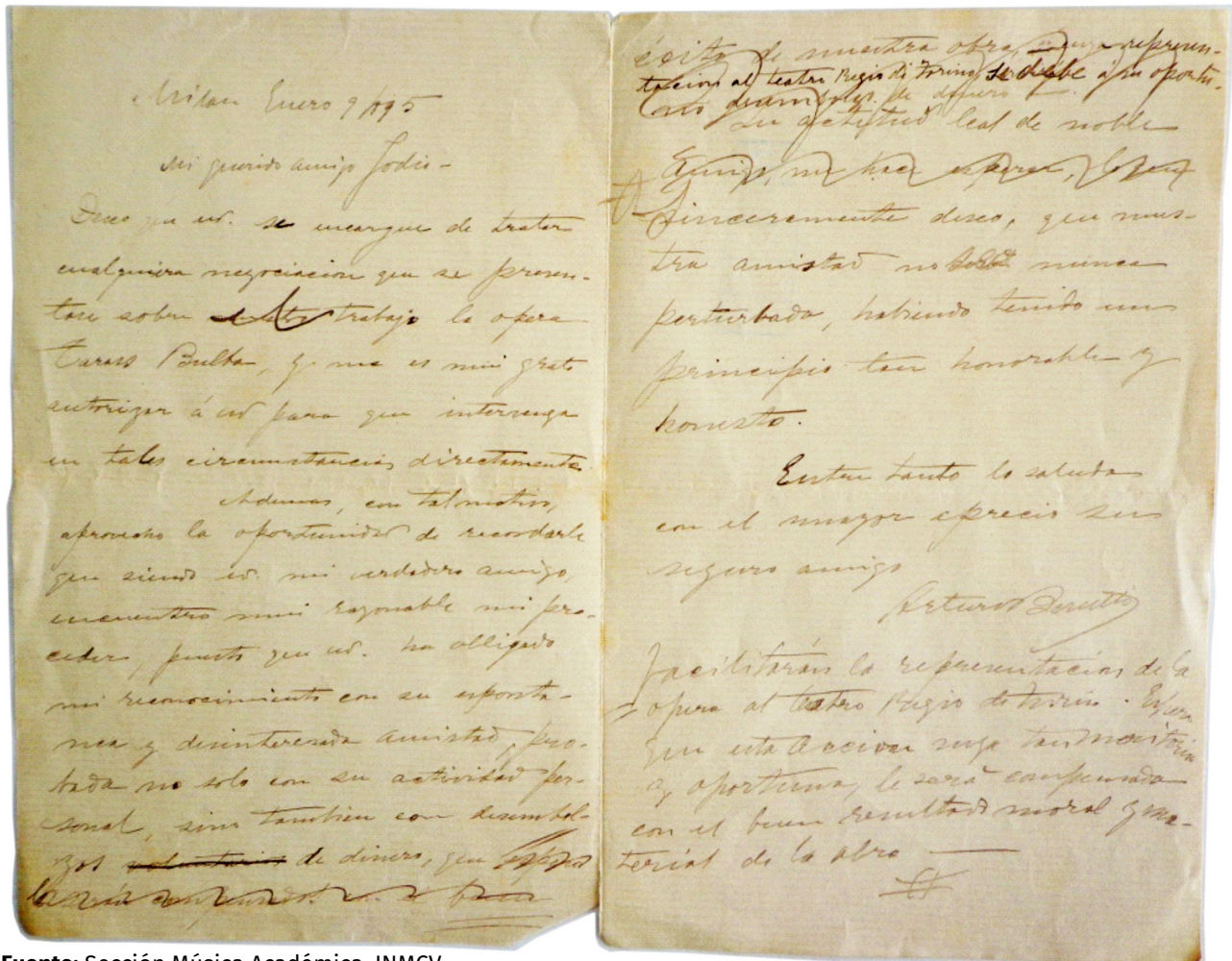
En 1895, mientras Godio redactaba *Nozze tragiche*, Borra insistía con dos libretos, *La Vestale*⁸

5 Berutti ya había abandonado antes al menos otros cuatro libretos: intentó con una temática indígena, *Liropeya*, luego *Sullivan* sobre texto de Doveyrier y dos de autor desconocido, *La Esfinge de plata* y *Alma de niña* (VENIARD 1988).

6 *Bodas trágicas* de José Echegaray (1832-1916) es un cuadro dramático estrenado en Sevilla y representado en el Teatro de Apolo de Madrid en 1879. Se encuentra disponible una 2ª ed. (Madrid: Hijos de A. Gullón, 1881) en Biblioteca Digital Hispánica de la Biblioteca Nacional de España, <http://bdh.bne.es/bne-search/detalle/bdh0000102535>. Acceso: 07 nov. 2022.

7 “Querido Berutti. 2.1.69. El drama Bodas trágicas de Echegaray es una basura insultante, sin novedad, sin movimiento, sin escena, sin verdad, sin vida. ¿Qué le parece mi lienzo? Vuestro afectuosísimo Guglielmo Godio”.

8 Borra le proponía temas para acordar el esquema de una ópera. Aconsejaba a Berutti leer *Roma Vencida* de Alexandre Parodi, como base de un libreto posterior llamado *La Vestale*, que Berutti rechazó. El 1 de mayo de 1895 Borra escribió “Por medio del amigo Podestá recibirá Ud. El libreto de *La Vestale* [...] Creo que *La Vestale* le pueda convenir; tiene Ud. campo para inspirarse en la grandeza de los Romanos y en el drama del momento épico y doloroso mas (sic) grande de Roma, que temblaba por los golpes de Annibale. Por otro lado tiene Ud. la expectativa del desenlace y las esperanzas de todo el mundo esclavizado

Figura 1 - Carta de Arturo Berutti a Guglielmo Godio. Milán, 09/01/1896

Fuente: Sección Música Académica, INMCV

y *El Quijote* y Eduardo Fuscol le remitía *La Rosales*.⁹ Sin embargo, Berutti ya no estaba interesado en esas propuestas y manifestaba públicamente su intención de buscar una temática nacional. Esta idea impulsó la composición de la cuarta ópera, *Pampa* (1897) con libreto de Guido Borra sobre la novela gauchesca *Juan Moreira* de Eduardo Gutiérrez.

Podemos conocer la ardua relación de trabajo entre Borra y Berutti a través de siete car-

tas donde el médico y ensayista italiano¹⁰ entregaba diferentes partes del libreto en cuatro actos de *Don Chiscote*. Durante 1895 y hasta el 7 de enero de 1896 Borra intentó satisfacer, sin lograrlo, la expectativa del compositor. En varias cartas fechadas en Buenos Aires, en castellano y en italiano, leemos sobre la dedicación del libretista: “El Quijote lo he empezado y dejado diez veces. Es un argumento de 50 personajes, todos necesarios; y resultaría una obra incompleta si debemos limitar su número a los escasos personajes del drama lírico.” Y, atento a las decisiones de Berutti: “Yo estoy a su disposición para las variantes, correcciones y cortes que le parezca bien introducir en el

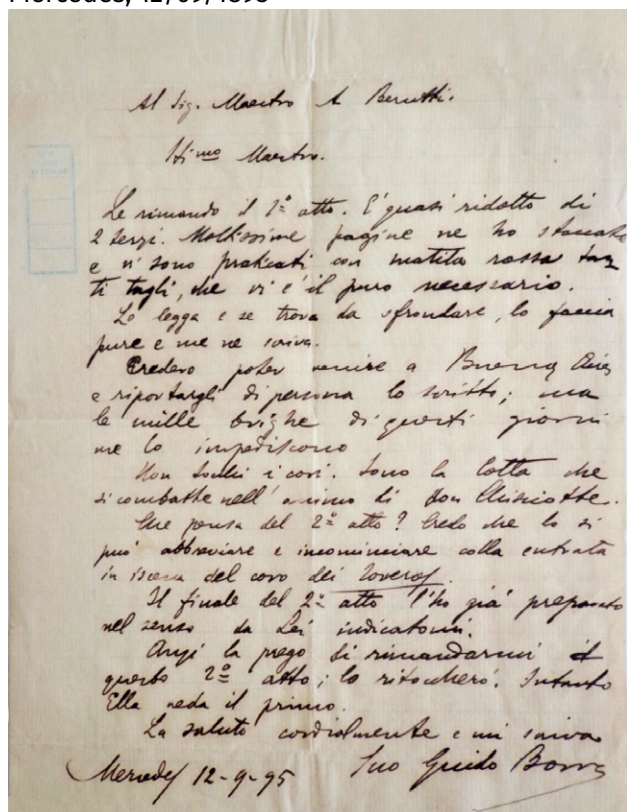
por Roma, que asistía a esta gran lucha y deseada la catástrofe de Roma para liberarse de la esclavitud”. Aconsejaba a Berutti leer *Roma Vencida* de Alexandre Parodi, como base de este libreto que, finalmente, Berutti rechazó.

9 Fecha el 3 de agosto de 1895 en Buenos Aires, la carta de Fuscol proponía “La Rosales, la cual, por su argumento patrio y la variedad de los sentimientos expresados, considero que se prestará para que tenga Ud. ocasión de demostrar una vez más su inspiración musical”.

10 Guido Borra sirvió como médico durante 35 años en las tres sociedades italianas de Mercedes, fue poeta y Agente Consular Italiano. La escritura de libretos era su afición vocacional.

libreto.” Esta carta está fechada el 1 de mayo de 1895 en Mercedes, provincia de Buenos Aires, donde vivía Borra. El 2 de agosto avisaba que “he concluido dos actos de Quijote y se los mandaré cuando los haya corregido y pulimentado.” Sin duda, recibió instrucciones de Berutti que, en setiembre, lo llevaron a recortar el acto primero que “É quasi ridotto di 2 terzi. Moltissime pagine ne ho attaccate e n’sono praticati con matita rossa tanti tagli, che vi é il puro necessario”¹¹ (Fig. 2). En octubre concluía un cuadro del 3° acto y el 1 diciembre Borra comunicaba al Berutti: “He recibido las pruebas de los dos primeros actos del Quijote y se las devuelvo corregidas. Bueno sería que me enviara las segundas una vez estampadas”. Es evidente que los repetidos esfuerzos de Borra no satisficieron a Berutti.

Figura 2 - Carta de Guido Borra a Arturo Berutti, Mercedes, 12/09/1895



Fuente: Sección Música Académica del INMCV

11 Traducción nuestra: Se ha reducido casi en dos tercios. He adjuntado muchas páginas del mismo y he hecho tantos recortes en lápiz rojo, que queda lo puramente necesario. Carta de Borra, 12/09/1895.

Relaciones con personas e instituciones de Buenos Aires

En este grupo de cartas se leen mensajes de felicitaciones de familiares, opiniones y consejos de amigos. También se encontraron tres cartas de personas que pidieron ayuda pecuniaria por una situación de pobreza o enfermedad (Ceferino Domenech, Isidoro López y Pedro Martínez), pero desconocemos la respuesta de Berutti. Desde tres instituciones se comunicaron solicitando su apoyo. Juan González desde un Centro Recreativo de Buenos Aires (14/05/1895) le solicitaba su nombre para el club (a lo que Berutti contestó en misiva del 21/05 negativamente); desde el Patronato de la Infancia le pedían integrar un jurado para el Concurso de Bandas Militares y Bandas de Circos a celebrarse en Parque Lezama en diciembre, entre los miembros del jurado menciona a Williams, Aguirre, Del Ponte, entre otros músicos prominentes del medio. Y el Centro Juventud Sanjuanina de Buenos Aires lo felicitaba en una misiva del 22 de julio de 1895 por el éxito de *Tarass Bulba*. Un año antes de esta carta a Berutti, el Centro Juventud Sanjuanina logró acuñar una moneda en homenaje a Sarmiento, con la fecha 11 de setiembre (en recordación de su nacimiento) en el anverso y en el reverso (Fig. 3).¹² Esta acción da cuenta del prestigio del prócer sanjuanino, de la importancia del Centro en la Capital Federal y de su vinculación con el poder económico.

Figura 3 - Moneda acuñada en 1894 con inscripción del centro Juventud Sanjuanina



Fuente: Monetario virtual argentino

12 Ampliar en <https://moviarg.com/medallas/OLTG.html>

Finalmente son destacables algunas comunicaciones de amigos cercanos al Senado y a la Presidencia de la Nación, que de un modo u otro ayudaron a posicionar al músico provinciano en la sociedad metropolitana. Entre ellos, hay esquilas de Ernesto Basel (entonces Secretario del Presidente José Félix Evaristo Uriburu, de origen provinciano), que cita al músico a sus oficinas; hay otras esquilas de Ernesto Bosch (Secretario del Presidente de la República en 1894), cartas de Luis Berisso, del abogado Felipe Senillosa (del Estudio Jurídico Saguier y Senillosa), todos vinculados de un modo u otro a la política. Berutti recibió varias cartas de aliento del amigo Santiago Alcorta (Buenos Aires 1838-1914), hijo de Amancio Alcorta (entonces Ministro de Relaciones Exteriores y Culto), diputado entre 1873 y 1878 que lo ayudó para ubicarse en Buenos Aires recién llegado de la provincia de San Juan.

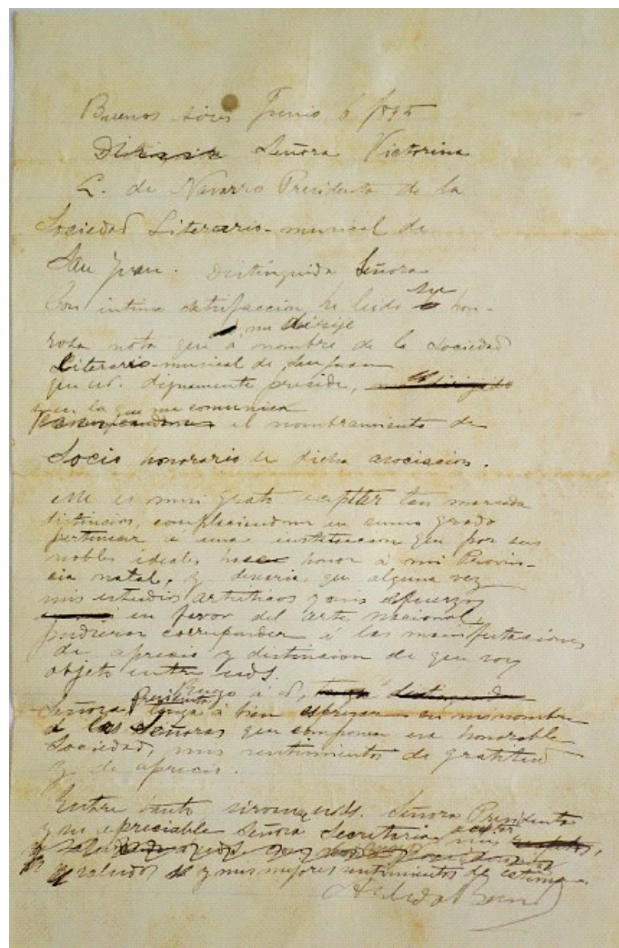
Relaciones personales e institucionales con su provincia natal

Arturo Berutti no olvidó a sus familiares ni a sus relaciones de amistad de las provincias de Cuyo. Estuvo en Mendoza y San Juan en 1894, y en 1898 estrenó su ópera *Evangelina* en Mendoza. En su correspondencia se hallan cartas y telegramas de felicitaciones de damas ilustradas de la sociedad sanjuanina, como Lucrecia S. de Ortiz (por la fecha, 25 de julio de 1895, se trata de un saludo por el estreno de *Tarass Bulba*), también una esquila de agradecimiento de Arturo a su comprovinciano Arnobio Sánchez por el reconocimiento a su labor.

Victoria Lenoir de Navarro, sobrina del prócer sanjuanino Domingo Faustino Sarmiento, aficionada a las letras y a la música, junto a otras mujeres del medio, fundó la Sociedad Literario Musical en 1894. Esta sociedad movilizó las actividades artísticas de la ciudad al menos

hasta la primera década del siglo XX. Victorina envió al menos cuatro cartas a Arturo Berutti por distintos motivos. El 31 de marzo de 1895 lo invitó a incorporarse como socio honorario, honor que Berutti respondió amablemente el 6 de junio (Fig. 4). Sabemos de esa misiva de respuesta por un borrador manuscrito existente entre las cartas. En un intercambio de cartas en octubre de ese año Victorina le solicita recomendar un profesor de canto para que se instalara en San Juan. A pesar de la gestión del compositor, no prosperó su propuesta debido al alto estipendio que el profesor pedía.

Figura 4 - Carta en borrador de Arturo Berutti a Victorina Lenoir de Navarro, 06/06/1895



Fuente: Sección Música Académica del INMCV

Algunos resultados

Comprobamos que la correspondencia epistolar de Arturo Berutti brinda datos pertinentes

y no localizados en otras fuentes. La lectura e interpretación de cartas, telegramas, esquelas, sobres postales posibilitan diversificar las fuentes tradicionales de la historia de la música, dando acceso a la subjetividad y a rearmar, desde el presente, las redes de sociabilidad en que se vio inmerso el compositor Arturo Berutti en su tiempo.

Respecto del primer eje temático referido a los libretos, descubrimos las múltiples propuestas que recibió el compositor. La mayoría fue rechazada y solo llegaron a ser óperas aquellos libretos que cumplían las condiciones exigidas por Arturo Berutti. Las cartas de Casimiro Prieto Valdés, Eduardo Fuscol, Guglielmo Godio y Guido Borra, varias en italiano, evidencian la ansiedad de estos autores porque el músico se interesara en sus textos. Algunos de los libretos abandonados superaron el estadio del esquema inicial, al punto de avanzar sobre la propia *sceneggiatura*; ese fue el caso de *Don Chiscote e Sancio*, en el que Borra trabajó por más de seis meses. Sin embargo, Berutti parecía no cejar en su nivel de exigencia y viraba hacia otras ideas.

No aparece en las cartas ni en los periódicos ningún dato que demuestre que el trabajo de estos libretistas pudiera ser rentado, como sucedía con los contratos en Italia. En Milán, Berutti ya había trabajado con los libretistas de profesión Domenico Crisafulli en *Vendetta* (estrenada en Vercelli en 1892) y Alessandro Cortella en *Evangeline* (estrenada en Milán en 1893). Contaba con alguna experiencia y la formación en piano y composición que le había dado el Conservatorio de Leipzig durante cuatro años, a lo que sumó un año en Berlín y Stuttgart con estudios de armonía y contrapunto, y su trabajo como copista musical en la Editorial Sonsogno de Milán. Por otro lado, hay que considerar el valor simbólico que iba adquiriendo la ópera italiana en Buenos Aires, como signo de una cultura europea deseada,

que impulsaba la construcción de teatros y la inclusión en un circuito internacional de giras de las compañías europeas.

El análisis de los ejes temáticos referidos a vinculaciones colabora en construir el contexto socio-cultural en que se desarrolló la vida musical de Berutti. La información que brindan las cartas ilumina las pretensiones del músico y las relaciones personales e institucionales que buscaba sostener. La familia, los amigos y los conocidos políticos conformaron esas redes de sociabilidad que contextualizaron su producción musical y posibilitaron caminos profesionales que, posiblemente, de otro modo le hubieran resultado mucho más dificultosos. Varios nombres de los que surgen en la lista de remitentes o mencionados en la correspondencia, aparecen también en una lista de dedicatarios de sus obras para piano, de cámara, orquestales, canciones y hasta óperas. Así, manifestaba su agradecimiento más públicamente.

Últimas palabras

Esta investigación del corpus epistolar aún puede ofrecernos más conocimiento de la subjetividad de Arturo Berutti, de su labor creativa y de la mentalidad de las diferentes sociedades en que desarrolló su vocación. El epistolario queda como testigo de una multiplicidad de voces que se entretajan polifónicamente, que *sonorizan* aspectos que no emergen en otras fuentes, que iluminan nuestro pasado musical como testimonios de fragmentos vitales de un compositor que aún tiene mucho que contarnos.

Referencias

- PLÁ, Roger (dir.). **Historia de la literatura argentina**. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1976.
- ANDRÉU ABELA, Jaime. **Las técnicas de Análisis de**

- Contenido:** Una revisión actualizada. Centro de Estudios Andaluces, 2002. p. 1-34. Disponible en: <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf>. Consultado en: 01/09/2022.
- ARÓSTEGUI, Julio. **La investigación histórica: teoría y método**. Barcelona: Crítica, 1995.
- BERTONI, Lilia Ana. **Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas**. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2001.
- BOUVET, Nora. **La escritura epistolar**. Buenos Aires: Eudeba, 2006.
- CETRANGOLO, Aníbal Enrique. **Dentro e fuori il teatro**. Ventura degli italiani e del loro melodrama nel Rio de la Plata. (Colección Quaderni sulle migrazioni) Isernia: Cosmo Iannone Editore, 2018.
- CETRANGOLO, Aníbal Enrique. **Ópera, barcos y banderas: el melodrama y la migración en Argentina (1880-1920)**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2015.
- CHAPMAN QUEVEDO, William Alfredo. El concepto de sociabilidad como referente del análisis histórico. **Investigación & desarrollo**, Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte, v. 23, n° 1, p. 1-37, enero-junio 2015. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/268/26839041001.pdf>. Consultado en: 05 ago. 2022.
- DELLA SETA, Fabrizio. Il libretista. En: DELLA SETA, Fabrizio. **Il sistema produttivo e le sue competenze**, vol. 4 (Colección: BIANCONI, Lorenzo; PESTELLI, Giorgio. Storia dell'opera). Torino: Edt. Torino, 1987. p. 233-290.
- GUTMAN, Margarita; REESE, Thomas (ed.). **Buenos Aires 1910**. El imaginario para una gran capital. Buenos Aires: Eudeba, Colección CEA, 1999.
- MANSILLA, Silvina L. y DELLMANS Guillermo. El patrimonio de música académica argentina en custodia en el Instituto Nacional de Musicología 'Carlos Vega'. En: **Actas** de la XXI Conferencia de la Asociación Argentina de Musicología y XVII Jornadas Argentinas de Musicología, ARAMAYO Stella [et.al.]; edición literaria a cargo de OLIVENCIA Ana María [et.al.]. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: AAM e INMCV, 2015, p. 349-358. Disponible en https://www.aamusicologia.ar/wp-content/uploads/2017/06/ACTAS-AAM_INM_2014.pdf. Consultado en: 05 ago. 2022.
- MERCANTE, Víctor. **Arturo Berutti**. Buenos Aires: Imprenta Galileo, 1895.
- MUSRI, Graciela y ROVIRA, Elvira. Arturo Berutti. Un compositor sanjuanino hacia los escenarios operísticos internacionales. En: CLAVEL JAMESON, María Susana y GNECCO, María Julia (comp.). **I Jornada Provincial de Investigadores en Historia Regional**. San Juan, Instituto de Historia Regional y Argentina "Prof. Héctor Domingo Arias", 2019, p. 90-106. E-book. Disponible en https://www.academia.edu/91029434/ARTURO_BERUTTI_UN_COMPOSITOR_SANJUANINO_EN_LOS_ESCENARIOS_OPERISTICOS_NACIONALES_E_INTERNACIONALES. Consultado en: 05 ago. 2022.
- MUSRI, Fátima Graciela y ROVIRA, Elvira Josefina. Pampa en la producción operística de Arturo Berutti. En: MUSRI, F. G. (comp. y ed.), **Actas** de las IV Jornadas de comunicación de Proyectos de Investigación y Creación del Gabinete de Estudios Musicales, en adhesión a la Reforma Universitaria. Libro digital on line, 2018, p. 75-85. https://www.academia.edu/40359979/Actas_IV_Jornadas_de_Proyectos_de_Investigaci%C3%B3n_y_Creaci%C3%B3n_del_Gabinete_de_Estudios_Musicales_en_adhesi%C3%B3n_a_la_Reforma_Universitaria_de_1918. Consultado en: 05 ago. 2022.
- ONEGA, Gladys S. **La inmigración en la literatura argentina (1880 – 1910)**. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 1965.
- ORDAZ, Luis. Del picadero al escenario. En: **El teatro en el Río de La Plata**. Buenos Aires: Futuro, 1946, pp. 31-45.
- QUESADA, Juan Isidro. Algo más sobre los Berutti y los González de Alderete. En: BENAVIDEZ de ALBAR DÍAZ, Mabel (ed.), **Familia de inmigrantes italianos en San Juan, Revista del Centro de Genealogía y Heráldica de San Juan**, San Juan (Argentina), Año V, n. 6, 2012. p. 23-26.

ROJAS, Ricardo. Los Gauchescos, vol I. En: **Historia de la Literatura Argentina**. Buenos Aires: Editorial Guillermo Kraft Limitada, 2017. Disponible en http://www.terras.edu.ar/biblioteca/14/14HLA_Rojas_Unidad_1.pdf. Consultado en: 05 ago. 2022.

SERGI, Jorge F. **Historia de los italianos en la Argentina**. Buenos Aires: Editora Italo-Argentina S. A. Edición especial de “Il mattino d’Italia”, 1940.

VENIARD, Juan María. **Arturo Berutti, un argentino en el mundo de la ópera**. Buenos Aires: Instituto Nacional de Musicología, 1988.

Segundo Censo Nacional del 10 de mayo de 1895. Disponible en: <https://deie.mendoza.gov.ar/#!/censos-nacionales-de-poblacion/1895-segundo-censo-nacional-18> Consultado: 05/03/2022.

Istituto per il Teatro e il Melodramma, Fondazione Giorgio Cini, Disponible en: <https://www.cini.it/istituti-e-centri/teatro-e-melodramma> Consultado 03/06/2022.

<https://archivi.cini.it/teatromelodramma/home.html> Consultado: 05/04/2022.

Documentos en línea

Epistolario de Arturo Berutti: Disponible en: <https://memorar.senip.gob.ar/>. Consultado 05/03/2022.

Recibido em: 15/09/2022
Revisado em: 30/11/2022
Aprovado em: 03/12/2022
Publicado em: 15/12/2022

Fátima Graciela Musri es Doctora en Artes por la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Es Directora del Instituto de Estudios Musicales de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan. Es Editora Responsable de la Revista Argentina de Musicología, miembro del Grupo de Trabajo “Música y Periódicos” de ARLAC / IMS. E-mail: gmusri@gmail.com

O “DRAMA EM GENTE” DE FERNANDO PESSOA, DAS CARTAS DE AMOR ÀS CARTAS ASTRAS

■ ANTÔNIO LEANDRO BARROS

<https://orcid.org/0000-0002-7950-7511>

Universidade Estadual de Campinas

RESUMO

Em tratados clássicos, a troca epistolar é definida como o diálogo entre pessoas ausentes que, por meio das cartas, tornam-se presentes. Nesse sentido, este artigo propõe revisitar a tão explorada noção de heteronímia que se notabiliza na obra de Fernando Pessoa nos debruçando em um ponto bem específico: sua efetiva aparição epistolar e seu desdobramento “cartográfico”. Pois é em cartas – a Casais Monteiro – que Pessoa explica a gênese dos heterônimos como um processo que começou justamente como troca de cartas com personagens inexistentes. Assim, interessa-nos cartografar nestas mesmas entrelinhas o jogo próprio do poeta de construir ali também, enquanto quem escreve e explica, as relações ao mesmo tempo entre autobiografia e “história direta” das suas despersionalizações. Para tanto, avançamos também em direção a algumas considerações feitas sobre suas cartas de amor – trocadas com Ofélia Queiroz, nas quais chegam a se intrometer concretamente alguns heterônimos – e suas cartas astrais (que envolvem, além de epístolas, as cartas que ele fez para si e para cada um dos seus heterônimos).

Palavras-chave: Fernando Pessoa. Carta. Autobiografia. Despersionalização. Drama.

ABSTRACT

THE “DRAMA EM GENTE” BY FERNANDO PESSOA, FROM LOVE LETTERS TO ASTRAL CHARTS

In classical treatises, epistolary exchange is defined as the dialogue between absent people who, through letters, become present. In this sense, this article proposes to revisit the much explored notion of heteronymy that stands out in the work of Fernando Pessoa, focusing on a very specific point: its effective epistolary appearance and its “cartographic” development. Because it is in letters (to Casais Monteiro) that Pessoa explains the genesis of heteronyms as a process that began precisely as an exchange of letters with non-existent characters. Thus, we are interested in mapping on these lines the

poet’s own game of constructing there, as the one who writes and explains, the relations at the same time between autobiography and the “direct history” of his depersonalizations. In order to do so, we also move towards some considerations made about his love letters (exchanged with Ofélia Queiroz, in which some heteronyms actually interfere) and his astral writings (which involve, in addition to epistles, the charts he made to himself and for each of its heteronyms).

Keywords: Fernando Pessoa. Letter. Autobiography. Depersonalization. Drama.

RESUMEN EL “DRAMA EM GENTE” DE FERNANDO PESSOA, DE LAS CARTAS DE AMOR A LAS CARTAS ASTRALES

En los tratados clásicos, el intercambio epistolar se define como el diálogo entre personas ausentes que, a través de las cartas, se hacen presentes. En este sentido, este artículo se propone revisar la muy explorada noción de heteronimia que se destaca en la obra de Fernando Pessoa, centrándose en un punto muy específico: su efectiva apariencia epistolar y su desarrollo “cartográfico”. Porque es en cartas (a Casais Monteiro) que Pessoa explica la génesis de los heterónimos como un proceso que comenzó precisamente como un intercambio de cartas con caracteres inexistentes. Así, nos interesa mapear en estas entre líneas el propio juego del poeta de construir ahí, como quien escribe y explica, las relaciones a la vez entre autobiografía e “historia directa” de sus despersionalizaciones. Para tanto, nos aproximamos también a algunas consideraciones realizadas sobre sus cartas de amor (intercambiadas con Ofélia Queiroz, en las que interfieren algunos heterónimos) y sus cartas astrales (que implican, además de las epístolas, las cartas que ha hecho para sí mismo y para cada uno de sus heterónimos).

Palabras clave: Fernando Pessoa. Carta. Autobiografía. Despersionalización. Drama.

Introdução

A poética de Fernando Pessoa é, sobretudo, célebre pela criação dos heterônimos de Alberto Caeiro, Ricardo Reis, e Álvaro de Campos: cada qual um poeta notável, com produção consistente, e independentes do próprio Pessoa – a ponto de ele terminar por responder a essas criações também publicando “seus próprios” poemas como “Pessoa or-

tônimo” em contraposição a eles. Esse jogo que consagrou seu nome biograficamente na mesma medida com que consolidou o caráter da sua despersionalização é ainda hoje tema de diversas abordagens teóricas, começando pelas poucas que o próprio Pessoa legou. A principal delas é uma longa carta, escrita no ano da sua morte.

Assim, recordando como classicamente a troca epistolar era compreendida como o diálogo entre pessoas ausentes que, por meio das cartas, tornavam-se presentes, neste artigo procuramos problematizar precisamente o fato de que estas explicações pessoais para a sua despersonalização gritante estejam compostas em um tipo de texto marcadamente personalizante. Interessa-nos investigar, portanto, que plano de composição se estabelece nesse jogo e com que consistência. Para tanto, propomos considerar não só essas cartas explicativas, mas avançá-las também até considerações sobre as cartas de amor que Pessoa trocou com Ofélia Queiroz, e as cartas astrais que Pessoa trocou com suas criações heteronímicas, visto que, nesses diferentes conjuntos de cartas, a polaridade (auto)biografia e despersonalização termina por dar a ver um plano mesmo de existência, embora ficcional.

Cartas explicativas

As primeiras cartas que nos interessam destacar são as que Pessoa escreveu ao amigo e crítico, Adolfo Casais Monteiro, em janeiro de 1935. Este era um jovem talento da cena literária portuguesa, e já figurava como diretor da revista *Presença*. Nos diversos números de *Presença*, desde 1927, encontra-se abundante colaboração de Pessoa nas suas várias figuras: Alberto Caeiro, Ricardo Reis, Álvaro de Campos, e mesmo Bernardo Soares. E foi no seu número 17 (1928) que se publicou a *Tábua Bibliográfica* escrita por Fernando Pessoa, espécie de biografia literária na qual por primeira vez ele desenvolveu uma explicação sobre sua tão singular produção poética entre heterônimos e ortônimo, o que ele apresentava enfim na fórmula que ficaria eminente do “drama em gente, em vez de em actos.”¹ A data também é

1 PESSOA. *Tábua Bibliográfica*. Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/672>. Todas as consultas ao Arquivo Pessoa citadas neste artigo se deram na data

relevante, pois o poeta viria a falecer naquele mesmo ano, com apenas 47 anos, e havia acabado de publicar seu único livro em língua portuguesa, *Mensagem*. Antônio Ferro, antigo colega da revista *Orpheu* e na época nomeado diretor do Secretariado de Propaganda Nacional do regime salazarista, havia criado em 1933 os prêmios literários do governo e convenceu Pessoa a publicar *Mensagem* a fim de concorrer na categoria de poemas. Embora seus poemas fossem uma apologia à história, cultura e ao sentido de Portugal, o tom sebastianista que concluía com Portugal ainda em paralisia à espera do Quinto Império parece ter desagradado o espírito de propaganda governamental do concurso, e *Mensagem* ganhou apenas para o “segundo prêmio”.

É em meio a toda essa atmosfera confusa que Casais Monteiro escreve à Pessoa com certa crítica àquela estreia – Monteiro era ferrenho opositor ao salazarismo –, e o faz três questionamentos: qual seria o plano futuro das publicações do poeta, qual a gênese dos heterônimos, e afinal qual sua relação com o ocultismo.

A resposta de Pessoa começa justamente afirmando que não se desfazia das críticas do amigo, chegando a aprovar e louvar o que chamou de sua “independência mental”. Concorde então que não foi feliz sua estreia com *Mensagem*, “mas foi a melhor estreia que eu poderia fazer”. Esses parágrafos são, a despeito da aparência, já bastante refinados. Antes um apoiador do golpe na República de 1926, Pessoa estava em fase crítica ao regime de Salazar. Todavia, Pessoa não se desfaz de *Mensagem*: na carta, reafirma seu livro, mas como uma faceta secundária de sua personalidade que nunca tinha sido suficientemente manifestada nas revistas, sendo ele “de facto, um nacionalista místico, um sebastianista racio-

em 10 de agosto de 2022, conforme se reafirma nas referências.

nal. Mas sou, à parte isso, e até em contradição com isso, muitas outras coisas”. No que já sugere que o problema de suas publicações vai casado com a questão dos heterônimos e também do ortônimo.²

De fato, Pessoa teve sempre incerteza de qual ordem ou método empregaria para a publicação da multiplicidade da sua obra. Mas é possível que o prêmio financeiro alimentasse nele – que vivia com muito pouco, e cada vez com menos – a esperança de enfim conseguir se equilibrar para efetivar um plano de publicações ainda naquele ano. No entanto, anuncia que tal plano abarcaria todas as facetas do “Fernando Pessoa ele mesmo”, mas não de nenhum dos heterônimos. Novamente, num trecho muito rápido, o poeta complica a questão heteronímica antes de chegar à explicação da sua gênese. Não só segue reafirmando uma variedade de facetas do ortônimo, como, junto a isso, insiste em caracterizar descritivamente cada qual dos heterônimos como singularidades subtraídas dele próprio.

Passa, então, a responder sobre a segunda questão de Casais Monteiro, começando “pela parte psiquiátrica”. Ele se pensa, então, como histérico-neurastênico cujos fenômenos, ao invés de se manifestarem na vida prática, “fazem explosão para dentro”. Argumenta que nele essa condição “se mentalizou” convertendo o que seriam ataques em silêncio e poesia. Portanto, “a origem mental dos meus heterônimos está na minha tendência orgânica e constante para a despersonalização e para a simulação.”. Ao que avança o argumento em retrospectiva: a “história directa dos meus heterônimos” se inicia nos traços biográficos que remetem à tenra infância: o “primeiro heterônimo, ou, antes, o meu primeiro conhecido inexistente” foi certo Chevalier de Pas.

É assim, construindo paradoxalmente uma

2 Todas as citações conforme PESSOA. *Carta a Adolfo Casais Monteiro - 13 Jan. 1935*. Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/3007>.

trajetória biográfica mínima junto ao aparecimento imediato e espontâneo de figura alheias a ela, que Pessoa chega à história da gênese dos seus “heterônimos literários” – que aqui achamos por bem transcrever integralmente:

(...) lembrei-me um dia de fazer uma partida ao Sá-Carneiro – de inventar um poeta bucólico, de espécie complicada, e apresentar-lho, já me não lembro como, em qualquer espécie de realidade. Levei uns dias a elaborar o poeta mas nada consegui. Num dia em que finalmente desistira – foi em 8 de Março de 1914 – acerquei-me de uma cômoda alta, e, tomando um papel, comecei a escrever, de pé, como escrevo sempre que posso. E escrevi trinta e tantos poemas a fio, numa espécie de êxtase cuja natureza não conseguirei definir. Foi o dia triunfal da minha vida, e nunca poderei ter outro assim. Abri com um título, *O Guardador de Rebanhos*. E o que se seguiu foi o aparecimento de alguém em mim, a quem dei desde logo o nome de Alberto Caeiro. Desculpe-me o absurdo da frase: aparecera em mim o meu mestre. Foi essa a sensação imediata que tive. E tanto assim que, escritos que foram esses trinta e tantos poemas, imediatamente peguei noutra papel e escrevi, a fio, também, os seis poemas que constituem a *Chuva Oblíqua*, de Fernando Pessoa. Imediatamente e totalmente... Foi o regresso de Fernando Pessoa Alberto Caeiro a Fernando Pessoa ele só. Ou, melhor, foi a reacção de Fernando Pessoa contra a sua inexistência como Alberto Caeiro.

Aparecido Alberto Caeiro, tratei logo de lhe descobrir – instintiva e subconscientemente – uns discípulos. Arranquei do seu falso paganismo o Ricardo Reis latente, descobri-lhe o nome, e ajustei-o a si mesmo, porque nessa altura já o via. E, de repente, e em derivação oposta à de Ricardo Reis, surgiu-me impetuosamente um novo indivíduo. Num jacto, e à máquina de escrever, sem interrupção nem emenda, surgiu a *Ode Triunfal* de Álvaro de Campos – a Ode com esse nome e o homem com o nome que tem. (PESSOA, *ibidem*).

Por ora, destacamos sumariamente quatro pontos: 1) foi sem programa ou projeto de criação heteronímica que os heterônimos surgi-

ram, “num dia [bastante específico] em que finalmente desistira” e “imediate e totalmente”, isto é, sem gradação construtiva, sem revisões de personalidade, mas como pessoas mesmas externas e prontas; 2) e surgiram primeiro em escrita e texto, isto é, em obras, e só depois em figura, nome, singularidades e outras biografias mínimas – portanto, os sujeitos são como obras de suas obras; 3) aparecem como em cadeia, um reagindo ao outro, na interação, negação ou estímulo com o trabalho e estilo dos demais; 4) sobretudo, a despersonalização poética é completa precisamente na medida mesma em que exige de pronto uma reação do “Pessoa ele mesmo”, isto é, a criação do ortônimo em vez da manutenção de um autônimo. Já não é mais o Fernando Pessoa quem escreve poemas em nomes outros (pseudônimos) e nem em nome próprio (autônimo), o “próprio” se altera na figura de “Pessoa ele mesmo”, interagindo com os heterônimos ao ponto de ter um deles como seu mestre.

Casais Monteiro parece ter notado rapidamente o quanto a realidade desse “drama em gente” ali em carta não deixava de se complicar. Essa primeira carta foi publicada pelo próprio Monteiro após a morte de Fernando Pessoa numa edição de *Presença* em 1937. Acompanhava a publicação um comentário do destinatário da missiva em que a considerava como ao mesmo tempo documento, página autobiográfica, e também criação literária, tudo junto contribuindo ainda mais para a “explicação” da questão dissimulativa da heteronímia/ortonímia. A nós também, parece impossível separar essas categorias nessa carta. Por exemplo, o elemento do “dia triunfal” já foi devidamente esclarecido como composição narrativa inclusive envolta em especulações astrológicas (CAVALCANTI FILHO, 2011, p. 228-229).

Outro elemento é a cuidadosa e bem temperada forma como Pessoa insiste aqui e ali

durante toda a carta em colocar em dúvidas sua própria lucidez ou estabilidade mental para fornecer uma explicação da gênese heteronímica segundo o “Pessoa ele mesmo”, isto é, ausentando de tempos em tempos a capacidade do Fernando de se fazer presente na sua própria narrativa em carta: “quaisquer que sejam os meus defeitos mentais, é nula em mim a tendência para a mania da perseguição”; “coincidiu, sem que eu o planeasse ou o premeditasse (sou incapaz de premeditação prática)”; “não sei se sou simplesmente histérico, se sou, mais propriamente, um histero-neurastênico. Tendo para esta segunda hipótese”; “estou escrevendo depressa, e quando escrevo depressa não sou muito lúcido (...) É para que saiba com quem está lidando, meu caro Casais Monteiro!”.

Ao mesmo tempo, se a tradição epistolar supõe o diálogo entre pessoas ausentes que, por meio das cartas, tornam-se presentes, Pessoa dobra a aposta de sua presença valendo-se do paradigma filosófico clássico de que a voz e a fala é que são as presenças insubstituíveis à escrita – caso eminentemente socrático-platônico. Assim, vez por outra, reforça ao destinatário sua presença completa:

(Interrompo. Não estou doido nem bêbado. Estou, porém, escrevendo directamente, tão depressa quanto a máquina mo permite, e vou-me servindo das expressões que me ocorrem, sem olhar a que literatura haja nelas. Suponha — e fará bem em supor, porque é verdade — que estou simplesmente falando consigo).

(...) Em eu começando a falar — e escrever à máquina é para mim falar —, custa-me a encontrar o travão. Basta de maçada para si, Casais Monteiro! (PESSOA, *ibidem*).

E termina, precisamente, o trecho de carta sobre a gênese dos heterônimos confundindo de forma ostensiva as duas coordenadas:

Nesta altura estará o Casais Monteiro pensando que má sorte o fez cair, por leitura, em meio de

um manicômio. Em todo o caso, o pior de tudo isto é a incoerência com que o tenho escrito. Repito, porém: escrevo como se estivesse falando consigo, para que possa escrever imediatamente. Não sendo assim, passariam meses sem eu conseguir escrever. (PESSOA, *ibidem*).

Tudo isso visto, gostaríamos enfim de nos debruçar num trecho anterior, entre a “explicação psiquiátrica” e logo antes da “gênese dos heterônimos literários”, justo quando ele narra a “história da mãe que os deu à luz”, ou seja, como essa tendência à despersonalização se manifestou biograficamente na sua infância. Primeiro, porque esse trecho encontra-se todo rascunhado noutro papel, somente publicado em 1966.³ Esse fato, por si só, já pelo menos suspende a proclamada espontaneidade “como quem fala” e a imprecisão “de lucidez” com que Pessoa respondia ao amigo Casais Monteiro. Por exemplo, na carta, realmente enviada ele afirma que além Chevalier de Pas, “lembro-me, com menos nitidez, de uma outra figura, cujo nome já me não ocorre mas que o tinha estrangeiro também”, porém no rascunho encontramos junto do Chevalier o nome de “capitão Thibeaut”. Mas isso está longe de ser o mais importante. Se no sentido geral a carta enviada segue muito próxima ao rascunho, o que se destaca como apelo sutil na versão final é um detalhe decisivo que não se encontra no rascunho: “o meu primeiro heterônimo, ou, antes, o meu primeiro conhecido inexistente — um certo Chevalier de Pas dos meus seis anos, *por quem escrevia cartas dele a mim mesmo*”. Essa diferença metalinguística, em que um “cavaleiro de nada” se figura como quase-gente, deveria ser fatal para a leitura de toda essa construção narrativo-teórica da carta a Casais Monteiro.

Por certo, já não se trata mais aqui na es-

crita de cartas de um outro para o próprio Pessoa, contudo fica patente por um gesto revisado de construção literária o quanto Pessoa não deixa escapar como a natureza mesma da troca epistolar favorece e até alimenta o empreendimento heteronímico. O jogo de ausência-presença que tradicionalmente a caracteriza pode ganhar na elaboração poética pessoana, tão ligada aos interstícios, uma substância própria. Vejamos noutro conjunto de cartas como isso pode ser mais concretamente admitido.

Cartas de amor

Exatamente no número anterior de *Presença* em que Casais Monteiro publicou a sua carta pessoana explicativa (nº 49), a revista teve uma edição em homenagem ao poeta recém-falecido (nº 48) em que por primeira vez se apresentou passagens de diversas cartas de amor que Pessoa escreveu à Ofélia Queiroz, a jovem por quem ele se apaixonou enquanto trabalhavam juntos num escritório comercial; ele tradutor, ela datilógrafa. A totalidade, porém, dessas cartas só viria a ser revelada bem mais tarde: em 1978, foram publicadas as cartas dele, e só em 1996 – 5 anos após a morte de Ofélia – foram publicadas também as dela para ele.

A atitude com que a crítica geral no primeiro momento as recebeu foi de certo estranhamento pela aparente figuração mais concreta do Fernando Pessoa fora da realidade dramática das suas ficções e absorvido na vida cotidiana, com suas linguagens e afetos mais triviais e até mesmo ridículos; como sentenciam um poema de Álvaro de Campos que passou a ser diretamente associado a essas cartas publicadas.⁴ Conforme o posfácio de Mourão-Ferreira na própria publicação das cartas, é

3 *Páginas Íntimas e de Auto-Interpretação. Fernando Pessoa.* (Textos estabelecidos e prefaciados por Georg Rudolf Lind e Jacinto do Prado Coelho.) Lisboa: Ática, 1966, p.101. Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/4264>.

4 “Todas as cartas de amor são / Ridículas. / Não seriam cartas de amor se não fossem / Ridículas.” Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/2492>.

“[...] como anti-ficções, como documentos de evidente e maciça autenticidade é que não deixa de ser plausível que ele tenha desejava conservá-las”. (1994, p.184) Essa antificção ou contraparte de personalidade própria de um sujeito fora de suas criações literárias se apresentando necessariamente em cartas, ressoou até mesmo a suposta espontaneidade repetida por Pessoa nos seus argumentos à Casais Monteiro. Carlos Queiroz, ninguém menos que o sobrinho de Ofélia e promotor involuntário da retomada das trocas de carta na segunda fase, também ele poeta e ensaísta, e que como colaborador tinha estabelecido a ponte em vida entre Pessoa e a revista *Presença*, e organizado a primeira publicação das cartas na edição de nº 48 da mesma revista após a morte do poeta, Queiroz postulava uma “[...] evidente espontaneidade dessas cartas” nas quais “não se encontra um vestígio de premeditação formal, de voluntária intelectualidade”. (*apud* MOURÃO-FERREIRA, 1994: p. 192)

De fato, a leitura das cartas dá motivos óbvios para tal crítica. A começar pela linguagem mesmo que os amantes, em particular Pessoa, manejam nelas. Transcorre em grande número a mais acabada comunicação telegráfica de banalidades, formal e temática, entre meras queixas, informações sobre estados de saúde, tentativas de acertar locais e tempos de encontro... e tudo recheado com as palavras-carinho infantilizadas, os diminutivos, e também nomes provocativos, que tão correntemente demarcam a comunicação amorosa: “Ophelinha”; “meu Fernandinho”; “Ninhinha”; “Bebêzinho do Nininho-ninho”; “bebê anjinho”; “bebê fera”; “víbora”; “vespa vespíssima” etc. Ou ainda as sugestões mais eróticas, por exemplo, com que ambos se referem aos seios de Ofélia como “pombinhos”.

Todavia, como tão bem enfatizou Perrone-Moisés (2000, p. 178), “[...] ver apenas o trivial

dessas cartas é ser cego para as formulações paradoxais e fulgurantes, no melhor estilo Pessoa, Campos ou Reis, que alternam com as pieguices aludidas. Enfim, insistir nesse primeiro ponto – o do ridículo das cartas – é absolutamente... ridículo.” Afinal, alguns elementos de pura banalidade já seriam suficientes para sugerir que mesmo essas cartas não são expressões simplesmente espontâneas e descompromissadas, ainda que isso não chegue a constituir por si uma construção literária. Seria o caso de quando Pessoa registra para Ofélia – carta de 18 de março de 1920 – que estava escrevendo noutro estilo (o dela) porque o fazia constrangido pela presença próxima de Osório, isto é, preferindo maior formalidade a fim de que aquele não pudesse espiar seus dizeres mais românticos;⁵ trecho que inclusive levou José Gil a já arriscar um “devir-estilo-de-Ofélia” (2010, p. 55). Outro exemplo no extremo oposto a esse é o da carta de 31 de maio de 1920, em que o já maduro poeta português força a mão na estilização da pieguice infantilizada, contrastando ao mesmo tempo com o rigor e profundidade dos seus poemas, mas também com a espontaneidade da comunicação a dois entre amantes: “venho só quevê pã dizê ó Bebezinho que gotei da catinha dela. Oh! E também tive munta pena de não tá ó pé do Bebê pã le dá jinhos. Oh! O Nininho é pequenininho”.⁶

Noutra carta, encontramos como que um *leitmotif* daquela carta a Casais Monteiro de anos mais tarde: a fim de situar a escrita na espontaneidade, improvisado e imediatez, quando não na sinceridade de sentimentos do autor, Pessoa de antemão parece elaborar uma cena sob medida para parecer assim.

5 PESSOA. *Carta a Ophélia Queiroz - 18 Mar. 1920*. Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/1310>.

6 A carta vai assinada “Fernando”, e ainda contém o desenho a mão de um pé de meia no trecho entre parêntesis do texto. Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/3792>.

Querida Ibis:

Desculpa o papel impróprio em que te escrevo; é o único que encontrei na pasta, e aqui no Café Arcada não têm papel. Mas não te importas não? (Carta à Ophélia Queiroz - 31 Jul. 1920)⁷

Meu prezado Camarada:

Muito agradeço a sua carta, a que vou responder imediata e integralmente. Antes de, propriamente, começar, quero pedir-lhe desculpa de lhe escrever neste papel de cópia. Acabou-se-me o decente, é domingo, e não posso arranjar outro. Mas mais vale, creio, o mau papel que o adiamento. (Carta a Adolfo Casais Monteiro - 13 Jan. 1935)⁸

No entanto, há efetivamente uma questão de fundo bem mais relevante para nossa questão aqui do que a mera implicância com os pormenores de estilo cartográfico. Pois, acompanha toda essa troca de cartas um jogo próprio desse amor que não isenta – ao contrário, contrai – a poética pessoana do drama em gente. Desde a primeira carta que ele lhe envia. Ou melhor, desde o começo do namoro que se dá exatamente na troca de cartas. Eis como a própria Ofélia narrou o evento:

Um dia faltou luz no escritório. (...) Um pouco antes da hora da saída, atirou-me um bilheteinho por cima da secretária que dizia: 'Peço-lhe que fique'. Eu fiquei, na expectativa. Nessa altura, já eu me tinha apercebido do interesse do Fernando por mim e eu, confesso, também lhe achava uma certa graça...

Lembro-me que estava em pé, a vestir o casaco, quando ele entrou no meu gabinete. Sentou-se na minha cadeira, passou o candeeiro que trazia na mão e, virando para mim, começou de repente a declarar-se, como Hamlet se declarou a Ofélia: 'Oh, querida Ofélia! Meço mal os meus versos; careço de arte para medir os meus suspiros; mas amo-te em extremo. Oh! Até do último extremo, acredita!'

Fiquei perturbadíssima, como é natural, e, sem

saber o que havia de dizer, acabei de vestir o casaco e despedi-me precipitadamente. O Fernando levantou-se, com o candeeiro na mão, para me acompanhar até a porta. Mas, de repente, pousou-o sobre a divisória da parede: sem eu esperar, agarrou-me pela cintura, abraçou-me e, sem dizer uma palavra, beijou-me, beijou-me, apaixonadamente, como louco...

Fui para casa, comprometida e confusa. Passaram-se dias e, como o Fernando parecia ignorar o que se havia passado entre nós, resolvi eu escrever-lhe uma carta, pedindo-lhe uma explicação. É o que dá origem a sua primeira carta-resposta, datada de 1 de Março de 1920.

Assim, começamos o "namoro"... (Queiroz *apud* Klobucka, 2007, p. 229).

Vale recuperar Perrone-Moisés, que destaca que a relação entre poeta/tradutor e datilógrafa já começa por escrito através do bilhete que Pessoa lhe joga, sobretudo a primeira declaração de amor dele para ela foi precisamente pela interposição de uma personagem literária. "E que personagem!" (ibid, 2000, p. 176). Sim, porém para além do mau agouro envolvendo o nome da amada – na peça a personagem suicida por desilusão amorosa causada pelo comportamento errante e pouco lúcido do seu amado –, trata-se do personagem shakespeariano por excelência, o último grau de despersonalização que Pessoa identificava na sua escala entre a lírica e o drama.⁹ Personagem sempre relutante em agir, que não só se vale explicitamente do artifício artístico para dar andamento aos seus propósitos, como deliberadamente confunde nas suas expressões as coordenadas entre lucidez e loucura para com os demais personagens e até mesmo com o espectador da peça. Não fosse o bastante, segundo a narração de Ofélia depois de toda

7 Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/1424>.

8 Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/3007>.

9 PESSOA. *Dividiu Aristóteles a poesia em lírica, elegíaca, épica e dramática*. Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/4306>. Noutro texto Pessoa sugere um passo além desse último grau: o dos heterônimos. Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/1728>.

aquela cena teatral com recitação e a luz de velas, Pessoa segue os dias como se nada tivesse acontecido; nada além de uma cena. E é isso que força Ofélia a iniciar a troca de cartas: logo, o namoro propriamente começa nas cartas.

Nesse sentido, a primeira carta de Pessoa (de 1º de março de 1920), sua resposta ao questionamento da amada, é novamente muito curiosa. Toda ela é um jogo manhoso e insidioso, quase artificioso mesmo, acerca da sinceridade e do fingimento entre os que se amam e entre os que escrevem cartas. Afinal, na verdade, essas primeiras cartas vão envolvidas em um triângulo amoroso, vez que Ofélia já tem um pretendente e disso faz caso questionando então se o amor de Fernando seria sincero e bastante para merecer o sacrifício que estava por fazer contra o outro rapaz. A resposta de Pessoa a toda essa circunstância, que se desenvolve desde a declaração shakespeariana no escurinho do escritório, é doída e começa marcada pelas acusações de que ela não se confessava ali realmente, e novamente pela questão de que a fala seria mais presente, mas a escrita é mais sentida:

Para me mostrar o seu desprezo, ou, pelo menos, a sua indiferença real, não era preciso o disfarce transparente de um discurso tão comprido, nem da série de «razões» tão pouco sinceras como convincentes, que me escreveu. Bastava dizer-mo. Assim, entendo da mesma maneira, mas dói-me mais.¹⁰

Segue assim afirmando que ela poderia preferir quem quisesse, sem nem sequer a necessidade de fingir que o amava, ataca novamente a própria escrita “que mais parece requerimento de advogados. O amor não estuda tanto as coisas, nem trata os outros como réus que é preciso ‘entalar’”, e insiste na falta de franqueza da moça, suas “afeições fingidas”.

10 PESSOA. *Carta a Ophélia Queiroz – 1 mar. 1920*. Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/1306>.

Tudo para, em contraste, encaminhar ao final da carta o tanto que ele lhe ama. A última frase, no entanto, volta a colocar tudo em jogo: “Aí fica o ‘documento escrito’ que me pede. Reconhece a minha assinatura o tabelião Eugênio Silva.”

Contudo, enquanto os enredamentos avançam, em carta de 20 de março de 1920, em que Pessoa continua suas queixas dos últimos dias sobre a precariedade da sua saúde, ele inverte a expectativa expressiva dos afetos, no modo absolutamente peculiar com que ele afirmava sua obra poética:

Compreendo que uma pessoa doente é maçadora, e que é difícil ter carinhos para ela. Mas eu *pedia-te apenas que fingisses esses carinhos, que simulasses algum interesse por mim*. Isso, ao menos, não me magoaria tanto como a mistura do teu interesse por mim e da tua indiferença pelo meu bem-estar. (...)

*Adeus, amorzinho, faz o possível por gostares de mim a valer, por sentires os meus sofrimentos, por desejares o meu bem-estar; faz, ao menos, por o fingires bem.*¹¹

À medida que o relacionamento se complicava, também se complicavam as entrelinhas cartográficas; ou, antes, as entrelinhas e o relacionamentos se complicavam um no outro. A inversão do dia 20 era consequente aos questionamentos que Ofélia fez a Fernando nos dias anteriores a partir de uma suposta fofoca que lhe teria chegado de que ele tinha outra amante – donde se compreende melhor o porquê dela talvez não ter sequer fingido atenções mais carinhosas com o estado de saúde por que passava Pessoa. A resposta escrita dele, no dia anterior (19 de março de 1920), é mais uma vez bastante curiosa. Por um lado, perfeitamente banal enquanto artifício usual dos amantes que se esquivam de fofocas do tipo: desacreditá-la. Por outro, Pessoa o faz

11 PESSOA. *Carta à Ophélia Queiroz – 20 mar. 1920*. Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/1324>.

não apenas deslegitimando o conteúdo ou o emissor da fofoca, mas sim desacreditando sua própria existência:

Sobre a informação, que te deram a meu respeito, não só quero repetir que é inteiramente falsa, como também dizer-te que a 'pessoa de respeito', que deu essa informação a tua irmã, ou inventou por completo, e, sobre ser mentirosa, é doida; ou essa pessoa nem sequer existe, e foi tua irmã que a inventou — não digo que inventou a pessoa, mas que inventou que determinada pessoa lhe disse uma coisa que ninguém lhe disse. (...)

Mais uma coisa: se a tal 'pessoa respeitável' existe (o que duvido), vê que fins pessoais poderá ter para me afastar de ti. Vê se não haverá, quando menos, fins de amizade para com qualquer outro pretendente teu. Mas essa 'pessoa respeitável' deve ser parenta do sr. Crosse, com certeza — quanto à existência real. — Amanhã cá te espero no escritório à hora combinada.¹²

Embora no começo da carta ele pondere "não digo que inventou a pessoa", no final, ele reestrutura a cisma de forma sutil. Paralelamente, repete a dúvida existencial e dá certeza dessa existência real aparentando a "pessoa respeitável" com o Sr. Crosse. Mas quem é Sr. Crosse? É a primeira aparição nas cartas à Ofélia de uma das figuras inexistentes da constelação criativa de Pessoa. Não chega a ter personalidade o suficiente para o *status* de heterônimo — que talvez, inclusive, revise a ponderação com que Pessoa abria a carta —, mas caracteriza-se por participar de concursos de charada e jogos de palavras em grandes jornais britânicos.¹³ Ainda mais relevante é que essa sua aparição não se limitará ao desarme da intriga fofoqueira. A partir daí, ele será as-

sunto de algumas cartas, de lado a lado. Nessa paulatina, mas crescente pressão para que Pessoa assumisse de forma mais efetiva o relacionamento e seu compromisso futuro, o poeta passa a condicionar a ideia de casamento à sorte de Crosse nos seus concursos.¹⁴

Mas, como já dito, impressiona que Ofélia mesma entre no jogo. Ora ela incentiva sua sorte garantindo que Crosse é muito inteligente, ora diz que dele não se esquece ou que para a sorte dele irá rezar, ora lamenta sua falta de premiações. Na última carta de Pessoa mencionando o amigo concurseiro que tinha por missão auxiliá-los, o poeta relembra como o dia junto à Ofélia foi agradável em tudo, exceção à saúde desse amigo. Conforme se lê, as últimas trocas, físicas e de papel, entre os amantes, parecem ter cristalizado a atração mais completa por Ofélia: cada vez mais "corpinho de tentação", e no que talvez fosse mais importante para ele "muito má, excepto numa coisa, que é na arte de fingir, em que vejo que é mestra."¹⁵ Mas exatamente isso parece colocar um perigo ao poeta, parece lançar o relacionamento a um nível comprometido demais para ele que tão pouco era ele mesmo. Não só "açóites é que tu precisas", mas admitindo certa bebedeira aparece na cena epistolar ninguém menos que Álvaro de Campos.

Simultâneo à queda de saúde e desaparecimento do inexistente Crosse, favorável ao relacionamento, acena ainda de dentro de parênteses o mais exaltado dos heterônimos, que se mostrará pouco a pouco um adversário do romance. No final do mesmo mês, Campos volta a figurar em parênteses, porém mais desafiado, afirmando que quem a viu na rua naquele dia tinha sido ele.¹⁶ Nos meses seguintes, essa dinâmica ressurgiu aqui e ali de maneiras va-

12 PESSOA. *Carta à Ophélia Queiroz - 19 mar. 1920*. Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/1319>.

13 Não confundir este A.A. Crosse com seus parentes, os outros Crosse elaborados por Pessoa: seu irmão I.I. Crosse, divulgador de Caeiro e de Campos, e Thomas Crosse, tradutor e ensaísta inglês com tendências épico-ocultista, divulgador da cultura portuguesa.

14 PESSOA. *Carta à Ophélia Queiroz - 22 mar. 1920*. Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/1330>.

15 PESSOA. *Carta à Ophélia Queiroz - 05 abr. 1920*. Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/1552>.

16 PESSOA. *Carta a Ophélia Queiroz - 27 abr. 1920*. Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/1587>.

riadas, mas de modo que Ofélia se sente de fato incomodada com a presença de Campos: “limpa as lágrimas, Bebê mau! Tens hoje do teu lado o meu velho amigo Álvaro de Campos, que em geral tem sido só contra ti. Alegra-te! Só vale a pena o que se consegue com esforço.”;¹⁷ “Hoje sentir-me-ia muito melhor se pudesse contar com ir logo a ver a Nininha, e vir para baixo de Belém com ela, e sem o Álvaro de Campos; que ela, naturalmente, não gostaria que esse distinto engenheiro aparecesse”.¹⁸ Atravessam essas cartas quase sempre o tema da saúde de Fernando, não raro das suas condições mentais, que vão ajudando a minar o amor entre eles na medida em que dá a escapar maiores compromissos (portanto, ainda em paralelo de fundo com as despersonalizações de Hamlet e Shakespeare). Até que, em carta de outubro, insistindo no tema e já com o desgaste acentuado, Fernando escreve: “Afim o que foi? Trocaram-me pelo Álvaro de Campos!”.¹⁹ Pessoa só voltaria a lhe escrever em fins de novembro e para aceitar o fim do romance. A carta é uma das mais bonitas, mas termina registrando que o real concorrente desse amor, bem como de qualquer amor para Pessoa, não era nem outra mulher, nem apenas o Álvaro de Campos, mas o projeto poético e de vida que se amalgamavam no seu “drama em gente”:

Fiquemos, um perante o outro, como dois conhecidos desde a infância, que se amaram um pouco quando meninos, e, embora na vida adulta sigam outras afeições e outros caminhos, conservam sempre, num escaninho da alma, a memória profunda do amor antigo e inútil. (...) isto de ‘outras afeições’ e de ‘outros caminhos’ é consigo, Ophelina, e não comigo. O meu destino pertence a outra Lei, de cuja existência a Ophelina nem sabe, e está subordinado cada

vez mais à obediência a Mestres que não permitem nem perdoam.

Não é necessário que compreenda isto. Basta que me conserve com carinho na sua lembrança, como eu, inalteravelmente, a conservarei na minha.²⁰

A segunda fase de trocas de cartas vem ainda mais marcada por essas inseguranças quanto à sanidade de Fernando Pessoa. Nove anos depois do desenlace, Ofélia viu uma foto de Pessoa dada ao seu referido sobrinho, Carlos Queiroz, e manifestou que gostaria de uma também. Intermediado por Carlos, Pessoa atende à solicitação. Na imagem, o poeta está de lado, bebendo no balcão do bar Abel. Na dedicatória, escreve: “Fernando Pessoa em flagrante delíto”. A conjunção dessa imagem lateral envolvida pelo álcool com o trocadilho que complica o “flagrante” parece prognóstica. Ofélia escreve agradecendo a foto e assim retomam por breve período a troca de cartas. Embora cada vez menos uma troca e mais um monólogo de Ofélia, Álvaro de Campos passa a figurar com ainda mais presença e ousadia. Chega ele mesmo a escrever uma carta à Ofélia em tom crítico ao Fernando e com admoestações a ela que teriam sido ditadas pelo amigo, que por problemas mentais não podia se comunicar.²¹ No dia seguinte, Pessoa é quem volta a lhe escrever, mas para elogiar o amigo Campos e informar que não poderá vê-la porque já tinha compromissos com heterônimo, que aliás teria coisas a dizê-la – que o próprio Pessoa não conhecia –, mas somente o faria em presença.²² Complicando o próprio jogo,

17 PESSOA. *Carta a Ophélia Queiroz - 28 maio 1920*. Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/3767>.

18 PESSOA. *Carta a Ophélia Queiroz - 28 maio 1920*. Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/3767>.

19 PESSOA. *Carta a Ophélia Queiroz - 15 out. 1920*. Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/1457>.

20 PESSOA. *Carta a Ophélia Queiroz - 29 nov. 1920*. Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/1464>. Sobre esse trecho, Perrone-Moisés comenta: “O início desse trecho é ‘Bernardo Soares’, o miolo é ‘Ricardo Reis’, e a conclusão é de Fernando ele mesmo, em sua humana condição. O escandaloso Álvaro de Campos fica fora desse grave acerto final.” (ibid, p. 184).

21 PESSOA. *Carta à Ophélia Queiroz - 25 set. 1929*. Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/3667>.

22 PESSOA. *Carta à Ophélia Queiroz - 26 set. 1929*. Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/3672>.

noutra carta adiante assina Fernando, mas o texto, que a chama de "bebê fera" e pergunta se ela gosta dele ou não, é claramente de Campos (09/10/1929). Finalmente, a última carta (11/01/1930) não diz muito mais do que a autorização de Campos para que o Pessoa ali copiasse um poema do amigo. O desânimo de Ofélia já era patente a ponto de deixar sem resposta as últimas cartas enviadas pelo poeta. Dessa vez, ela mesma viria a reconhecer em que grau hamletiano estava a explicação pessoana para o término de nove anos atrás: "O Fernando estava diferente. Não só fisicamente, porque tinha engordado bastante, mas, e principalmente, na sua maneira de ser. Sempre nervoso, vivia obcecado com a sua obra [...] Todo o resto lhe era indiferente". (*apud* PERRONE-MOISÉS, 2000, p. 177) Anos depois de suas desventuras amorosas com o poeta, Ofélia enfim viria a se casar, com um teatrólogo.

Acabou-se o namoro e, pode-se dizer, venceu Álvaro de Campos. Nenhum dos críticos deixou de observar que este era, declaradamente, o homossexual da *coterie*, e que, portanto, só podia detestar Ofélia. O mais extraordinário e menos observado pelos críticos é que Ofélia se prestou ao jogo. Em seu afã de agradar Fernando, ela tratava Campos como um ser de carne e osso. Não desprovida de humor, mas desprovida de malícia, ela ajudou, assim, a obra destrutiva do engenheiro. (*ibid*, p. 181).

Dado, enfim, o contraste entre as circunstâncias reais sempre tão limitadas para o amor de Fernando e Ofélia em comparação com a intensidade das emoções e das declarações, os grandes planos, as intrigas existentes e mesmo inexistentes etc. são fácies de concordar com Perrone-Moisés de que as cartas não foram um acompanhamento do namoro, mas o próprio namoro (*ibid*, p. 176). Porém, seria pobre concluir apenas nisso, como se o romance e o amor entre eles tivessem sido somente artificiais, um exercício textual sem consistência com o real. Nos parece que a fórmula defen-

dida por Mangabeira é mais sagaz e acertada: "[...] não se trata de cartas de amor, mas de cartas que são o amor, nas quais o ato de escrever não é a mera expressão do sentimento, mas a realização plena do mesmo.". (2016, p.31)

(...) as cartas são um *locus* relevante da experiência amorosa. Contudo, deve-se ir além: sendo o amor atravessado pelos discursos que não apenas o expressam, mas que também são seus planos de existência, são a realidade amorosa como uma ficção epistolar e a ficção epistolar como uma realidade amorosa. (*ibid*, p. 32).

De fato, como também destacou Mateus Lourenço, é sobretudo pelas intromissões de Álvaro de Campos que se evidencia como as coordenadas tradicionais do jogo epistolar ficam todas desorientadas: aquele ausente que se faria presente pela carta, dela se ausenta para presentificar um outro, inexistente, que, conseqüentemente, exige da destinatária também se envolver com essa ficcionalidade presentificada, elevando, por fim, o inexistente a uma realidade objetiva, quase corpórea (2017, p. 270). Todavia, Campos é apenas o ponto mais claro ou o catalisador da fragilização da separação firme entre realidade e ficção que se dá ao longo de quase toda a troca de cartas entre Fernando e Ofélia. Basta recapitularmos como desde o início a questão da sinceridade amorosa logo se converte em questão de sinceridade poética, em pedidos de simulação de carinhos, fingimento das emoções. Ou como muita intensidade é gasta ponderando a realidade/presença ou não de interlocutores, pretendentes, aliados e opositores ao romance. E que já no começo das cartas a figuração do Sr. Crosse, não só apresenta um para além do "Pessoa ele mesmo", como chama Ofélia a também se alterar enquanto figura desse amor. É essa dinâmica que nos parece ser necessária de destacar em conjunto.

É certo que, por exemplo, apelar ao acaso ou à sorte nos concursos de charadas através

de um pseudônimo indica bem mais a improbabilidade do que o engajamento em se casar. Não obstante, não deixa mesmo assim de se apresentar como compromisso amoroso, próprio das elocubrações passionais, como se já em outro plano o relacionamento se destinasse. Um plano em que Ofélia não se furta de deliberada e imediatamente atuar também, cristalizando sua consistência. Isso, no entanto, não joga apenas o Fernando para uma outra figuração de si, mas também a Ofélia. Porque, afinal, a diferença entre eles nas cartas e no romance não é entre um que ficcionaliza seu eu enquanto a outra reitera a realidade de seu. Como argumenta Mangabeira conjugando teorias de Simmel e Sartre:

(...) o amar se torna uma unidade enquanto síntese entre o sujeito emocionado e o objeto emocionante no ato próprio de amar, surgindo um fenômeno, um ser específico. O amor cria, portanto, tanto o seu objeto como produto original através de uma existência única e complexa, multifacetada porém indecomponível, quanto o amante sujeito do amor, que passa a existir de uma maneira diferente do que era antes. Como categoria primordial, o amor transcende o sujeito e o objeto do amar, intrincando ambos em uma relação sintética cujas existências e conexões dos e entre os amantes é absolutamente unitária, única, impossível de decomposição. Passa-se a uma outra existência, conforme defende Sartre, e o mundo se transforma, desnudando-se, por exemplo, através do uso de diminutivos, pronomes possessivos, erotismo e promessas de Fernando e Ofélia que são, em si, o amor concretizado no diálogo epistolar. Fernando e Ofélia já não são os mesmos de antes, sendo o que são, na relação, porque amantes, uma modificação integral da sua existência no mundo. (2016, p. 40-41).

A diferença, então, é que na passagem a esse “ser específico”, esse outro plano de existência instalado nas cartas, o Fernando se ficcionaliza em pluralidade, enquanto Ofélia se ficcionaliza buscando sua unidade. Pode-se considerar que o gesto de Pessoa fere assim a própria

ética envolvida na escrita de cartas amorosas, mas o fato é que estavam ambos naturalmente instrumentalizando esse plano amoroso concreto de ficção para costurarem seus respectivos planos de realidade: Ofélia buscando pela sua unidade do eu a interpolação do amor das cartas no compromisso social do casamento, Fernando buscando pela pluralidade do eu a interpolação do amor cartográfico no seu compromisso poético de escritor. É esse descompasso gradativo, esse desequilíbrio, que não só preconiza o inevitável desenlace do relacionamento, mas também que põe em operação o que José Gil chamou de “máquina de amor” dessas cartas: o fazer mesmo da consistência desse plano ficcional e fadado ao término, mas não menos intenso e real por isso.

O fado inelutável, que por vezes os próprios amantes em questão mencionam, não está, porém, no elemento ficcional, mas em como nesse elemento ficcional o Fernando vai se escapando; e não por menos ou por falta de amor, mas talvez por ser a maneira com que ele conseguia amar na interpolação dos planos. O maquinário ficcional do plano de existência desse amor redobra o “drama em gente”, compondo sobretudo “[...] um personagem ortônimo de fingida banalidade, que mal esconde a ausência fundamental do “eu” (TABUCCHI *apud* LOURENÇO, 2017, p. 263). O que não passa despercebido sequer por Ofélia, que em graça ironista chega a endereçar uma das cartas não ao Fernando ou Nininho, mas ao *Monsieur Ferdinand Personne*. Paradoxalmente, é então essa real ausência do sujeito ao plano ficcional estabelecido na troca epistolar – de forma ainda mais descarada nas cartas da segunda fase – que desmancha e dá termino ao plano, não à sua ficcionalidade.

Perrone-Moisés assentia que as cartas eram o próprio namoro contrastando este com a quase nulidade dos acontecimentos fora das cartas, porque ela se limitava à perspectiva de

que a “[...] carta, como gênero escrito, obedece implicitamente a regras de persuasão, e a persuasão de sinceridade, numa carta afetiva, é o imperativo maior.” (2000, p. 178). Já Mangabeira, por outro lado, assente também que não se trata de cartas de amor, mas de cartas que são o amor, porém, partindo das questões que permeiam a escrita etnográfica, confronta a limitação da lógica persuasiva nessas cartas. Se justamente por se tratar de amor, ainda mais desse amor específico que elas instalam, ocorre de estabelecer um “ser específico”, um plano de existência que submete necessariamente tanto Fernando quanto Ofélia a uma nova realidade de si nesse plano, então não se trata apenas de persuasão de uma parte a outra, mas de um efeito cosmológico capaz precisamente de abrigar esses outros reais em suas articulações (2016, p. 44). Afinal, nunca se tratou somente de vincular Fernando à Ofélia, e vice-versa, mas de vincular de forma autônoma as novas experiências de um e de outro, que não eram passíveis de previsão por mera comparação entre eles desarticulados individualmente. Ao contrário, é pelo novo plano cosmológico criado que a disparidade inicial de cada qual não só se transforma como toma os dados iniciais como parte essencial da realidade nova.

Por fim, convém ainda observar um elemento nessa questão muito relevante tanto para o que já apresentamos neste artigo quanto para o que passaremos a apresentar na sequência. Essa passagem de planos que transforma a realidade experienciada do mundo, por ser movida por uma síntese emocional que fundamenta sua instauração ficcional concreta, não só passa em revisão o problema pessoano dos heterônimos junto à suposta desordem psíquica como aponta para a sua efetivação segundo as leis particulares da magia – conforme a articulação sartriana que Mangabeira organiza.

O *mundo mágico*, consequência da transformação do *mundo determinado* pela emoção, cons-

titui um *mundo da emoção*, tal qual se fala em um mundo do sono ou da histeria. A categoria *mundo* traduz as ‘sínteses individuais que mantêm entre si relações e que possuem qualidades’ (Sartre 2009: 81). Já a categoria *mágico* é uma estrutura existencial que ‘rege as relações intersíquicas dos homens em sociedade e, mais precisamente, nossa percepção de outrem [...]’.

(...) a emoção não é uma atitude acidental do sujeito mergulhado em um mundo sem alterações. Há, de fato, na apreensão emocional do objeto, sua síntese com o sujeito emocionado e uma alteração total do mundo. Todas as estruturas do mundo determinado são destruídas e uma nova atitude – emocional – se torna necessária para o novo mundo mágico que se compôs. A emoção, longe de ser uma desordem da ordem psíquica, possui uma significação que aparece como novo modo de existência, uma realização da realidade-humana, afetiva, uma transformação do mundo. (2016, p. 41, grifos do autor).

Cartas astrais

Se voltamos então à carta de Casais Monteiro, encontramos efetivamente as afirmações pessoais de que seu “drama em gente” não se resumia a convencer ou persuadir ninguém da existência poética de um Caeiro ou Campos, mas era fundamentado por uma cosmológica “tendência para criar em torno de mim um outro mundo, igual a este mas com outra gente”. Não se furta a afirmar o “espaço incolor mas real do sonho”, onde vê concretamente as caras e os gestos da sua gente, onde eles interagem inclusive biograficamente.²³ Por outro lado, se ali Pessoa insiste nos acercamentos psiquiátricos é possível considerarmos novamente mais um exercício de criação da sua ortonímia, uma vez que numa infinidade de vezes os seus textos mais teóricos e não epistolares apontam a emoção e a sensação como as pedras de toque das suas instaurações poéticas e heteronômicas – vide, por exemplo, a

²³ Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/3007>.

relação artística íntima que ele estabelece entre expressão, emoção e fenômeno psíquico em *Os fundamentos do sensacionismo*.²⁴ Mas, lembremos, a carta terminava exatamente respondendo ao amigo sobre sua relação com o ocultismo. E sua resposta evidencia o quanto esse tema se vinculava com a grande questão da sua poética. Ela abre com um comentário bastante sumário sobre o que ele assumiria ter por crença, e termina se isentando de qualquer filiação iniciática. Mas, no centro, ele revela que o caminho ocultista que lhe interessa é o “alquímico, o mais difícil e o mais perfeito de todos, porque envolve uma transmutação da própria personalidade que a *prepara*, sem grandes riscos, antes com defesas que os outros caminhos não têm”. (ibid)

Portanto, também o ocultismo seria para o poeta – conforme enfatiza o texto da carta – uma instrumentaria prática nos exercícios de despersonalização ou transmutação, valendo-se efetivamente das leis particulares da magia para a transformação cosmológica do mundo determinado em mundo da emoção. No mesmo sentido que encontramos na teorização sobre as cartas de amor, mas agora em direção oposta: não da emoção para o mágico, mas do mágico para a emoção – isto, é claro, mais por ordenamento discursivo do que por ordem lógica, uma vez que justamente trata-se de outra lógica e pela qual, na prática, emoção e magia se interpenetram. Assim, uma vez conjugadas as cartas explicativas com as amorosas – no sentido mais de criação cosmológica do que de continuidade histórica ou pessoal –, propomos avançarmos um *outramento* a mais, já não apenas dos que escrevem e recebem cartas, como das próprias cartas: das epístolas aos mapas astrais.

Como vimos, além do comentário alquímico na carta a Casais Monteiro aparece a questão de fundo astrológico do “dia triunfal”, 8 de

março de 1914. De fato, é por essa época que o poeta parece ter chegado a considerável domínio das técnicas de montagem e interpretação astral. Surge nada menos que um semi-heterônimo astrólogo de nome Raphael Baldaya e, ainda mais surpreendente, em 1915, Pessoa chegou a publicar anúncios nos jornais oferecendo os serviços de Baldaya, contendo inclusive uma tabela de preços.

Essa simultaneidade entre a fundação do “drama em gente” propriamente heteronímico e a confiança pessoal no trabalho astral não parece nada fortuita. Pois, aqui novamente encontramos o poeta operando entre a (auto) biografia e a despersonalização, mas agora de forma surpreende com essa instrumentalidade mágica que ele descobre. Suas cartas à mão e estudos astrais conservados nos papéis da arca comprovam o quanto ele se dedicou laboriosamente a determinar com rigor o seu mapa natal mais ajustado, isto é, com a hora “correta”, sobretudo com a “interpretação” mais apropriada ou simplesmente mais estimulante ao seu projeto poético. Primeiro, fazendo o que se chama “retificação de mapa”, isto é, o ajuste da hora correta para o mapa de uma pessoa que não tem a informação precisa. Trata-se, portanto, de um esforço eminentemente biográfico, de ajustamento do mapa natal às efetivas ocorrências mais marcantes da vida do consulente.

Estes três documentos constituem um testemunho extraordinário, pois todos os comentários de Pessoa confirmam que, quer a data dos acontecimentos, quer a qualidade mais positiva ou mais negativa dos mesmos, quer ainda a área de vida abrangida, se verificaram de acordo com a técnica de prognóstico usada. Considerando as várias expressões de admiração do autor ao longo de toda a listagem, este exercício deve ter tido um impacto muito forte na maneira como ele encarou a astrologia e as suas potencialidades. Além do mais, estas páginas constituem uma espécie de autobiografia contada através das sucessivas posições da

²⁴ Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/1941>.

Lua no horóscopo pessoal do nativo. (CARDOSO *apud* PESSOA, 2011, p. 55).

Paradoxalmente, essa mesma confirmação admirada do plano astral em geral, e da sua biografia cartográfica em particular, o sujeita novamente à questão da despersonalização. É também em 1915 que Pessoa ele mesmo, se apresentando como "estudante de astrologia", escreve carta a um editor inglês de livros do tema solicitando os dados necessários para a montagem precisa do mapa de nascimento de Francis Bacon. Mas, o que importa sobremaneira é a justificativa que o poeta registra:

O interesse principal surge do desejo de ver o que no horóscopo de Bacon registra sua característica peculiar de ser capaz de escrever em diferentes estilos (...) e sua faculdade geral de *transpersonalização*.

Eu possuo (em que grau, ou com que qualidade, não me cabe dizer) a característica a que me refiro. Sou escritor, e sempre achei impossível escrever em minha própria personalidade; sempre me encontrei, consciente ou inconscientemente, assumindo o caráter de alguém que não existe e através de cuja agência imaginada escrevo. Desejo estudar ao que isso pode ser atribuído por posição ou aspecto (...). (PESSOA, 2011, p. 39, grifo nosso).²⁵

Mesmo uma abordagem extremamente superficial dos mapas diagramados por Pessoa já permite vislumbrar como ele identificava essa sua característica astral nele mesmo. O poeta nasceu com o Sol, índice astrológico de vitalidade e identidade, no signo dos gêmeos, isto

é, dos duplos, e especificamente na chamada Casa 8, marcada pelas circunstâncias e processos de transformação profunda, de divisão dos seus recursos com os outros, sobretudo a casa do ocultismo e das tendências ao psiquismo. Num dos livros da sua biblioteca, encontramos sublinhado o seguinte trecho referente à Casa 8: "Também tem relação com certas formas de mediunidade e ocultismo, geralmente do tipo prático." (LEO, 1912, p. 195).²⁶ A grande conjunção, por exemplo, do referido "dia triunfal" faz um trânsito difícil (quadratura) exatamente com este Sol natal de Pessoa: grande ebulição criativa na Casa 5, mas tendo por obstáculo a ser superado a identidade solar.

É curiosíssimo, por fim, que Pessoa não fez mapas apenas para si e para os que lhe solicitaram, mas em grande parte sobre muitas figuras históricas, especialmente escritores. Era um modo de, por comparação mecânica e interpretativa, criar analogias entre ele mesmo e seus autores de referência. Em alguns casos, essa prática chegava mesmo a dar consistência ao plano de despersonalização de Pessoa, mas em multiplicação de camadas. Novamente, são exemplares seus estudos diligentes sobre o mapa de Shakespeare, seu herói da despersonalização. Com técnicas e cálculos rebuscados, ele observou que o mapa de Shakespeare aos 52 anos (idade com que morreu) tinha umas tantas similaridades com o seu próprio horóscopo natal: "o meu Sol [está] no [grau do] Meio do Céu [d]aqui e no mesmo local do Sol na [sua] morte" (PESSOA, 2011, p. 100). Com base nessas técnicas calculadas para o Sol da hora da morte, Cardoso sugere, através de uma anotação de Pessoa, que ele teria chegado a projetar uma passagem de Dante a Shakespeare, e de Shakespeare a ele mesmo (*ibid*, p. 103-104).

25 No original: "The chief interest arises from a desire to see what in Bacon's horoscope registers his peculiar characteristic of being able to write in different styles (...) and his general faculty of transpersonalisation. I possess (in what degree, or with what quality, it is not for me to say) the characteristic to which I am alluding. I am an author, and I have always found it impossible to write in my own personality; I have always found myself, consciously or unconsciously, assuming the character of someone who does not exist, and through whose imagined agency I write. I wish to study to what this may be due by position or aspect (...)."

26 No original: "It also has relation to some forms of mediumship and occultism, generally of a practical executive kind". Disponível em: https://biblioteca-particular.casafernandopessoa.pt/1-94/2/1-94_mas-ter/1-94_PDF/1-94_0002_122-232_t24-C-R0072.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

Até aqui já parece suficiente para assumirmos que de fato as leis particulares da magia – neste caso, astral – também são instrumentalizadas na concretização de um plano ficcional de existência em que se interpenetram a todo momento o gesto (auto)biográfico e o gesto despersonalizador, o que Pessoa mesmo cunhou de “transpersonalização”. Um plano em que Pessoa não só podia se reconhecer e se transformar em poeta junto aos grandes, como se transformar no poeta despersonalizante que ele almejava e sonhava. Porém, ele leva essa instrumentalidade mágica e planificadora aos seus extremos: ao longo dos anos, ele cuidadosamente elabora em detalhes mapas natais também para cada um dos seus heterônimos. Seria possível toda uma longa explanação pela interpenetração de ressonâncias astrais que Pessoa criou entre os mapas dele próprio, e de Caeiro, Reis e Campos. Porém vamos nos ater aqui somente aos elementos envolvidos na polaridade biografia-despersonalização.

Se no mapa do ortônimo, o Sol da identidade pessoal está em gêmeos na Casa 8, ele calcula e desenha o mapa dos outros três heterônimos para que tenham todos o planeta Mercúrio – deus intérprete, ligado aos processos de comunicação e articulação –, na já mencionada casa dos processos de transformação. Caeiro, que escrevia “por pura e inesperada inspiração, sem saber ou sequer calcular que iria escrever” o tinha no signo do Carneiro e em oposição ao planeta Urano – deus de criatividade impensada, rompante, radical – na entrada da Casa 3 (primeiras instruções, e comunicação). Reis o têm no signo mais técnico e ligado ao equilíbrio abstrato, a Balança avultando seu entendimento de língua morta e sua cultura passadista de “latinista por educação alheia, e um semi-helenista por educação própria”. Curiosamente, num jogo todo bem pesoano, o também latinista Campos tem o seu Mercúrio no mesmo signo e casa de Reis com

apenas um grau de diferença. Mas enquanto esse Mercúrio oferece distinções a cada um dos envolvidos no drama em gente, ele também estabelece a afinidade que os une, uma pela despersonalização ou transpersonalização. É que se Pessoa se põe em devir tendo o Sol na Casa dos processos transformativos, despersonalizando-se em alteridades ou em outras pessoas literárias, deve-se ressaltar que os seus inexistentes literários não ficavam atrás: apenas só precisavam despersonalizar-se em outras escritas, outras obras, tendo, em vez do Sol, o Mercúrio na 8.

O entendimento corriqueiro é que a astrologia, com suas paisagens individualizadas em mapas de nascimento, expressa uma bem resolvida e desenhada identidade pessoal e até uma linha bem estabelecida de destino. Ora, os heterônimos pessoanos com seus respectivos horóscopos não podem ser entendidos assim, posto que aquilo mesmo que os caracteriza enquanto heterônimos não é exatamente a resolução de identidades independentes da do Pessoa ortônimo, mas sim um conjunto de singularidades diferentes das do ortônimo em se fazerem outros também.

Duas condições devem ser satisfeitas para que se constitua o dispositivo heteronímico: 1. que a esfera de cada heterônimo seja suficientemente ‘plástica’ para que o sujeito do devir aí possa desenvolver as suas capacidades de metamorfose; 2. que essa esfera comporte também o contrário desse sujeito: um eu fixo e unificador. (...) É característica própria do heterônimo conter em si – ou definir-se por – estes dois polos. É preciso que uma unidade macroscópica seja dada no heterônimo: é preciso que ele tenha um nome, um caráter, uma biografia. Isso é condição para que se possa realizar a desestruturação do eu e, ao mesmo tempo, o devir-outro e a criação literária. (GIL, 2018, p. 168-169).

As “biografias” astrais que Pessoa criou, desdobrou e insistiu como partes do “drama em gente” não chegam jamais a congelar uma

identidade ou personalidade literária numas tantas propriedades ou características, mas sustentam o polo contrário e necessário à plasticidade do devir dos seus sujeitos poetas, capazes de formar outros poetas. Assim, no bojo deste artigo, o que nos importa salienta é que esse recurso criativo mágico-poético de Pessoa não operava apenas a sua reinterpretação como próprio sujeito, escritor, e ortônimo, nem se limitou a consubstanciar mais um pouco os heterônimos inexistentes. O mais alto feito desse operativo é o de planificar a entreação dos envolvidos. Isto é, assim como vimos nas cartas de amor e mesmo nas cartas explicativas, trata-se de consubstanciar um plano de existência do drama em gente; um plano ficcional, mas concreto porque capaz de estabelecer um "ser específico" cosmológico que transforma as partes envolvidas valendo-se dos dados iniciais – as obras escritas e as efetivas posições e tempos planetários – como essenciais à nova realidade.

O mais importante é que vimos nestas páginas como podemos encontrar planos de existência sendo compostos de modo ficcional, mas não menos reais por isso. Afinal, como enfatiza Mangabeira – tomando o pensamento de Vaihinger – ficção não tem apenas o sentido inventivo, imaginativo, mas também pragmático enquanto instauração de realidade. O próprio Caetano numa das suas mais famosas lições aos seus discípulos ensinava que a realidade não é mais que uma categoria de medida, como peso ou altura, e que mede sobretudo a diferença que há de haver entre uma coisa real e outra real também, posto que "não se pode ser real sozinho".²⁷

Referências

CAVALCANTI FILHO, José Paulo. **Fernando Pessoa, quase autobiografia**. Rio de Janeiro: Record, 2011.

²⁷ PESSOA. *Uma das conversas mais interessantes, em que entrou o meu mestre Caetano*. Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/893>.

GIL, José. **Fernando Pessoa, ou a Metafísica das Sensações**. São Paulo: N-1 Edições, 2020.

GIL, José. "A máquina de amor de Ofélia-Fernando Pessoa". In: **O Devir-Eu De Fernando Pessoa**. Lisboa: Relógio D'Água, 2010. p. 47-63.

JACKSON, K. David. **Adverse Genres in Fernando Pessoa**. New York: Oxford Univ. Press, 2010.

KLOBUCKA, Anna M. "Together at last: reading the love letters of Ophelia Queiroz and Fernando Pessoa". In: SABINE, Mark (ed.). **Embodying Pessoa: corporality, gender, sexuality**. Canada: University of Toronto, 2007. p. 224-241.

LEO, Alan (psed). **How to judge a nativity**. London: Modern Astrology Office, 1912.

LOURENÇO, Mateus. O correspondente extraviado: cartas de amor de Fernando Pessoa. **Pessoa Plural**: 11, p. 255-276, 2017. Disponível em: https://www.brown.edu/Departments/Portuguese_Brazilian_Studies/ejph/pessoaplural/Issue11/PDF/I11A13.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

GANDRA, Manuel J. **Drama em Gente - Heterônimos e Personalidades Literárias de Fernando Pessoa**. Rio de Janeiro: Instituto Mukharajj, 2015.

MANGABEIRA, Clark. Amor de Pessoa: ficção, escrita antropológica e amor no diálogo epistolar entre Fernando Pessoa e Ofélia Queiroz. **Campos - Revista de Antropologia** v. 17, n. 1, p. 31-48, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/campos/article/view/48367/pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

MORRIS, Adam. Fernando Pessoa's Heteronymic Machine. **Luso-Brazilian Review**, University of Wisconsin Press, v. 51, nº.2, p. 126-149, 2014. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/43905326>. Acesso em: 10 ago. 2022.

MOURÃO-FERREIRA, David. "Prefácio". In: **Cartas de amor de Fernando Pessoa**. Lisboa: Editora Ática, 1994, pp.175-214.

PARREIRA DA SILVA, Manuela (org.). **Cartas de amor de Fernando Pessoa e Ofélia Queiroz**. Porto: Assírio & Alvim, 2012.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Sinceridade e ficção nas

cartas de amor de Fernando Pessoa. In: GALVÃO, Walnice Nogueira & GOTLIB, Nádia Battella (orgs).

Prezado Senhor, prezada senhora: estudos sobre cartas. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p.175-184.

PESSOA, Fernando. **Arquivo Pessoa.** Disponível em: <https://arquivopessoa.net>. Acesso em: 10 ago. 2022.

PESSOA, Fernando. **Cartas Astrológicas.** Edição de

Paulo Cardoso, col. com Jerónimo Pizarro. Lisboa: Bertrand, 2011.

PESSOA, Fernando. **Livro do Desassossego.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

Recebido em: 10/09/2022

Revisado em: 30/11/2022

Aprovado em: 04/12/2022

Publicado em: 15/12/2022

Antônio Leandro Barros é doutor em História pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É membro do Grupo de pesquisa Warburg e Renascimentos da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). *E-mail:* tonileo.artista@gmail.com

“PEÇO PERDOAR OS BORRÕES”: MARCAS DA ESCOLARIZAÇÃO EM CARTAS DE AMOR

■ ALINE PEREIRA CASTRO DE CARVALHO

<https://orcid.org/0000-0002-7172-6373>

Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

■ ANA CHRYSTINA MIGNOT

<https://orcid.org/0000-0001-8944-2021>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO

O presente texto se volta para 47 cartas de amor trocadas entre Cícero e Margarida, no período de namoro e noivado, entre 1945 e 1947, quando residiam em cidades distintas. Por meio delas se conheceram e se deram a conhecer. Para a análise da correspondência, fez-se necessário atentar ao contexto da escrita, aos sujeitos que escreviam e liam, às motivações para escrever, à cerimônia epistolar, aos temas tratados e à materialidade do escrito. Tal procedimento permitiu observar que as cartas enviadas pela correspondente tinham caligrafias distintas, o que provocou um estranhamento. Nele nos detivemos. Estávamos diante daquilo que na literatura acadêmica se convencionou denominar como escrita delegada, quando alguém recorre a mãos alheias para colocar no papel o que deseja comunicar. Compreender por que Margarida pediu a uma intermediária para expor sua intimidade implicou investigar seu processo de escolarização, entrecruzando documentos e depoimentos, supondo que ali residiria a chave de compreensão.

Palavras-chave: Cartas de amor. Escrita delegada. Escolarização. Pacto epistolar.

ABSTRACT

“I BEG TO FORGIVE THE BLOTS”: MARKS OF SCHOOLING IN LOVE LETTERS

The present text turns to 47 love letters exchanged between Cícero and Margarida, during their courtship and engagement period, between 1945 and 1947, when they lived in different cities. Through them they met and got to know each other. To analyze the correspondence, it was necessary to pay attention to the writing context, the persons who wrote and read, the motivations to write, the episto-

lary ceremony, the themes treated and the materiality of the writing. This procedure allowed us to observe that the letters sent by the correspondent had different handwritings, which provoked a strangeness. We focused on it. We were facing what in academic literature is conventionally described as delegated writing, when someone resorts to the hands of others to put down on paper what they wish to communicate. To understand why Margarida asked an intermediary to expose her intimacy implied investigating her schooling process, cross-referencing documents, and testimonials, supposing that therein would lay the key to understanding.

Keywords: Love letters. Delegated writing. Schooling. Epistolary pact.

RESUMEN “LE RUEGO QUE PERDONE LOS BORRONES”: MARCAS DE ESCOLARIDAD EN LAS CARTAS DE AMOR

El presente texto se centra en 47 cartas de amor intercambiadas entre Cícero y Margarida, durante su periodo de noviazgo y compromiso, entre 1945 y 1947, cuando vivían en diferentes ciudades. A través de ellos se conocieron y se dieron a conocer. Para el análisis de la correspondencia fue necesario prestar atención al contexto de escritura, a los sujetos que escribían y leían, a las motivaciones para escribir, al ceremonial epistolar, a los temas tratados y a la materialidad de la escritura. Este procedimiento permitió observar que las cartas enviadas por la correspondiente tenían caligrafías diferentes, lo que provocó una extrañeza. En esto nos detuvimos. Estábamos ante lo que en la literatura académica se describe convencionalmente como escritura delegada, cuando alguien recurre a las manos de otros para poner por escrito lo que desea comunicar. Entender por qué Margarida pidió a un intermediario que expusiera su intimidad implicaba investigar su proceso de escolarización, cruzando documentos y testimonios, suponiendo que la clave de la comprensión residiría allí.

Palabras clave: Cartas de amor, Escritura delegada, Escolarización, Pacto epistolar.

Reduzir distâncias e amenizar saudades motivavam a escrita de cartas de amor, permitindo a remetentes e destinatários superar ausências e, assim, quase sempre tratam da ansiedade provocada pela espera de notícias. Umam são enviadas para cortejar o outro, declarar sentimentos platônicos, driblar relações proibidas, insistir para ser correspondido, suplicar

por algumas palavras, jurar amor eterno, selar compromissos ou despedir-se para sempre.¹

¹ Em *As grandes cartas de amor*, Elizabete Agostinho – responsável pela seleção e organização do epistolário – classifica-as em a primeira carta, cartas de cortejar, cartas em êxtase, cartas de amor platônico, triângulos amorosos, cartas do cotidiano, cartas de amor sereno, cartas de amores conturbados, cartas de amor não correspondido, cartas de ruptura, cartas de despedida, cartas de amor proibido, cartas de

Como outras escritas íntimas, despertam a curiosidade não só daqueles que as recebem e as leem sofregamente, em meio a lágrimas e suspiros. Pesquisadores também se debruçam sobre esses papéis, ávidos por bisbilhotar segredos, confidências e dores, convencidos, como assinalam Castillo Gómez e Sierra Blas (2014), de que as cartas de amor permitem “recuperar el peso de las emociones en el curso de la historia”.

Nas cartas aqui examinadas pelas duas autoras, a leitura provocou também emoções diversas. Para a primeira, longe de ser um maço de envelopes amarrados por fitas, dentro de uma caixa, trazia papéis amarelados pelo tempo que contavam a história de sua família, em especial, a de seus avós, um homem e uma mulher que construíram uma vida a dois e uma numerosa família, lançando mão de palavras que atravessavam as fronteiras das cidades e estados nos quais viviam durante o namoro e o noivado. Folhear cada uma foi um processo doloroso. Enquanto as abria, deixava-se invadir por recordações dos entes queridos que não estavam mais entre nós. Para a outra, um desafio. Não se tratava de orientar um trabalho que tivesse como horizonte transcrever cartas simplesmente. Era necessário interrogá-las. O que poderiam dizer para além do dito? Procu-

saudade e cartas de amor eterno. Dentre estas, destacam-se as que foram enviadas por Sigmund Freud para Martha Bernys, Henrique VIII para Ana Bolena, de Napoleão Bonaparte para Josefina, de Marcel Proust para Geneviève Strauss, de James Joyce para Nora Barnache, de Honoré de Balzac para Madame Hariska, de Auguste Rodin para Camille Claudel, de Nietzsche para Cosima Wagner, de Antoine de Saint-Exupéry para a desconhecida, de Virginia Woolf para Leonard Woolf, de Oscar Wilde para Lord Alfred Douglas, de Florbela Espanca para Antonio Guimarães e carta de Rita Ferro. Elizabeth Orsini, por sua vez, organizadora de *Cartas do coração: uma antologia do amor*, utiliza uma classificação diversa: “Fazendo a corte”, “Frêmitos e arrebatamentos”, “Todas as maneiras de amar”, “O amor à tarde” e “O difícil adeus”. Assume que tal classificação “acaba deixando de fora tantas nuances... Às vezes uma carta começava com uma despedida e ao final o autor se rendia a juras de amor eterno (1999, p. 13).

rada pela neta dos correspondentes, dispôs-se a eleger a documentação rara e preciosa como objeto de estudo. Estava convencida de que nas cartas de pessoas comuns seria possível rastrear modos de viver e narrar. Aliás, na historiografia da educação, iniciava-se naquele momento uma inflexão que deslocava o olhar de uma documentação dita oficial e dos grandes homens para as mulheres, as crianças, as práticas de leitura e de escrita. Em outras palavras,

Puede apreciarse, por ejemplo, en el progresivo interés mostrado, em el campo de la historia de los de abajo y de las llamadas classes subalternas, al intentar sacar a la luz y revalorizar la biografía personal de determinados protagonistas de los movimientos obreros y populares, o de personajes anónimos y aparentemente irrelevantes. También en el de la historia cultural com su interés por lo cotidiano, lo personal, lo familiar y privado, cuando no por lo íntimo. Dentro de ella, la historia de la cultura escrita, o ‘razón gráfica’, viene interesándose cada vez más por los tan variados mundos de las escrituras marginales, efímeras, ordinarias o personales, así como por los procesos de recepción y apropiación de los textos escritos, o sea, por lá escritura y la lectura como prácticas sociales y cultural es efectuadas por quienes escriben y leen. (VIÑÃO, 2000, p. 10).

Passados muitos anos, retomamos o texto e reinterpretamos a documentação a partir de novas leituras. Juntas nos deixamos invadir pelas lembranças de todo o esforço que fora efetuado pela autora da monografia *“O papel não gostou da tinta”: marcas da escolarização nas cartas de amor trocadas por Cícero e Margarida (1945-1947)*, para ler, transcrever e classificar as 47 cartas, atenta às datas que indicavam o contexto, aos sujeitos que escreviam e liam, às motivações para escrever, à cerimônia epistolar, aos temas tratados e à materialidade do escrito. Recordamos que diante de questionamentos a respeito daquilo que, entre juras, promessas, cobranças e encontros marcados e

desmarcados, chamara sua atenção, a autora do trabalho respondeu que havia algo que não sabia explicar. Tempos depois do noivado, a letra de sua avó modificou-se.

Seguindo as pistas de Robert Danton (1986, p. xv) quando sugere que, “quando não conseguimos entender um provérbio, uma piada, um ritual ou um poema, temos a certeza de encontrar algo”, assumimos que deveríamos aceitar sua sugestão e procuramos analisar “o documento onde ele é mais opaco”, na esperança de “descobrir um sistema de significados estranho [cujo] fio pode até conduzir a uma pitoresca e maravilhosa visão de mundo”. Ali, onde residia um estranhamento, detivemo-nos. Por que a caligrafia era diferente? Quem a teria escrito? Aliás, a reforçar a hipótese de que as cartas anteriores não tivessem sido redigidas de próprio punho por Margarida, a neta assinalara:

[...] não me lembro de minha avó materna fazendo registro autobiográfico, até porque sei que ela, embora alfabetizada, tinha vergonha de escrever. Falava que sua letra era um garrancho. Pedia sempre ao meu avô ou, até mesmo, para mim e meu irmão. Por outro lado, ela tinha o hábito de guardar lembranças: provas dos filhos, desenhos dos netos, carta de sobrinhos, cartões, receitas antigas, notícias de jornal (*Jornal Biquense*), santinhos de batizado e comunhão, provas do primário de meu avô, convites de formatura e as correspondências dela com o meu avô na época de namoro e noivado. Ela organizava em gavetas, sacos plásticos, caixinhas e até dentro da Bíblia. Ao guardar tais documentos, minha avó guardava histórias, organizava seu passado, recordava sua família e cidade natal, colecionava vidas. (CARVALHO, 2002, p. 9-10).

Por que isso ocorrera? Estávamos diante daquilo que na literatura acadêmica se convencionou denominar como escrita delegada? O trabalho de escrever por outros

[...] há sido realizado de distintas maneras según el entorno social y el momento histórico. A veces los escribanos eran copistas, es decir,

reproductores humanos de diferentes tipos de textos y documentos. E notras ocasiones se convertían en la mano y la mente de los poderosos. También había quienes fugían como intermediários para que otros pudieran hacer uso de la lengua escrita. (KALMAN, 2002, p. 208).

Tal compreensão orienta o estudo que procurou interpretar nas cartas como viviam os correspondentes durante os anos de 1945 a 1947, no Rio de Janeiro, então capital da República, e Bicas, interior de Minas Gerais, o que permitiu mergulhar em hábitos familiares, religiosidade, miudezas do cotidiano, expectativas de futuro, mas sobretudo nos motivos que teriam levado Margarida a sucumbir à escrita delegada. Isso significou investigar seu processo de escolarização,² entrecruzando documentos e depoimentos, supondo que ali residiria a chave de compreensão para ter recorrido a outra pessoa para enviar cartas para Cícero.

Quando tudo começou...

Trocando cartas, Cícero e Margarida se deram a conhecer, construíram uma relação de afeto, uniram as famílias, fizeram carícias pela escrita, apaixonando-se por intermédio das palavras e pensamentos um do outro, fazendo praticamente do contato físico uma mera consequência, após dois anos de correspondência, entre maio de 1945 e abril de 1947. Das que foram enviadas, encontram-se cuidadosamente guardadas 26 cartas de Cícero e 21 de Margarida. A primeira não chegou ao destino, obrigando-o a escrever ao seu irmão Agostinho para pedir informações sobre a enamorada:

Escrevi dia 4 uma carta para Margarida Leite aquela que esteve ahí em casa comigo no dia que vim para o Rio e até esta data não tive resposta. Queria que você perguntasse a ela ou

2 Mantivemos a grafia original das cartas partindo da compreensão de que tal como a caligrafia, a ortografia e a pontuação adotadas pelos correspondentes seriam importantes pistas para a nossa interpretação.

então a Geraldo para saber se ela recebeu minha carta ou não, pois fico sem saber se escrevo outra ou não. [...]

N.B. Não esqueça de mandar dizer qualquer coisa sobre o recado que estou te recomendando sobre a Margarida. (Cícero. 17/05/1945).

Aliás, existe sempre uma primeira carta que pode ser “curiosa ou apaixonada, tímida ou atrevida, insegura ou aventureira”, segundo Agostinho (2010, p. 35), conduzindo à per-

cepção de que não se receberá retorno, mas podendo ser também a primeira de muitas. Dias depois de ter enviado sua carta, a primeira de muitas, Cícero se confessava ansioso para receber qualquer notícia que fosse de sua amada. O que teria acontecido caso seu irmão não tivesse dado o recado? Provavelmente, o destino de ambos seria outro, assim como a história de vida que construíram ao longo de 49 anos.

Figura 1 - Envelopes de cartas trocadas por Cícero e Margarida



Fonte: arquivo da família Pereira.

Em uma segunda carta, confessa sua aflição com a ausência de resposta:

Não calcula como fiquei aborrecido, pois todos os dias quando o carteiro passava eu esperava que ele me entregasse carta sua e nada; passava o dia quase todo só pensando, será que ela não gostou de mim ou não recebeu minha carta? Resolvi então escrever ao meu irmão [...]

Todos os dias quando vou para o trabalho passo por uma praça que muito parece com este jardim d’ahí e com uns bancos de cimento idên-

ticos a este que passamos uns minutos agradáveis conversando um ao lado do outro no qual recebi de suas mãos um retratinho seu que é para mim uma jóia pois passo todos os dias um ou dois minutos a contemplar para nunca esquecer de você. (Cícero. 28/05/1945).

O primeiro encontro na praça de Bicas é reproduzido na visão de Cícero. Na espera de ser correspondido, descreve para Margarida detalhes desse momento para demonstrar o interesse que tem. Para tornar mais eviden-

te, usa palavras exageradas para expor sua emoção em possuir um retrato dela. Saberia que ao escrever tais cartas estaria eternizando suas lembranças mais íntimas? Imaginaria que Margarida tornar-se-ia, a partir daqueles

“minutos agradáveis” que passaram juntos na praça, a mulher de sua vida? Certamente não podiam supor que se tornariam relíquias familiares, testemunho do amor que construíram.

Figura 2: Retratos com dedicatórias trocados no início da correspondência



Fonte: arquivo da família Pereira

Ao responder à carta, Margarida cria um jogo de palavras para certificar-se do interesse dele por ela, não perdendo tempo para cobrar-lhe compromisso mediante a família. Deixa bem claro, nas primeiras, que do contrário não iria manter correspondência. Assim, como em qualquer intercâmbio epistolar, as cartas por eles trocadas estão fundadas em um pacto epistolar que, segundo Lyons (2014), se dá por meio de um acordo tácito entre os remetentes e destinatários, no qual regulam o intercâmbio, a linguagem, o ritmo da escrita e asseguram a reciprocidade entre os correspondentes. Ao correr do tempo, nesse jogo, Margarida exagera nas palavras, cobranças e confissões de amor.

O jogo travado nos diálogos epistolares de Cícero e Margarida serve para prolongar o assunto, assim como para aumentar a intensidade das declarações de amor. Na realidade, tal jogo tem o efeito de troca, ou seja, “escrevo o que o outro quer ler, para ler o que me faz bem”, como assinala Castillo Gómez (2002, p. 22). Tal comportamento, aumentando a auto-estima, torna-os mais felizes, alimentando o pacto epistolar, no qual “cada carta busca seu

interlocutor, reclama a presença da pessoa ausente” e, assim, “preserva os vínculos na distância e configura um espaço através do qual se expressam e desenvolvem as identidades pessoais, familiares ou sociais (CASTILLO GÓMEZ, idem).

Vidas que um dia se cruzaram

Se a interpretação de cartas exige dos pesquisadores compreender o contexto em que foram escritas, também obriga a identificar os remetentes e destinatários. Afinal, as palavras partem de determinados sujeitos, endereçadas a um outro, a quem se quer informar, implorar, pedir, confidenciar. Como se apresentam? Como se representam?

Cícero Azevedo Pereira nasceu em 30 de agosto de 1912, em Mar de Espanha, interior de Minas Gerais. Era o quinto filho de uma família de 13 irmãos. Seu pai – José Augusto Pereira –, farmacêutico famoso, realizava partos pelas redondezas, sendo, também, envolvido com a política da região. Maria Azeredo Pereira, sua mãe, mulher prendada, muitíssimo religiosa. Mesmo morando em fazenda, seus irmãos cur-

saram o primário completo. A família Pereira era tida como boêmia, pois todos os filhos, inclusive as mulheres, tocavam instrumentos. Como se não bastasse, os homens da família eram apontados como jogadores de cartas e mulherengos.

Nascida em Paula Lima, em 5 de novembro de 1921, mas criada em Bicas, Minas Gerais, cidade vizinha de Mar de Espanha, Margarida Leite de Oliveira era uma das filhas caçulas de uma família de 12 irmãos. Fazendeiro, seu pai, Jovelino Leite de Oliveira, possuía muitas cabeças de gado e vinha de uma família com mulheres famosas pela religiosidade e pelo temperamento forte. A mãe, Maria das Dores de Jesus, mulher católica, frequentava a igreja aos domingos quando levava os filhos à missa. Ao contrário de Cícero, Margarida não frequentou escola, e fora apenas alfabetizada por uma professora que ia até a fazenda dar aula para todas as crianças.

A família Pereira mudou de Mar de Espanha para Bicas abrindo uma farmácia lá, deixando para trás uma cidade mais desenvolvida, com fazendeiros famosos como os “Martines e os Barbosas, os bons turcos, os Azis, Wener, Naintala, Abdalas, também os italianos, Nardeles, Schitime, alemãs, Kaiser, Augusto Poulem”, indicando que fora colonizada por diferentes povos. A felicidade por ter ali nascido se justificava por ser repleta de “coisas que não se esquece”: a “igrejinha de Santa Efigênia, a igreja da matriz Nossa Senhora das Mercês, o fórum, o grupo escolar, o belo jardim, o Hotel Castro, a prefeitura, a igreja do Largo do Rosário e a de Santo Antônio na Rua das Flores, a famosa padroeira de mármore, a água Sarandi, o Horto Florestal, a antiga Maria Fumaça”, lembrou Joel Azevedo Pereira, irmão de Cícero.³ Conta-se que um espanhol, saudoso de sua terra distante, teria exclamado, ao contemplar a cheia do

Rio Paraibuna, que deságua no Paraíba: “Parece um mar... um mar de Espanha!”.⁴

Bicas, por sua vez, elevada à categoria de município em 1923, no passado, era conhecida como Arraial das Taboas, porque no solo onde se formou o povoado existiam charcos onde proliferava um tipo de vegetação característica dos brejos. Nessa época, os tropeiros construíram um rancho para pernoitar, cuja cobertura era feita de cascas de palmito. Com as chuvas, nessas cascas, formavam-se inúmeras bicas. Em decorrência, a improvisada estalagem passou a ser conhecida como “Rancho das Bicas”. Aí a origem do nome do município.⁵ Nessa cidade, aos 33 anos, Cícero conheceu Margarida. Uma parte de sua família já havia migrado para o Rio de Janeiro.

Quando se conheceram, Cícero era músico profissional, pistonista, e partira para tentar a vida na cidade grande, onde sua rotina estava associada ao mundo da música, aos bailes e à cultura regional com destaque para festas juninas e carnaval:

Sei que já está cansada de esperar por esta carta, mais se não escrevi antes é por causa do pouco tempo que tenho principalmente este mez de junho que é o mais festejado aqui o Rio e por isso tenho trabalhado bastante com os bailes quase todas as noites. [...] esta semana só deixei de tocar um dia que foi terça-feira; ontem domingo comecei à tocar as 3 horas da tarde e só terminei as 2 da madrugada chegando em casa as 3 e 20 minutos [...] (Cícero. 25/06/1945).

[...] Carolina me disse que tinha uma carta para mim então apanhei-a e levei no bolso comigo para ler durante a viagem, pois saí com toda pressa e fui pegar um táxi e seguir para Barão de Mauá afim de apanhar o trem de 8 e 30 da noite para fazer um baile em Petrópolis que deveria começar as 10 horas. [...] Eu trabalhei

3 Entrevista informal concedida em 12 de setembro de 2002, no Rio de Janeiro.

4 Ver: <https://www.mardeespanha.com/hist%C3%B3ria>. Acesso em: 29 ago. 2022.

5 Ver: <https://www.bicas.mg.gov.br/detalhe-da-materia/info/historia-de-bicas/6506>. Acesso em: 29 ago. 2022.

muito tocando quinta-feira durante o dia, sexta-feira em Petrópolis, sábado a noite das 11 às 4 da madrugada, domingo matine de 3 às 6 da tarde, recomeçando depois as 11 horas até as 4 horas da madrugada e quarta-feira de cinzas indo para casa descansar até 11 da manhã quando levantei e saí para trabalhar [...]. (Cícero. 07/03/1946).

Cícero lança mão dos inúmeros afazeres para justificar a demora de suas cartas, assim como de sua ausência, o que permite interpretar como um modo para apresentar-se como homem trabalhador e responsável, capaz de proporcionar um futuro tranquilo ao constituir família. Ao longo das cartas, Margarida terá o mesmo comportamento. Dizia ela:

Estou com um irmão doente, e quase não saio de casa, a única parte que vou é na costura. Cícero disseste que vinhas em setembro, faça um esforço e venha passar o dia 7 aqui. Aqui tem um circo que dizem ser bom, minhas irmãs tem ido, mas eu não tenho prazer para essas coisas sem você. Soube que me enviaste seu retrato não é? No entanto não tive a felicidade de ser possuidora. (Margarida. 27/08/1945).

Relata o cotidiano da mulher de sua época. Solteira, cuidava dos irmãos quando doentes, ia sempre à missa e frequentava aulas de costura, num momento em que a “lida com a tesoura, linhas, dedais e agulhas foi amplamente difundida no universo feminino, nos campos e nas cidades”, como assinala Schapochnick (1998, p. 490), que acrescenta que o “ato de costurar e bordar fazia parte da rotina dos afazeres domésticos, e seu conhecimento era como que um pré-requisito para a boa dona de casa” (idem). Ao descrever assim suas ocupações, pretendia, provavelmente, mostrar o quanto era prendada, caseira e atenciosa com a família. Também expõe a vontade de ir ao circo da cidade. Suas irmãs vão, mas não fica bem uma moça compromissada ir só.

De certo modo, as cartas que encurtavam as distâncias entre os correspondentes ser-

viam para que se dessem a conhecer, afirmando que pensavam no outro e ansiavam por notícias. Afinal, como lembram Dauphin e Pouban, (2002, p.83), cada um “apresenta-se e apresenta sua atividade aos outros, [...] orienta e governa a impressão que produz neles, e que espécie de coisas pode ou não pode se permitir no curso de sua representação”. Assim, compreendemos melhor a insegurança de Cícero, ao iniciar a correspondência com Margarida que teve sua primeira carta extraviada, não obtendo resposta de sua amada. A preocupação de ter causado uma boa ou má impressão é nítida e se confirma nas posteriores.

Construindo o futuro através das cartas

Repletas de descrições do cotidiano e expressão de sentimentos, as cartas de Cícero e Margarida serviram para construir o futuro ainda incerto, com um misto de prazer, desejo, felicidade e ansiedade, que marcavam a espera, a chegada e a leitura das cartas. São emoções fortes e significativas descritas por ambos, materializadas no texto, linha a linha.

Vários os motivos que os levam a escrever cartas. Certamente, um dos principais era amenizar saudades na medida em que pouco se viam em função das moradias em cidades distintas. Isso torna-se evidente pelas inúmeras cobranças existentes na escrita de ambos, pois “quem escreve também quer receber” (CAMARGO, 2000, p. 224). Em uma delas, ele afirma que demorou para responder à carta de Margarida: “Espero que não siga o meu exemplo escreva-me sempre” (Cícero. 25/01/1946).

Receber cartas lhe dava tanto prazer que Cícero confessava temer ser castigado com a ausência das mesmas. Elas construía um forte elo fazendo com que se sentisse importante na vida da namorada, diferente dos demais, único. A troca epistolar que se move entre a

ausência e a presença servia assim à constituição e ao fortalecimento do vínculo amoroso. Isso fica evidente quando ao receber a primeira carta de Margarida usando o tratamento “Meu querido noivo”, antes mesmo de oficializar o noivado perante a família, não disfarçou sua felicidade:

Não pode calcular com que satisfação fiquei ao receber sua carta..., pois não esperava que escrevesse e começasse logo com esta frase, ‘querido noivo’. [...] A resposta me foi dada pelo telefone por papai, fiquei muito satisfeito e fui logo participando a Maria minha irmã, meu tio e meus primos... Preciso mandar fazer as participações de nosso noivado... Quanto a aliança eu acho que você deve procurar com mamãe e usá-la pois nós já estamos oficialmente noivos não é? (Cícero. 14/10/1945).

Parece que Cícero fez o pedido em sua última ida à Bicas, dando a Margarida um tempo para responder. Depois, fez chegar o aceite à família dele que se encarregou de comunicá-lo por telefone. Enquanto relia a carta que informava “Quanto a minha eu começarei a usar quando for ahí ou então papai me mandará pelo correio ou pelo primeiro portador” (Cícero.14/10/1945), Rita de Cassia Pereira de Carvalho, filha dos correspondentes, lembrou-se das antigas histórias que ouvia e narrou que o envio das alianças de seus pais se deu pelo correio, tendo sido sua avó paterna quem se encarregou de guardá-las até o noivado.

Percebemos, assim, a colaboração de terceiros na correspondência. A ida e vinda dos familiares, entre Bicas e Rio de Janeiro, fazia que estes se tornassem portadores das cartas de ambos. Levavam em suas malas, além das cartas, presentes de um para o outro, e até mesmo as alianças de noivado. Nesse sentido, as cartas assumem o papel de aproximar as famílias, tomando uma nova função social:

Recebeste a encomenda que mandei pela Mimi? Se recebeste peço não reparar, pois não

tinha outra coisa que pudesse enviar. (Margarida. 12/10/ 1945).

Recebi o queijo que me enviaste pela Mimi e muito lhe agradeço. (Cícero. 14/10/1945).

Além de Mimi, prima de Cícero, outras pessoas serviram de portadores:

Dia 1º de novembro segue para ahí minhas primas Maria e Joana... Maria voltará dia 2 ou 3 então eu vou pedir a ela para trazer a aliança para ser trocada. (Cícero. 29/10/1945).

Já troquei a aliança a muitos dias e ainda não mandei porque não quero que vá pelo correio, (...) pois vou mandar por intermédio da minha prima Cely (...), mando também as participações que ficaram prontas. (...) Peço para dar um recado ao Hêlio: dizer a elle para não esquecer de mandar a minha encomenda domingo sem falta pela Joana... (Cícero. 16/11/1945).

Pelas cartas, as relações familiares são fortalecidas, estendendo-se, não só aos irmãos e pais, mas também aos primos. Agora, também eles levam recados e encomendas aos parentes, ampliando o elo comunicativo, ou seja, propiciando a participação indireta de outras pessoas na construção textual:

Sua mãe manda dizer que você parece que se esqueceu dela, só se lembra de mim, é que já está com ciúmes... (Margarida. 20/10/1945).

Diz a mamãe que vou escrever a ela e também que nunca esqueci dela e de todos de casa. (Cícero. 29/10/1945).

Doces, queijos e linguiças são os presentes que Cícero e seus familiares recebem de Margarida e indicam hábitos alimentares na zona rural. Já Cícero, presenteia Margarida com tecidos, pois era prática comum entre as mulheres costurar ou encomendar seus vestidos:

Joel telefonou-me pela manhã e me disse que ia um amigo dele para Bicas (...) e se eu queria alguma coisa, então resolvi a comprar este corte de fazenda para você; (...); caso não goste da fazenda ou da cor não mande fazer porque

depois quando eu voltar d'ahi depois do Natal eu trocaria por outro. (Cícero. 11/12/1945).

Morando no Rio de Janeiro, na casa de sua irmã Carolina, casada e com um filho pequeno, no decorrer do tempo, ele menciona o seu nome frequentemente nas cartas para a namorada: “Carolina envia abraços para você e manda convidar para vir passar uns dias aqui com ella” (Cícero. 29/08/1945). Margarida, por sua vez, respondeu com sutileza por se tratar de um convite muito ousado para a época, deixando claro que seria difícil: “Agradeço sinceramente o convite de sua irmã, mais no momento não é possível visto o compromisso que tenho [...]” (Margarida. 05/09/1945). Enfim, em janeiro de 1946, Margarida conhece Carolina e se tornam amigas. Daí em diante, ao se despedir nas cartas, Margarida menciona a cunhada: “Tenho sentido muita saudade de voce e de Carolina. Peço dar por mim forte abraço nela...” (Margarida. 26/02/1946). O mesmo é feito por Cícero em suas cartas: “[...] queira aceitar um forte abraço da Carolina, menino e de todos d’aqui [...]” (Cícero. 15/03/1946). Depois do noivado, encontramos no cerimonial epistolar saudações aos familiares desejando a todos felicidades e saúde:

Com coração cheio de saudades é que escrevete esta cartinha desejando que esta encontre gosando saúde juntamente com todos. (Cícero. 16/11/1945).

Saúde e felicidade é o que de coração lhe desejo. Enquanto nós vamos indo bem. (Margarida. 24/11/1945).

Tanto Cícero quanto Margarida empenharam-se em estreitar vínculos por meio das cartas. A demora da resposta ou o extravio da missiva provoca no destinatário insegurança e, sobretudo, medo de cair no esquecimento. Esses sentimentos alimentam novas cartas que cumprem a função não só de esclarecer o motivo da ausência de notícias, mas também de cobrar a presença do outro:

Não podes calcular como fiquei aborrecido pensando nos dias que passam e quase sem poder escrever uma cartinha para minha querida noiva... Tenho andado muito atarefado de serviço e afobado com os bailes. [...] Estou ansioso para ver este carnaval pelas costas para ir ahí como prometi marcar nosso casamento. [...] Então você está em casa de sua cunhada não é? Escrevi para você depois do dia de ano e não obtive resposta, fiquei aborrecido e pensando que estava zangada comigo. (Cícero. 25/01/1946).

Esta tem o fim especial saber suas notícias e de todos os seus. Á dias, creio dia 19, eu te escrevi uma cartinha e não tive resposta. Porque? Cícero espero que você possa vir sem falta nesse próximo mez e venha com a possibilidade de assistir a festa no dia 19 [...]. (Margarida. 26/02/1946).

Em uma das cartas de Cícero, é possível perceber que os dois correspondentes também compartilhavam segredos entre si, que revelavam os costumes e a conduta de moças antes do casamento naquela época. Pelas palavras registradas, parece ter existido durante o namoro e o noivado algo além de uma simples conversa na presença dos pais de Margarida e troca de carícias durante um toque de mãos:

Até hoje estou pensando como foi que seus pais deixaram você ir ao cinema comigo, pois não me deixam só com você conversando na sala não é? agora sempre quando for ahí faço questão de ir ao cinema. (Cícero. 25/03/1946).

O cerimonial epistolar expressa crescente intimidade entre eles, o que pode ser visto tanto no tratamento inicial quanto na despedida que se prolongam gradativamente ao longo do tempo. No início, até o noivado, é frequente o uso de adjetivos antecedendo os vocativos, como: “inesquecível”, “saudoso”, “prezado”, “querido”; porém, apenas nas cartas de Margarida. Seria romantismo exagerado ou comportamento da mulher esperado por todo e qualquer pretendente na década de 1940? Já Cícero

usa somente o vocativo, mas começa a lançar mão desses adjetivos em sua oitava carta, datada de 21 de setembro de 1945, dias depois de pedir Margarida em casamento. Desse dia em diante, todas as suas cartas seguiram o mesmo procedimento.

Pode-se afirmar que o tratamento inicial, assim como o final, quase sempre, revela a familiaridade entre remetentes e destinatários. Camargo (2000, p. 211) considera as variações de início e despedida das cartas como normas do cerimonial epistolar. Para ela, “são elementos que ficam marcados no próprio texto da carta ou nos procedimentos a que recorre quem escreve”. Traduzem o íntimo, enclausurado no universo privado. Nesse mundo difícil de ser penetrado, pois só pertence aos correspondentes, isto é para quem recebe e lê a missiva, o tratamento pode significar: ela não está com raiva de mim, ela aceitou a ser casar comigo, ele quer me cortejar ainda, ele não quer mais se corresponder comigo. O significado tende a variar de acordo com a interpretação que é dada pelo destinatário do tratamento inicial, gerando emoções diversas. O conteúdo, por sua vez, muitas vezes vem confirmar o já esperado, revelando detalhes sobre a proximidade entre quem escreve e quem lê cartas.

Descrições do cotidiano para justificar a demora de respostas são frequentes, indicando que “escrever cartas exige tempo, reflexão e disciplina”, como lembram Bastos, Cunha, Mignot (2002, p. 5), mas a despedida se torna dia a dia mais prolongada. Nela enviam lembranças e recomendações aos familiares ou chamam o destinatário para perto de si, com ênfase na falta que sentem de notícias: “...já sinto muito as saudades do meu noivo. Espero que me escreva sempre, pois com suas cartas na mão sinto você mais perto de mim. Crie-me sempre sua noiva que te ama”. (Margarida. 15/06/1946)

Por cartas, Cícero e Margarida trataram, além do noivado, do casamento, combinaram as datas e o local da cerimônia. Também comentavam sobre o enxoval e a casa onde residiriam no Rio de Janeiro, o que trazia aflições: “Quero pedir-te também para fazeres tudo a fim de arranjares a nossa, pois isso me tem deixado muito preocupada, mais ainda do que o enxoval” (Margarida. 15/06/1946). Finalmente, em 11 de abril de 1947, Margarida escreve a última carta guardada na qual trata da arrumação de sua casa no Rio de Janeiro e pede a Cícero para não esquecer o buquê: “[...] recebeu o recado de Maria que mandei eu disse a ela que era bom comprar um joguinho para arrumar o quarto [...] mais uma vez peço fazer o favor de comprar o buquert [...]” (Margarida. 11/04/1947). Cícero Azevedo Pereira e Margarida Leite de Oliveira se casaram em 17 de maio de 1947, na Igreja de São José, em Bicas, Minas Gerais.

Vestígios da escolarização na escrita

As cartas de amor trocadas por Cícero e Margarida carregam uma história que se revela aos poucos na medida em que dirigimos um olhar atento tanto para os temas e rituais epistolares como para o suporte utilizado, pois este sugere pistas sobre a escolarização dos correspondentes. Tendo como utensílio da escrita a caneta tinteiro, valeram-se do papel pautado na horizontal. Simples, sem ilustrações ou desenhos. De todas, apenas uma foge ao padrão. A folha é menor e parece ter sido cortada, não possui pauta e foi escrita na vertical, a lápis. Nesta, Cícero parece estar com pressa, escrevendo de modo objetivo, apenas para avisar o adiamento de sua ida, explicando-se no final: “Peço desculpar-me por escrever a lápis, mais comecei a escrever a tinta e o papel não gostou” (Cícero. 07/03/1946).

Já nas cartas de Margarida há uma certa particularidade que se torna visível quando examinadas e comparadas com atenção: a presença de diferentes caligrafias que evidenciam a ajuda de terceiros na construção textual. Das 21 por ela enviadas ao namorado aparecem três tipos de caligrafia, indicando que se valia de uma mediadora para colocar no papel algumas palavras ternas, seguindo os protocolos das cartas de amor. Somente a partir de 28 de agosto de 1946, redigiu de próprio punho as palavras endereçadas ao noivo. Na tentativa de desenhar a letra, Margarida borra o papel e comete erros que se empenhou em corrigir. Como Cícero, ela também pede desculpas: “Peço perdoar os borrões desta pois a pena está horrível, perdoe-me sim?” (Margarida. 28/08/1946).

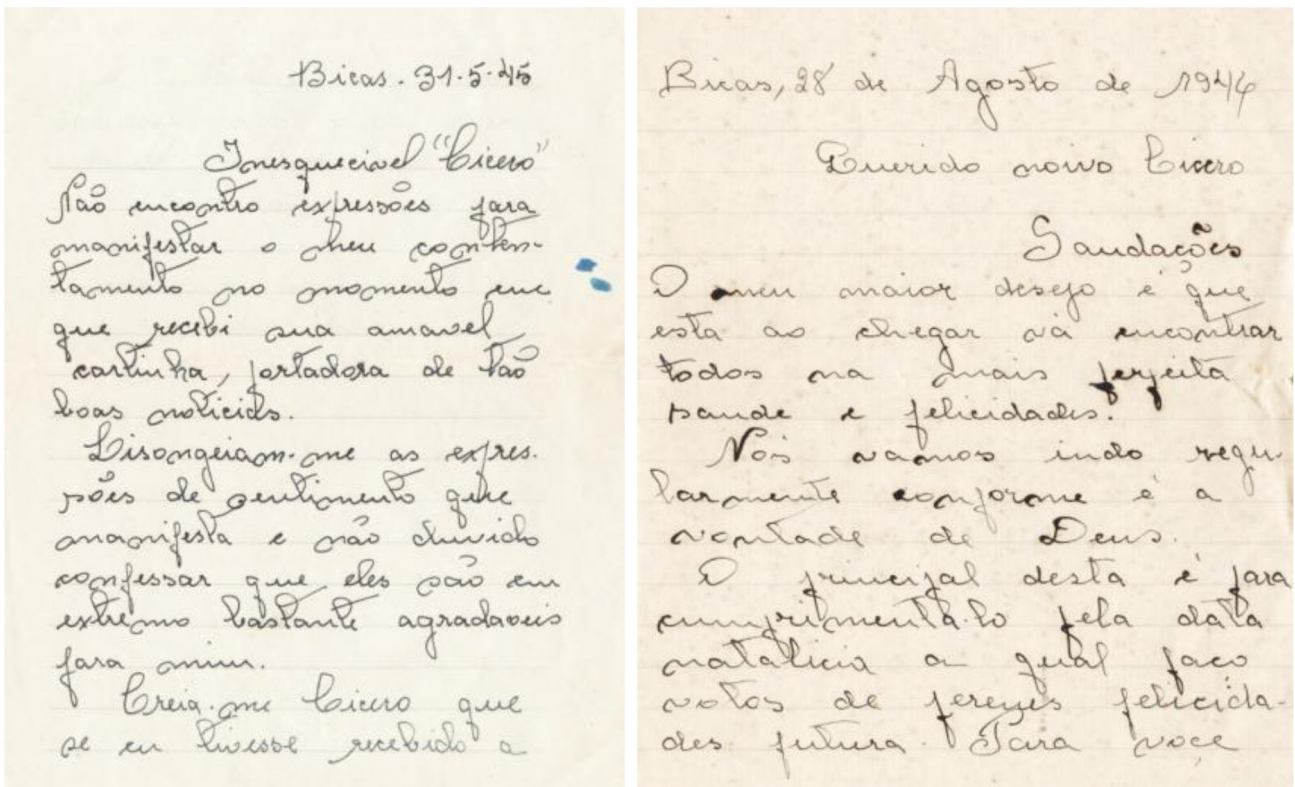
Ao longo do tempo, a caligrafia dela não era a mesma. Será que Cícero se deu conta das mudanças nas letras? Difícil não perceber.

Existiam também outras evidências de que outra pessoa passara a escrever a partir de um determinado momento. Quando Margarida começou a redigir de próprio punho, as cartas traziam marcas da oralidade, além dos erros ortográficos e dificuldades na elaboração textual:

Chegando hoje da roça muito triste fiquei por saber que você foi a Mar de Espanha e não chegou aqui penço eu que algum momento sou esquecida mas nunca esquecerás de meu noivo não achas. Você que o papel aceita mentira por minha parte só escrevo o que e verdade que sai do coração. Querido não pença que faral que estou escrevendo se você tivesse o poder de adivinhar que sinto por você está longe de mim. (Margarida. 08/10/1946).

Mas con muita saudades de você e triste por não receber uma cartinha sua, faz hoje dez dias que você está con foi e não ni escreveu. Querido sertamente que você está con raiva de mim não é? (Margarida. 16/12/1946).

Figura 3 - Cartas enviadas por Margarida com caligrafias diferentes



Fonte: arquivo da família Pereira.

A prática utilizada por Margarida para se corresponder com o namorado tem sido detectada em diversas épocas e culturas quando as pessoas recorrem a mãos alheias para escrever por elas, a exemplo dos copistas.⁶ A escrita delegada, segundo Viñao (1999, p. 292), é feita pelo outro ou em nome do outro, em várias modalidades que vão desde a contratação para a execução de determinadas tarefas de escribas, secretários e aqueles que assinam documentos por aqueles que não sabem escrever. Ainda em suas palavras, destaca aqueles que são os principais intermediários: “el ejercicio mas o menos habitual de la mediación por sacerdotes, maestros, etc..., a quienes solian acudir los analfabetos o semianalfabetos cuando precisaban escribir alguna carta u outro tipo de textos”.

Ao escrever pelo outro, esses mediadores da escrita se tornam cúmplices e criadores, na medida em que interferem nas ideias, tornando-se tão autores do texto quanto aquele que o assina. Quais foram os mediadores das cartas enviadas por Margarida? Em que medida interferiram na escrita? Não podemos avaliar com exatidão a influência que a mediadora teve nas cartas de Margarida, nem saber se tinha acesso direto à leitura das enviadas por Cícero, mas é possível indicar outras inquietações e, quem sabe, responder a uma delas. Além da mediadora que emprestou suas mãos para redigir cartas, a terceira carta enviada

por Margarida, datada de 20 de julho de 1945, possui uma caligrafia bastante personalizada, que não se conseguiu identificar quem a redigiu. Seria mais fácil, provavelmente, compartilhar sua intimidade com uma amiga. Quem era a mediadora? Quem sabe, uma irmã mais nova, visto que estudara um pouco mais que ela? Depois de casada, Margarida recebeu cartas de suas irmãs que ajudaram a descartá-las porque a caligrafia era muito diferente.

Ao compararmos o grau de instrução e a atividade profissional dos pais deles, encontramos diferenças significativas que certamente interferiram no processo de escolarização vivido por cada um dos correspondentes. A mãe de Cícero sabia ler e escrever. Os familiares contam que ela gostava de fazer versos, indicando que a família da mãe de Cícero dava valor à escrita. Pertencentes à elite da cidade, as mulheres parecem ter sido alfabetizadas entre os anos de 1895 e 1900. José Augusto Pereira, pai de Cícero, segundo sua sobrinha Terezinha da Rocha Azevedo Pinna,⁷ formou-se na Faculdade de Farmácia de Ouro Preto (MG). Conhecido como médico da região, seu círculo de amizades era formado por intelectuais da cidade que tomavam à frente nas questões políticas. Era um grande conhecedor das escrituras bíblicas. Dizem que sua Bíblia era repleta de anotações, o que revelava a sua fé e comprovava a religiosidade de toda a família. Todos os filhos de Maria e José Augusto Pereira estudaram no Grupo Escolar Estevão Pinto, em Mar de Espanha. Criavam seus filhos de maneira independente. A partir dos 14 anos já saíam de casa para trabalhar na farmácia do pai. Quando completavam os estudos e assumiam maioridade, mudavam para o Rio de Janeiro, ingressando no mercado de trabalho.

Maria das Dores de Jesus, mãe de Margarida, era analfabeta. Seu pai, Jovelino, por sua vez, percebeu em seu cotidiano que a leitura e

6 A respeito da escrita delegada consultar também SOUZA, Pedro Daniel dos Santos. “Na qual se lhes ensine [...] a ler, escrever, e contar’: política linguística e escola para índios na Bahia (1758-1834)”. In: *Estudos linguísticos e literários*, Salvador, nº 68, núm. esp. 2020, p. 670-705, no qual o autor chama a atenção para o fato de que foi “por meio da escola para índios, a chamada educação escolar indígena, e não a educação indígena própria da organização social dos diversos grupos etnolinguísticos, que vislumbramos uma possibilidade de aproximações às formas como as populações indígenas se apropriaram da escrita em língua portuguesa e passaram a participar, mesmo em situações de uma escrita delegada, ou seja, por mãos alheias, das práticas culturais da escrita no Brasil colonial”. (p. 671)

7 Entrevista informal realizada em 2002.

a escrita eram importantes em suas atividades profissionais. Era bom negociante. Fazia contas de cabeça. A alfabetização foi uma necessidade de inserção social, gerando o interesse em aprender a ler e a escrever. A irmã caçula de Margarida, Terezinha de Jesus Oliveira Leite de Almeida, contou que ele se alfabetizou sozinho, por conta própria, utilizando alguns livros, talvez cartilhas, para se alfabetizar. Em sua escrita, podemos perceber grande influência da oralidade. Ignorava regras e formas da língua escrita, com expressões ligadas à fala. Em uma carta dirigida ao genro, encontram-se vários erros ortográficos, além de uma caligrafia difícil de ser compreendida:

Cicoru, Emprimeiro lugar nosso votos que você e Neném ao Receber Esta Esteji com Saúde e muitas felicidades e que issto e Nosso Dejejo; e Enquanto Nos aqui vemos todos Regularmenti com saúde. graças ao Nosso bom Deus, e enviou Junto a Esta umas pequenas corejaspa vocês. (Bicas, 20/08/1948).

Na fazenda onde morava a família Leite, não havia grupos escolares. Para que seus filhos tivessem acesso ao mínimo de instrução possível, pagava às pessoas da redondeza, muitas das vezes empregados seus, para ensinar o que sabiam aos seus filhos, instituindo assim uma prática de transmissão de saber. Tinha a intenção de preparar seus filhos para o trabalho na roça. Apenas os três últimos, Nelson, Aparecida e Terezinha, cursaram o grupo escolar em Bicas, ingressando com 7, 8 anos aproximadamente. Nessa época, Jovelino já havia vendido a fazenda, mantendo um sítio em Ponte Seca e residindo com sua família em Bicas.

Em sua infância, Margarida não frequentou escolas. Por vezes, uma professora dava aulas em casa, mesmo sem formação para o magistério, lecionando para todas as crianças ao mesmo tempo, reunindo, de uma só vez, faixas etárias diferentes. Enquanto isso, Cícero

concluiu seus estudos em 1927, no Grupo Escolar Estevão Pinto em Mar de Espanha, que frequentou por quatro anos. Nas suas provas cuidadosamente guardadas, os conteúdos pedagógicos serviam à aprendizagem de valores cívico-patrióticos. Na prova de Língua Pátria, por exemplo, o tema escolhido para o desenvolvimento foi a bandeira, na qual descreveu as cores, formas e o significado delas. Na prova de História, ele constrói uma redação que narra a Proclamação da República cultuando seus personagens, inclusive o Imperador. Podemos destacar também a aprendizagem da língua escrita na época. Ela não se restringia apenas à norma culta. As páginas pautadas impunham ordem e cuidado que deveriam expressar-se nas letras bonitas e na limpeza, como aponta Mignot (2003, p. 14). A prova de caligrafia resumia-se à cópia de um poema de Abílio Barreto, o qual parece fazer sentido com a realidade local nos seus versos: “E vai atrás dos patinhos/ Que fogem lesto, branquinhos/ Sobre o tapete da grama”. Já a prova gráfica, apresenta-se com letras bem desenhadas enfatizando o seguinte princípio moral: “Não brilha o diamante sem lapidação, o mesmo acontece ao homem sem educação”.⁸

A base educacional permitiu a Cícero e seus irmãos mais que o ingresso no mundo das letras. Eles se tornaram leitores ávidos e praticantes da escrita em seus múltiplos usos, como a escrita epistolar, por exemplo. Margarida, no entanto, não usufruiu dos grupos escolares que, em Minas Gerais, ganhavam força nesse período, como assinala Luciano Faria Filho (2000, p. 29), que chamou a atenção para uma nova cultura escolar que estava sendo produzida, simbólica e materialmente, tendo uma organização que a distinguia de outras instituições, o que significou a seu ver, “um rompimento definitivo com a escola imperial, tradicional e arcaica, cuja representação

⁸ Conforme provas e cadernos preservados pela família.

acabada era a escola isolada”, servindo assim para “reinventar a escola, objetivando a homogeneização cultural e política da sociedade”.

Em 1927, quando se iniciou a implantação da reforma Francisco Campos, Margarida contava 6 anos, mas provavelmente só foi alfabetizada anos mais tarde. Será que o método globalizado adotado chegou até a zona rural? Que compromissos educacionais tinham as professoras que iam até as fazendas para alfabetizar os filhos das pessoas que lá moravam? Qual a finalidade da educação na vida dessas crianças? Não é nossa intenção encontrar respostas para essas questões. Podemos afirmar, no entanto, que as dificuldades com a escrita nas cartas são reveladoras de uma alfabetização precária, resultante de um processo restrito à assimilação e à aquisição da leitura e da escrita. Daí derivava, possivelmente, sua insegurança, obrigando-a a recorrer a outra pessoa para remeter suas cartas de amor.

Post-scriptum

As cartas de amor trocadas por Cícero e Margarida, duas pessoas comuns que se apaixonaram e construíram uma relação, por intermédio da palavra escrita como um modo de conhecer o outro e se dar a conhecer, por si só já desperta curiosidade. Quem não gosta de uma história de amor? Ganham maior interesse quando nos damos conta de que teriam sido escritas por mãos alheias, para disfarçar a insuficiente familiaridade com a escrita, proveniente do incipiente processo de alfabetização da correspondente.

Seus erros gramaticais, problemas de ortografia e concordância parecem ter passado despercebidos ao namorado, pois o mais importante estava presente. Seguiu o que se esperava de uma carta de amor, com um protocolo bastante conhecido, nomeando carinhosamente o destinatário e lançando mão

de palavras amáveis e amorosas e, sobretudo, conforme assinala Gastaud (2009, p. 206), “capazes de despertar sentimentos doces, ternos e sinceros”. Aliás, se não sabia manejar bem a língua, precisando recorrer a intermediários da escrita, deixava-se levar pelo coração declarando a emoção que sentia ao receber a carta tão esperada: “Não encontro expressões para manifestar o meu contentamento no momento em que recebi sua amável cartinha, portadora de tão boas notícias” (Margarida. 31/05/1945). Os desafios de Margarida para redigir cartas de amor, no entanto, não eram uma exclusividade dela, pois, ainda segundo a autora, “são difíceis e fáceis de escrever”:

Difíceis porque devem transmitir uma certa imagem de quem escreve – que se empenha em obter um resultado específico – fáceis porque podem ser ‘espontâneas’, desorganizadas, trazendo em si a desordem que o amor provoca no apaixonado, o que torna desculpáveis pequenas incorreções e falhas, mas imperdoáveis a indiferença e a demora em responder. (idem)

Quem, afinal, escreveu 15 cartas por Margarida? Em conversas informais, a filha do casal esclareceu. Aquela que escreveu 15 cartas – entre 31 de maio de 1945 e 15 de junho de 1946 – foi sua amiga Herondina com mais estudos porque frequentara a escola primária aparentando, assim, mais domínio da escrita. Tinha acesso às cartas de Cícero? Influía no modo como Margarida expressava suas emoções? Seguiu apenas os protocolos de escrita epistolar? Orientava a agradecer as notícias, reclamar pelo silêncio prolongado, cobrar encontros, apressar compromissos? Não existem pistas de como a mediadora ajudou a criar as cartas, estruturar o pensamento ou estreitar laços.

Quando ela casou-se e mudou-se de cidade, não restou alternativa à Margarida. Já estava noiva. Sentia que era correspondida. Não recorreu a outros intermediários da escrita.

Esqueceu da pouca intimidade com o universo das letras. Superou suas inseguranças. Tomou a caneta e o papel em suas próprias mãos e continuou a fazer das cartas, guardadas como relíquias, um elo com o homem que escolheu e por quem foi escolhida para construir uma nova vida. Seguiu festejando a chegada das notícias, expressando alegrias ao receber cada carta, despedindo-se com afeto e palavras de amor e saudades.⁹

Com o passar dos anos, o casal continuou a deixar registrados por escrito seus sentimentos. Em um pequeno cartão, daqueles que acompanham buquê de flores, estão versos sem data: “Margarida, para o dia das mães que é o dia mais lindo ofereço a você. Cícero.” Já, num cartão de Natal de 1978, com letra tremida, versos com erros ortográficos, mas que traduzem em sua plenitude o carinho de estar presenteando o pai de seus filhos: “Cícero, com uma brincadeira do amigo oculto ofereço-te está lembrancinha, de sua esposa. Desejo feliz Natal e Próspero Ano Novo cheio de alegrias. Margarida” (24/12/1978).

Essas escritas ordinárias são apenas algumas das tantas declarações de afeto ao longo do matrimônio de Cícero e Margarida, mas tudo começou com as cartas trocadas, quando jovens, acompanhadas de presentes e retratos com dedicatórias carinhosas que selaram a duradoura união. Teriam sido preservadas para mostrar à filha e netos? Ou, simplesmente, para evitar o esquecimento e eternizar a história de amor que viveram?

Referências

AGOSTINHO, Elizabete (coord). **As grandes cartas de**

⁹ Consultar a importância das cartas para estudo das emoções: *Grafias no cotidiano: escrita e sociedade na história (séculos XIX a XX)*, publicado em 2021, especialmente o capítulo “Escrever as emoções: explorações nas cartas privadas da emigração às Índias” (séculos XVI-XVII), quando Antonio Castillo Gómez chama a atenção para os usos da expressão de sentimentos na correspondência das pessoas comuns.

amor. Lisboa: Guerra e Paz Editores SA, 2010.

BASTOS, Maria Helena Câmara. CUNHA, Maria Teresa Santos e MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. “Laços de papel”. In: BASTOS, Maria Helena Câmara. CUNHA, Maria Teresa Santos e MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.) **Destinos das letras: história, educação e escrita epistolar**. Passo Fundo: UPF, 2002. p. 5-9.

CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de. “Cartas adolescentes. Uma leitura e modos de ser...” In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. BASTOS, Maria Helena Câmara e CUNHA, Maria Teresa Santos (Org.) **Refúgios do eu: educação, história e escrita autobiográfica**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2000. p. 203-237.

CARVALHO, Aline Pereira. **O papel não gostou da tinta: marcas da escolarização nas cartas de amor trocadas por Cícero e Margarida (1945-1947)**. 2003. 70 f. Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação (Monografia de conclusão de Curso de Pedagogia das Séries Iniciais do Ensino Fundamental), 2003.

CASTILLO GÓMEZ, Antonio. **Grafias no cotidiano: escrita e sociedade na história (séculos XIX a XX)**. Rio de Janeiro: EdUERJ/ Niterói: EdUFF, 2021.

CASTILLO GÓMEZ, Antonio y SIERRA BLÁS, Verónica (dirs). **Cinco siglos de cartas: historia y prácticas epistolares em las épocas moderna y contemporánea**. Huelva: Universidad de Huelva, 2014.

CASTILLO GÓMEZ, Antonio. “Como o polvo e o camaleão se transformam: modelos e práticas epistolares na Espanha Moderna”. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; CUNHA, Maria Teresa Santos e MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.) **Destinos das letras: história, educação e escrita epistolar**. Passo Fundo: UPF, 2002. p. 13-55.

DARNTON, Robert. **O grande massacre dos gatos**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DAUPHIN, Cecile e POUBLAN, Danièle. “Maneiras de escrever, maneiras de viver: cartas familiares do século XIX”. In: BASTOS, Maria Helena Câmara. CUNHA, Maria Teresa Santos e MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.) **Destinos das letras: história, educa-**

ção e escrita epistolar. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2002. p. 75-87.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios:** cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2000.

GASTAUD, Carla Rodrigues. **De correspondências e correspondentes:** cultura escrita e práticas epistolares entre 1880-1950. 2009. 246 p. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

KALMAN, Judith. “El escribano público: mediador de la cultura escrita para la clase popular”. In: CASTILLO GÓMEZ, Antonio (Coord). **La conquista del alfabeto:** escritura y clases populares. España: Trea, 2002. p. 287-302.

LYONS, Martin. Amor, muerte y escritura en el frente italiano, 1915-1918. In: CASTILLO GÓMEZ, Antonio y SIERRA BLÁS, Verónica (dirs). **Cinco siglos de cartas:** historia y prácticas epistolares em las épocas moderna y contemporânea. Huelva: Universidad de Huelva, 2014. p. 291-312.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. **Papéis guardados.** Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Rede Sirius, 2003.

ORSINI, Elizabeth (org). **Cartas do coração:** uma an-

tologia do amor. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1999.

SHAPOCHNICK, Nelson. Cartões-postais, álbuns de família e ícones da intimidade. In: NOVAIS, Fernando (coord. da coleção) e SEVECENKO, Nicolau (org. do vol.). **História da vida privada no Brasil**, São Paulo: Companhia das Letras, v. 3, 1998. p. 423-512.

SOUZA, Pedro Daniel dos Santos. “Na qual se lhes ensine [...] a ler, escrever, e contar”: política linguística e escola para índios na Bahia (1758-1834). **Estudos linguísticos e literários**, Salvador, Universidade Federal da Bahia, Salvador: nº 68, Núm. Esp 2020, p. 670-705. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/issue/view/2202>. Acesso em: 29 ago. 2022.

VIÑAO FRAGO, Antonio. “A modo de prólogo, refúgios del yo, refugios de otros”. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. BASTOS, Maria Helena Câmara e CUNHA, Maria Teresa Santos (Org.). **Refúgios do eu:** educação, história e escrita autobiográfica. Florianópolis: Editora Mulheres, 2000. p. 9-15.

VINÃO FRAGO, Antonio. **Leer y escribir:** historia de dos prácticas culturales. México: Fundación Educación, voces y vuelos. 1999.

Recebido em: 10/09/2022

Revisado em: 20/10/2022

Aprovado em: 30/10/2022

Publicado em: 15/12/2022

Aline Pereira Castro de Carvalho é pedagoga pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora da rede pública de ensino da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. E-mail: alinepcarvalho@rioeduca.net

Ana Chrystina Mignot é doutora em Ciências Humanas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Cientista do Nosso Estado (Faperj) e Procientista (UERJ-Faperj). E-mail: acmignot@terra.com.br

CAPÍTULOS DA HISTÓRIA DE UMA FAMÍLIA REGISTRADOS EM CARTAS

■ ALAN JOSÉ ALCÂNTARA DE FIGUEIREDO

<https://orcid.org/0000-0001-5960-8035>

Universidade do Estado da Bahia

RESUMO

Este artigo é o resultado de uma leitura de textos epistolares – cartas, bilhetes, telegramas, cartões –, trocados e acumulados em mais de seis décadas por uma família do interior da Bahia. Estudos, casamentos, nascimentos, mortes, fofocas familiares e da cidade vão desfilando e criando um enredo envolvente cujas personagens são pessoas comuns. O autor toma por base metodológica os pressupostos da narrativa biográfica, um modo de investigação que se inscreve entre as possibilidades da pesquisa qualitativa. Utiliza como base teórica estes autores: Josso (2008); Silva e Costa (2008); Camargo (2011); Santos (2016); e Castillo Gómez (2021). O texto está dividido em 12 seções, sendo que as três primeiras são teóricas e as demais se dedicam à leitura das cartas propriamente ditas, entrelaçando-as a partir dos conteúdos que vão sendo abordados.

Palavras-chave: narrativa biográfica; cartas; epistolografia familiar.

ABSTRACT

CHAPTERS OF A FAMILY HISTORY REGISTERED IN LETTERS

This article results from the reading of epistolary texts (letters, notes, telegrams, cards), exchanged and accumulated over more than six decades by a family in the interior of Bahia. Studies, marriages, births, deaths, family, and city gossip are happening one after another and creating an engaging plot whose characters are ordinary people. The author takes as a methodological basis the assumptions of biographical narrative, a mode of investigation that is part of the possibilities of qualitative research. It uses as theoretical basis these authors: Josso, Silva and Costa, Camargo, Santos and Castillo Gómez. The article is divided into twelve sections, the first three of which are theoretical, and the others are dedicated to reading the letters themselves, intertwining them based on the contents that are being addressed.

Keywords: biographical narrative; letters; family epistolography.

RESUMEN **CAPITULOS DE UMA HISTÓRIA FAMILIAR INSCRITA EM LETRAS**

Este artículo es el resultado de una lectura de textos epistolares (cartas, notas, telegramas, tarjetas), intercambiados y acumulados durante más de seis décadas por una familia del interior de Bahía. Estudios, matrimonios, nacimientos, defunciones, familia y cotilleos ciudadanos van desfilando y creando una trama atrapante cuyos personajes son gente corriente. El autor toma como base metodológica los presupuestos del relato biográfico, modo de investigación que se inscribe entre las posibilidades de la investigación de la investigación cualitativa. Utiliza como base teórica estos autores: Josso (2008), Silva y Costa (2008), Camargo (2011), Santos (2016) y Castillo Gómez (2021). El texto se divide en doce apartados, los tres primeros son teóricos y los restantes se dedican a la lectura de las propias letras, entrelazándolas en función de los contenidos que se van abordando.

Palavras chave: narrativa biográfica; tarjetas; epistolografia familiar.

“É com prazer que pego na pena...”

Até meados do século XX, no município de Macaúbas (BA) – e não deveria ser muito diferente em outros rincões brasileiros – “ler e escrever uma carta” era índice de alfabetização. Naquele período, para suprir a enorme carência de escolas de primeiras letras, era comum que pais de uma determinada área rural se consorciassem e contratassem um professor leigo para ensinar os analfabetos daquela região – crianças, jovens e adultos – as quatro operações fundamentais da matemática e, como dito, ler e escrever uma carta. Do objetivo geral do trabalho pedagógico desses professores, fica claro o pragmatismo do ensino que se desejava, pois o pequeno comércio de subsistência exigia habilidades com somar, subtrair, multiplicar e dividir na feira semanal e as habilidades com o gênero epistolar permitiam a comunicação entre parentes distantes amenizando saudades, conservando vínculos não somente familiares, mas também comuni-

tários; as cartas e bilhetes também eram úteis para assuntos financeiros como cobrança ou prestação de contas.

A proposta para este artigo é uma análise, inicialmente, de um conjunto de 130 correspondências de uma família residente no interior da Bahia, cidade de Macaúbas, a um jovem acadêmico em Direito da Universidade Federal da Bahia (UFBA), filho/ irmão/primo dos remetentes, no período de 1956 a 1960, tempo de duração do curso superior. No período em foco, acontecem casamentos, nascimentos, mortes, transformações econômico-culturais no município, enfim é a vida acontecendo em seu trâmite normal. Como não são conhecidas as cartas enviadas como respostas, optou-se por um diálogo com cartas e cartões de período posterior enviadas pelo destinatário principal à sua mãe e a uma das irmãs.

O texto está estruturado em 12 seções, sendo as três primeiras de caráter teórico: “É com

prazer que pego na pena...”; “Sobre cartas”; e “Sobre os *corpora* utilizados”. As demais seções estão divididas basicamente pelos remetentes, começando pelas cartas da mãe que, coincidentemente, tem a primeira carta na ordem cronológica. Seguem-se o pai e os irmãos na ordem de nascimento; uma prima religiosa muito próxima também dá tema para uma seção. Já quase finalizando, a seção “Marcas do destinatário” se ocupa das anotações feitas no verso de algumas cartas. “As despedidas” conclui o artigo utilizando palavras do personagem axial dessa história, que revelam o papel da carta defendido nesta proposta de aliviar tensões, manter vínculos, transmitir notícias, enfim, matar saudades.

Sobre cartas

As cartas são a forma mais antiga e de maior vida útil, enquanto gênero textual para manter a ligação entre pessoas distantes geograficamente. (CASTILLO GOMEZ, 2021) As cartas conservadas também permitem a ligação temporal e, nesse caso, ampliam os interlocutores pois, se conservadas em alguma forma de arquivo por seu destinatário, poderão ser lidas no futuro por outras pessoas. Essa capacidade de unir, inicialmente, interlocutores distantes no espaço e, posteriormente, no tempo, fica bastante patente para o mundo ocidental-cristão que tem na Bíblia o seu livro sagrado, pois na formação do Novo Testamento, do conjunto de livros do segundo grande bloco da Bíblia constituído por 27 livros, 21 deles são cartas escritas pelos Apóstolos, em especial Paulo.

A leitura de antigas cartas como o trabalho que aqui se propõe, permite como disse o agostiniano Pedro de Vega (séculos XVI e XVII) dar vida ao que está morto, pois, conforme registra Castillo Gómez (2021, p. 113) ao citá-lo, “graças ao registo histórico ‘se volta a achar o que uma vez se perdeu’, aprende-se de novo o que se tinha

esquecido e se ‘dá vida ao que já estava morto e sepultado nas trevas do esquecimento’”.

Castillo Gómez (2021) atribui o desenvolvimento da prática epistolar a partir dos séculos finais da Idade Média a fatores como a consolidação das línguas vulgares – português, espanhol, francês, italiano – e o aumento da alfabetização ao longo da Idade Moderna. Santos (2016, p. 97) anota que “a expressão dos sentimentos, experiências e emoções [...] teve uma expressão progressivamente mais relevante a partir do século XVIII, quando o hábito de troca de escritos ficou cada vez mais corrente nas sociedades europeia e americana”.

Entretanto, após ter-se tornado um fenômeno de massa a partir da Primeira Guerra (1914-1918), Castillo Gómez (2021, p. 165) observa que a carta é “uma atividade escrita praticamente extinta, ao menos na forma que se conheceu desde sua origem até a aparição do e-mail”. Mas as cartas são facilmente armazenáveis e “quanto maior a estima do remetente ao destinatário, maior era o cuidado com a preservação da carta” (SANTOS, 2016, p. 98).

Por seu caráter eminentemente pragmático e, portanto, necessário para manutenção da comunicação entre pessoas geograficamente distantes, os manuais epistolares foram comuns na Europa durante a Idade Moderna e Contemporânea, os quais versavam sobre a composição do gênero com suas partes distintivas. Castillo Gomez (2021, p. 136, grifo do autor) informa que houve um gênero editorial de grande sucesso de público que foram as “*Leituras de manuscritos*, um conjunto de volumes pequenos, muitos com esse título, em cujas páginas se oferecia um amplo mostruário de escritas ordinárias, de aplicação efetiva em distintas situações da vida cotidiana”. Assim, o gênero epistolar, que tem nas cartas seu representante principal, consolidou-se sem grandes alterações, mesmo com o passar dos séculos. Pode-se dizer que a única parte de uma carta

que sofreu variação foi a localização da data. Até o século XVII, o mais comum era colocá-la no final do texto entre a despedida e a assinatura. Entretanto, a partir do século seguinte, a tendência foi colocá-la no ângulo superior à direita, como hoje se pratica. O erudito Gregorio Mayans y Siscar, em *Rethorica* (1757), defendia o uso ao final da carta, “no mesmo contexto dela do que não separadamente na margem ao princípio dela, porque, além de ser a data parte da carta, a ordem natural pede que se ponha quando acaba de se escrever” (apud CASTILLO GÓMEZ, 2021, p. 145).

Os pacotes de carta guardadas pelo remetente constituem-se em importantes fontes de pesquisa para historiadores e sociólogos, além de estudiosos ou artistas de outras áreas do conhecimento. Luís Ruffato (2016), por exemplo, estrutura seu romance *De mim já nem se lembra* num conjunto de cartas escritas entre 1971 e 1978, pelo protagonista – um jovem mineiro que parte para o ABC Paulista – destinadas à sua mãe; a “Explicação necessária”, que é o primeiro capítulo, e o “Apêndice”, este escrito também em tom epistolar, situam o leitor no contexto das cartas. Camargo (2011, p. 62) assevera que do “conjunto acumulado, dessa série [de cartas] que se forma ao sabor dos dias, apropria-se a pesquisadora, transformando-o num objeto de estudo, nem sempre fácil de abordar, pela sua natureza de escrita íntima, privada.” Por isso do acervo que se dispõe há que se discernir aquilo que é ‘publicável’ e o que o autor opta voluntariamente por ocultar.” (SILVA; COSTA, 2008, p. 64).

Segundo Castillo Gómez (2021), a partir da década de 1920, na Europa, despertou-se o interesse pela conservação da escrita da pessoa comum com finalidades que foram alterando com o passar do tempo. Assim, diversas instituições foram criadas em países como Inglaterra, Polônia, Alemanha, França, Finlândia e Espanha com foco entre o popular e o autobiográfico.

No Brasil, a Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica tem o objetivo de incentivar e promover o interesse pela escrita do trivial das pessoas. Josso (2008, p. 29) destaca que as abordagens biográficas enriquecem “também nosso repertório de ‘pessoas comuns’, permitindo-nos revelar uma consciência mais sutil de si mesmo, individual e coletiva.”

Este artigo lastreia-se nesses pressupostos e, ao destacar pontos das correspondências que constituem os *corpora* utilizados, faz descortinar aspectos que marcavam a comunidade que a família integrava no momento da escrita. Naturalmente, em um texto que tem por objetivo básico manter laços entre pessoas distantes, abordam-se não somente aspectos íntimos do redator, mas de seu entorno. A carta constitui-se, portanto, num instrumento de manutenção de laços também comunitários. Josso (2008, p. 21) chama de existencialidade singular-plural ao percurso de vida de cada pessoa humana que transcorre “em uma tensão permanente entre as transformações das limitações dos coletivos e a evolução dos sonhos, dos desejos e das aspirações individuais.”

Sobre os *corpora* utilizados

A primeira vez que tive conhecimento do *corpus* principal deste artigo, que recebe o número 1, eu deveria ter cinco anos de idade. Houve a tarefa de uma gincana pedindo a carta mais velha e minhas primas correram à casa de nossa avó. Ouvi as tias lendo algumas cartas e comentando que nelas havia pormenores do desenvolvimento do neto mais velho. Essas cartas foram guardadas por um tio em uma pasta de cartolina parda durante seu período de academia (1956-1960) e, como dito, constituem o *corpus* principal deste artigo. Quando minha avó faleceu (1987), eu guardei em uma grande mala de couro muitos de seus per-

tences pequenos, entre eles essas cartas, na pasta original, e reuni todos os outros textos epistolares que havia em suas gavetas em uma outra pasta. Deste acervo formei o *corpus* auxiliar, o número 2.

O *corpus* 1 é formado por 138 textos epistolares com predomínio de cartas, havendo também alguns bilhetes e três telegramas. Desses, 130 são datados, o que permite uma leitura linear, necessária à reconstrução dos fatos nelles narrados. As cartas foram datadas quase todas de Macaúbas, com exceção de algumas da irmã mais nova que estudava em Caetité e

de uma prima religiosa que morava em Recife. Além dessas duas remetentes, há ainda os pais e mais três irmãos. Para manter um véu sobre as personagens, usaremos este código para os irmãos: Zito (o irmão mais velho); Noca (a irmã mais velha); Bé (o acadêmico ausente); Didi (o irmão mais novo); e Bida (a irmã mais nova). Esses eram os apelidos usados em família e mesmo que nas correspondências nem sempre fossem utilizados, foram generalizados nos trechos que ilustram este artigo. O Quadro 1 dá o panorama completo das correspondências datadas do *corpus* 1.

Quadro 1 – Constituição do *corpus* 1

ANO	REMETENTE						
	Mãe	Pai	Zito	Noca	Didi	Bida	Prima
1956	4	—	2	2	2	2	—
1957	3	4	9	1	—	5	—
1958	4	7	10	4	3	7	—
1959	4	4	7	3	4	4	1
1960	2	13	4	1	3	10	1

Fonte: elaborado pelo autor.

Os textos utilizados para constituírem o *corpus* 2 foram selecionados para comporem este estudo. Trata-se de 28 correspondências de Bé para sua mãe entre 1966 e 1987, utilizados como suporte para um diálogo entre emissor e receptor, na falta das respostas dadas para cada carta recebida quando estudante em Salvador, conforme o Quadro 2. Para che-

gar a essa situação dialogal, nos valem da orientação dada por Silva e Costa (2008, p. 55) de que a narrativa (auto)biográfica produz ficção, “na medida em que [ela] não tem compromisso com os fatos tal qual ocorreram, mas com a significação que o sujeito atribui a cada um deles e com o peso imposto pela constituição de sentidos”.

Quadro 2 – Constituição do *corpus* 2

ANO	GÊNERO		
	Cartão de Natal	Cartas	Cartão-Postal
1966	1	—	—
1970	—	2	—
1971	—	2	—
1973	1	1	—

ANO	GÊNERO		
	Cartão de Natal	Cartas	Cartão-Postal
1981	—	—	1
1982	—	3	—
1983	—	2	—
1986	—	—	14

Fonte: elaborado pelo autor.

Além desses dois *corpora* indicados, utilizaremos ainda duas correspondências auxiliares às quais não se deu o *status* de *corpus* devido à densidade quantitativa das coleções assim tratadas anteriormente. São elas: um cartão postal enviado à irmã mais nova; e um cartão de aniversário enviado à mãe desta história em seu último aniversário por um ex-deputado estadual muito presente especialmente nas correspondências do pai e de Zito.

Sentimo-nos à vontade em trabalhar com essa pequena variedade de espécies epistolares, pois Camargo (2011, p. 60) dá esta definição para carta: “é todo papel, mesmo sem envoltório, com comunicação ou nota atual e pessoal. Considerar-se-á, também, carta todo objeto de correspondência com endereço cujo conteúdo só possa ser desvendado por violação.”.

“A bênção de Deus te cubra”

Camargo (2011, p. 62) observa que as cartas “são objetos esperados, aguardados com impaciência, chegando a mudar um dia de tédio” e Castillo Gómez (2021, p. 171, grifos do autor) destaca que as palavras iniciais de uma carta são as que “mais afloram as emoções corresponde aos prolegômenos de cada carta, à *captatio benevolentiae* ou à *expressio malevolentiae*”. Assim podemos imaginar a doçura do momento em que o jovem acadêmico recebia uma carta de sua mãe, quase sempre iniciado com essa fórmula de bênção, traçada em uma

caprichada caligrafia antiga, conservando ainda alguns aspectos da velha ortografia com o uso da letra ípsilon.

Na ordem cronológica do *corpus* 1, a primeira carta é uma das 20 enviadas pela mãe, quase todas escritas de próprio punho, apesar de algumas terem sido escritas por algum dos filhos presentes. Bida dá a razão para isso em uma de suas cartas: “Mãe não te escreve porque tu bem sabes que ela só escreve com bem tempo, devagarinho, e eu e Noca escrevemos às pressas” (22/12/1956). Quase todas as cartas foram enviadas por portadores que iam à capital e, às vezes, a viagem era decidida em pequeno espaço de tempo. São cartas que demonstram seu amor materno em gestos: está sempre encaminhando camisas, cuecas, pijamas, fronhas por ela mesma confeccionadas ou doces de buriti ou de umbu e geleias de goiaba. A preocupação com a saúde do filho ausente é constante: “Bé, você não se preocupe muito com os estudos e também não perca sono, pois o pobre do Sonzinho está com um pulmão fraco tirou um litro d’água da pleura...” (12/11/1956); ou: “Bé, espero que você esteja comendo bem e comendo carne” (25/04/1959).

Nas cartas maternas, estão presentes os amigos e agregados da família com as notícias de pessoas simples e envio de lembranças: “lembranças de todos da Família e da Velha Duvirgem” (30/03/1958); “lembranças de Izidória [empregada doméstica da família] ela está querendo ir embora”; ou “Maria ainda tossindo mui-

to menos e na mesma teimosia” (25/04/1959). Maria chegou à casa meninota de escola primária, foi educada e tornou-se um membro da família, muito querida por todos. Em cartas à mãe, Bé acompanha, de Itabuna, os preparativos e o casamento de Maria: “Como vai Maria? Está aprontando o enxoval? Dê um abraço nela, meu, de D*** e das crianças. Peça a ela recomendar-nos ao Tonho, seu noivo” (27/03/1971). E depois: “Aguardo notícias sobre o casamento de Maria. Não me esqueço deles e, desde já peço a Deus pela felicidade completa do casal. Sinceramente, se eu pudesse, iria assistir ao ato, tal a satisfação que eu sentiria em ver Maria realizando o sonho dela, quero-a muito e me preocupará sempre vê-la feliz” (15/08/1971).

Na carta de 20 de abril de 1957, a mãe pede que ele informe o preço de uma máquina para costura, marca Singer, de mão; eram muitos pedidos da família para resolver problemas ou fazer compras em Salvador. Prestando contas de uma encomenda, em 22 de outubro de 1981, Bé diz: “Mãe, comprei as suas encomendas e ainda estou mandando Cr\$ 600,00 de troco. Pode mandar qualquer encomenda, a senhora sabe que tenho o maior prazer em atender.”

Nas férias de 1957/1958, Bé não pôde visitar a família porque estava servindo o Exército. A mãe fez-lhe este desabafo: “Bé, eu tinha muita vontade de lhe encontrar para dizer o meu sofrimento”; ela estava num pós-operatório lento e doloroso, cuja cirurgia fora realizada em meados de 1957, em Salvador, aliás, sua saúde foi sempre muito frágil. E continua: “Seu pai sempre queixando e muito impertinente” (22/02/1958). Em 15 de agosto de 1971, o filho, juiz de direito em Itabuna a consola nestes termos: “Mãe, bem sei que a senhora tem dificuldades – em casa, nos negócios, na sua viuvez, tem problemas que não percebem etc. – mas permita dizer com sinceridade, eu acho uma criatura feliz pelo que tem e já conseguiu. Pelo menos tem uma fé viva em Deus,

tem uma família que, apesar dos pesares, lhe tem proporcionado alegrias, está com saúde e tem seu cantinho de paz, uma casinha para voltar, um lugarzinho para suas coisas...Queira perdoar-me se contrario seu ponto de vista, mas eu gostaria muito se a Senhora se sentisse realmente feliz e confessasse isso.”

A atenção do filho com a mãe queridíssima pode também ser percebida em agradecimentos que ela lhe faz: “Recebi a tua carta ontem e telegrama. Senti tão alegre em ter tuas notícias e muito lhe agradeço de sua delicadeza para comigo de não esquecer a data de meu aniversário [29 de abril]” (04/05/1957); ou este: “Bé, eu recebi o livro que você me mandou gostei muito” (01/05/1960).

Os cuidados e a autoridade paterna

O pai se comunicava sempre por meio de um escriba, somente assinava as cartas, pois era semialfabetizado. Aqui está o retrato “visível das desigualdades sociais no acesso ao uso da escrita” de que Castillo Gómez (2021, p. 126) chama atenção. O pai crescera na área rural e não tivera acesso à escola de primeiras letras da vila, o que aprendera fora por meio da esposa, menina urbana, após o casamento.

Nas correspondências paternas, predominam as informações sobre as mesadas enviadas por viajantes – representantes de firmas comerciais – e o correspondente pedido de confirmação de recebimento. Um assunto bastante abordado em suas cartas foi a organização dos documentos para sua aposentadoria.

Vivendo uma realidade diversa do acahado interior, o filho segue uma orientação política diversa da casa paterna. A irmã Noca, que fora a Salvador participar da formatura de Oficial do Exército de Bé, conta em carta de 17 de setembro de 1958: “quando fui entrando na sala, a primeira coisa que pai me perguntou foi

em que você vai votar. Então eu falei e expliquei por que você votava em Pedreira¹, mas ele não se conteve, ele diz que você votando nele está fazendo mal a ele, e que isto não é mais de sua vontade...”. E, incontinenti, o pai enviou um telegrama nestes termos: “Peço seguir minha orientação votando Senador Juracy” (carimbo ilegível).

Não sendo escritas de próprio punho, as cartas do pai não transmitem muita emoção. A depender do escriba, inicia-se somente com o nome do destinatário entre aspas, assim, secamente. Entretanto, a última carta do *corpus* 1 é do pai que, escrita pela mão do escriba Didi, contraria essa tendência, ao cumprimentar o filho recém-formado: “Para mim este Natal foi o mais feliz de minha vida, foi o mais feliz porque tenho você Formado, graças ao Senhor do Bonfim. Isso para mim e para todos de nossa família foi o maior acontecimento de felicidades” (25/12/1960).

Zito: negócios e crônica

O irmão mais velho é o campeão do *corpus* 1 com 33 correspondências. Ao iniciar a série, em 1956, era recém-casado, escrivão interino da Coletoria Federal e comerciante. As cartas de Zito detalham tanto a vida da família quanto da pequena cidade de Macaúbas. Anuncia a primeira gravidez da esposa, o nascimento do primogênito e seu desenvolvimento. Depois, lamenta a morte do segundo filho logo após o nascimento. E, pouco depois, comunica o nascimento do terceiro filho por telegrama e, por carta, pormenoriza o nascimento.

Com relação à pacata vida social da cidade, ele anuncia nascimentos, mortes e casamentos, notícias paroquiais: “A reconstrução da Igreja já está começada, o Padre daqui é o mesmo José Maria, Padre muito trabalhador, vem conseguin-

¹ O engenheiro José Pedrosa de Freitas foi o opositor a Juracy Magalhães nas eleições de 1958 ao cargo de governador da Bahia (TAVARES, 2008, p. 473).

do com facilidade as escolas para o concerto da Igreja” (08/01/1957) e, por conta da reforma, a igreja foi transferida para a velha residência do Cônego Firmino Soares: “A igreja está sendo na escola velha até que conserte a outra”, informou Bida em 22 de dezembro de 1956. Dá notícias da disputa entre os grupos econômicos interessados na recém-descoberta mina de chumbo no então distrito de Boquira, que foi classificada como a maior do Brasil, à época. Indignado, dá a notícia da visita do governador à vila de Boquira, onde estava a administração da mina: “O Governador visitou no município de Macaúbas somente o escritório da Mineração em Boquira, voando depois da chegada, cerca de 30 minutos, para Lapa, donde seguiu para Salvador no avião à noite da mesma data. Não veio sequer na cidade” (12/06/1960).

Na qualidade de irmão mais velho, cuida do bem-estar dos irmãos. Para um irmão, propôs sociedade nos negócios e depois lhe vendeu sua parte. Para a irmã mais nova, dá um rádio, para o próprio Bé, bibliófilo inveterado, envia dinheiro para a compra de livros.

Das notícias que dá sobre a cidade, uma que merece destaque é a instalação do Ginásio Estadual de Macaúbas (1960): “O Ginásio está funcionando normalmente e a frequência total é de 70 alunos. Começou com 71, mas uma aluna, filha de Guanambi, casou-se ontem com um filho de Zé Canivete, e saiu do Ginásio. Sou, aliás, estou respondendo pela Inspeção Federal do mesmo” (12/05/1960). A instalação do ginásio foi também comunicada pela irmã Noca nestes termos: “O Ginásio aqui vai mais ou menos. Entre 80 [alunos] só foram reprovados 8 e o próprio Didi arrependeu de não ter feito admissão” (01/05/1960).

Noca e suas encomendas

A irmã mais velha casou-se cedo com apenas 16 anos e contava já, à época do início das cartas,

seis anos de casada. Trabalhava para colaborar com o esposo na formação do pecúlio familiar. Era exímia costureira e começou naquele período a confeitar bolos, no que se especializou: “escrevo-lhe esta carta agradecendo os livros que gostei muitíssimo, já tenho encomendas de três bolos de noiva” (28/09/1959). Para atender às encomendas ou para diversificar sua mercadoria, estava sempre pedindo ao irmão acadêmico que lhe comprasse alguma coisa. (E sempre estava lhe enviando um dinheirinho para o cinema e para o sorvete): “Vai junto com esta mil cruzeiros que é para você comprar o restante do livro de confeitar bolo, o que você mandou é 1ª série Dolores Botafogo – Bolos Artísticos.” Na mesma data, uma lista de encomendas, com estes destaques: “1 bibelot com noivinha e noivinho juntos/ Compre um figurino marca *Paris Suéces*” (09/10/1959).

Era uma tia coruja, deliciava-se com os sobrinhos em todos os tempos: “Luiz está um amor é admirado por todo mundo. Zé é louquinho para ir à Escola, bota o livro debaixo do braço e diz ‘teogo, vó, vô cola’. Gosta muito de sorvete, só vendo a pose para tomar. Ele já aprendeu a ir na sorveteria e dizer ‘home, qué sovete’ (19/10/1959).

Em 17 de setembro de 1958, Noca atualiza o posicionamento político da família: “Pai desistiu de Short², pois o mesmo só acredita nos C***, está de corpo e alma com Joel Muniz e Dr. João Macedo”. Essa mudança política criou laços de amizade duradouros, pois Joel Muniz jamais perdeu o contato com a família. Morto o chefe (1969), ele continuou cumprimentando a matriarca pelo Natal e em seu aniversário. De Porto Alegre, ele enviou o último cartão de aniversário (28/07/1987): “... Que Deus lhe proporcione paz de espírito e lhe dê conformação face aos sofrimentos de sua saúde. Parabéns que são extensivos a todos os seus filhos pela

mãe admirável que é a senhora [...] Aceite, Dona P***, com minha eterna gratidão, o testemunho de amizade que lhe devota o sempre amigo Joel Muniz Ferreira.” A primeira notícia que se tem da presença de Joel Muniz como hóspede da família é de 1957. Bida anunciou: “Aqui tem um deputado Dr. Joel Muniz, que é um senhor ótimo” (18/02/1957).

Noca também dá notícias da virada política local, pois sua família fazia oposição ao chefe político que fora investido no comando político local pelo “Convênio de Lençóis”, em 1920.³ Inicialmente, a expectativa da vitória, pois as urnas eram abertas na vizinha Comarca de Caetité e os resultados demoravam para se consolidar; os correligionários iam transmitindo notícias por telegramas. Vejamos trechos de sua carta de 5 de outubro de 1958: “Aproveito a oportunidade do Sargento, escrevo estas duas linhas dando notícias da nossa velha Macaúbas. As eleições aqui ocorreram otimamente bem, a nossa vitória é quase certa, pai está muito satisfeito, não sai do pé do rádio escutando as apurações das urnas na Bahia, o Juracy com fé em Deus já é governo do estado e Amélio Costa, prefeito de Macaúbas, que tal?”. Por conta da morosidade dos correios, não se perdia a oportunidade de um portador direto, e vai mais uma carta: “Aproveitando a oportunidade de Eutímio, escrevo estas duas linhas, enquanto aqui tudo vai bem, os sudegas⁴ estão muito alegres, como você deve saber”. Entretanto, Bé não estava satisfeito com o resultado das eleições como se pode depreender da continuação da carta de Noca: “Didi me deu

2 Aloysio da Costa Short foi deputado Estadual e Secretário da Educação da Bahia.

3 O *Convênio de lençóis* foi um dos três documentos firmados por representantes do Presidente da República e os chefes sertanejos insurretos contra o seabrismo, em movimento liderado, a distância por Rui Barbosa. (MORAES, 1997, p. 97-99).

4 Uma das facções políticas locais oposta aos “caboduros”. Essas denominações vinham do começo do século XX e se mantiveram a despeito das mudanças políticas no cenário nacional e estadual. No momento em que se passavam os fatos aqui narrados, os sudegas apoiavam a União Democrática Nacional (UDN).

as suas notícias, me disse que você não queria escrever. Bé, isto é bobagem, pois eu lhe escrevo ainda pedindo favor..." (08/11/1958). Quem acompanha este artigo linearmente, recordar-se-á do telegrama paterno impondo o voto a Juracy Magalhães. O certo é que a família se beneficiou com a mudança política local, conforme as notícias da posse do novo prefeito, envidadas por Zito: "A posse do Prefeito aqui, graças a Deus, ocorreu normalmente. Muito animada, muita paz, não houve insultos. O primeiro ato do Amélio foi nomear Didi para seu Secretário, porém, no dia 11 já foi o mesmo designado para Tesoureiro, de maneiras que, provisoriamente, vai ele auxiliando a administração do Amélio até encontrarmos uma pessoa que o possa substituir" (14/04/1959).

Didi: amores e trabalho

Didi, o irmão mais novo e imediato na ordem dos irmãos, tinha uma relação de confiança, intimidade e admiração pelo irmão mais velho, elogiado por sua inteligência ímpar e determinação para o estudo. Em 16 de agosto de 1956, anuncia uma nova namorada: "... está sendo um namoro diferente do de outrora, não vou na porta da casa da moça; mas eu quero é assim mesmo, não achas?". Esse namoro prometia casamento, mas teve fim: "acabei porque eu não fui num baile e pedi a ela para não dançar e ela não atendeu" (25/02/1958). Mas no São João do mesmo ano começou outro namoro: "fizemos uma 'quadrilha' todos fantasiados de caipira. O meu par na 'quadrilha' foi D*** e com este negócio de quadrilha eu e ela pegamos a olhar um para o outro e acabou que nós ficamos namorando, não sei se continuaremos" (17/07/1958). E continuaram, e se casaram.

Didi estava dando seus primeiros passos no mundo dos negócios. Um jovem disposto, corajoso e sonhador. Iniciou-se no comércio em sociedade com o irmão mais velho e, como

comerciante, pôde conhecer novos horizontes: "Eu vou para Montes Claros no dia 9 do próximo mês, onde pretendo conhecer muitas coisas belas e gostar bastante, eu sei que vou gostar porque sou, como você sabe, uma pessoa que nunca saí fora daqui e vendo assim qualquer lugar diferente só posso é gostar" (16/09/1956). Depois conheceu Vitória da Conquista e Belo Horizonte. Além do trabalho no comércio próprio, passou a prestar assessoria contábil: "Continuo na minha rotina como você sabe: trabalhando em meu comércio e também em escritas de livros de comerciantes e passando escrituras" (17/07/1958). Ao fim do primeiro período contábil, o irmão, socio capitalista, avaliou positivamente seu desempenho: "Didi vem desempenhando admiravelmente os negócios, sendo que agora [1957], já dei a ele metade dos lucros livres gerais da venda" (08/01/1957).

Bida: a mais amorosa e espontânea

No mesmo ano em que Bé iniciou sua trajetória acadêmica em Salvador, a irmã caçula iniciou o antigo ginásial na cidade de Caetité (BA). Era, então, o único ginásio público no Alto Sertão da Bahia. Essa saída para estudar foi muito influenciada por ele.

Bida inicia suas cartas de forma sapeca e carinhosa com vocativos como: "Maninho querido"; "Inesquecível mano, beijo-te de longe"; "Querido irmãozinho"; "Maninho querido, beijos". Em suas cartas, regularmente, informava suas notas. Com ele, desabafava suas dificuldades e falta de interesse para estudar e se desculpava pois, como dito, sua saída para Caetité deveu-se muito ao seu empenho junto ao pai ciumento: "Se eu deixar de estudar tu ficas com raiva de mim? Porque talvez eu não vou mais estudar; estudo não foi feito para mim; estudo foi feito para ti que sabes estudar e tem coragem para enfrentar o estudo" (Cae-

titê, 06/10/1957). E de longe, o irmão envia-lhe os livros didáticos adotados, revistas, alimentava suas coleções de estampas de santos e de crianças: “Recebi também a revista que me mandou por Guiomar. Gostei demais, mas prefiro que no lugar de revista me mande postais de criança” (Caetité, 06/10/1960).

Nas cartas, os gracejos dirigidos à irmã mais velha: “Vou agora fazer uma criticazinha da Noca: sempre posuda, ainda mais agora que comprou uma cristaleira, com o colchão de mola já estava não me toques, quanto mais agora” (19/12/1957). Pela data da carta, deve ter chegado para as férias escolares e encontrado a novidade na casa da irmã. Em setembro de 1958, a irmã mais velha fora participar da formatura de Oficial do Exército, em Salvador, e Bida fez esta pilhéria: “Como vai a Noca? Já deram um cafezinho com sal para fazer o batizado? Creio que sim. Dê um beijinho nela por mim” (Caetité, 02/09/1958).

E veio o namoro proibido, pois os pais eram líderes políticos inimigos. Os pais moveram céus e terra, mandaram buscá-la em Caetité para interromper os estudos... tudo em vão! Em 12 de outubro de 1960, de Caetité, Bida faz-lhe uma longa carta respondendo aos conselhos que lhe tinham sido enviados, na qual ela confessa seu grande amor fraternal: “quero-te como a ninguém, jamais surgirá em minha vida uma pessoa que eu dedique mais do que você, a não ser nossa mãezinha.” E tinha razão em gostar tanto desse irmão, pois era compreensivo e preocupado com todos. Em 28 de setembro de 1981, ele enviou-lhe uma cartão-postal ao saber de sua gravidez temporã e de risco: “Caríssima Bida, gostaria de fazer-lhe uma carta mais ampla, ou melhor, bater um papo mais prolongado, a fim de abordarmos muitos assuntos, especialmente em relação a essa fase difícil de sua gravidez. [...] Também para dizer-lhe que estamos solidários na alegria, e até mesmo no sofrimento, com você.”

Em 17 de dezembro de 1960, Bida, de Caetité, cumprimentou o irmão que se formava em Salvador, com um texto bastante poético, em um tom bem diferente do galhofeiro de costume. Eis um trecho: “Dr. B***, que maravilha este dia, dia em que tu, meu irmão, recebes o nome que tanto ansiávamos, ou aliás, o título de Doutor. Mamãe estará muito mais que alegre, a nossa casa estará em festa, mesmo longe de ti. Parece que cada canto, em cada lado tu estás, as flores cantarão de alegria para nós, tudo nos apresentará mais belo, até mesmo a natureza. Como deverá ser magnífico para ti este dia, falarás: ‘sou independente, de nada mais preciso a não ser dos meus, de Deus e do meu próprio serviço’ [...] A ti, meu querido mano, os meus parabéns e preces ao meu Jesus que te proteja e faça muito feliz no teu futuro e que te dê um destino de paz e de amor.”

Preocupações religiosas

A casa da família desta história era frequentada por uma prima em primeiro grau da mãe e que também era sua afilhada de crisma. Havia um misto de primo/irmão/sobrinho entre eles. Com o apoio da madrinha, muito ligada à vida paroquial, a jovem tornou-se religiosa, quando recebeu o nome de Irmã Maria Rita de Cássia; após a abertura do Concílio Ecumênico Vaticano II, ela voltou a usar o nome civil, portanto o nome religioso fica usado também como pseudônimo. Ingressou na mesma Congregação Religiosa da Irmã Dulce e, como ela, formou-se em um convento na histórica São Cristóvão (SE). Para servir o próximo, ela recebeu a missão de enfermeira e, como tal, residiu muitos anos em Salvador, trabalhando no Hospital Espanhol. De sorte que a interação entre Bé, a família de uma tia materna que morava na capital e a Irmã Rita era muito grande, como se pode perceber nas lembranças e recados nos finais das cartas.

Mas vai que a enfermeira religiosa foi transferida para uma casa em Recife. Por essa mesma época, Bé simpatizou com as ideias socialistas e aproximou-se do Partido Comunista, abandonando toda sua prática religiosa de base católica. Fora membro da Cruzada Eucarística e Congregado Mariano, residente no Pensionado do Padre Torrend, SJ. De Recife, a Irmã Rita tentou ainda fazer alguma coisa pela ovelha que se desgarrava do rebanho católico, ao que ele deve ter dado uma resposta esclarecedora e, talvez, dura. Ela então enviou-lhe a réplica: “Também não posso deixar de agradecer os seus esclarecimentos. Se por acaso lhe ofendi em lembrar-lhe a Comunhão Pascal, perdoa-me, senti que a sua ideia estava diferente da nossa, mas, ainda duvidava. Agora não me resta mais dúvida. Agradece-me também por lembrar-lhe nas minhas orações; fique certo que mais do que nunca serás sempre lembrado, pois não lhe quero apenas como primo e sim como um irmão e amigo fiel” (Recife, 25/05/1959).

A despeito da divergência de orientação religiosa, a correspondência continuou. Em 21 de agosto de 1960, ela escreve-lhe confessando a agradável surpresa por ter recebido uma carta sua, ao final de um retiro espiritual. Nessa carta, ela ainda o questiona e tenta motivá-lo a rever sua prática, ou ausência dela, naquele momento: “É verdade, esta palavra não rezo me impressionou bastante, mas!... acho que é brincadeira, pois não posso conceber que haja uma criatura que não se eleva em pensamento ao Criador pelo menos uma vez ao dia, principalmente você, meu caríssimo, tão caridoso de um coração bondoso, dotado de uma inteligência rara [...]”.

A mesma preocupação quanto ao abandono das práticas religiosas está presente em uma das cartas da irmã mais nova: “És a melhor criatura que Deus deixou no mundo, melhor seria se gostasse da Igreja Católica, não se

aborreça por isto, pois sabes que creio demais nas ideias que deixaram-me os nossos pais” (Caetité, 12/12/1960). Com o passar do tempo, ele deixou de lado a militância comunista, mas não voltou à Igreja Católica, pois aderiu ao Kardecismo e influenciou a quase totalidade da família. Voltou, portanto, a rezar, concordando com a Irmã Rita de que é necessário prestar um culto a Deus, porém, com outros métodos.

Marcas do destinatário

Como já dito, o *corpus* 1 é uma via de mão única, mas há algumas pistas no verso de algumas cartas que serviram para anotações do personagem axial desta história, ou mesmo algumas passagens dos que lhe remetiam as cartas.

É de se notar sua vocação para poliglota. No verso de uma carta, há inscrição em alemão (12/10/1956, de Noca) e, em outra, inglês (12/10/1959, da mãe). No verso de uma carta de Zito (03/08/1959), há o esboço de um cartaz com este esquema:

BOQUIRA
FURTADOS
Humilhados e ofendidos os
infelizes posseiros de Macaúbas!
“cartaz”
Parabéns, Prof. Josafá Marinho!!!

E, logo abaixo, caracteres que parecem ser árabes. Da mesma forma, no verso de uma carta do pai (12/06/1960), na qual lhe pede que tome informações sobre a próxima aposentadoria, há três itens anotados em português relativamente ao que lhe fora solicitado, seguidos de caracteres com traçado semelhante aos anteriores. Nesse mesmo verso, há uma planta da casa paterna com a divisão dos quartos, com a inclusão de um escritório em frente ao seu próprio quarto e um projeto de jardinagem para o amplo quintal de terreno plano. Esse projeto paisagístico é, por certo, resultado de

sua longa estada fora da casa paterna (foram 12 anos), pois, àquela época, não era comum o cuidado com o embelezamento dos quintais que serviam, antes de tudo para a satisfação das necessidades fisiológicas em campo aberto. Em Macaúbas, o abastecimento domiciliar de água era recente e não abrangia todas as vias. Nessas condições, dificilmente buscar-se-ia água na cabeça para se usar como descarga, e mesmo os toscos “banheiros de buraco” ainda não eram generalizados.

Esse cuidado com o quintal é mote para as notícias da família como se pode perceber nestes três textos dos irmãos. Didi dá notícia da abundância das chuvas e da consequência benéfica também para o quintal: “Chuva aqui ainda não faltou até hoje, nosso quintal está muito bom, laranjeira com laranjas, as mangueiras carregadas” (03/12/1956). Na mesma quadra, Noca fala das roseiras: “O quintal está uma maravilha! Os pés de rosas parecem uma laranjeira quando está bem carregada, o povo de fora quando vê admira” (12/12/1956). Ainda na mesma estação chuvosa, Bida dá notícias da casa e do quintal: “Bé, o periquitinho, morreu mãe ficou apaixonada; a mangueira e a pinheira deram muito; mas a laranjeira deu apenas três laranjas” (18/02/1957).

As despedidas

Em carta de 7 de setembro de 1959, Zito, respondendo à solicitação anterior, aconselha o irmão acadêmico: “Verdadeiramente ser advogado para ter consciência demais, creio que nada materialmente você fará, pois se como advogado você deixar de agir de uma certa maneira para agir com o coração, nada você fará, e na magistratura, como Juiz, terá você possibilidades de agir com consciência de conformidade com seu pensamento.” Ele era muito consciencioso! Nessa mesma correspondência, Zito comenta: “Achei que você

ter deixado os serviços com o Carlos Roberto pelo fato de estar com remuneração alta para pouco serviço foi tolice sua, pois você deixou de ser remunerado e continua a servi-lo com correspondências etc.”

Assim, Bé esperou o tempo necessário como advogado e como Promotor Público, e, submetendo-se a concurso público, foi aprovado para a função de Juiz de Direito e sempre foi tido como íntegro em seus julgamentos. Atuou nas Comarcas de Paramirim e de Caetité, onde estava em 1966, conforme cartão no Natal enviado aos pais. Por promoção, foi designado para a Comarca de Itabuna. Em carta de 15 de agosto de 1971, ele anuncia para a “querida mãe” que teria promoção no ano seguinte, sem transferência. É dessa mesma carta, que tiramos as palavras com as quais vamos encerrando este artigo: “De qualquer modo, mãe, uma cartinha sua faz reacender as lembranças, revive, de certa forma, a felicidade dos dias passados juntos com a Senhora e os nossos daí. Enfim, uma carta faz reafirmar a certeza que temos de que tudo vai bem, sem maiores problemas.”

Os trechos utilizados neste artigo, selecionados da correspondência trocada por membros de uma mesma família durante décadas, corroboram o que os teóricos citados afirmam sobre esse gênero, ou seja, a multifuncionalidade que os textos epistolares têm. No momento em que o texto é escrito, une pessoas geograficamente distantes, levando notícias pessoais, familiares e comunitárias, comunicando afeto, matando saudades, levando alegrias. Lido em época posterior, o mesmo texto ainda pode despertar bons sentimentos, mas também tem o poder de aclarar fatos que foram perdendo a nitidez, ocultada pela névoa do tempo. O *corpus* utilizado nos permitiu também perceber a desigualdade de acesso à escrita, muito presente em nossa sociedade até há bem pouco tempo, com a presença de

um dos personagens desta narração biográfica que, embora letrado fosse analfabeto. Enfim, o acesso a acervos epistolares como os utilizados para este estudo permite ao leitor emoção, conhecimento e reflexão que, compartilhados, vai sempre despertar sentimentos e conhecimentos novos.

Referências

CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de. **Cartas e Escrita: Práticas Culturais de linguagem e tessitura de amizade**. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

CASTILLO GÓMEZ, Antônio. **Grafias no Cotidiano: Escrita e Sociedade na História (séculos XVI a XX)**. Trad. De Cristina do Rego Monteiro e Fabiana Calixto. Rio de Janeiro: Eduerj; Niterói: Eduff, 2021.

JOSSO, Marie-Christine. As narrações centradas sobre a formação durante a vida como desvelamento das formas e sentidos múltiplos de uma existência singular-plural. **Revista FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, p. 17-30, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/issue/view/228>. Acesso em: 2 ago. 2022.

MORAES, Walfrido. **Jagunços e Heróis**. 5.ed. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia/ Assembleia Legislativa da Bahia, 1997.

SANTOS, Rodrigo Otávio dos. **Fundamentos da Pesquisa Histórica**. Curitiba: InterSaberes, 2016.

SILVA, Nilce da; COSTA, Patrícia Cláudia da. Autobiografização mútua na pesquisa sobre a forma de professores por meio da história de vida: algumas considerações epistemológicas. **Revista FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, p. 51-66, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/issue/view/228>. Acesso em: 2 ago. 2022.

RUFFATO, Luís. **De mim já nem se lembra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

TAVARES, Luís Henrique Dias. **História da Bahia**. 11.ed. São Paulo: Ed. da UNESP; Salvador: EDUFBA, 2008.

Recebido em: 25/08/2022

Revisado em: 20/11/2022

Aprovado em: 26/11/2022

Publicado em: 15/12/2022

Alan José Alcântara de Figueiredo é mestre em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), doutorando em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professor de Ensino Médio da Rede Estadual da Bahia. *E-mail*: alanjosaf@yahoo.com.br

“FAVOR ENTREGAR”: TRAJETÓRIA DE UMA CARTA, SUA IMAGEM E NARRATIVA DE VIDA E MORTE¹

■ JOSSIER SALES BOLEÃO

<https://orcid.org/0000-0001-9050-2183>

Universidade Federal de Goiás

RESUMO

Este texto diz respeito a uma carta e a uma fotografia pós-morte de minha mãe, do início dos anos de 1980. Esses dois objetos materiais percorrem o atravessamento temporal e geográfico de uma narrativa que desencadeia a fusão de passado e presente (*isso foi; isso é*), ao mesmo tempo em que se representa em seu contexto factual o *isso será*, e as dobras feitas pela fotografia. O contexto da escrita retrata a fatalidade, as sutilezas do anúncio e o ritual final, que juntamente com uma imagem, traçam um longo percurso pelo país, por pessoas desconhecidas e retorna após quase quatro décadas para reconstituir a minha própria escritura. Abordo os conceitos de *flâneur*, por meio desses objetos que se cruzam e se complementam em narrativas perdidas e viajantes entre outras histórias e outros lugares, narrando e cartografando a jornada. O cruzamento entre memória, passado e sobrevivência – minha? De minha mãe? De sua história, memória? De outros, outras? –, a partir de seu tempo mítico e imemorial, que conecta essas imagens viajantes. A faísca para o texto perpassa, ainda, pelos elementos contidos na carta escrita por uma tia e destinada a outra, assim como a reconstituição biográfica em torno desses sujeitos envolvidos.

Palavras-chave: Narrativa (auto)biográfica. Escrita del yo. Narrativa epistolar. Imagem viajante. Cultura visual.

ABSTRACT

“PLEASE DELIVER”: TRAJECTORY OF A LETTER, ITS IMAGE AND LIFE AND DEATH NARRATIVE

This text concerns a postmortem letter and photograph of my mother from the early 1980s. These two material objects traverse the temporal and geographical crossing of a narrative that triggers the fusion of past and present (that was; that is), while representing in its factual context what it will be, and the folds made by photography. The context of the writing portrays the fatality, the subtleties of the

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – Brasil, Código de Financiamento 001.

announcement and the final ritual, which together with an image, traces a long journey through the country, by unknown people and returns after almost four decades to reconstitute my own writing of the self. I approach the concepts of flâneur, through these objects that cross and complement each other in lost narratives and travelers among other stories and other places, narrating and mapping the journey. The intersection between memory, past and survival (mine? Of my mother? Of her history, memory? Of others, others?), from their mythical and immemorial time, that connects these traveling images. The spark for the text also permeates the elements contained in the letter written by an aunt and intended for another, as well as the biographical reconstitution around these subjects involved.

Keywords: (Auto)biographical narrative. Wing yourself. Epistolary narrative. Traveler image. Visual culture.

RESUMEN

“POR FAVOR ENTREGA”: TRAYECTORIA DE UNA CARTA, SU IMAGEN Y NARRATIVA DE VIDA O MUERTE

Este texto se refiere a una carta post mortem y una fotografía de mi madre de principios de la década de 1980. Estos dos objetos materiales atraviesan el cruce temporal y geográfico de una narración que desencadena la fusión del pasado y el presente (eso fue; eso es), al tiempo que representa en su contexto fáctico lo que será, y los pliegues que hace la fotografía. El contexto de la escritura retrata la fatalidad, las sutilezas del anuncio y el ritual final, que junto a una imagen, traza un largo viaje por el país, por desconocidos y regresa después de casi cuatro décadas para reconstituir mi propia escritura de sí mismo. Me acerco a los conceptos de flâneur, a través de estos objetos que se cruzan y complementan en relatos perdidos y viajeros entre otras historias y otros lugares, narrando y mapeando el viaje. La intersección entre la memoria, el pasado y la supervivencia (¿la mía? ¿De mi madre? ¿De su historia, la memoria? ¿De otros, de otros?), desde su tiempo mítico e inmemorial, que conecta estas imágenes viajeras. La chispa del texto también impregna los elementos contenidos en la carta escrita por una tía y destinada a otra, así como la reconstitución biográfica en torno a estos sujetos envueltos.

Palabras clave: Narrativa (auto)biográfica. Escritura del yo. Narrativa epistolar. Imagen viajera. Cultura visual.

Saudação inicial

O desdobramento deste texto se deu, por um lado, a partir da conexão com uma de minhas tias maternas, ao me deparar novamente com a imagem ausente de materialidade, mas que inquietava feito brasa, na intenção de evidenciar narrativas acerca da história de minha falecida mãe e, por conseguinte, a reconstituição de minha própria narrativa. Por outro lado, junto à emergência desta imagem imaterial, tomei conhecimento de uma carta escrita por outra tia, cujo conteúdo narrava os acontecimentos, dava a notícia fatídica e propunha um mínimo de consolo à família enlutada.

O texto é fortemente marcado pelas experiências contidas na carta, que faz um longo trajeto, no início dos anos de 1980, quando os meios de comunicação e transportes eram escassos, especialmente na região Norte do país. Aglutina-se às marcas materiais ou não dessa carta uma fotografia pós-morte anexada à carta e uma outra imagem imaterial embalada apenas em minha memória. Esses três artefatos se entrelaçam pelo relato onírico sob a metáfora de uma árvore de areia. Por isso, a constituição do diálogo perpassa pelo aspecto da subjetividade (*punctum*) da fotografia ancorada numa perspectiva de experiência pessoal e intransferível somada à carta. Portanto, os aspectos que dimensionam a objetividade, sua materialidade técnica e de análise da produção dão lugar ao contexto cultural de produção, ainda comportando o que Barthes (1980) define como *studium*.

Levo em consideração a ancoragem no conceito de *flâneur* (BENJAMIN, 2000), por ser relevante que artefatos se cruzam e se complementam em narrativas perdidas e viajantes entre outras histórias e outros lugares, descrevendo e cartografando essa jornada incerta e transitória, que podem reconstituir as lacunas de outros sujeitos direta ou indiretamente a esses objetos ligados.

O cruzamento entre memória, passado e sobrevivência – minha? De minha mãe? De sua história, memória? De outros/as?... –, a partir de seus tempos anacrônicos e imemoriais (SAMAIN, 2012), que conecta essas imagens caminantes para participar de nossas histórias e se (re)formularem em outras direções, torna-se a faísca que reacende das cinzas aspectos míticos (o sonho-premonição de uma tia, a carta que descreve a mãe como santa e a criança que se confunde com o vestido de noiva e o sol).

A partir desses atravessamentos, persigo as histórias que remontam a vida e a morte na tentativa de realizar uma aproximação para indagações que perpassam por: que histórias habitavam aquela história estática da fotografia do velório da mãe? Que caminhos fizeram essas histórias até chegar ao seu destino (se chegaram)? Que narrativas vivas a morte mobiliza em seu silêncio e segredo?

O oráculo anuncia: a gênese do que partiu

Em uma tarde de domingo, depois de uma longa conversa com uma tia, renasceu a faísca que se tornaria a fênix sobrevoando palavras a serem encaixadas, organizadas e conectadas à gênese do que outrora foi uma dor profunda, mas que ficou pairando silenciosamente o interior de algumas histórias, de algumas pessoas. Iniciou-se, nesse diálogo, a jornada de uma carta, da fotografia pós-morte de minha mãe e a narrativa de sua vida articulada pela morte e não pela vida.

Segundo Barthes (1980), uma fotografia pode desencadear em nós três aspectos que dizem respeito aos sentimentos evocados em nosso ato de olhar e que se traduzem nas próprias intenções dela. Essas práticas que nos mobiliza e se colocam como lampejos para

puxar narrativas de tempos, pessoas, lugares e situações passadas são descritas como “fazer”, “suportar” e “olhar”.

Essas emoções vão nos afetar de diferentes maneiras e com maior ou menor profundidade. Ainda mais quando abordamos assuntos ligados à morte, pois ela tem sido em nossa cultura aspecto de difícil trato, assunto proibido, tema místico. Ao mesmo tempo em que há a necessidade de “retornar o morto” para honrar sua memória e história e fazer com que os afetos envolvidos em sua trajetória salvem essa lembrança do esquecimento.

Desta forma, diversas práticas fúnebres e de luto, assim como tudo o que se relacione ao tema da morte, vêm sendo cada vez mais afastadas do cotidiano do homem ocidental urbano contemporâneo. Vê-se a morte em filmes, livros, jogos eletrônicos e veículos de comunicação, diariamente. Mas a morte, enquanto fenômeno biológico desencadeador de uma série de manifestações e sentimentos socialmente compartilhados não se insere no dia-a-dia das pessoas no Ocidente. (BORGES, 2008, p. 5).

Assim como afirma Barthes (1980), eu tinha a experiência do sujeito que foi afetado pelo olhar de uma fotografia no contexto da morte de minha mãe, quando eu ainda era uma criança. Porém, por muito tempo, foi doloroso demais suportar olhar para aquela imagem, porque, apesar de se tratar de um fenômeno biológico a que todos os seres vivos estão destinados, a minha ligação com a fotografia era traduzida em uma expressão: a mãe-morta. Dessa maneira, no olhar de uma criança órfã, parecia que eternamente teria nascido de uma mãe-morta.

Uma de minhas tias (irmã de minha mãe), muito eloquente, tocou no assunto como a sacerdotisa dos oráculos que escolhida se sentava para receber das profundezas as imagens as quais deveriam ser interpretadas. A pitonisa que falava comigo descrevia seu sonho dias

antes da notícia trágica, que desmantelaria a família: havia uma árvore, mas não era qualquer árvore, era uma árvore de areia, os seus galhos escorriam pelo chão e viravam pó. Daquela cena saía minha mãe, sem seus longos cabelos pretos e eles iam se desfazendo no meio da areia.

Assim como a sacerdotisa que se sentava em uma trípode, a interpretação de sua predição era dúbia, difícil e causava angústia. Bulfinch (2002) afirma que as respostas do oráculo eram dadas em árvores e um ponto essencial para isso era o ruído que as folhas faziam ao serem movidas pela força do vento. Dessa forma, os sons eram interpretados. No entanto, os ventos que trariam a resposta para esta visão de minha tia chegariam muitos dias depois, em forma de tempestade: uma carta escrita por outra tia.

Junto com a resposta do mistério que incomodava minha tia chegaria até a família de minha mãe um envelope destinado à matriarca e seu interior era habitado por dois objetos: uma carta e uma fotografia pós-morte. A carta narrava a circunstância, dava pequenos detalhes escritos de forma rudimentar por uma mulher tentando dar algum alento as outras mulheres que perdiam naquele momento, um ente querido, que já havia falecido. A fotografia dava detalhes do velório, era o registro, o atestado da veracidade da dor a ser sentida, da existência de um luto profundo a que é submetido os familiares. Duas narrativas para uma mesma história. Dois aspectos para o mesmo trajeto.

Se para Barthes (1980), o estalo para investigação de uma fotografia é o caráter de aventura para fazer aquela imagem existir, o que me interessa nessa fotografia mortuária de minha mãe é a aventura que mobiliza a memória dessa pessoa a reexistir. Assim como o conteúdo e a forma como ele é distribuído na narrativa da carta. De todas as outras fotografias, desde a de minha mãe ainda jovem, aos

18 anos, nenhuma provocava a aventura desta. Sua história se conectava com a previsão da pitonisa encarnada em minha tia e despertava a descrição minuciosa de como ela transbordava a vida dos familiares.

Figura 1: Minha mãe entre os 18 e 20 anos



Fonte: arquivo pessoal.

Assim como as três Parcas da mitologia grega, Cloto, Láquesis e Átropos, essas mulheres que teciam, desenrolavam e cortavam os fios do existir (BULFINCH, 2002) foram as responsáveis pela sustentação narrativa em diferentes tempos para romper (ou não) com a construção de luto.

No cenário descrito, composto pela mulher que surge em meio à árvore de areia, há na fotografia a potência que anima. “Ela me anima e eu a animo”, afirma BARTHES (1980, p. 37). Entretanto, a fotografia em questão não apenas anima a mim, mas faz com que a minha tia passe a existir, eu passo a coexistir e a própria imagem de minha mãe igualmente. Dessa maneira, o ânimo é a aventura que reacende as histórias entrelaçadas a partir desta fotografia e da carta.

A aventura que desenrola os fios da história das mulheres existentes nas narrativas é o próprio rastro, a impressão que esta imagem causa a partir do momento em que o olhar para ela é um olhar para nós pela imagem, como afirma Didi-Huberman (2012). Sabemos que não se trata mais de uma pura verdade sobre essa realidade, mas ela põe em crise o real e se reconstrói juntamente com o contato com o real.

Na fotografia pós-morte de minha mãe, é possível ver o pequeno número de pessoas envolta do caixão que estava sustentado por dois banquinhos rústicos de madeira, algumas crianças e adultos com roupas simples e, ao fundo, a casa em que morava minha família construída com materiais improvisados para abrigar de forma provisória. O falecimento dela se deu apenas após nove dias da chegada de todos os familiares, vindos do sudeste brasileiro, para uma região demarcada para a colonização do Norte do país, no início dos anos de 1980.

Na cena, as pessoas não demonstram desespero, suas feições são de contemplação e apenas minha avó paterna toca o caixão de minha mãe com uma mão; a outra mão apoia o peito na altura do coração e a cabeça inclinada para baixo, sendo acompanhada por todos os presentes, inclusive uma criança de cabelos muito loiros, com menos de dois anos de idade em aparente estado de contemplação do que seria o último olhar para a “mãe-morta”.

Borges (2008) aponta que a organização das fotografias desse tipo era para passar a sensação de coesão familiar e não demonstrar nenhuma desordem no caos que provoca a morte de uma pessoa. Essa afirmação encontra seu sentido ao analisarmos o contexto em que tal fotografia foi feita. Ela se concretizou para atestar à minha família materna sobre a repentina perda, ao mesmo tempo para reafirmar que, apesar da dor e do luto, havia uma

serenidade na passagem da vida para a morte.

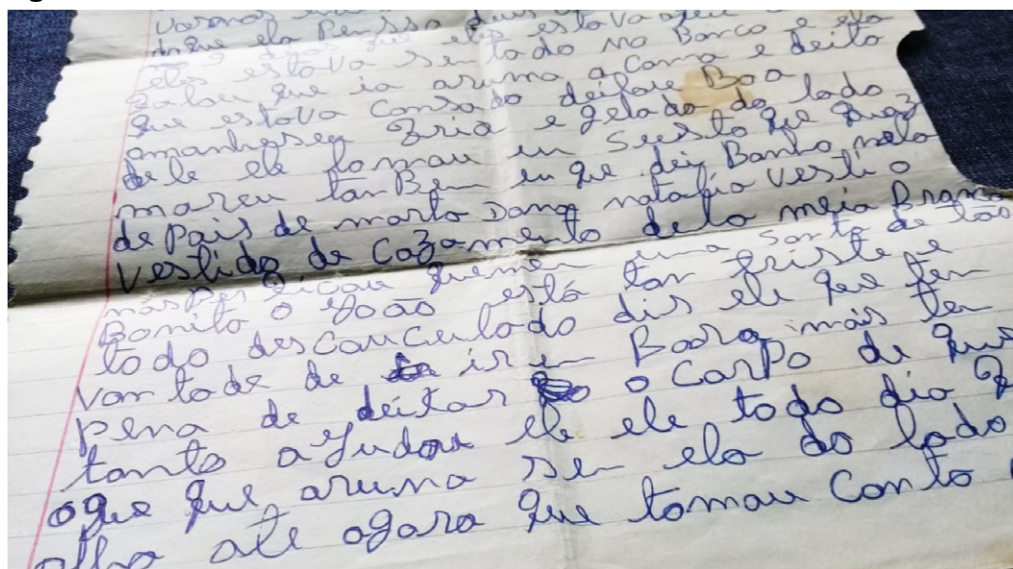
Tanto em São Paulo quanto no Cariri, tanto no século XIX quanto no XX, a família brasileira manifesta preocupação com a perfeita ordem de todos os que tomariam parte no retrato, que passaria a compor a narrativa da saga de um grupo. (BORGES, 2008, p. 93).

Curiosamente, mais de 30 anos depois dessa fotografia, deparei-me com outra imagem de minha avó materna segurando em seus braços um dos seus bisnetos recém-nascido e a mesma posição corporal e os gestos abraçavam esse ciclo que se iniciara. Percebi que para ela era uma marca de respeito, afeto e carinho. Provavelmente recorreu a essa marcação com a intenção de a fotografia declarar à

outra matriarca a confirmação de um gesto de profundo pesar e ternura.

No ritual fúnebre, a fotografia em particular compunha a preparação para deixar o morto com a dignidade necessária para os preceitos ocidentais cristãos. Assim como salienta Borges (2008), o ritual fúnebre dava conta de preparar o recém-falecido para sua passagem pós-vida e os detalhes eram importantes e observados pelos familiares. Em destaque da carta enviada junto à fotografia, a autora da narrativa escrita afirma “[...] eu que dei banho nela depois de morta, dona Natália. Vesti o vestido de casamento dela, meia branca nos pés, ficou que nem uma santa de tão bonita [...]”.

Figura 2: Trecho da carta noticiando o falecimento de minha mãe



Fonte: arquivo pessoal.

O *punctum* como flecha que acertou a mim e a minha tia materna vira cinza para queimar e atravessar novamente nossas histórias em torno da fotografia, da carta e do presságio sobre algo de ruim que viria acontecer. Assim como a sacerdotisa dos antigos oráculos, minha tia se encarregava de investigar a jornada que havia entre a ida de sua irmã para longe e sua partida pós-vida. A imagem da árvore de areia fazia sentido à medida em que eram olhadas e lidas aquelas mensagens contidas

tanto na carta quanto na fotografia. O *punctum* de uma fotografia, como afirma Barthes (1980), é aquilo que de alguma forma nos fere, ou seja, mobiliza em nós uma certa ardência para compreender as histórias que ali estão.

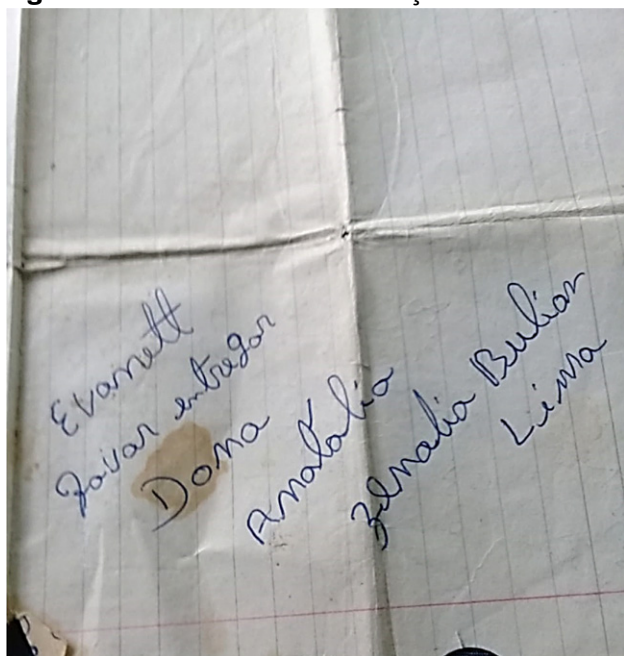
Por muito tempo me perguntei: qual é a história dessa imagem? Como foi a chegada ao seu destino? Como a imagem-notícia foi recebida? Aliás, a fotografia teria um destino ou seria um segredo, assim como os mitos que envolvem a morte? Que função teria aquela

fotografia e qual era a intenção de quem fotografou? Assim, “a Foto é como um teatro primitivo, como um Quadro Vivo, a figuração da face imóvel e pintada sob a qual vemos os mortos” (BARTHES, 1980, p. 54).

“Favor entregar”: o destino provisório

Ao contrariar sua condição estática, por criação, a imagem se aventura em uma jornada que cruza o país ao regressar às memórias daquele povo que era capturado naquela cena. Em um percurso inicial, datado de meados de 1984, a imagem da mãe-morta é acompanhada da carta para viajar por mais de três mil quilômetros e, após mais de três décadas, seguir o caminho de volta, cruzando com outros lugares e outras narrativas. Pois, como afirma Samain (2012, p. 24), “toda imagem, sabemos, é viajante. Ela é cigana e misteriosa. De antemão, ela nos inquieta, sobretudo, se ela é uma imagem forte”.

Figura 3: Recorte da carta endereçada



Fonte: arquivo pessoal.

A saga do grupo familiar descortinava ainda as condições precárias de um período histórico de colonização da região Norte do Brasil, in-

centivado, divulgado e oferecidos “benefícios” para quem decidisse se aventurar nos anos de 1970. Muitas pessoas se deslocaram de outras partes do país, principalmente do Sudeste e Sul para desbravar a nova região. Por isso, era de difícil acesso, a distância geográfica ficava ainda maior se comparada às péssimas condições de infraestrutura.

No início da década de 1980, toda minha família paterna saiu da Região Sudeste para o Norte brasileiro, respondendo ao chamado de colonização que se instalava a partir da promessa de grandes áreas para desmatamento e agricultura, solos férteis e em abundância. Entretanto, a região do estado de Rondônia era marcada pela posse e grilagem de terras. Conflitos entre União – que era grande proprietária de extensas áreas, grileiros e posseiros davam o contexto para a criação do Projeto Integrado de Colonização (PIC) Ouro Preto, ainda em 1970, com o intuito de diminuir os embates, que tiravam muitas vidas e, a partir daí surgiu a cidade de Ouro Preto do Oeste, aonde minha família chegou em 1984.

Figura 4: Ocupação da Fazenda Aninga, anos 1980



Fonte: <https://correiocentral.com.br>.

A trajetória da carta começa nove dias após a chegada de meus pais à “terra prometida”, com o falecimento repentino de minha mãe em um trecho da área que, anteriormente, fazia parte da fazenda Aninga, cujo território agre-

gava 21 mil² hectares de terra. Desde então, o caminho feito perpassou por longos períodos de quietude, reflexão e de luto. Até mesmo sua existência permaneceu trancada em uma caixa, pois tratava-se de uma lembrança dolorosa demais para ser revista com frequência.

Juntamente com a carta, a fotografia saiu em busca de sua própria jornada para contar a sua história. Sendo portadora de uma narrativa, seguiu a aventura para construir outras narrativas, juntar-se a outros objetos, memórias, afetos, sujeitos e constituir um caminho próprio sem nenhum planejamento, a partir do regresso improvável às terras de origem daquela mulher fotografada, em seu último estado de existência corpórea.

A fotografia sendo subversiva (BARTHES, 1980) nos toca em sua viagem e nos faz viajar. Ao me deparar com a cena retratada, sinto vontade de visitar aquele casebre de madeira, com tábuas cortadas no machado, uma janela e uma porta igualmente estreitas e tortas, um telhado com algumas palhas secas de uma palmeira típica e abundante da região cobrindo levemente o teto, mas permitindo que o sol e o luar adentrassem às gretas espaçadas das ripas mal colocadas. Para além da atmosfera da sensação de luto e promovendo um certo distanciamento, mergulho na jornada que a própria fotografia carrega e atualiza, ao evidenciar narrativas não ditas, porém dispostas não para serem descritas, apenas imaginadas.

Ao percorrer um caminho desconhecido, estes artefatos – a fotografia e a carta – ocupam o espaço delineado pelo próprio conceito de flâneur, em que Benjamin (2000) descreve. Diferentemente do sujeito que sai a vagar, tanto a carta quanto a fotografia pós-morte seguem a dialética flânerie, ao serem olhadas e lidas por todos e em diferentes lugares, ao

mesmo tempo são confrontadas como se fossem suspeitas e não testemunhas da perda e do luto. Abriga, dessa maneira, o paradoxo daquilo que é visível e impróprio aos olhares, por causar estranhamento e desconforto.

A fotografia da mãe-morta e a carta que a acompanha, às vezes, pedem permissão para sair de seus quartos, porém, assim como o flâneur, em tantas ocasiões, lhes é negada. Do cômodo em que permaneceram, quantas saídas ocultas fizeram? Quantas vezes foram observadas e desvendadas a partir de seus próprios mistérios? Quantas leituras foram feitas na tentativa de escavar outros detalhes? As mãos e os olhos que adentravam essa quietude subversiva eram capazes de tudo. No entanto, quantas vezes e para quais lugares e memórias elas determinaram que estes olhos e mãos deveriam ir e voltar?

O flâneur é um viajante e sua viagem é feita de desejos, de planos, de sonhos que se cruzam a outros pelo caminho que vai sendo traçado. Da mesma maneira, a fotografia da mãe-morta e a carta redescobrem narrativas, desejos e sonhos nesse percurso realizado. A pretensão não é o destino, nem mesmo as conexões entre essas histórias, mas elas vão sendo tecidas à medida que os encontros vão se construindo. Do mesmo modo que o flâneur é esse sujeito ocioso e desprezioso, tanto a carta quanto a fotografia em questão desempenham atividade importante, deslocando o questionamento para suas intenções aparentes ou não. Fazem de sua viagem singela pelos tempos passados e presente, seu objetivo de “habitar durante um tempo nesse olhar, nessa implicação. Fazer durar esta experiência” (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 215).

Conforme afirma Didi-Huberman (2012), a imagem da mãe-morta é a impressão, o rastro ao mesmo tempo em que produz o caminho feito. Tal como o flâneur, ela é uma boêmia cuja existência se caracteriza como proble-

2 Fonte: <https://correiocentral.com.br/noticias/destaques/ouro-preto-do-oeste-completa-38-anos-conheca-a-historia-do-alemao-visionario-que-mais-investiu-no-municipio-/11074>. Acesso em: 15 nov. 2019.

mática por sua condição enigmática ardendo e virando brasa. A própria imagem pós-morte traça esse incômodo trajeto de não ter uma morada estável, nem abrigo reconhecido.

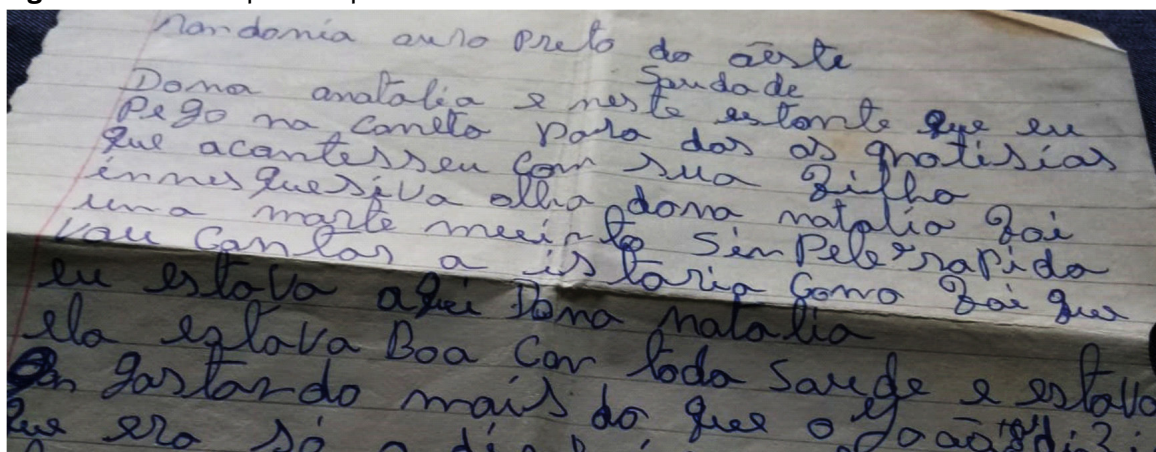
Entendo por boêmios essa classe de indivíduos cuja existência é um problema, cuja condição é um mito, cuja fortuna é um enigma, que não têm nenhuma moradia estável, nenhum abrigo reconhecido, que não se acham em parte alguma e que encontramos por toda parte! (BENJAMIN, 2000, p. 200).

O percurso feito pela carta e por essa imagem da mãe-morta caminha para nenhum abrigo estável, por sua natureza fantasmagórica que carrega na essência de ser um registro que arde e causa uma fissura na normalidade, datando a vida e aplicando o fim do ciclo a que tanto tememos. De acordo com Borges (2008), retratar o morto era principalmente para cumprir o papel de que houve

uma boa morte, muito próxima da representação na mitologia grega de Thánatos (o deus da morte) e Hýpnos (o deus do sono). Sendo assim, a representação individual do ente falecido atestaria essa imagem da morte como sono. Portanto, a imagem da mãe-morta se desloca para mostrar que não estava sozinha em seu momento final e mesmo após o trânsito entre a vida e morte continuava acompanhada e querida, com pessoas ao lado e olhares atenciosos.

Essa imagem continuou a jornada acompanhada da carta que garantia a quem encontrasse essa caminhante, de que seu testemunho era verídico ao indicar a ausência de sofrimento. Da mesma forma que as sagas heroicas, a carta menciona a coragem da mulher, que em vida deseja continuar em um lugar inóspito e desconhecido, até sua partida definitiva da vida.

Figura 5: “Muito simples e rápida”



Fonte: arquivo pessoal.

Ao relacionar a fotografia com a carta, juntamente com o relato de minha tia, é possível saber que o autor do registro imagético era um amigo da família, que logo depois foi embora daquelas terras inóspitas. Ao mergulhar em suas profundezas, a imagem reflete a própria história de quem a olha, pelas pequenas ondulações trêmulas das águas instáveis do tempo histórico.

A carta escrita para noticiar carrega alguns elementos de incerteza sobre a chegada em seu destino, ao ser endereçada com o pedido de “favor entregar”. Justamente essa afirmação aponta uma condição das correspondências que eram entregues a pessoas próximas que viajam pelas redondezas de entes queridos e, algum momento, entregariam para o destinatário final. Chama-nos a atenção para

uma provável conexão entre a narrativa textual para com a imagética, uma vez que quem escreve já sintetiza o fato em “uma morte muito simples e rápida” nas primeiras linhas.

A arqueologia da imagem em questão remonta outras narrativas, das quais moram na profundidade dos tempos, dos olhares e da memória. Isso se dá pelo fato de que uma imagem – principalmente de uma fotografia familiar – reivindica o olhar. Ela convida a mergulhar, seja em águas profundas ou nas areias caminantes para que cada um vá sendo inventado, em uma construção coletiva a partir da perspectiva individual.

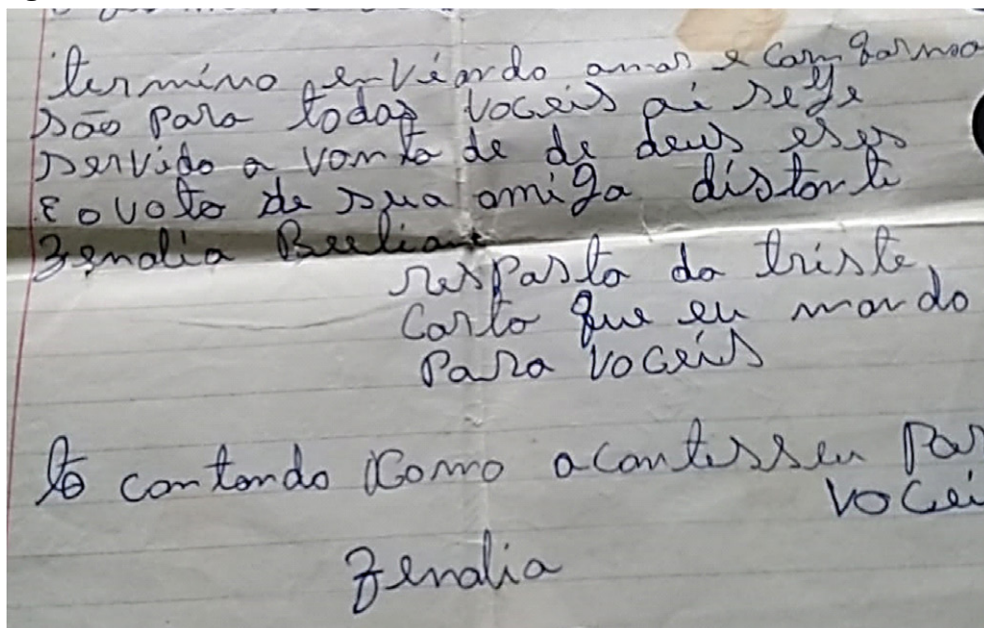
Ser inundado pela imagem é colaborar para que seu destino continue a ser construído e possamos fazer com que os processos de história existentes queimem novamente em outras frentes. Dessa maneira, o rastro da imagem está inundado pelas cinzas aquecidas que voltam a ser brasas, independentemente de suas derivas. Nessas cinzas, os tempos se estabelecem indo e vindo, e as memórias renas-

cem a todo instante, à medida que “a imagem arde em seu contato com o real” (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 208).

“Tô contando como aconteceu”: as imagens como areias

Durante a nossa vida, pegamo-nos e apegamos a diversas imagens – materiais ou não – para superar a ameaça constante à memória, o esquecimento que é esse fiel viajante traiçoeiro. Inventamos narrativas, imaginamos sensações novas acrescentadas àquelas sentidas outrora e requisitamos o conhecimento do outro, ao atravessar o véu misterioso que encobre o rosto dessa noiva santificada pela brancura de suas rendas. Nenhuma profanação é cabida em uma imagem mortuária de algum familiar. No entanto, por que olhamos – mesmo que raramente – para a fotografia dessa natureza, se precisamos nos lembrar da vida e não da morte? Como somos mobilizados pela emoção do que ela nos faz pensar?

Figura 06: Termino enviando amor



Fonte: arquivo pessoal.

Se toda imagem é portadora de pensamentos, suscita e veicula em nós pensamentos e carrega nela parte daquilo que está re-

presentado, conforme afirmado por Samain (2012), uma imagem familiar abriga os pensamentos e as histórias de todos aqueles que

olharam para ela, ao longo dos diferentes tempos entrelaçados. Em particular, a imagem de pós-morte acomoda aspectos paradoxos do tempo, pois ao olhá-la recorreremos ao “isso foi” e no mesmo instante ao “isso será” (BARTHES, 1980).

É dessa forma que minha experiência se dá ao confrontar as narrativas que desmontam a vida para chegar à morte. A vida da mãe-viva é remontada a partir de sua morte. O ato final que deveria encerrar a narração de uma pessoa pode ser tomado pela força mobilizadora e dialética do tempo, uma estratégia da memória para se manter viva. Talvez não da memória de quem já não se encontra vivo, mas da memória das pessoas que permanecem, em uma necessidade incansável de ressignificar a própria existência.

Figura 7: A mãe-viva vestida de noiva



Fonte: arquivo pessoal.

Mitchell (2014) menciona a imagem como “subalterno” e tomando emprestado esse termo, afirmo que a imagem mortuária é aquela

relegada à subalternidade. Seu lugar de pertencimento está fadado às profundezas dos baús antigos, aos álbuns fotográficos menos visitados e seu acesso à superfície se dá apenas em momentos raros e breves. Do mesmo modo, o aspecto da carta que decreta determinadas notícias configura no desgaste do passar dos anos e muito menos de seu manuseio, pois corrobora para trazer à superfície as turbulências daquelas emoções

Ao olhar novamente para a imagem da mãe-viva no dia de seu casamento, percebo o entrelaçamento daquilo que foi e ao mesmo tempo será. Há em uma única imagem a ausência de linearidade dos tempos. A minha história pertence àquele momento, mas também pertence ao que ainda seria construído e continua sendo refeito de outras formas e em tempos futuros. Tudo isso a partir desse olhar para o vestido que indica dois ritos de passagem.

A imagem andarilha, que é provocadora e portadora do futuro que já ficou no passado e continua no presente, ajuda-me a pensar em outra imagem imaterial da qual tenho memória. Isso me remete às “duas potências da imagem: a imagem como presença sensível bruta e a imagem como discurso cifrando uma história” (RANCIÈRE, 2012, p. 20).

Antes da imagem da mãe-viva, a presença sensível de uma imagem que era cinza e sempre passava por mim, em suas inúmeras viagens. Em suas pausas pequenas para descansar e seguir rumo a outros destinos, murmurava profundas memórias que não havia sido experienciadas, apenas imaginadas.

O mesmo contraste eu percebia quando fitava a imagem da mãe-morta. Entre as pessoas que contemplavam aquela mulher que dormia permanentemente dentro de um baú rústico de madeira apoiado por dois banquinhos de madeira, destacavam-se dois pontos de extrema brancura: o vestido que envolvia aquele

corpo e atestava uma passagem para o destino final, em que acreditam os cristãos. Acima, uma mancha que refletia o sol encarava eternamente aquela imagem da mãe-morta: uma criança com cabelos de extrema alvura e alvoroçados contrastava com as demais pessoas e imprimia a mesma candura daquelas vestes.

Em um dos trechos da carta, minha tia descreveu o cuidado: “vesti o vestido de casamento dela, meia branca nos pés, ficou que nem uma santa de tão bonita [...]”. A fotografia dava o testemunho visual para a outra família que não pudera estar presente, ver, tocar, chorar, experienciar o ato da morte. A luz impressa naquela imagem que eu visitava se encarregava de transformar minha experiência e, de algum modo, transportava-me para instantes parecidos e imaginados. Do mesmo modo, a narrativa da carta atendia, de certo modo, às possíveis expectativas de quem a lia e era consumido pelo distanciamento e luto. Assim como Barthes (1980) narra a sua experiência face às imagens de sua mãe, eu igualmente tentava remontar pouco a pouco o tempo com aquela mulher, o amor sentido, o amor oferecido e recebido. Havia ali, descobertas e invenções para afirmar a doçura que quisera ter existido junto àquela vida ausente.

Essas narrativas que se entrelaçam e a imagem de minhas ancestrais me levaram à imagem mortuária de minha mãe, assim como esta me deságua naquelas e se relacionam com as profundidades sobrepostas em camadas encontradas ao escavarmos a superfície, pois “a imagem nos leva em direção a outras profundidades, outras estratificações, ao encontro de outras imagens. É necessário pois abrir a imagem, desdobrar a imagem [...]” (SAMAINE, 2012, p. 35).

Trata-se de um processo de “imaginação” e “montagem” (DIDI-HUBERMAN, 2012), em que vamos compondo e recompondo essas imagens a partir de outras narrativas e de outras

imagens, por meio de uma força imaginativa capaz de nos mobilizar e de reacender as cinzas que a cobrem. Das relações e da sobreposição entre a imagem de meus ancestrais e o aglomerado de pessoas reunidas em volta do corpo gélido e imóvel da mãe-morta, existem laços que transbordam e evidenciam o passado anacrônico a que pertencem as imagens.

Há nessa montagem as camadas de diferentes narrativas com seus respectivos tempos. Se as imagens não estão no presente, como afirma Didi-Huberman (2012), muito menos elas estão no passado. Elas são reinventadas e vão acumulando camadas temporais tão diluídas quanto uma manhã de fina chuva. Nessa imagem em que eu cresci olhando, raras as vezes para aquela mãe que um dia foi viva e permanecia morta fisicamente, mas continuava viva na memória, outro ângulo, outras pessoas e outra disposição dos elementos compunha aquela cena. Entretanto, a fotografia não existe mais e a imagem fica à deriva em um oceano de diferentes remontagens e imaginação sem fim na órbita das imaterialidades. A ausência de sua materialidade provocou ardência para questionar a sua própria existência. A partir disso, “remontei uma vida, não a minha, mas a de quem eu amava” (BARTHES, 1980, p. 30).

Juntamente com a carta e a imagem pós-morte vieram narrativas sobre a mãe-viva, uma jovem trabalhadeira, madrugadeira e resiliente. As histórias de sua juventude, da infância junto às irmãs órfãs criadas pela mãe, do noivado, a relação com as pessoas, o dom para a costura, a personalidade introspectiva, os métodos para exercer as tarefas diárias e o cuidado com as pessoas. Ou seja, não apenas a imagem foi remontando a vida, mas também o tempo. Aquela imagem de minha mãe jogava-me em um labirinto de tantas outras narrativas e percursos conectados com tantas outras pessoas, que foram sendo tocadas por elas (pela imagem e pela minha mãe).

Essas imagens permaneceram guardadas esperando em seu destino transitório e tempos fluidos para que fossem incendiadas e partir de aí tecer outras histórias. Como efeito da provocação, foram recordando aquilo que diziam e através das memórias recontando novas palavras, outras imaginações, seguindo distintos caminhos. No entanto, essa possibilidade se dá pelo diálogo e contato com os outros. Em última instância, o que querem é ser questionadas, conforme afirma Mitchell (2014).

A imagem da mãe-morta e a carta sobre sua vida datada são de antemão a história de uma mãe-viva. O mistério da fotografia faz morada em um destino incerto capaz de potencializar experiências. A força motriz dessas imagens, que entrelaçadas, habitam um lugar tênue difícil de desaparecer com os sujeitos que a compõem ou que conhecem seu percurso. Essa experiência é igualmente anacrônica e heterogênea, sendo capaz de se renovar sempre que tocada pelos ventos que sacodem levemente as folhas das grandes árvores a serviço de outros oráculos.

A minha história ou a de minha tia pode terminar, mas essas imagens materiais poderão ser reencontradas e com um leve sopro torna-se braseiro em outras memórias, em outros tempos e junto a outras narrativas humanas, porque assim como a arte das memórias, sempre haverá mães-mortas e mães-vivas. Igualmente existirá o perigo errante dos ciclos que estão sempre de passagem, imagens viajantes prestes a ancorar em um destino pro-

visório até que sejam, novamente, sacudidas pelo prenúncio de alguma pitonisa.

Referências

- BARTHES, Roland. **A câmara clara**: nota sobre fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BORGES, Déborah Rodrigues. **Registros de memória em imagens: usos e funções da fotografia mortuária em contexto familiar na cidade de Bela Vista de Goiás (1920-1960)**. 2008, 169 fls. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.
- BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia (a idade da fábula)**: histórias de deuses e heróis. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações, 2002.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. Quando as imagens tocam o real. **Pós**, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 204 – 2019, nov. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15454>. Acesso em: 10 ago. 2022.
- MITCHELL, William John Thomas. **¿Qué quieren realmente las imágenes?** México: COCOM® Press, 2014.
- RANCIÈRE, Jacques. **O destino das imagens**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- SAMAIN, Etienne. **Como pensam as imagens**. São Paulo: Unicamp, 2012.

Recebido em: 08/09/2022

Revisado em: 26/11/2022

Aprovado em: 30/11/2022

Publicado em: 15/12/2022

Jossier Sales Boleão é doutorando em Arte e Cultura Visual, pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Possui mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Membro da Rede Internacional de Pesquisa em Educação, Arte e Humanidades (REdArH). E-mail: jossierboleao@gmail.com

QUERIDA RUTH: CORRESPONDÊNCIA DE MOEMA TOSCANO A RUTH DE MENEZES KARAM

■ ELIANE PERES

<https://orcid.org/0000-0002-0160-1276>

Universidade Federal de Pelotas

■ SIMONE DE MENEZES KARAM

<https://orcid.org/0000-0003-4413-1494>

Universidade Federal do Rio Grande

RESUMO

Neste artigo, exploramos a correspondência privada enviada por Moema Toscano a Ruth de Menezes Karam, mais especificamente, três cartas e 14 cartões. Ruth e Moema se conheceram e tornaram-se amigas – posteriormente missivistas – em 1948. Juntas frequentaram o curso de aperfeiçoamento na Escola Nacional de Educação Física, no Rio de Janeiro, e partilharam a “aventura” de estudar na capital carioca, feito ainda incomum no período para duas mulheres solteiras, professoras primárias, do interior do estado gaúcho. Posteriormente, Moema, feminista, militante, socióloga, professora universitária – foi aposentada compulsoriamente da universidade em abril de 1969, com base no AI-5 e reintegrada à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 1979, radicou-se no Rio de Janeiro e de lá – e de vários lugares do mundo – escreveu à sua amiga, Ruth, com quem manteve uma amizade de seis décadas. Ruth de Menezes Karam, a destinatária, morava em Bagé, na fronteira do Rio Grande do Sul, e era pedagoga, professora e orientadora educacional. Alguns temas são recorrentes na correspondência: as viagens de Moema, a amizade de ambas, a família, e, mais tarde, a saúde e o envelhecimento. Trabalhamos com a ideia de Dauphin e Pouban (2002) de que a correspondência ordinária desvela a vida privada, que se esconde atrás da cena pública.

Palavras-chave: Correspondência privada. Cartas. Cartões. Mulheres. Amizade.

ABSTRACT

DEAR RUTH: CORRESPONDENCE FROM MOEMA TOSCANO TO RUTH DE MENEZES KARAM

In this article we explore the private correspondence sent by Moema Toscano to Ruth de Menezes Karam, more specifically three letters

and 14 postcards. Ruth and Moema met and became friends – afterwards correspondents – in 1948. Together they attended the enhancement course of the National School for Physical Education in Rio de Janeiro and shared the “adventure” of studying in the *carioca* capital, a still uncommon feat by this period for two single women who were also elementary teachers from the countryside of the Rio Grande do Sul state. Later, Moema, a feminist, militant, sociologist and college professor – was compulsorily retired from the university in April 1969 based on the AI-5 and reintegrated to UFRJ in 1979 – settling in Rio de Janeiro and from there – and from several places in the world, wrote to her friend Ruth, with whom she kept a six-decade friendship. Ruth de Menezes Karam, the recipient, lived in Bagé, in the border of Rio Grande do Sul and was a pedagogue, professor and an educational advisor. Some themes are recurring in their correspondence: Moema’s travels, their friendship, family and, posteriorly, health and aging. We work with the idea of Dauphin and Pouban (2002) that ordinary correspondence unravels the private life, which hides behind the public scene.

Keywords: Private correspondence. Letters. Cards. Women. Friendship.

RESUMEN

QUERIDA RUTH: CORRESPONDENCIA DE MOEMA TOSCANO A RUTH DE MENEZES KARAM

En este artículo estudiamos la correspondencia particular enviada por Moema Toscano a Ruth de Menezes Karam, especialmente 03 cartas y 14 tarjetas. Ruth y Moema se conocieron y se convirtieron en amigas – más tarde mensajeras – en 1948. Juntas hicieron el curso de perfeccionamiento en *Escola Nacional de Educação Física*, en *Rio de Janeiro*, y compartieron la “aventura” de estudiar en la capital *carioca*, un hecho poco común para dos mujeres solteras, profesoras de primaria, del interior del estado de *Rio Grande do Sul*, en aquel periodo. Posteriormente, Moema, feminista, militante, socióloga, profesora universitaria – fue jubilada forzosamente de la Universidad en abril de 1969, con base en el AI-5, y reintegrada a UFRJ en 1979 – se estableció en Rio de Janeiro y desde allá – y de varias partes del mundo – le escribió a su amiga Ruth, con quien mantuvo una amistad de seis décadas. Ruth de Menezes Karam, la destinataria, vivía en *Bagé*, en la frontera de *Rio Grande do Sul*, y era pedagoga, profesora y orientadora educacional. Algunos temas son frecuentes en su correspondencia: los viajes de Moema, la amistad de las dos, la familia y, más tarde, la salud y el envejecimiento. Trabajamos con la idea de

Dauphin y Pouban (2002) de que la correspondencia ordinaria desvela la vida privada, que se esconde tras la escena pública.

Palabras clave: Correspondencia privada. Cartas. Tarjetas. Mujeres. Amistad.

Introdução

Quando o historiador intervém nos segredos das correspondências privadas, ele propõe uma leitura que não visa tanto desvendar a intimidade suposta, mas compreender as razões e a lógica que presidem essas práticas de escrita e de conservação. (DAUPHIN; POUBLAN, 2002, p. 82).

O artigo aqui apresentado teve início em uma manhã ensolarada de domingo, no começo do inverno de 2019, na cidade de Pelotas (RS). Duas mulheres, amigas, professoras, pesquisadoras de áreas diferentes – uma em educação e a outra em genética –, encontraram-se para falar da mãe de uma delas. A primeira coletava materiais para uma exposição sobre vidas de professoras¹; a segunda, guardiã da memória da mãe, professora, falecida em 2008, mantinha um pequeno tesouro familiar em mãos: a história de sua mãe, Ruth Nascimento de Menezes, depois Ruth de Menezes

Karam.² Simone de Menezes Karam, médica, professora de genética na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), filha de Ruth, autora deste trabalho, é uma dessas mulheres. Eliane Peres, pedagoga, professora, coordenadora de um centro de memória em educação, também autora deste trabalho, é a outra. Depois de se encontrarem naquela manhã de domingo de inverno, ambas decidem contar parte da história de duas outras mulheres, professoras e intelectuais: Ruth de Menezes Karam, mãe de Simone; e Moema Toscano, amiga de Ruth. São, assim, quatro histórias de mulheres que se entrelaçam em diferentes temporalidades, sentidos e sentimentos.

Gaúchas, Ruth e Moema se conheceram e se tornaram amigas – posteriormente missivistas – em 1948, em Porto Alegre (RS). Nos anos 1950, contempladas com bolsas de estudos, rumaram ao Rio de Janeiro e frequentaram o curso de aperfeiçoamento na Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Partilharam a “aventura” de estudar na capital carioca, feito ainda incomum no período, especialmente para duas mulheres solteiras, professoras primárias, do interior do estado gaúcho.

Assim, este artigo trata de uma pequena, mas importante, parte da história dessas duas mulheres. Nele, são apresentados, primeiro, aspectos da trajetória profissional das profes-

1 A mostra *Vidas de professoras* foi realizada pelo centro de memória e pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (Hisales), da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL) e foi inaugurada durante o 2º Colóquio Internacional sobre Imaginário, Educação e (Auto)Biografias, o 6º Colóquio sobre Imaginário e Educação e o 1º Encontro Regional da Biograph Sul. Trata-se de eventos integrados e realizados concomitantemente, cujo tema era “Pedagogia do Imaginário, Matrizes Oníricas de uma Escola Viva”. Essa edição, realizada em agosto de 2019, em Pelotas, na UFPeL, foi uma promoção do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Imaginário, Educação e Memória (Gepiem). Os eventos reuniram importantes pesquisadores e pesquisadoras da área e consistia em um momento de discussão, aprofundamento e partilhas de estudos do imaginário e de pesquisas (auto)biográficas. Nesse contexto favorável às reflexões das temáticas indicadas nos títulos dos eventos, a mostra *Vidas de professoras* foi concebida e realizada. Uma parte da mostra foi dedicada à vida profissional da professora Ruth Nascimento de Menezes, depois, Ruth de Menezes Karam, uma das protagonistas deste artigo.

2 São contratos, portarias de nomeação, fotografias, carteiras profissionais, cartas, documentos oficiais, entre muitos outros, que exemplificam significativamente como um conjunto de papéis, que associam dados tanto da vida pessoal quanto da vida profissional, pode revelar uma trajetória docente, desde a formação à aposentadoria de uma mesma professora.

soras, destacando as ações de cada uma delas em seus específicos espaços de atuação. Ambas as trajetórias e ações são tratadas na perspectiva da condição de intelectual, tanto de Moema quanto de Ruth. A primeira, com atuação profissional no Rio de Janeiro, como militante, pesquisadora, feminista e professora universitária, com projeção internacional; a segunda, professora primária e de Educação Física, orientadora e supervisora educacional, com atuação local – especialmente na cidade gaúcha fronteira, Bagé (RS), mas não menos importante e tampouco de menor impacto na formação de novas gerações, especialmente de mulheres. Reconhece-se, portanto, Moema e Ruth como duas intelectuais importantes, cada uma atuando a seu modo e em espaços específicos, como mulheres professoras com contribuições significativas ao seu tempo, espaço e geração. Como se afirmou, Moema foi uma intelectual de projeção internacional; Ruth teve atuação local, como professora – uma das primeiras com formação em Educação Física na cidade de Bagé – de séries iniciais e da Escola Normal e, depois, como orientadora e supervisora de estágio em Educação Física.

Trata-se de um argumento baseado na ideia de que “[...] o intelectual é aquele que mobiliza o seu prestígio como especialista em favor de causas públicas, muitas delas completamente distantes das suas especialidades” (VIEIRA, 2015, p. 8). Nesse sentido, atribui-se a condição de intelectuais às duas mulheres-professoras aqui referidas principalmente em razão da ampla rede de sociabilidade profissional da qual participaram ativamente, do desenvolvimento de saberes específicos, da identidade profissional que construíram, das relações que estabeleceram entre o poder público e outras instituições públicas e privadas, do engajamento na causa da produção didática e acadêmica, da ocupação de espaços e de posições de prestígio social e de poder, do trabalho em

prol das causas educacionais e feministas, entre outras ações e atividades desenvolvidas.

A segunda e principal parte do artigo é dedicada a explorar o conteúdo da correspondência enviada por Moema Toscano a Ruth de Menezes Karam. Considera-se, como Perrot (2007, p. 29) que, historicamente, a carta, ou a correspondência pessoal de um modo geral, constitui-se “[...] uma forma de sociabilidade e de expressão feminina, autorizada e mesmo recomendada, ou tolerada”. Nesse sentido, toma-se as três cartas, os 14 cartões, mais duas fotografias e os livros autografados de Moema a Ruth como objetos de análise.³ Nesse material, é possível perceber a amizade duradoura entre duas mulheres, professoras, com trajetórias muito distintas, ligadas por laços de afeto que se expressaram em “laços de papel” (BASTOS; CUNHA; MIGNOT, 2002, p. 9).

A remetente: Moema Toscano, professora, pesquisadora, socióloga, feminista

No projeto *Biografia de Mulheres – Mulher 500 anos atrás dos panos*, da Rede de Desenvolvimento Humano (Redeh), Moema Toscano é assim apresentada:

Foi professora primária, lecionando em diversas cidades gaúchas. Conquistou o 1º lugar em um concurso de especialização e como prêmio ganhou uma bolsa para estudar educação física na UFRJ. No RJ, dedicou-se também a aprofundar-se sobre a condição feminina, estudando sociologia e tornando-se professora. Atua no movimento feminista organizado desde 1975.⁴

De fato, entre a formatura como professora primária, em 1945, e a militância feminista, a partir dos anos de 1970, muitos outros acon-

3 Infelizmente, não se teve acesso à correspondência de Ruth para Moema. Moema não se casou, e a família Karam, depois da morte de Moema, em 2017, perdeu contato com familiares.

4 Disponível em: <<http://www.mulher500.org.br/moema-toscano-1927/>>. Acesso em: 22 jun. 2019.

tecimentos marcaram a vida dessa intelectual. Depois desse período, igualmente, entre a década de 1970 e 2017, ano de seu falecimento, outros tantos eventos marcariam sua trajetória e fariam dela uma das mais importantes feministas brasileiras.

Professora, socióloga, feminista, militante, como se destacou, Moema Toscano teve sua carreira temporariamente interrompida durante a ditadura militar. Em razão de sua história, da perseguição sofrida, dois sites – cujo objetivo principal é manter viva a memória dos perseguidos e mortos durante o sangrento regime –, registram aspectos biográficos de Moema. No primeiro deles, *Ciência na Ditadura - Repertório dos cientistas perseguidos durante a ditadura militar*, pode-se ler:

Moema Eulália de Oliveira Toscano

Socióloga, professora do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), foi submetida à Inquérito Policial Militar em 1964 e aposentada compulsoriamente da Universidade em abril de 1969, com base no AI-5. Foi reintegrada a UFRJ em 1979 com a anistia política.⁵

O *Jornal do Grupo Tortura Nunca Mais*⁶ publicou dados mais extensos sobre Moema por ocasião do recebimento, em 2012, da medalha Chico Mendes, que foi instituída pelo referido grupo e é dedicada às pessoas e entidades que se destacam nas lutas de resistência no país e no contexto latino-americano. Nessa publicação, pode-se ler mais sobre sua vida.

Acerca de sua infância, os dados indicam que Moema Eulália Toscano nasceu em Garibaldi, no Rio Grande do Sul, em 3 de janeiro de 1927, e era filha de funcionários públicos. Antes de completar a idade para se alfabetizar, foi com os pais para outra pequena cidade gaú-

cha, Veranópolis (RS). Como lá não existia jardim de infância, Moema ficava no colégio em que sua irmã mais velha estudava e ia acompanhando as maiores. Assim, aprendeu a ler e, nessa ocasião, ganhou uma medalha de honra ao mérito pelo feito (*Jornal do Grupo Tortura Nunca Mais*, 2012, s/p). Mais sobre sua trajetória escolar e a vida profissional, lê-se:

Começa a trabalhar aos 17 anos, desde então passa a ser responsável por seu próprio sustento. Forma-se em 1945, pela Escola Normal de S. José Montenegro. Alfabetizadora, foi professora na área rural do Rio Grande do Sul. Em busca de novas oportunidades continua os estudos e os concursos. Em Porto Alegre, faz o curso de especialização em Educação Física. Ganha bolsa de estudos e vem para o Rio, em 1951. É licenciada em Educação Física, e em Ciências Sociais, pela UFRJ (antiga Universidade do Brasil).

Em 1959, assume o cargo de professora universitária de Sociologia, na Faculdade Nacional de Filosofia, antiga FNF, da Universidade do Brasil. Em 1975, recebe o diploma de Bacharel em Direito pela UERJ. Conquista a livre docência em Sociologia, na PUC-RJ. (*Jornal do Grupo Tortura Nunca Mais*, 2012, s/p).

Licenciada em Educação Física, Ciências Sociais e Direito, especialista em Educação Física e livre docente em Sociologia, no período da ditadura, o registro é de que ela foi perseguida e ficou impedida de exercer o magistério por muitos anos. Segundo o jornal:

Cortavam-lhes, assim, os meios de sobrevivência. Anos depois, ficou sabendo que em sua ficha no DOPS constava apenas: 'amiga de notórios comunistas', segundo depoimento do Deputado Rubens Bernardo. Disse Moema: 'Eu me recusei a receber a indenização pecuniária que ofereceram. Não aceito converter a anistia em pacto pecuniário. Não perdoei o pecado que cometeram comigo.'

Amiga de notórias personalidades, a mestra querida e admirada por seus alunos, sofre a experiência constrangedora da exclusão das salas de aula, situação que deixou marcantes

5 Disponível em: http://site.mast.br/ciencia_na_ditadura/moema_toscano.html. Acesso em: 22 jun. 2019.

6 Disponível em: http://www.torturanuncamais-rj.org.br/jornal/gtnm_79/projeto_memoria.html. Acesso em: 22 jun. 2019.

cicatrizes no meio acadêmico. Moema cita colegas, professores, seus amigos que não resistiram ao arbítrio, e morreram de pesar. Impedida de lecionar na Universidade Federal, durante a ditadura, foi professora de inúmeros colégios, na Baixada Fluminense, em Duque de Caxias. (Jornal do Grupo Tortura Nunca Mais, 2012, s/p, grifo do autor).

Em depoimento à *Revista Ilha*, em 2016, um ano antes de seu falecimento, sobre Guerreiro Ramos e o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), é a própria Moema quem detalha aspectos da sua vida nesse período da ditadura militar:

Guerreiro Ramos atuou no Congresso como deputado do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), suplente de Leonel Brizola, e o regime militar logo cassou o seu mandato, já no início da ditadura. Ele foi, então, para os Estados Unidos, onde lecionava em uma universidade da Califórnia. Mais tarde, voltou clandestino. Naquele tempo era assim, a gente ia sair, voltava, e de vez em quando alguém telefonava e dizia: ‘Moema, some’. Porque a repressão andava atrás das pessoas como eu, como ele, assumidamente ‘de esquerda’; então de vez em quando, alguém avisava. Tinha alguém da polícia que de certo tomava conhecimento das coisas e corria logo no telefone: ‘Moema, some’. A gente sumia por uns tempos, nem atendia mais telefone, até passar o pânico. Eu trabalhava na PUC-RJ nessa época. A PUC foi a instituição que nos acolheu quando veio a aposentadoria forçada. Eu abri o jornal em um sábado de manhã e lá estava o meu nome, primeiro na lista dos aposentados à força pelo chamado Ato Institucional n. 1. Aposentada por tempo de serviço. Eu que tinha recém entrado no serviço público, estava em início de carreira, aposentada do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, por tempo de serviço! Estava na rua, sem emprego, com um salário ridículo. Eu que vivia do meu trabalho, que sempre vivi do meu trabalho, fiquei em pânico. Fui dar aula lá pelo interior do estado em pequenas escolas onde eu podia dar sociologia, onde essa matéria era oferecida. Aliás, poucas escolas tinham essa matéria nos

seus currículos. Eram raras, e por coincidência algumas dessas estavam sem professor. Então comecei a dar aulas assim. Foi um tempo horrível, total insegurança com relação à carreira (TOSCANO, 2016, p. 268).

É ainda o *Jornal do Grupo Tortura Nunca Mais* (2012, s/p) que publicou que a feminista Moema Toscano,

[...] em 1975, na segunda onda do movimento mundial de mulheres, e juntando-se as celebrações do Dia Internacional da Mulher, no México, participa da mobilização da sociedade, para o tema. É uma das fundadoras do Centro da Mulher Brasileira – CMB. Participa das muitas lutas da sociedade civil, nos anos 70 e 80, em que as minorias sociais buscavam expressão, e o movimento feminista desenvolvia ação na causa específica de reconhecimento e transformação do papel da mulher, no século XX. Para ela, o movimento social mais importante no século passado foi o das mulheres. O feminismo mudou a vida de todos.

Professora, ativista política e escritora participou em Congressos Nacionais e Internacionais e viagens representando a mulher feminista. Realizou pesquisas, participou da formação de novas propostas das mulheres, para a luta por seus direitos sociais e políticos. Sua vida profissional esteve sempre ligada ao magistério. Da jovem professora à experiente profissional, da pós-graduação à aposentadoria atual.

Cunha (2008, p. 273, grifo nosso) afirma, em artigo sobre outra feminista, Heloneida Stuard, que,

Como redatora na revista *Manchete*, Heloneida foi enviada para fazer a cobertura do Congresso Internacional da Mulher, no México. Lá, com as amigas Rose Marie Muraro, Branca Moreira Alves e Moema Toscano, percebe que as queixas em relação ao machismo eram as mesmas. Nesse sentido, constata “que não valia a pena só mudar as leis e que a luta tinha que ir mais fundo”. E assim, as amigas, ao retornarem, fundam a primeira entidade feminista no Brasil: o Centro da Mulher Brasileira (CMB), com propósitos de ser um espaço de reflexão, pesquisa e

análise da condição da mulher brasileira. Por essas pretensões ousadas, foram muitas vezes perseguidas pela polícia, mas ‘a idéia feminista se espalhou como um rastilho de pólvora’, e muitas mulheres aderiram às novidades e à luta, assim como a outras agremiações.

Fundado em 1975, em plena Ditadura Militar, o Centro da Mulher Brasileira (CMB) é considerado um “marco inaugural de um novo feminismo em nosso país” (MARQUES; ZATTONI, 2014, p. 56). Seu principal objetivo, segundo as autoras supracitadas, era discutir a condição da mulher na sociedade. Entretanto, “a luta pelo fim da ditadura parecia ser mais urgente e ditou o caminho inicial do grupo, expressando o momento histórico em que estava inserido” (MARQUES; ZATTONI, 2014, p. 62). Nesse sentido, prevaleceu, então, no CMB,

[...] a tendência que focava nas estratégias e discussões contra a ditadura e a organização social capitalista e que defendia a luta de classes e a politização de mulheres de classes populares. Assim, a temática predominante no grupo foi aquela dedicada à mulher no mundo do trabalho: a luta por creches, por igualdade de remuneração em relação aos homens e proteção à maternidade. Muitas das mulheres que compunham o CMB participavam de outros movimentos de esquerda, organizações ou partidos e tinham um perfil mais ativista que os grupos de reflexão (MARQUES; ZATTONI, 2014, p. 63).

Moema, como visto, foi uma das fundadoras e integrantes ativas do CBM. Como intelectual atuante e pesquisadora, também escreveu e publicou livros; os que se tem conhecimento são: *Introdução à sociologia educacional*; *Teoria da educação física brasileira*; *Mulher, Trabalho e política – caminhos cruzados do feminismo*, com Fanny Tabac; *A Revolução das mulheres*; *Um balanço do feminismo no Brasil*, coautoria com Mirian Goldenberg, *Estereótipos sexuais na educação – um manual para o educador*. Como se vê, uma vida dedicada à ciência, ao feminismo e à educação.

Figura 1 – Foto de Moema Toscano



Fonte: *Jornal do Grupo Tortura Nunca Mais* (2012).

Essa mulher, de tantas histórias, de tantos lugares sociais, militante, protagonista da luta política pelas e das mulheres – como se pode ler, foi uma das fundadoras do CMB –, que lutou contra a ditadura militar, foi, praticamente por 60 anos, amiga fiel da professora da pequena cidade da fronteira gaúcha Ruth Menezes de Karam. Dessa longa história de amizade entre as duas mulheres, apenas parte da correspondência foi mantida. Todavia, ela permite entrever quais assuntos mantiveram essas duas mulheres ligadas por um laço forte de amizade e de afeto.

A destinatária: Ruth de Menezes Karam, professora, pedagoga, orientadora e supervisora educacional

Ruth Nascimento de Menezes, depois de casada, Ruth de Menezes Karam, nasceu em Bagé

(RS), em 23 de julho de 1926. Era filha de Oscarina Nascimento de Menezes, costureira, e de Ervandil Jardim de Menezes, motorista. Era a segunda de uma prole de oito irmãos, cinco mulheres e três homens, da qual somente as mulheres sobreviveram até longa idade.

Iniciou seus estudos na Escola Franciscana Espírito Santo, na sua cidade, formando-se no curso normal em 1943. Foi nomeada professora aos 17 anos, iniciando a docência na escola primária na cidade de Pinheiro Machado (RS), passando depois por outras cidades do interior do Rio Grande do Sul, sempre como professora primária.

Em 1948, rumou para Porto Alegre para cursar a Escola Superior de Educação Física (ESEF), iniciando então uma amizade de seis décadas com sua colega Moema Toscano. Voltou para Bagé, então como normalista especializada em Educação Física, sendo uma grande entusiasta do esporte como formador do ser humano. Além de lecionar, praticava esportes, sendo uma das primeiras mulheres na cidade a jogar tênis.

No início dos anos de 1950, pelo trabalho desenvolvido em Bagé, foi contemplada com uma bolsa de estudos para a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, no Rio de Janeiro, onde realizou o curso de especialização. Lá, reencontrou Moema, com quem mantinha correspondência assídua. Voltou para Bagé para lecionar, dedicando-se exclusivamente à Educação Física, a nível primário, depois no curso normal e, por fim, como orientadora e supervisora educacional.

Ruth foi uma das primeiras profissionais desse ramo no estado gaúcho. Ressalta-se que os muitos documentos de sua trajetória profissional guardados pela filha, indicam a importância e o pioneirismo da realização desse curso, no Rio de Janeiro, pela professora. Se até hoje o “saber é contrário à feminilidade” (PERROT, 2007, p. 91), nos anos 1950 do século XX essa ideia estava ainda mais arraigada à sociedade.

Desde a época dos seus estudos no Rio, manteve estreita relação com a cidade, retornando anualmente. Em 1966, concluiu o curso de Pedagogia em uma extensão da Universidade Católica de Pelotas, em Bagé. Viajou para Europa e no ano seguinte iniciou o namoro com Antônio Karam, também bajeense, viúvo e pai de quatro filhos com quem se casou em 1967, pai de sua única filha, Simone.

Durante sua carreira, participou de congressos, inúmeros cursos de extensão e fez ainda outros cursos de especialização. Aposentou-se em 1983, depois de 42 anos de trabalho.

Figura 2 – Foto de Ruth de Menezes Karam



Fonte: arquivo pessoal de Simone de Menezes Karam.

Cultivava plantas, lia diariamente, jamais deixou de fazer exercícios físicos, exceto quando realmente foi acometida pela doença (um assunto que aparecerá na correspondência de Moema, ou seja, tanto a doença e a saúde de ambas, quanto a prática diária de exercícios).

Ruth faleceu em janeiro de 2008, na Granja Querência, em Bagé, conforme desejava: “em minha casa, com a minha família”. A amiga Moema telefonava regularmente, acom-

panhando de longe sua enfermidade. No seu ataúde, como era seu desejo, foi colocado o primeiro uniforme de Educação Física que usou para suas aulas, demonstrando seu amor ao esporte e à profissão. Considerava a educação uma possibilidade de transformação, e o esporte, uma ferramenta de igual importância para isso.

Para uma mulher nascida na década de 1920, na fronteira Bagé (RS), Ruth de Menezes Karam foi pioneira em sua trajetória: viveu, sozinha, em cidades do interior da campanha gaúcha como professora primária, foi estudar, também sozinha, em Porto Alegre na década de 1940 e, na década de 1950, no Rio de Janeiro. Dedicou a vida ao esporte e à docência na escola primária e na área de Educação Física da escola normal, deslocando-se social e culturalmente de seu lugar de origem; por isso, tratamos de caracterizá-la como uma intelectual local. Sua influência na prática de esportes e na Educação Física escolar na sociedade bajeense foi perceptível durante décadas.

Correspondência de Moema a Ruth de Menezes Karam: “do mundo” para Bagé (RS)

Mulheres, gaúchas, normalistas, professoras, especialistas em Educação Física, contempladas com bolsa de estudo para estudar no Rio de Janeiro nos anos 50 do século XX, como destacou-se, Ruth de Menezes Karam e Moema Toscano desenvolveram, desde 1948, iniciada no curso de Educação Física em Porto Alegre, uma amizade duradoura, que atravessaria muitas décadas e alcançaria outra geração, estendendo-se à filha Simone.

Dessa amizade, decorreu a troca de correspondência, que no caso do que dispomos foi enviada por Moema tanto para Ruth, quanto para a filha. Do que foi salvaguardado dessas décadas de amizade, restaram quatro car-

tas, todas remetidas desde o Rio de Janeiro, 20 cartões, sendo a maioria postais enviados de diferentes lugares do mundo, duas fotos e dois livros autografados. Toda a correspondência tem como remetente Moema Toscano e como destinatárias Ruth de Menezes Karam e Simone de Menezes Karam. Não temos nenhuma correspondência de Ruth à Moema, mas na lembrança da filha está presente ainda momentos em que a mãe se sentava para escrever à amiga e que jamais esquecia seu aniversário (3 de janeiro), enviando sempre um cartão. Nesse sentido, e pelas referências nas cartas de Moema, pode-se dizer que, por suposto, a escrita era recíproca.

Especificamente para Ruth foram salvaguardados: três cartas (2004, 2005, 2006); 14 cartões, sendo 11 postais (de Porto Alegre, Rio de Janeiro, Lisboa, São Francisco/USA, Copenhague, Zurich, Budapest, Paris); duas fotos autografadas, sendo uma da sua comemoração de 70 anos; e dois livros igualmente autografados a Ruth.

A correspondência que está disponível cobre o período de final dos anos de 1960 até 2011, após a morte de Ruth, em 2008, uma vez que Moema continuou se correspondendo com a filha, Simone (para ela há no espólio uma carta e seis cartões que não serão aqui foco de análise, apenas referência).

A data do primeiro cartão é 1967 – em pequeno formato, branco, apenas com texto manuscrito por Moema – e, embora seja direcionado ao Sr. Antônio Karam, trata-se da justificativa de sua ausência no casamento dele com Ruth. Por estar doente, ela escreveu lamentando não poder estar presente em data tão importante. Deseja felicidades ao casal e promete-lhes uma visita tão logo seja possível. Plausível – pelas características materiais e pelo envelope com o nome de Antônio Karam – que tal cartão tenha vindo junto a uma carta à amiga na data. A visita ocorreu alguns anos depois.

Todavia o cartão com data mais antiga de Moema diretamente a Ruth é de 1972, enviado de Porto Alegre, possivelmente quando Moema lá estava em visita a uma outra amiga, Jan-dira Tabajara, casa onde, bem mais tarde, encontrou-se com Ruth pela última vez:

P. Alegre, 28/6/72
Querida Ruth

Esse é para enviar um grande abraço para a linda Simone que amanhã faz 2 aninhos, desejo a vocês que todos os aniversários sejam sempre com muitas felicidades, pois imagino como ela deve estar chic recebendo as visitas.

Abraços com saudades da amiga
Moema

Como se pode ler, a amiga Moema acompanhava os primeiros passos da filha da amiga, algo que se manteve ao longo da vida. Cartões em datas comemorativas eram enviados de ambos os lados. Mas não apenas isso, não se tratava de uma formalidade de duas mulheres que haviam se conhecido anos antes, Moema escrevia sobre suas viagens, o trabalho, as lembranças, a amizade de ambas, a saúde e, nas cartas em específico, sobre o envelhecimento, como se verá adiante.

Na sequência, após o cartão de 1972, anteriormente reproduzido, considerando as datas, há o que segue: um cartão postal enviado de Porto Alegre e, embora não haja data, pelas características da fotografia reproduzida no cartão, trata-se de uma de Porto Alegre, dos anos de 1970; um cartão remetido de Portugal, em 1977; um dos Estados Unidos, de 1978; um da Escandinávia, de 1978; um de Zurich, de 1983; um de Budapest, de 1984; um de Paris, de 1992; um cartão de agradecimentos pelas felicitações de aniversário, enviado do Rio de Janeiro, em 1997; quatro remetidos desde Paris, respectivamente, em 2000, 2003, 2005, 2007; um cartão da Unicef, de 2007, enviado do Rio de Janeiro. Uma das fotografias, tirada na co-

bertura do prédio onde morava, data de 1983 e refere às suas atividades de lazer e descanso; a outra é dos 70 anos de Moema, como se referiu anteriormente. As cartas, como já mencionadas, são de 2004, 2005, 2006.

Dois temas são recorrentes na correspondência: as viagens de Moema, a amizade de ambas, a família e, mais tarde, a saúde e o envelhecimento. Sobre a amizade, em 2007, um ano antes da morte de Ruth, Moema escreveu:

Querida Ruth:

Aos trancos e barrancos vamos chegando à famosa idade avançada... Ter você como amiga, após quase 60 anos de nos conhecermos, nos idos de 48, já é muita coisa...

Um feliz Natal, que 2008 te traga mais alegrias que merece.

Um abraço da

Moema
Rio, 11/12/07.

O tom já um pouco melancólico em razão da “idade avançada”, ambas estavam na faixa dos 80 anos, e a referência às décadas de amizade entre elas revelam a longevidade dessa relação. Convém lembrar que Moema era uma “mulher do mundo”, atuando, além da universidade, em outros espaços de liderança e militância; Ruth era uma “mulher da fronteira”, vivendo em Bagé (RS) e se dedicando ao magistério primário e normal e à família. Duas mulheres com trajetórias diferentes que a amizade uniu durante toda a vida.

O cartão referido, de 2007, provavelmente terá sido o último enviado à amiga tão querida, uma vez que Ruth faleceu no começo do ano seguinte, como referimos. Também como citado, a correspondência de Moema à família Karam continuou depois disso, tendo ela mantido contato e escrito para Simone até 2011, pelo espólio guardado. Simone, no entanto, relembra que o contato se estendeu para além

dessa data, pelo menos próximo ao falecimento de Moema, em 2017.

Contudo, antes desse cartão, cujo texto foi reproduzido anteriormente, em que refere a idade avançada, a amizade de ambas e deseja feliz Natal, em maio daquele mesmo ano, 2007, Moema escreveu a Ruth desde Paris. Ela refere-se novamente à questão da idade e à amizade que une ambas:

Querida Ruth,

A velha octagenária está batendo pernas em Paris, enquanto tem alguma energia. A cidade é mesmo a melhor do mundo, está linda como sempre e bato rua o dia inteiro, revendo lugares e conhecendo outros novos.

Liga para mim no Rio, chego dia 06/06. Um abraço para Karam, um beijo para ti da velha amiga,

Moema
20-05-07

O encantamento de Moema com Paris e suas vistas estão retratados nos outros cartões de lá enviados: nos anos de 1992, 2000, 2003, 2005:

Querida Ruth

Pois é, cá estou eu, curtindo a velha Europa. Não é que encontrei uma bageense que mora aqui há anos, é muito simpática, Ceres Franco.

Aluga quartos para hóspedes brasileiros, é dona de uma linda galeria de arte. Para vocês um grande abraço da velha amiga de sempre.

Moema,
Paris, 17/09/92

Querida Ruth

Paris está uma festa linda como sempre. Mas já começou a chover, o outono está chegando.

E Simone, está aproveitando bem a viagem?

Um beijo carinhoso da
Moema
Paris, 18/9/2000

Querida Ruth

Sua amiga cigana, bate rua em Paris, alugamos um apartamento na River Gauche e levamos vida de parisienses. Soube que a Simone me telefonou para o Rio, mas não tenho detalhes. Logo que voltar (dia 17) te darei notícias. Um abraço muito carinhoso da

Moema
Paris, 29/08/03

Querida Ruth!

Ah! As velhas amizades... Quanto mais o tempo passa, mais a gente dá valor ao que vai ficando para trás. Cá estou, me despedindo mais uma vez de Paris (é a 3ª ou 4ª despedida, mas, de repente vai ser mesmo).

A saúde não vai lá estas coisas, mas também não se chega aos 80 sem pagar um preço, não é mesmo? Desta vez, vim sozinha e a experiência é estranha, sem falar com ninguém além do estritamente necessário, podes bem imaginar que já começo a contar os dias que faltam para a volta, dia 4 próximo. Até lá vou correndo as ruas, museus e igrejas desta cidade tão linda. Um abraço para ti, Karam e descendência, da velha amiga,

Moema
Paris, 25-9-05

A “amiga cigana” ainda mandaria cartões de outros lugares do mundo. Desde o final dos anos 1970 que Moema viaja e mantinha contato com a amiga da longínqua Bagé (RS): em 1977, chegou um cartão postal enviado de Portugal; em 1978, dos Estados Unidos; em 1980, de Copenhague; em 1983, de Zurich; em 1984, de Budapeste. Esse período corresponde ao final da Ditadura Militar no Brasil e marca o retorno de Moema à UFRJ. Lembre-se de que ela foi aposentada compulsoriamente da universidade em abril de 1969, com base no AI-5, e foi reintegrada à UFRJ em 1979 com a anistia política. A correspondência não revela nada acerca desses fatos e da perseguição por ela sofrida.

Moema escrevia à amiga, quando estava fora do país, sobre fatos que acompanhava nos outros países, relembra momentos passados juntas e saúda a filha e o marido de Ruth.

De Lisboa, Portugal, em 1977, escreveu ela:

Querida Ruth,

Cá estou nos últimos dias de uma excelente viagem pela Europa, sozinha, mas com amigos e conhecidos, por todas as cidades onde ando há Carnaval, aqui em Lisboa lembrei-me muito da Simone, ela ia morrer de rir das crianças fantasiadas pela rua, muito bem comportadas, pela mão da mamãe orgulhosa e, nada mais... Nas casas de disco, tocava uma única música: Oh! Jardineira porque estás tão triste! Imagine que ainda estão neste tempo...

Por cima das fantasias enormes casacos e capas, pois faz um frio de rachar...

Está fazendo um ano que passamos aqueles dias tão agradáveis aí em Bagé... Um abraço ao Karam, Beijinhos na Simone, para ti a amizade da Moema

21.2.77.

Veja-se que pelo texto é possível saber que Moema esteve em Bagé em 1976 e passou alguns dias na cidade. A amizade de ambas não pressupunha os contatos apenas por correspondência: ambas se visitavam de tempos em tempos ou se encontravam na capital gaúcha, Porto Alegre, quando das visitas de Moema à cidade.

Em 1978, Moema mandou um cartão a Ruth desde São Francisco, nos Estados Unidos. Dessa vez, ela se refere ao motivo da visita:

Querida Ruth

Cá estou eu convidada, desta vez pela embaixada americana para passar um mês visitando organizações femininas e universitárias norte-americanas.

Estou correndo o país de norte a sul, uma beleza de viagem.

Um abraço para Karam, beijinhos em Simone. Maiores detalhes depois por carta.

Saudades da Moema
S. Francisco, 26.10.78

Nessa data, Moema já havia se destacado nas lutas feministas e já tinha, juntamente com outras companheiras, fundando o CMB em 1975. Seu ativismo, influência e militância feministas estão também expressos no cartão enviado desde Helsinque, na Finlândia, em 1980. Ela havia participado do Congresso das Mulheres, promovido pela Organização das Nações Unidas (ONU), em Copenhague, Dinamarca, e “esticou” para além, como escreveu:

Querida Ruth.

Cá estou eu por estas paragens distantes. Não vim para os Jogos Olímpicos (não deu), mas para o Congresso de Mulheres da ONU em Copenhague. Agora estou ‘esticando’ pela Escandinávia. Tudo corre bem, inclusive um verão quase carioca. Noites que começam às 22 horas e acabam às 4.

Cidades arrumadinhas, tudo em ordem (menos o problema do alcoolismo, incrível). Não esqueço os amigos distantes, como vês. Um abraço a Simone e ao Karam. Da amiga

Moema

Helsinky, 2/8/80.

Em outros dois cartões enviados do exterior – em 1983, de Zurich, e 1984, de Budapeste –, ela menciona idas à região da Escandinávia novamente, à Rússia, à Lapônia, à Paris. Moema era mesmo uma mulher do mundo, ou como ela escreveu “uma amiga cigana”, mas que jamais esquecia, onde estivesse, “da amiga do pampa”, como referiu em um dos cartões.

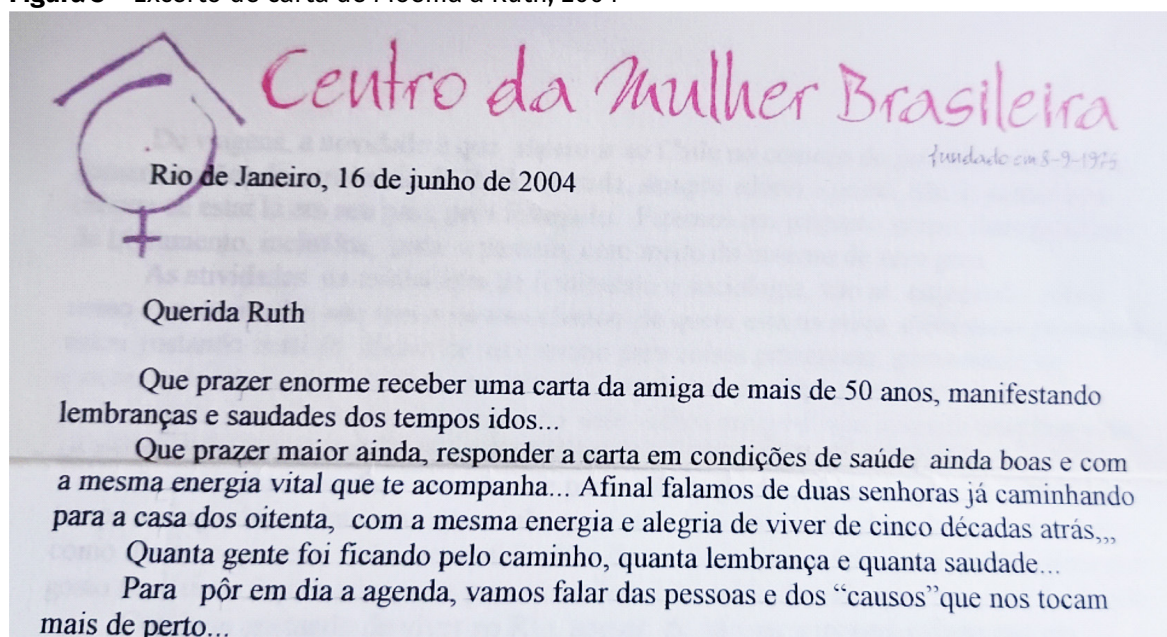
E o teor das cartas escritas por Moema? Quais assuntos ou episódios mencionou? Trabalhando com as cartas, partimos do pressuposto de que elas “[...] desvelam a vida privada, o que se esconde atrás da cena pública” (DAUPHIN; POUBLAN, 2002, p. 75).

Vale destacar que, diferente dos cartões,

todos manuscritos, como supõe a materialidade do artefato, as três cartas são digitadas. A

de 2004, inclusive, foi escrita no papel timbrado do CMB, como se pode ver:

Figura 3 – Excerto de carta de Moema a Ruth, 2004



Fonte: arquivo pessoal de Simone de Menezes Karam.

“Para pôr em dia a agenda, vamos falar das pessoas e dos ‘causos’ que nos tocam mais de perto...”. A frase aproxima ambas e afirma que tinham coisas em comum, que “tocavam” ambas. Quais eram, nesse caso, “os causos” que as tocavam mais de perto? Na carta, Moema escreveu sobre o patrimônio familiar que Ruth construiu, “não por acaso”, mas graças, diz ela, ao “teu bom senso, teu equilíbrio, teu sentido ético e moral”. Vê-se que a amiga, intelectual renomada, já aposentada de suas atividades acadêmicas, reconhece as qualidades da amiga e demonstra admiração por ela e pelo patrimônio que erigiu, a família, diferentemente dela cujo “patrimônio” era a vida intelectual e de militância. A família de Ruth, aliás, foi sempre um dos “causos” que as “tocavam mais de perto”.

Adiante, na mesma carta, Moema conta de si:

[...] Eu, de minha parte, também fiz o que pude, considerando as condições materiais e concretas em que comecei a vida, na época em que

iniciei minha luta pela sobrevivência, numa cidadezinha do interior, sem outro título que um modestíssimo diploma de escola normal e uma vontade cega de ir em frente. (MOEMA TOSCANO, 2004).

Uma mulher que se vê aposentada, perto de completar 80 anos de idade e que, de alguma forma, faz um balanço da trajetória e menciona o “saldo de vida” que lhe resta. Ela conta, então, um pouco de sua rotina e de uma viagem que planejou:

[...] As atividades na minha área de feminismo e sociologia, vão se espaçando, sabes como é, aposentados não tem a mesma chance de quem está na ativa, além disso, eu mesma estou gostando mais de dispor de meu tempo para coisas prazerosas, gosto muito de cinema e de teatro, dou minhas caminhadas, regularmente, faço ginástica (só de manutenção, é claro), tenho meu joguinho com velhos amigos, vou vivendo uma boa vida, de aposentada que não se deixou marginalizar.

A saúde está boa, faço meu regime para não engordar, cuido da pressão, claro que o tempo vai

agindo, assim como quem não quer nada, vai nos comendo pelas beiradas mas, como dizem os jovens, ‘não esquento’, além do mínimo necessário, para que ele sinta que gosto de viver e faço minha parte para viver bem este saldo de vida que me está destinado. (MOEMA TOSCANO, 2004).

Mas ela não se deixou mesmo “marginalizar” e do “saldo de vida” que refere ter, parece ainda ter aproveitado sobremaneira: naquele ano, havia planejado uma viagem por uma “nobre” razão: “De viagens, a novidade é que espero ir ao Chile no começo do próximo mês para as comemorações do centenário de Pablo Neruda, sempre adorei o poeta, não ia perder esta chance de estar lá em seu país, para festejá-lo” (MOEMA TOSCANO, 2004).

No mais, os outros assuntos foram sobre amigas e conhecidas com as quais perderam contatos, sobre o Rio de Janeiro e as perguntas e as saudações de sempre: ao Karam e à Simone.

Mostrando que a carta é uma prática relacional (VENANCIO, 2004) e que “[...] a prática epistolar de um indivíduo só existe em função de um outro, para quem se enuncia uma fala e de quem se aguarda uma resposta” (VENANCIO, 2004, p. 113), a missiva de 2005 foi uma resposta a uma mencionada “longa carta” ou “carta relatório” que Ruth teria escrito à Moema. Nela, com certeza, Ruth falou sobre a família, mencionada na resposta, e sobre seu estado de saúde, já abalado, pelo que lamenta profundamente a amiga Moema e aproveita para falar de si:

[...] Quanto à segunda parte da carta, com as notícias sobre tua saúde, estas me deixaram triste mas, ao mesmo tempo, otimista, com os detalhes de teu tratamento e de seus resultados, que nos autorizam a esperar que deixaste o fantasma numa curva da estrada, bem para trás. É claro que nesta altura de nossos quase 80 anos, alguma coisa vai funcionando menos bem. De minha parte, meu ponto fraco é o cora-

ção. Já tive uma isquemia que deixou sequelas no braço esquerdo, tenho que controlar muito a pressão e as batidas não são tão regulares como deveriam. Aquela energia que parecia inesgotável, esgotou-se, canso mais rápido que há 20 ou 30 anos atrás, estou fazendo ginástica 3 vezes por semana numa academia, aqui perto de casa, e vou levando... Passei um mês em Paris, com o raio de um esporão no calcanhar, não sei se conheces, de nome, esta bomba, até hoje ainda sinto um pouco de dor, quando caminho. (MOEMA TOSCANO, 2005).

Como se pode ler, Moema, apesar das doenças da idade, mantinha-se ativa e, na carta, se refere à visita que tinha feito à Paris naquele ano, de onde enviou um cartão-postal, já referido, a Ruth.

Nessa mesma carta, escreve sobre coisas “mais amenas” como, por exemplo, sobre pessoas que conheciam em comum, sobre o Rio de Janeiro, acerca de suas frequentes viagens a Porto Alegre, onde tinha familiares e amigos e, a considerar que a “comunicação epistolar representa uma das manifestações mais evidentes de escritura subjetivo e existencial” (GÓMEZ, 2002, p. 18), escreveu novamente sobre a velhice, a finitude e a amizade, em uma espécie de balanço da vida:

[...] Este negócio de viver muito tem seu lado meio lúgubre, mas ninguém quer apressar a ida. De minha parte, encaro o fim com tranquilidade, vivi bem, fiz muita coisa boa, ainda tenho grandes amizades (como esta que nos une) e vejo a aproximação da grande viagem com resignação, embora não tenha nenhuma fé (como tu) numa sobrevivida além desta aqui. (MOEMA TOSCANO, 2005).

Como afirmaram Bastos, Cunha e Mignot (2002, p. 6), cartas são “[...] uma forma de ousar, de ser transparente e vulnerável com a pessoa que se convida a participar deste processo [...]. Como resultado, constrói-se a confiança, cresce a intimidade”. É o que se percebe nas três cartas desse espólio, que foram escritas quando ambas as missivistas estavam próximas de

se tornarem octogenárias, estavam vulneráveis, com a saúde já abalada e com a sensibilidade sobre as questões existências afloradas, em especial a da “grande viagem”, como referiu Moema.

Na carta de 2006, última em termos de data salvaguardada, Moema volta a escrever sobre sua rotina, seu estado de saúde, a viagem que tinha feito e a amizade de ambas. Assim começa a missiva, com a mesma saudação de sempre: “Querida Ruth”. E segue: “Tua cartinha deu-me grande alegria, como sempre. Cada vez é menor o número de amigas com as quais ainda mantenho algum contato. Tu, felizmente, está neste caso” (TOSCANO, 2006). O grau de amizade, confiança, afeto e o vínculo entre elas estão expressos desde as primeiras linhas dessa carta e da correspondência em geral.

Observando que a carta é “[...] uma forma de compartilhar vivências mais pessoais, íntimas e até mundanas” (GÓMEZ, 2002, p. 18), a “vidinha de sempre” é referida por Moema na missiva de 2006:

Aqui vou levando minha vidinha de sempre, teatro, cinema, joguinho de carta no fim de semana, enfim não me queixo. [...]

De saúde, vou indo, com os problemas inerentes à idade, tudo sob controle. Faço ginástica numa academia aqui junto de casa, faço massagem duas vezes por semana, vou ao médico só para acompanhar o processo inevitável, não tenho problemas (ainda) com as articulações; coluna, nem sei onde fica, a maioria de nossas contemporâneas têm problemas horríveis nesta área, algumas mal podem andar. Sempre atribuo meu bem estar à ginástica, que defendo com unhas e dentes. (MOEMA TOSCANO, 2006).

Mas andarilha do/pelo mundo, Moema escreve sobre mais uma viagem internacional que havia feito, mostrando-se ativa e atenta às problemáticas do mundo, como boa socióloga e intelectual que era:

[...] Voltei há dois dias de Buenos Aires, fui passar 4 dias com um casal de amigos (ele foi homenageado por sua luta a favor dos negros, raridade na Argentina), assisti dois shows de tango, comemos muito bem, a cidade continua linda e recebendo os turistas muito bem. (MOEMA TOSCANO, 2006).

Prestes a completar 80 anos – havia nascido em 1927 –, na carta de novembro de 2006 escreveu, de forma emocionada, sobre a amizade de ambas:

[...] Vou passar meus 80 aninhos com a Jandyrá e as irmãs dela, numa festinha bem familiar.

Fico pensando em nossa amizade, de quase 60 anos (distante ano de 1948, lembra-te?) e me dou conta do raro que é duas pessoas com destinos tão diferentes terem mantido sua amizade com o mesmo fôlego através dos anos e apesar da distância... Nós duas vivemos nossos projetos de vida plenamente, fomos felizes, cada uma à sua maneira, e conseguimos nos manter em permanente contato, ainda que separadas pelos estilos de vida e pela distância física. Foi lindo, não foi? (MOEMA TOSCANO, 2006).

“Foi lindo, não foi”. A frase escrita no passado revela a memória de Moema, o olhar retrospectivo para a raridade de duas mulheres com destinos tão diferentes, que viveram plenamente, na avaliação da missivista, seus projetos de vida e foram felizes e que, apesar da distância, mantiveram-se próximas por quase 60 anos. A correspondência de ambas manteve o vínculo. “Foi lindo, não foi?”.

Considerações finais

Como afirmou Perrot (2007, p. 29), “[...] as correspondências femininas privadas raramente são publicadas”. Diríamos ainda que, via de regra, sequer são guardadas, uma vez que “a destruição e o anonimato ameaçam as cartas pessoais” (PERROT, 2007, p. 29). Pode-se afirmar mesmo que a correspondência de e entre mulheres é, ainda, insuficientemente estudada, problematizada e considerada em pesquisas acadêmicas, especialmente quando se trata de

conteúdos que remetem à vida privada. Nesse sentido, reafirma-se, primeiramente, a importância da guarda e preservação do material aqui apresentado, especialmente porque “[...] as correspondências ordinárias, muito tempo abandonadas sobre a nave lateral da história, também adquiriram estatuto de documento” (DAUPHIN; POUBLAN, 2002, p. 75).

“Querida Ruth”, era sempre assim que Moema iniciava sua correspondência à amiga, por quem nutriu afeto ao longo de suas vidas, aliás, afeto recíproco. As três cartas, 14 cartões, mais as fotografias e os livros autografados enviadas por Moema a Ruth permitem reafirmar a amizade dessas duas mulheres que começou ainda no final da década de 1940, no curso de Educação Física, em Porto Alegre, estreitando na temporada passada na Escola de Educação Física e Desporto, do Rio de Janeiro, na década de 1950, e manteve-se mesmo depois que ambas seguiram trajetórias muito diferentes, como a própria Moema sempre destacava em sua correspondência.

Mais do que isso, a correspondência permitiu colocar em cena aspectos da vida de Moema Toscano, especialmente de suas viagens ao redor do mundo, uma vez que em muitos dos lugares que visitou a trabalho ou a passeio enviou cartão postal a Ruth.

A escrita epistolar – seja em forma de cartão ou de cartas – transformou a ausência em presença, como relembram Bastos, Cunha e Mignot (2002), aproximou Moema e Ruth, permitiu manter viva, por quase 60 anos, uma amizade que começou ainda na juventude e estendeu-se até a velhice. Podemos encerrar fazendo a mesma pergunta que Camargo (2002, p. 178) fez ao estudar cartas trocadas por duas adolescentes: “Poderíamos falar em amizade pela escrita?”. O caso de Moema e Ruth permite entrever o quanto a escrita epistolar aproxima e dirime distâncias. Ela permitiu, nesse caso, uma amizade e afeto entre duas mulheres durante 60 anos. “Foi lindo, não foi?”.

Referências

BASTOS, Maria Helena C; CUNHA, Maria Teresa S.; MIGNOT, Ana Chrystina V. Laços de Papel. In: BASTOS, Maria Helena C; CUNHA, Maria Teresa S.; MIGNOT, Ana Chrystina V. (Org.). **Destino das letras**: história, educação, escrita epistolar. Passo Fundo: UPF Editora, 2002. p. 5-9

CAMARGO, Maria Rosa R. M. Escreva-me urgente... Um estudo dos elos comunicativos na carta. In: BASTOS, Maria Helena C; CUNHA, Maria Teresa S.; MIGNOT, Ana Chrystina V. (Org.). **Destino das letras**: história, educação, escrita epistolar. Passo Fundo: UPF Editora, 2002. p. 159-180

CIÊNCIA NA DITADURA - Repertório dos cientistas perseguidos durante a ditadura militar. **Moema Eulália de Oliveira Toscano**. Disponível em: <https://site.mast.br/ciencia_na_ditadura/moema_toscano.html>. Acesso em: 22 jun. 2019.

CUNHA, Cecília. Uma escritora feminista: fragmentos de uma vida. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 271-276, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2008000100028&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 jun. 2019.

DAUPHIN, Cécile; POUBLAN, Danièle. Maneiras de escrever, maneiras de viver. In: BASTOS, Maria Helena C; CUNHA, Maria Teresa S.; MIGNOT, Ana Chrystina V. (Org.). **Destino das letras**: história, educação, escrita epistolar. Passo Fundo: UPF Editora, 2002. p. 75-87.

GÓMEZ, Antonio Castillo. Como o polvo e o camaleão se transformam: modelos e práticas epistolares na Espanha Moderna: In: BASTOS, Maria Helena C; CUNHA, Maria Teresa S.; MIGNOT, Ana Chrystina V. (Org.). **Destino das letras**: história, educação, escrita epistolar. Passo Fundo: UPF Editora, 2002. p. 13-52.

JORNAL DO GRUPO TORTURA NUNCA MAIS/RJ. **Moema Eulália Toscano**. Ano 25, n. 79, abril, 2012. Disponível em: <https://www.torturanuncamais-rj.org.br/jornal/gtnm_79/projeto_memoria.html>. Acesso em: 22 jun. 2019.

MARQUES, Ana Maria; ZATTONI, Andréa M. Feminismo e Resistência: 1975 – O Centro da Mulher Brasi-

leira e a Revista Veja. **História Revista**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 55-76, 2014. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/historia/article/view/31223>>. Acesso em: 7 set. 2022.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Tradução de Angela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.

REDE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO – REDEH. Biografia de Mulheres – Mulher 500 anos atrás dos pa- nos. **Moema Toscano**. Disponível em <<https://www.mulher500.org.br/moema-toscano-1927/>>. Acesso em: 22 jun. 2019.

TOSCANO, Moema. Guerreiro Ramos e o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). **ILHA: Revista de Antropologia**, v. 18, n. 1, p. 266-273, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/>

<article/view/2175-8034.2016v18n1p264>. Acesso em: 15 ago. 2022.

VENANCIO, Giselle Martins. Cartas de Lobato a Viana: uma memória epistolar silenciada pela história. In: GOMES, Angela de Castro (Org.). **Escrita de si. Escrita da História**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Intelectuais e Educação. **Pensar a Educação em Revista**, v. 1, n. 1, p. 3-21, 2015. Disponível em: <http://pensaraeducacao.com.br/wp-content/uploads/sites/4/2017/04/vol_1_no_1_Carlos_Eduardo_Vieira.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2019.

Recebido em: 15/09/2022

Revisado em: 28/11/2022

Aprovado em: 30/11/2022

Publicado em: 15/12/2022

Eliane Peres é doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora titular da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Coordenadora do Grupo de Pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros escolares (Hisales). *E-mail*: eteperes@gmail.com

Simone de Menezes Karam é doutora em Pediatria pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora associada da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). *E-mail*: karam.simone@gmail.com

CECÍLIA E ALFONSO: EDUCAÇÃO E INTERCÂMBIO CULTURAL EM DIÁLOGOS EPISTOLARES BRASIL-MÉXICO (1930-1936)¹

■ JUSSARA SANTOS PIMENTA

<https://orcid.org/0000-0002-5283-2509>

Universidade Federal de Rondônia

RESUMO

Investigar os diálogos tecidos entre Cecília Meireles e Alfonso Reyes entre os anos de 1931 e 1940 é o propósito deste estudo. Reyes, poeta, ensaísta, tradutor mexicano e embaixador no Brasil, entre 1930 e 1936, estabeleceu com Cecília uma profunda interlocução a partir de interesses comuns: literatura e educação. As 16 cartas que resultaram desse intercâmbio, a maioria dos primeiros tempos da amizade, podem ser encontradas no acervo da Capilla Alfonsina, no México. Reyes foi o construtor de uma sólida ponte cultural e literária entre o México e o Brasil e em meio às tarefas de caráter político e burocrático que teve que desempenhar, difundiu a cultura do seu país e contribuiu para estimular a discussão de políticas de paz e aproximação entre o Brasil e os países hispano-americanos. Teve obras e conferências veiculadas e comentadas na “Página de Educação” e colaborou na organização da biblioteca infantil. Ainda que se reconheça a afetividade e a admiração presentes na escrita epistolar, percebe-se um certo distanciamento respeitoso e as cartas de Cecília a Alfonso registram um menor grau de intimidade e confidencialidade.

Palavras-chave: Cecília Meireles. Alfonso Reyes. Diálogo epistolar. Intercâmbio México-Brasil.

ABSTRACT

CECÍLIA AND ALFONSO: EDUCATION AND CULTURAL EXCHANGE IN BRAZIL-MEXICO EPISTOLARY DIALOGUES (1930-1936)

Investigating the dialogues woven between Cecília Meireles and Alfonso Reyes between the years 1931 to 1940 is the purpose of this study. Reyes, poet, essayist, Mexican translator and ambassador to

¹ Pesquisa financiada pela Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj): Processo nº E-26/202.359/2021 – Programa Pós-Doutorado Sênior (PDS – 2021), realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Vigência: 01/10/2021 a 30/09/2022.

Brazil between 1930 and 1936, established a deep dialogue with Cecília based on common interests: literature and education. The 16 letters that resulted from this exchange, most of them from the early days of the friendship, can be found in the Capilla Alfonsina, in Mexico. Reyes was the builder of a solid cultural and literary bridge between Mexico and Brazil, and in the midst of the political and bureaucratic tasks that he had to perform, he spread the culture of his country and contributed to stimulating the discussion of policies of peace and approximation. between Brazil and Spanish-American countries. He had works and conferences published and commented on the “Página de Educação” and collaborated in the organization of the children’s library. Although we recognize the affection and admiration present in the epistolary writing, a certain respectful detachment is perceived and Cecília’s letters to Alfonso register a lower degree of intimacy and confidentiality.

Keywords: Cecília Meireles. Alfonso Reyes. Epistolary dialogue. Exchange México-Brasil.

RESUMEN

CECÍLIA Y ALFONSO: EDUCACIÓN E INTERCAMBIO CULTURAL EN LOS DIÁLOGOS EPISTOLARES BRASIL-MÉXICO (1930-1936)

Indagar en los diálogos tejidos entre Cecília Meireles y Alfonso Reyes entre los años 1931 a 1940 es el propósito de este estudio. Reyes, poeta, ensayista, traductor mexicano y embajador en Brasil entre 1930 y 1936, estableció con Cecília un diálogo profundo a partir de intereses comunes: la literatura y la educación. Las 16 cartas que resultaron de este intercambio, la mayoría de ellas de los inicios de la amistad, se encuentran en la Capilla Alfonsina, en México. Reyes fue el constructor de una sólida puente cultural y literaria entre México y Brasil, y en medio de las tareas políticas y burocráticas que le tocó realizar, difundió la cultura de su país y contribuyó a estimular la discusión de políticas de paz y aproximación entre Brasil y los países hispanoamericanos. Publicó y tuvo sus obras y conferencias comentadas en la “Página de Educação” y colaboró en la organización de la biblioteca infantil. Aunque reconocemos el cariño y la admiración presentes en la escritura epistolar, se percibe un cierto desapego respetuoso y las cartas de Cecília a Alfonso registran un menor grado de intimidad y confidencialidad.

Palabras clave: Cecilia Meireles. Alfonso Reyes. Diálogo epistolar. Intercambio México-Brasil.

Introdução

Me dijiste un día: – ¡Qué intensa y rara ha de aparecer nuestra vida a los que mañana se asomen a contemplarla con amor!

(ALFONSO REYES, 1986, p. 9).

Em meados dos anos 1940, Alfonso Reyes era “[...] o epicentro de uma vasta rede epistolar, que incluía ensaístas, poetas, historiadores, sociólogos, pintores e críticos de arte – entre muitas outras especialidades intelectuais” residentes em países como Cuba, Venezuela, Colômbia, Argentina, Peru, México, Espanha e Brasil, como afirmado por Myers (2005, p. 51). Essa vasta produção epistolar pode ser encontrada na Capilla Alfonsina, localizada na Ciudad de México, antiga residência do embaixador mexicano e sua família. Dentre os correspondentes brasileiros, figuram nomes como Renato Almeida, Gilberto Amado, Mario de Andrade, Jorge Amado, Oswald de Andrade, Cyro dos Anjos, Manuel Bandeira, Aurélio Buarque de Hollanda, Anna Amélia Carneiro de Mendonça, Ronald de Carvalho, Assis Chateaubriand, Afrânio Coutinho, Gilberto Freire, Graça Aranha, Celso Kelly, Carlos Lacerda, Aníbal Machado, Afrânio de Melo Franco, Felipe de Oliveira, Afrânio Peixoto, Cândido Portinari, Augusto Frederico Schmidt, Tristão de Athayde (Alceu Amoroso Lima), Di Cavalcanti, Getúlio Vargas e Cecília Meireles. O mais expressivo volume de cartas de correspondentes oriundos do Brasil pertence: a Renato Almeida (32 folios); a Tristão de Athayde (29 folios); a Afrânio Peixoto (26 folios); a Di Cavalcanti (19 folios); à Cecília Meireles (com 16 cartas, um convite, um desenho, um bilhete); e à Anna Amélia Carneiro de Mendonça (14 folios).

Por sua vez, Cecília Meireles também se correspondeu com bastante intensidade com literatos e educadores das Américas e da Europa. Entretanto, tem-se apenas informação sobre as cartas enviadas por ela a determina-

dos destinatários por terem sido preservadas por instituições, espólios e colecionadores e publicadas em livros e periódicos. Sendo assim, tem-se informações apenas sobre esses correspondentes e não se tem acesso às cartas recebidas por Cecília fato que levaria a outros destinatários e a outros acervos. Manuscritas e datilografadas, as cartas da poeta dispersas em diferentes instituições foram alvo de um levantamento iniciado em 2007 e atualizado em 2022 (PIMENTA, 2008), que localizou um quantitativo de 716 cartas e ainda poemas, cartões, postais e desenhos depositados em instituições como Biblioteca Nacional de Lisboa, Biblioteca Municipal do Porto, Capilla Alfonsina, Fundação Biblioteca Nacional (FBN), Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo (USP), Acervo de Escritores Mineiros da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Casa de Rui Barbosa, Fundação Arpad Szenes – Vieira da Silva, Museu João de Deus, Fundação Mário Soares, Biblioteca de Harvard, Biblioteca Nacional Digital de Chile, Fundação Calouste Gulbenkian, em espólios e em poder de colecionadores. As cartas incluem destinatários como: Adolfo Casais Monteiro, Afonso Duarte, Alberto de Serpa, Alfonso Reyes, Armando Côrtes-Rodrigues, Armando Côrtes-Rodrigues, Carlos Queiroz, Diogo de Macedo, Diogo de Macedo, Fernanda de Castro, Fernando de Azevedo, Gabriela Mistral, Henriqueta Lisboa, Irene Lisboa, Isabel do Prado, Jaime Cortesão, João Afonso, João de Barros, José Osório de Oliveira, José Régio, Maria Dulce Lupi Cohen Osório de Castro (Maria Valupi), Maria Helena Vieira da Silva/Arpad Szenes, Mário de Andrade, Natércia Freire, Manuel Mendes, Luis de Montalvor, Raquel Bastos, Manuel Mendes, Carlos de Passos, José Bruges de Oliveira, Lúcia Machado de Almeida e Vitorino Nemésio. Destas, 293 cartas foram publicadas, sendo mais expres-

sivo o epistolário de Cecília Meireles ao poeta Armando Côrtes-Rodrigues, num total de 246 cartas reunidas e publicadas por Celestino Sachtet em *A lição do poema* (1998). Outras foram publicadas em livros como *A farpa na lira: Cecília Meireles na Revolução de 30*; *Cartas a João de Barros*; *Cruzeiro do Sul, a Norte: estudos luso-brasileiros*; *Cecília e Mário – correspondências*; e periódicos como *Diário dos Açores*, *Minas Gerais*, *Jornal de Letras*, *Colóquio/Letras* e *Terceira Margem: Revista do Centro de Estudos Brasileiros*.

Em diferentes áreas de conhecimento e abordagens, foram produzidos trabalhos que interrogam as cartas de Cecília para os seus muitos correspondentes. Foram objeto de teses e dissertações nas áreas de Letras, História e Educação entre as quais destacamos: Paiva (2006); Pimenta (2008); Viana (2012); Silva (2012); Mendes (2013); Sampaio (2013); Ferreira (2014); Prates (2020); Sena (2021); e Silva (2021). No Brasil, as cartas de Alfonso Reyes foram estudadas por Silva (2012), Sampaio (2013) e Silva (2021). Tomadas como espaço autobiográfico, as cartas são importantes veículos que possibilitam encurtar distâncias e ausências, diminuir as saudades, estreitar laços de afeto e companheirismo, trocar confidências, expectativas, desejos e dificuldades. Para Cecília, elas foram o lugar por excelência da colaboração com processos criativos, com a tradução e a publicação de obras no Brasil e no exterior, com as viagens empreendidas e a empreender, com os projetos educacionais em comum, bem com os intercâmbios interculturais almejados e tecidos entre os correspondentes. Diferentes trabalhos destacam essas trocas e o que foi tratado nas muitas cartas breves ou longas, mas sempre intensas, bem-humoradas e poéticas da inúmera Cecília. Naquelas enviadas para Lúcia Machado de Almeida, Henriqueta Lisboa e Isabel do Prado, Mendes (2013), Sampaio (2013) e Prates (2020) assinalam questões

como intensidade, intimismo e assiduidade no desenrolar do processo criativo que culminou na escrita do *Romanceiro da Inconfidência*, publicado em 1953. A primeira viagem a Portugal foi articulada em cartas para Fernanda de Castro e José Osório de Oliveira e outros amigos portugueses, como apontado por Pimenta (2008). Já Sena (2021), analisa o intercâmbio epistolar com Maria Valupi em que Cecília se alonga sobre os processos que culminaram com a publicação de *Olhinhos de gato*, na *Revista Ocidente*, em Portugal (1938-1940). As correspondências entre Cecília e Alfonso foram discutidas em trabalhos como os de Robb (1980), Ellison (2002), Crespo (2003), Sampaio (2018) e Silva (2018).

Interrogar correspondências como objeto privilegiado de investigação, de acordo com Violi (1987, p. 87), impõe-nos, imediatamente um problema que precisamos definir: “[...] es posible aislar una carta, o un epistolario como conjunto de cartas escritas por una misma persona, independientemente del intercambio epistolar en que se inscriben?”. No caso das cartas de Cecília Meireles a Alfonso Reyes – como para todos os demais –, não podemos deixar de destacar que dispomos daquelas escritas pela poeta e recebidas por Reyes, sendo assim, temos que inferir que elas existem – talvez até mesmo em profusão – em algum lugar do acervo da poeta brasileira, mas que não se encontram disponíveis para consulta, fato que impõe que tenhamos considerações a partir de uma única fonte, qual seja, as cartas arquivadas por Alfonso Reyes.² Como afirma Violi (1987, p. 89), “[...] ambos sujetos no están jamás presentes al mismo tiempo; la presencia real del uno tan sólo puede acompañarse de la reconstrucción imaginaria del otro, en un

2 No Arquivo de Darcy Damasceno da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, existem duas cartas de Alfonso Reyes para Cecília Meireles, uma das quais, inclusive, agradecendo o recebimento da obra *Nunca Mais... e Poema dos Poemas*.

tiempo y lugar distintos, nunca compartidos”. Ainda segundo a autora:

La carta no es sólo una forma textual que permite intercambiar información; además de su contenido, además de lo que ‘efetivamente’ disse, la carta siempre disse, contemporaneamente, algo más: habla por sí misma, revela e lacto de haber sido escrita, testimonia sua propio ser en cuanto carta (VIOLI, 1987, p. 91).

Segue-se, portanto, que analisar encontros epistolares ou mesmo um conjunto de cartas arquivadas por um dos participantes do diálogo, permite-nos inferir sobre os tempos, os modos, as tendências, as circunstâncias em que foram tecidos e nos permite “[...] delinear o perfil dos seus autores, suas preferências e seus gostos, reconstituir o universo cultural e o momento histórico, a inserção política e social dos correspondentes” (PIMENTA, 2017, p. 344). Afinal, a troca de cartas entre parceiros de trabalhos, familiares e sobretudo amigos possibilita entrever “[...] uma prática de amizade materializada na escrita marcada pelas impressões de leituras, entre aqueles que se consideravam mutuamente leitores qualificados” (MIGNOT, 2005, p. 51). Sendo assim, interrogar as cartas de Cecília para Alfonso, permite-nos acompanhar parte do que foi debatido pelos dois amigos naquele espaço íntimo que oportunizou confidências, planejamento de ações em conjunto, testemunho de acontecimentos, troca de impressões sobre livros emprestados e lidos, envio de recortes de jornais, conferências apresentadas e até mesmo espaço franqueado a críticas e gracejos sobre desafetos em comum.

Vestígios e sinais: encontros fortuitos?

Llegamos. Encuentro la casa de la embajada deplorable, inservible, ya va a ser difícil explicarlo, porque esto fue lo que escogió el presi-

dente Ortiz Rubio cuando era embajador aquí! El encargado de negocios Herrera de Huerta y su familia hacen lo posible durante todo el tiempo para comunicarme un negro pesimismo sobre cuanto hay en esta tierra. Resultado: on m’a flanqué une neurasthénie atroce. No sé qué hacer, estoy desconcertado y triste. Con deseo hasta de abandonar la carrera. Echo de menos mis cosas de Buenos Aires. Mi vida. He empezado a desempacar, y las fotos de Buenos Aires y mis amigos de allá, conforme van apareciendo, me confortan. Inmensa tristeza. (REYES, A. Santos, 6 de abril de 1930. 2011, p. 3).

Essas são as impressões registradas no *Diário III*, de Alfonso Reyes, que contém apontamentos que vão de 5 de abril de 1930, quando desembarcou com a família no porto de Santos, e vai até 30 de junho de 1936, em Montevideo, após o término de sua missão diplomática no Brasil. A primeira impressão de Reyes, em 1927, quando esteve no Brasil a caminho da Argentina, foi de admiração pela paisagem exuberante. Entretanto, depois de sua experiência na Europa, culturalmente efervescente, da Argentina onde encontrou um cenário intelectual estimulante, as suas impressões sobre o Rio de Janeiro são bastante decepcionantes, como relata no seu diário e em uma carta ao amigo Carlos Pellicer: “es cierto que apenas llego, pero ¡qué diferencia en París, en Buenos Aires. (...) no he tenido el gusto de ver a una sola persona que valga la pena” (REYES, 05/04/1930). A cidade lhe pareceu demasiadamente colonial. Pensou em rescindir o contrato e se mudar para outra casa, mas constatou que todas eram “malas y caras” (REYES, 2011, p. 3) e assim decidiu iniciar a decoração, desempacotar os livros, enfim, tornar o ambiente habitável, apesar dos poucos recursos de que dispunha para a empreitada e ainda sem conhecidos com quem pudesse travar diálogos estimulantes como os que se habituara até então em suas andanças como embaixador.

No *Diário*, os apontamentos dos primeiros dias são quase que telegráficos: para se distrair, vai até ao Teatro Casino, “primer teatro brasileño que veo”, assiste a uma “revista con certa gracia”. Mais à frente, inicia a arrumação das estantes e reinicia o trabalho literário: “Mi pluma alerta. Adelante otra vez” (REYES, 2011, p. 6). Menciona o início de suas atividades como embaixador quando apresenta as suas credenciais ao presidente Washington Luís, faz visitas a altos funcionários do governo e a periódicos brasileiros (REYES, 2011, p. 9). Completa 41 anos em 17 de maio, vai a exposições, escreve aos amigos, assiste à primeira aterrissagem do Zeppelin no Rio de Janeiro e em junho conhece Ronald de Carvalho, que foi quem o colocou em contato com a intelectualidade brasileira e possibilitou o acesso à Fundação Graça Aranha, onde presenciou “[...] una de las primeras manifestaciones del nacionalismo literario en el Brasil” (REYES, *apud* ELLISON, 2002, p. 49). Tão logo essa primeira apatia se desvaneceu, Alfonso Reyes principiou a sua descoberta do Brasil, da sua cultura, das particularidades linguísticas específicas, “[...] considerando a sua bifurcação inevitável no que se poderia definir como duas Américas distintas, a hispânica e a portuguesa (parentes, mas não irmãs)” (MYERS, 2005, p. 198-199). De acordo com Crespo (2003, p. 199):

À medida que se envolvia nas atividades culturais e políticas do País, Reyes se deu conta de que seu panorama cultural e político era muito mais complexo do que havia pensado e que, por trás do que parecia uma falta de interesse com relação ao exterior, havia um importante movimento nacional de produção cultural e artística. Mais que isso, havia uma preocupação generalizada entre os intelectuais e artistas com os quais passou a conviver em compreender e explicar seu próprio país, o povo brasileiro e sua cultura.

A amizade que principiara com Ronald de Carvalho³ contribuiu para o incremento e a

3 Numa época em que a educação dos jovens brasilei-

construção da rede de sociabilidade brasileira de Alfonso Reyes, pois os dois intelectuais estavam ligados por amizades comuns. Carvalho era amigo do educador mexicano José de Vasconcelos e tinha visitado o México, a convite deste quando foi recebido como hóspede de honra no país.

Seu primeiro contato – a quem solicitou ajuda para orientar-se no novo meio cultural – foi Ronald de Carvalho, velho amigo de Vasconcelos e também conhecedor do México. Por meio dele pôde vincular-se à Fundação Graça Aranha, iniciando alguns contatos literários que foram além do mero convívio social que acompanha as funções rotineiras de um diplomata. Embora seu círculo carioca de amizades literárias pareça ter sido menos extenso que aqueles que formara na Espanha ou na Argentina – a barreira do idioma certamente influiu –, Reyes estabeleceu ligações sólidas com algumas das figuras mais importantes do espaço cultural brasileiro. (MYERS, 2005, p. 46).

Ronald de Carvalho foi quem recebeu José Vasconcelos para o Centenário da Independência do Brasil, em 1922, e mais tarde recebeu o convite de José Vasconcelos e do governo mexicano para ministrar palestras e conhecer as transformações operadas no país, sobretudo a obra educacional que Vasconcelos vinha realizando. “A partir dessa viagem, o México passou a fazer parte de algumas de suas obras, como *Toda a América* (1926) e *Imagens do México* (1929). Na primeira reclama a solidariedade continental, antecipando um dos assuntos que mais preocupava Alfonso Reyes durante

ros era (...) “meramente ornamental”, Ronald excedia em interesses. Desde adolescente, lia em francês, inglês, italiano, alemão e russo; era íntimo de Homero, Goethe e Ibsen; discutia com os filósofos sobre Spinoza, Kant e Leibniz; e se dedicava tanto à sociologia, matemática e biologia quanto à história, geografia e literatura. Com todo esse cartel, pareceu apenas natural que, com pouco mais de 20 anos, fosse nomeado para a Secretaria de Estado das Relações Exteriores – Graça Aranha, que o conhecera em Paris por intermédio de Alceu Amoroso Lima, era diplomata e o indicara, convencido de que o Itamaraty não podia passar sem Ronald de Carvalho (CASTRO, 2019, p. 67).

a década de 30” (ALONSO, 2021, p. 29). O livro *Toda a América*, de Ronald de Carvalho, nasceu a partir das viagens do poeta brasileiro pelas três Américas em 1923, a serviço do Itamaraty:

Todo o livro era uma exaltação, inclusive das mazelas do continente: América violenta, do cavalo selvagem do caudilho, do punhal dos generais, da fogueira dos linchamentos, dos imperadores banidos, dos Presidentes degolados/ [...]/América dos barões e dos escravos, do ladrão e do capitão-mor, do santo e do herói”. E, numa rara referência pessoal, citando seu pai, mandado fuzilar por Floriano Peixoto na Revolta da Armada, em 1894: ‘Eu vivo todas as tuas indisciplinas, a tua cultura, a tua barbárie, as tuas pirâmides e os teus arranha-céus/As tuas pedras de sacrifício e os teus calendários, os teus pronunciamentos e a tua boa-fé puritana./ América livre do terror/América dos meus avós guerreiros e construtores/América do meu pai, que morreu pelo Rei’. (CASTRO, 2019, p. 155-156).

Ronald de Carvalho também tinha proximidade com os literatos portugueses e foi, juntamente com Luiz de Montalvôr, o diretor brasileiro da *Orpheu – Revista Trimestral de Literatura*, cujo diretor era Antônio Ferro. O primeiro número, de janeiro-fevereiro-março de 1915, trazia contribuições de Almada Negreiros, Mario de Sá-Carneiro, Fernando Pessoa, Armando Côrtes-Rodrigues, Mário de Sá Carneiro, Ronald de Carvalho e Álvaro de Campos (heterônimo de Fernando Pessoa, com os poemas “Opiário” e “Ode Triunfal”). Ao lado de literatos como João de Barros, João do Rio, Carlos Malheiro, José Osório de Oliveira e Correia Dias, Ronald de Carvalho é apontado por Saraiva (1986) como um dos intelectuais que mais “[...] se distinguiram no campo da aproximação (...) entre Brasil e Portugal no decurso da segunda e terceira décadas do século XX” (SARAIVA, 1986, p. 93). Ronald e os demais poetas eram amigos, contemporâneos do primeiro marido de Cecília Meireles, Fernando Correia Dias “[...] caricaturista, pintor, gravador, ceramista, escultor, vitralista, decorador e dese-

nhista de móveis, tapetes, azulejos e de tudo que pudesse ganhar vida a partir de um rabisco” (CASTRO, 2019, p. 235). Ainda de acordo com Castro (2019, p. 235), Ronald e Correia Dias se conheceram em Lisboa em 1913. Correia chegou ao Brasil em 1914 e “Ronald foi recebê-lo no cais quando ele chegou ao Rio, um ano depois, e abriu-lhe as portas da revista *Fon Fon!*. Foi o único impulso de que Fernando Correia Dias precisou - seu talento fez o resto. Tinha 22 anos” (CASTRO, 2019, p. 235).

No Brasil, as tratativas de Reyes com Ronald de Carvalho vão desde a organização do Pen Club brasileiro sob a presidência de Tristão da Cunha e da publicação de *El testimonio de Juan Peña*, pela Imprensa Nacional, à escrita de um documento sobre as origens das relações diplomáticas entre México e Brasil para “[...] la Colección del Archivo Diplomático Mexicano que dirige Genaro Estrada em México” (REYES, 2011, p. 14). A rede de sociabilidade incluía literatos e intelectuais ligados à diplomacia, foi responsável por apresentar Correia Dias à intelectualidade brasileira, às revistas e jornais e, mais tarde, foi quem promoveu o encontro de Alfonso Reyes com o casal Fernando e Cecília Meireles, primeiro contato possivelmente acontecido numa recepção oferecida por Gregorio Reynolds, na Legação da Bolívia:

Havia um escritor que todos os salões disputavam – dos de Laurinda Santo Lôbo, Eugenia e Alvaro Moreyra e Coelho Netto, aos da Academia Brasileira de Letras, a que ele não pertencia, e do Itamaraty, que era sua segunda casa, até o da sua própria casa, no Humaitá. Os mais velhos o tinham como filho; os mais novos, como um irmão. ‘Exato como um erudito e fino como um artista’, dizia dele Aggripino Grieco – um dos poucos que Grieco poupava de suas frases mortíferas. Chamava-se Ronald de Carvalho. (CASTRO, 2019, p. 201).

Estavam presentes na recepção do encarregado de negócios da Bolívia poetas, como Capdevila, Alfonso Reyes, Villaespesa, Ronald

de Carvalho, Anna Amélia, Gregorio Reynold e Cecília Meirelles. Na ocasião “em que se reuniram mentalidades de diversos países na comunhão da arte e do pensamento que sagra todas as criaturas irmãs ‘viveu-se’ a poesia, mas não se disse um verso”, diz a legenda da caricatura que Correia Dias fez dos presentes à festa, publicada na coluna “No Lar e na Sociedade” do *Diário de Notícias* (20/07/1930, p. 7). Provavelmente, a partir daquele primeiro contato, iniciaram-se os laços de afeto e de trocas intelectuais entre Cecília e Alfonso. Entre os dois novos amigos, havia muitos pontos de contato – literatura e educação – e logo diálogos começaram a ser tecidos e caminhos a serem percorridos.

Alfonso Reyes, “escritor por vocación, diplomático por ofício, político por obligación e inteligente por naturaleza”, como afirma César Benedicto Callejas (s/d), participara de um projeto inovador em seu país, ao lado de José Vasconcelos, Pedro Henríquez Ureña, Diego Rivera, David Alfaro Siqueiros, Antonio Caso e outros, todos eles ligados ao *Ateneo de la Juventud*. Esse grupo amplo de intelectuais tinha por objetivo, a partir da admiração pela Grécia, combater o ideário porfirista⁴ e tornar o México revolucionário, um país moderno focando na cultura, elemento relevante para a reconstrução nacional e o desenvolvimento educacional do povo. Os integrantes do *Ateneo de la Juventud* (1906-1914), “[...] lograron proyectar su modo de entender la cultura mexicana sobre los jóvenes discípulos que, claramente, constituyeron en su tiempo la prolongación del espíritu ateneísta” (GARCÍA GUTTÉRREZ, 1998, p. 275). O movimento foi responsável pela criação de universidades, concertos, confe-

rências e publicações. Reyes esteve, portanto, desde muito cedo, “[...] comprometido com a política mantida pelos sucessivos governos revolucionários no México, o que implicava seu apoio à causa anticlerical na luta entre Igreja e regime” (MYERS, 2005, p. 47). Ele vinha atuando como representante diplomático do México na Espanha, entre 1920 e 1924, na França, de 1925 a 1927, na Argentina, de 1927 a 1930, e acabara de chegar ao Brasil, nomeado embaixador extraordinário e plenipotenciário do México no Brasil no cargo deixado por Pascual Ortiz Rubio, que se tornara presidente do país. No Brasil, Reyes permaneceu como embaixador até 1936, retornando à Argentina logo depois.

Já Cecília, com apenas 29 anos, vinha se afirmando e firmando como poeta e participava de revistas como *Festa* (1ª Fase), *Terra de Sol* e *Árvore*, publicara os livros de poemas *Espectros*, *Nunca Mais... Poema dos Poemas* e *Baladas para El-Rei*. O livro *Criança, meu amor*, de 1923, fora adotado no ano seguinte pela Diretoria de Instrução Pública do Rio de Janeiro e aprovado pelo Conselho Superior de Ensino dos estados de Minas Gerais e Pernambuco, e também lançara *O espírito vitorioso*, tese apresentada ao concurso de professor catedrático da cadeira de Literatura da Escola Normal do Distrito Federal em 1929. Também despontava como jornalista no *Diário de Notícias* com a “Página de Educação” e a “Página das Crianças”, que começara a circular há pouco mais de um mês, tornando-se, a partir daquele momento, uma das mais persistentes e perseverantes defensoras dos preceitos da Escola Nova, ao lado de intelectuais como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Frota Pessôa e Lourenço Filho, com os quais assinaria dois anos depois o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. De acordo com Castro (2019), Meireles tinha um desempenho diferenciado em relação às mulheres do seu tempo, já que possuía independência financeira, o que permitia

4 Relativo a José de la Cruz Porfirio Díaz Mori (1830-1915), Militar e político mexicano, foi presidente da República, esteve no poder por mais de três décadas – período ditatorial conhecido por Porfiriato. Apesar de promover estabilidade política e a modernização do país, reprimiu os opositores do seu regime.

que ela frequentasse, mesmo que desacompanhada, as “redações de revistas, escritórios, cafés e outros ambientes tradicionalmente reservados aos homens” como o “Café Gaúcho, na rua São José”. Mesmo depois do casamento com Correia Dias, esse *status* não foi alterado, o que fazia deles “um dos casais mais ‘modernos’ do Rio”, cuja casa, junto ao morro de São Carlos, no Estácio, era um ponto de encontro dos amigos literatos (CASTRO, p. 235).

Às cartas

Una buena correspondencia es el resultado de la reunión de factores favorables: el hábito de escribir cartas, el alejamiento circunstancial de los amigos que sustituyen con este recurso la conversación, y el hecho de que tengan cosas interesantes que decirse y las escriban bien. (MARTÍNEZ, 1986, p. 9).

Poucos meses após o encontro na cerimônia da Delegação da Bolívia, tem início a correspondência de Cecília Meireles e Alfonso Reyes, mas é bem possível que ambos tenham se encontrado em outras oportunidades em conferências e outros compromissos sociais. Manuscritas e datadas de março de 1931 a 1936, inicialmente enviadas quando Reyes ainda estava no Brasil, as últimas foram enviadas quando Cecília esteve no México, perfazem um total de 16 documentos.⁵ As cartas estão distribuídas cronologicamente da seguinte forma: uma carta em 1931; seis cartas em 1932 e 1933; uma carta em 1934; uma em 1935; e duas em 1940.

As cartas geralmente são escritas buscando uma presença: “[...] para hacer-se presente al outro, para que se acuerde de nosotros, pero, por encima de todo, para que el otro se nos haga presente a nosotros mismos” (VIO-

LI, 1987, p. 97). Devido ao cuidado de Alfonso com as correspondências recebidas de muitos destinatários de diferentes países, é possível que esta seja mesmo a primeira carta enviada por Cecília. Datada de 16 de março de 1931, ela agradece “encantada” o empréstimo de o “Testimonio de Juan Peña”, de autoria de Reyes, publicado no Rio de Janeiro no ano anterior. Aproveita para enviar o “Commentario” (MEIRELES, 06/03/1931, p. 7), publicado no *Diário de Notícias*, com impressões sobre a obra e a “pretexto de sua admiração”:

Encarei-o sob esse aspecto para ficar dentro do espírito da ‘Página’ que dirijo, e onde tantas vezes tenho escrito sobre a tua terra admirável que é, para mim, um exemplo e uma inspiração, nesta hora de transformação da humanidade. De desejo de transformação, pelo menos... Ainda reterei comigo por mais alguns dias – se mo permitir – os três livros sobre o ensino no México, e aquela coleção magnífica que tão gentilmente me emprestou. Não os pude ler mais depressa, porque andei meditando sobre cada linha (MEIRELES, 16 de março de 1931).

Em consulta à “Página de Educação”, é possível constatar a presença do México e da obra de Alfonso Reyes em muitas ocasiões. A obra de Vasconcelos era conhecida pelos educadores brasileiros e era tida como ponto de referência. Como Myers (2005) afirma, a curiosidade dos brasileiros pela obra educacional mexicana e era “natural ter curiosidade, indagações e solicitação de informações e obras” para quem “esteve enfronhado na mesma”. O embaixador não era apenas um cidadão que estava a par de informações sobre os acontecimentos, “mas alguém que tinha tido participação e possuía dados privilegiados sobre o que foi implantado no México e sobretudo, vivência desses fatos”. As afinidades entre eram evidentes e, sendo assim, Alfonso e Cecília prontamente “identificaram questões comuns aos dois e a possibilidade de amizade e diálogos literários e educacionais” (MYERS, 2005, p. 47).

⁵ É provável que nos anos 1930 Cecília não dispusesse de máquina de datilografia em sua residência. As cartas desse período são manuscritas e as dos anos seguintes são datilografadas em sua grande maioria.

O encontro entre os dois intelectuais e essa recíproca afinidade produziram diferentes inserções de temas mexicanos na “Página de Educação”. De julho, quando se conheceram, até dezembro de 1930, pelo menos dez alusões à educação do México estão presentes, seja em reportagens, seja sob a forma de “Commentario”, seja em matérias em que foram exploradas diferentes perspectivas da educação mexicana. Nas cartas, Cecília recebia e agradecia as “publicações da Secretaria de Educação do México, verdadeiramente preciosas para o estudo da situação do ensino em seu país” (MEIRELES, 5/05/1932) e também obras de Reyes como *El Maestro Rural*⁶ que “trouxe uma hora de alegria e de esperança na vitória dos esforços com que nós, os que trabalhamos, havemos de dar ao mundo uma fisionomia diversa” (MEIRELES, 01/07/1932). Ela se refere a outras publicações emprestadas por Alfonso: *Burgos e Navidad*;⁷ *Pulgarcito*;⁸ *El libro y el pueblo*;⁹ *El Maestro rural*;¹⁰ *Voto por la Universidad del Norte*;¹¹ o discurso de Bassols sobre a Escola Normal de México;¹²

e a *A Vuelta de Correo*¹³ são algumas das obras mencionadas nas cartas.

Se o México e a sua educação eram presenças importantes nas cartas de Cecília ao embaixador, também era na “Página de Educação”, seja nas crônicas da coluna “Comentario”, seja em notícias e artigos. Reyes teria escrito sobre a “Página”: “Siempre busco esse rincón amigo del periódico, y nunca salgo defraudado” (MEIRELES, 5 de maio de 1932), confirmando à amiga que lia e acompanhava a publicação regularmente. Como um intelectual ligado à rede de sociabilidade construída em meios literários e educacionais Reyes ofereceu suporte aos empreendimentos organizados e liderados por Cecília Meireles: a “Página de Educação” do *Diário de Notícias* e a Biblioteca Infantil do Pavilhão Mourisco (PIMENTA, 2011).

De julho a dezembro de 1930, foram publicados uma crônica, intitulada “Educação artística e nacionalizadora”, e mais oito artigos; em 1931, oito crônicas (“Adaptações” sobre a Casa do Estudante Indígena, “A experiência alheia”; “Uma recordação da juventude”, “O exemplo do México”, “O professor para a escola rural”, “Discurso por Virgílio” (em duas datas), “México e Brasil”) e mais seis artigos; e, em 1932, foram publicadas mais oito crônicas (“Pulgarcito”, “Fraternidade”, “Sobre um discurso de Alfonso Reyes”, “Atenea Política”, “Para Alfonso Reyes”;¹⁴ “À margem de uma Conferência”, “Esse glorioso México” e “A extensão das pátrias”) e outros oito artigos que complementam o destaque dado nas crônicas como em “Alfonso Reyes – O intercâmbio universitário e a obra

6 “Las revistas *El Maestro Rural* y la *Revista de Educación* fueron editadas durante el Maximato y el Cardenismo.” Ver: RUIZ LAGIER, Verónica. *El Maestro Rural y la Revista de Educación. El sueño de transformar al país desde la editorial. Signos Históricos*, núm. 29, enero-junio, 2013, pp. 36-63. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa. Distrito Federal, México.

7 Obras de Alfonso Reyes: *Horas de Burgos* (1932) e *Fuga de Navidad* (1929).

8 Certamente os números de “Pulgarcito” ficaram muito tempo com Cecília. A carta é de 8 de dezembro de 1932 e o *Commentario* intitulado “Pulgarcito” é de 19 de janeiro de 1932. Ver: MEIRELES, 19/01/1932, p. 4.

9 “El libro y el pueblo”: trata-se de publicação do Departamento de Bibliotecas da Secretaria de Educação do México. Ver crônica: MEIRELES, 10/01/1933, p. 6.

10 Grifo de Cecília Meireles.

11 Obra de Alfonso Reyes, *Voto por la Universidad del Norte* (1933). Grifo de Cecília Meireles.

12 Narciso Barrera-Bassols (1897-1959), advogado mexicano, político socialista, foi embaixador na França, União Soviética e Reino Unido, professor de direito na Universidade Nacional do México. Cofundador do Partido Popular e da Liga de Ação Política. É mais conhecido por seu papel na socialização do sistema de educação pública do país. Era sobrinho de Sebastián Lerdo de Tejada. Foi autor da Lei Agrária de 1927, pela qual lutou.

13 De acordo com Robb (1980, p. 4), *A Vuelta de Correo* (1932), obra de Alfonso Reyes, é uma “carta aberta em que Reyes responde ao ataque de um compatriota Héctor Pérez Martínez” que o acusou de “desvinculación de México”. Grifos de Cecília Meireles.

14 Nessa mesma edição, foi publicado um artigo de Carlos Lacerda “Alfonso Reyes numa Conferência – Antes, algumas palavras à ‘Página de Educação’”, sobre o embaixador e a conferência que faria logo mais a convite do Club de Reforma dos Estudantes da Faculdade de Direito no salão de conferências da Biblioteca do Itamaraty (LACERDA, 04/05/1932).

da paz – palavras do Embaixador do México na comemoração do Dia Panamericano”, artigo publicado por Cecília sobre a conferência do embaixador mexicano no Teatro João Caetano, no dia 14 de abril de 1932.¹⁵ Em 1933, apenas uma crônica intitulada “El libro y el pueblo”, sobre publicação do Departamento de Bibliotecas da Secretaria de Educação, do México. Nos 31 meses de vigência da “Página de Educação”, o México foi assinalado, diretamente, em cerca de 41 publicações em que diferentes aspectos da educação foram ressaltados, inclusive com a reprodução de fotografias que devem ter sido fornecidas por Alfonso Reyes.

[...] a ‘Página de Educação’, que naquele jornal dirijo, desde a sua fundação, mantém um critério quase completamente antagônico ao do *Diário*. Enquanto, por exemplo, este vem sofrendo várias metamorfoses na sua orientação política, e fazendo-se dia a dia mais conservador, a Página, fiel a seus intuitos originais, continuaria a querer um programa de Nova Educação já exposto no Manifesto recentemente publicado, em que uma escola moderna, gratuita e leiga seja capaz de formar os homens que ainda não temos e sem os quais não vejo como este país poderia viver. Estas coisas eu digo a Alfonso Reyes – o amigo. E só, aliás, numa conjuntura tão delicada me atreveria a separá-la do outro amigo que é Alfonso Reyes – o embaixador. Julguei necessário expor-lhe esta minha situação jornalística, verdadeiramente ‘sui generis’ porque assim não só poderá compreender muitas coisas como terá, talvez, uma liberdade mais absoluta para quaisquer retificações que por acaso seja necessário fazer. (MEIRELES, 01/07/1932).

Os percalços da educadora combativa também eram confidenciados nas cartas. Ela compartilhava ao amigo os conflitos existentes entre as suas convicções educacionais, políticas e ideológicas e a direção dos jornais onde atuou na década de 1930 – o *Diário de Notí-*

cias e *A Nação*, inclusive comentando como se deu o desligamento dos dois periódicos, como anuncia no *Post Scriptum* da carta de 1º de abril de 1933:

Desde o dia 15 não trabalho mais na Nação onde uma política deplorável tentou derrubar a própria obra educacional a que estou ligada. Querendo, porém, servir-se daquele endereço, basta que encomende a remessa a meu marido, que continua desenhando lá. Nesse caso, far-me-á o obséquio de servir-se do nome de Correia Dias. (MEIRELES, 01/07/1932).

Longe dos jornais onde por quase três anos foi incansável em divulgar as concepções, as obras, as conferências, as entrevistas de educadores de países distintos e também as suas próprias ideias e convicções sobre a obra educacional do movimento da Escola Nova no Brasil e a realização revolucionária do México, vamos encontrar, nas cartas escritas no ano de 1933, uma Cecília que se atém apenas em comentários sobre as obras emprestadas e lidas, algumas vezes revelando os atrasos na devolução das mesmas. Agradece a gentileza e a paciência do seu interlocutor pela sua grande virtude “de estar sempre aumentando a alegria espiritual em redor de si” (MEIRELES, 22/05/1933).

A carta de 12 de setembro de 1934 retoma a conexão de assuntos relacionados à atividade profissional. Cecília informa sobre a próxima viagem que ela e Correia Dias farão a Portugal e tece planos de publicações e atividades a serem desenvolvidas na biblioteca infantil que encontrou em Alfonso um aguerrido parceiro para a sua criação. Em seu *Diário III*, Alfonso anota as atividades inerentes à organização da biblioteca. Cecília Meireles “trae su gran plan de Biblioteca Infantil Castellana” (REYES, 10/01/1934, p. 194). Logo à frente relata que ofereceu “[...] en la embajada un almuerzo a los jefes de misiones ibero-americanas para exponerlos su apoyo para el proyecto de

15 Vale destacar a coluna “Notícias e Comentários”, assinada por Carlos Lacerda, que, em diferentes ocasiões, traz informações sobre as conferências realizadas e a realizar de Alfonso Reyes.

la Biblioteca Infantil Iberoamericana de Cecília Meireles – Anísio Teixeira, destinada a la enseñanza del español en Rio, a los niños de las escuelas primarias” (REYES, 23/03/1934, p. 199).¹⁶ Outros apontamentos no Diário registram a visita de Cecília na embaixada para discutir assuntos concernentes à inauguração, que aconteceu dias depois (REYES, 27/03/1934, p. 200). “Tarde – inauguracion Biblioteca Infantil en el Pabellón Mourisco, Cecília Meireles, al que concurro” (REYES, 15/09/1934, p. 210). As anotações de Reyes nos permitem constatar que ambos construíram durante meses o projeto da biblioteca, com o apoio dos demais integrantes das embaixadas ibero-americanas e “a boa vontade do Anísio”, como Cecília afirmou a Fernando de Azevedo (MEIRELES, 07/03/1934).

Poucos dias após a inauguração da biblioteca, que ocorreu em 15 de agosto de 1934, Cecília e Correia Dias embarcariam para Portugal. Cecília anunciava a proximidade da viagem, informava as iniciativas realizadas na biblioteca e solicitava materiais a Alfonso Reyes para as atividades que fariam para comemorar o Dia do México. Confessava estar um pouco receosa sobre o destino que alcançariam a biblioteca nos próximos meses após uma visita de Anísio Teixeira e as revelações que fizera:

Como estarão todas essas coisas, quando nos encontrarmos de novo? Confesso-lhe que parto com certa apreensão sobre o destino do Centro de Cultura Infantil. O seu próprio êxito o ameaça. Anísio Teixeira esteve lá, segunda-feira última. E anunciou-me o seu projeto de fundar muitos outros,¹⁷ ao mesmo tempo, por toda a parte... Esta infeliz mania norte-americana de tudo fazer e pensar em série, estandardizado e medíocre. Que posso fazer? Trabalhar apenas, como aconselha Rodin para cura de todas as infelicidades... Trabalhar dobradamente: para de-

envolver o Centro, e para defende-lo daqueles mesmos que se interessam por ele (MEIRELES, 12/09/1934).

Sua maior preocupação era a proliferação de outras dezenas de bibliotecas e a perda dos objetivos e concepções com que fora criada a primeira. Talvez Anísio vislumbrasse o que foi feito no México com a criação de dezenas de bibliotecas por todo o país e quisesse recriar esse projeto no Distrito Federal, ainda que não dispusesse de verba para tanto.

A última coisa que me disse o Anísio foi isto: ‘Que lindíssimo discurso fez o seu amigo Alfonso Reyes!’ Esse seu amigo¹⁸ era uma espécie de queixa. Mas eu nem sempre me comovo... (...). Foi com essa cena de ciúmes administrativos que terminou a visita oficial. É bom, certo ciúme intelectual. Estimula. Faz sofrer. E eu estou ficando tão medieval que já me parece quase razoável o emprego de castigos corporais! (MEIRELES, 12/09/1934).

Havia algo no ar em relação a Anísio! Ela também expressara um certo desconforto em relação ao diretor da Instrução Pública a Fernando de Azevedo. Para Cecília, Anísio era prático demais e carecia de um “instinto de beleza que domina as contingências do útil” e mesmo a obra do educador, “possivelmente muito rica de detalhes práticos, aparece-me clara e fria como uma máquina. E eu já consigo viver sem felicidade; mas sem beleza creio que não o poderei” (Meireles, 07/03/1934).

As três últimas cartas, de 1935 e 1940, são muito breves, sobretudo aquelas escritas no México. “Dou-lhe três notícias no mesmo parágrafo: casei-me, vim dar um curso de verão na Universidade do Texas, e agora estou no México, por uns três ou quatro dias”. Com a carta, segue o livro *Viagem*¹⁹ com o qual recebera o prêmio da Academia Brasileira de Letras (ABL).

16 Esse objetivo não foi contemplado, sendo desenvolvido o que ela nomeou de “obra ibero-americana”, como afirmado durante entrevista concedida aos jornais cariocas.

17 Grifo de Cecília Meireles.

18 Grifo de Cecília Meireles.

19 A biblioteca de Alfonso Reyes tem apenas três livros de Cecília Meireles: *Nunca mais... e Poema dos poemas* (1923), *O espírito vitorioso* (1929) e *Viagem* (1939).

A última carta traz as suas despedidas e com ela encerram-se os diálogos de Cecília com o amigo mexicano.

Considerações finais

As cartas que Cecília Meireles escreveu a Alfonso Reyes são distintas das que escreveu para outros destinatários. Ainda que marcadas pela afetividade e uma admiração sempre declarada, percebe-se um certo distanciamento respeitoso, não apenas pelo gênero do destinatário. Talvez pela posição que ele ocupava, registram um menor teor de intimidade e confidencialidade. Numa época marcada pelas restrições às atividades femininas, possivelmente havia restrição no tratamento de determinados assuntos.

A correspondência, ainda que entre amigos, está mais afeita ao universo literário e educacional, às aspirações de intercâmbio cultural e espiritual entre os dois povos. Como afirma Foucault, pode se tratar de um certo “constrangimento” que a presença de outro exerce e “[...] a escrita o exercerá na ordem dos movimentos interiores da alma; nesse sentido, ela tem um papel muito próximo da confissão ao diretor espiritual”. Essa relação foi explorada por Ellison (2002, p. 109) para quem Reyes foi “um dos mentores” de Cecília, alegação que mereceria um maior aprofundamento.

Diferentemente das cartas que escreveu para Reyes, as enviadas para Fernando de Azevedo marcam uma maior intensidade nas referências de si. Revelam dúvidas, gostos, posicionamentos, crenças, valores e mantêm o interlocutor a par das atividades realizadas e a realizar, ainda que também tenham um ar menos solene e uma maior proximidade no tratamento. As intimidades não são reveladas e a escrita assume um tom mais filosófico que pessoal: “Pareço um tratado de filosofia, heim?” (MEIRELES, 07/03/1934). Cecília assu-

me postura diferente com interlocutoras como Henriqueta Lisboa para quem “[...] escreve sobre várias de suas mudanças e sobre as dificuldades de conciliar a administração da casa e os papéis sociais atribuídos à mulher e o exercício de uma intelectualidade ativa, exigida pelo papel de escritora” (PAIVA, 2010, p. 4).

A correspondência de Cecília Meireles encontra-se dispersa em bibliotecas, espólios, coleções e publicações e os pesquisadores pouco acesso tem à sua correspondência passiva. Somente a consulta ao seu acervo poderá oferecer mais informações sobre a sua vida e obra, bem como revelar outros interlocutores, até mesmo desconhecidos e ainda não estudados, sejam eles intelectuais, amigos ou familiares, última categoria apenas vislumbrada pela publicação de Moraes (2006). Sendo assim, outros aspectos da voz da mulher multifacetada: poeta, educadora e jornalista poderão surgir, contribuindo para uma maior compreensão da rede de interlocução construída pelos muitos lugares que ocupou e visitou ou apenas visitados pela sua pena, pelas suas ideias, pela sua poética e pelo seu lirismo inconfundível.

Referências

- ALONSO, Cecilia Laura. **Reflexo brasileiro em olhos mexicanos**. O Brasil em Monterrey, correo literario de Alfonso Reyes. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.
- AZEVEDO, Manuela. **Cartas a João de Barros**. Lisboa: Edição Livros do Brasil, 1970.
- CALLEJAS, César Benedicto. **Alfonso Reyes y la Revolución de Getulio Vargas en 1930**. Un caso de asilo político en tiempos de Pascual Ortíz Rubio. Revista da Facultad de Derecho de México, Ciudad de México, n. 259, p. 155-179, 2013. Disponível em: <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/rev-facultad-derecho-mx>. Acesso em: 11/08/2022.
- CASTRO, Ruy. **Metrópole à beira-mar: o Rio moderno dos anos 20**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

- CRESPO, Regina. Cultura e política: José de Vasconcelos e Alfonso Reyes no Brasil (1922-1938). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 187-208, julho, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/CmPQfJn7CWDQDtyYHFvF9hk/abstract/?lang=pt> Acessado em: 10 ago. 2022.
- CRISTÓVÃO, Fernando. A. **Cruzeiro do sul, a norte** – Estudos luso-brasileiros. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2005.
- ELLISON, Fred P. **Alfonso Reyes e o Brasil**. Um mexicano entre cariocas. Rio de Janeiro: Consulado General de México/Topbooks, 2002.
- FERREIRA, Rosangela Veiga Júlio. **Entre leitores, bibliotecas, campos e jardins**: Gabriela Mistral e Cecília Meireles em projetos de educação popular no México (1920) e no Brasil (1930). 2014. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.
- GARCÍA GUTTÉRREZ, Rosa. Jóvenes y maestros: los Contemporáneos bajo la tutela de José Vasconcelos, Pedro Henríquez Ureña y Alfonso Reyes. **Anales de Literatura Hispanoamericana**, Madrid, 1998, n. 27, p. 275-296. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/ALHI/article/view/ALHI9898110275A>. Acesso em: 6 jul. 2022.
- INSTANTÂNEOS, a lápis, de uma recepção a intelectuais na Legação da Bolívia. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro 20 de julho de 1930, p. 7.
- LAMEGO, Valéria. **A farpa na Lira**: Cecília Meireles na Revolução de 30. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1996.
- MEIRELES, C. El libro y el pueblo. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 10 de janeiro de 1933. p. 6.
- MEIRELES, C. Pulgarcito. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 19 de janeiro 1932. p. 4.
- MEIRELES, C. Uma recordação da juventude. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 6 de março de 1931. p. 7.
- MEIRELES, Cecília. **Baladas para El-Rei**. Rio de Janeiro: Ed. Brasileira Lux, 1925.
- MEIRELES, Cecília. **Carta a Alfonso Reyes**, Rio de Janeiro, 12 de setembro de 1934. Capilla Alfonsina, Cx. 1626.
- MEIRELES, Cecília. **Carta a Alfonso Reyes**, Rio de Janeiro, 1º de julho de 1932. Capilla Alfonsina, Ciudad de México. Cx. 1626.
- MEIRELES, Cecília. **Carta a Alfonso Reyes**, Rio de Janeiro, 22 de maio de 1933. Capilla Alfonsina, Ciudad de México. Cx. 1626.
- MEIRELES, Cecília. **Carta a Alfonso Reyes**, Rio de Janeiro, 5 de maio de 1932. Capilla Alfonsina, Ciudad de México. Cx. 1626.
- MEIRELES, Cecília. **Carta a Fernando de Azevedo**, 7 de março de 1934 (FA - Cp. Cx. 21, 71/1). IEB-USP.
- MEIRELES, Cecília. **Cartas a Alfonso Reyes (1931-1940)**. Capilla Alfonsina, Ciudad de México. Cx. 1626.
- MEIRELES, Cecília. **Cecília e Mário** - Correspondências. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.
- MEIRELES, Cecília. **Espectros**. Rio de Janeiro: Leite Ribeiro e Maurillo, 1919.
- MEIRELES, Cecília. **Nunca mais... e Poemas dos poemas**. Rio de Janeiro: Leite Ribeiro, 1923.
- MEIRELES, Cecília. **O Espírito Vitorioso**. Tese apresentada ao concurso da cadeira de Literatura da Escola Normal do Distrito Federal. Rio de Janeiro: Tipografia do Anuário do Brasil, 1929.
- MENDES, Debora de Souza. **Ouro Preto**: a cidade das letras no Romanceiro da Inconfidência, de Cecília Meireles. 2013. 89 p. Dissertação (Mestrado em Letras-Estudos Literários) – Programa de Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários, Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2013.
- MIGNOT, Ana Chrystina. O carteiro e o educador práticas políticas na escrita epistolar. **Revista Brasileira de História de Educação**, Maringá, v. 5, n. 2, p. 45-69. julho-dezembro, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38645>. Acesso em: 3 jul. 2022.
- MORAES, Marcos Antonio de. (Org.) **Três Marias de Cecília**. São Paulo: Moderna, 2006.

MYERS, Jorge. Gênese “ateneísta” da história cultural latino-americana. **Tempo Social. Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 17, n. 1. pp. 9-54. junho 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/Lpbhvz67GGctkBgwzdMmbg/?lang=pt> Acesso em: 3 jul. 2022.

PAIVA, Kelen Benfenatti. **Histórias de vida e amizade: as cartas de Mário, Drummond e Cecília para Henriqueta Lisboa**. 2006. 186 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

PIMENTA, Jussara Santos. **As duas margens do Atlântico: um projeto de integração entre dois povos na viagem de Cecília Meireles a Portugal (1934)**. 2008. 374 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PIMENTA, Jussara Santos. Educação para a paz: construir o mundo que se espera. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 53, p. 83-96, 2018. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/66>. Acesso em: 3 jul. 2022.

PIMENTA, Jussara Santos. Vestígios autobiográficos na escrita de viagem: o “Diário de Bordo” (1934). **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 02, n. 05, p. 343-358, maio/ago, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3432>. Acesso em: 3 jul. 2022.

PRATES, Miriane Santos. **Animais escritos: a aranha e o cavalo no Romanceiro da Inconfidência, de Cecília Meireles**. 2020. 103 f. Dissertação (Mestrado em Letras-Estudos Literários) – Programa de Pós-Graduação em Letras-Estudos Literários, Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2020.

REYES, Alfonso Ochoa. **Carta a Carlos Pellicer**. Acervo da Capilla Alfonsina, Ciudad de México, México, s.d.

REYES, Alfonso Ochoa. **Diário III**, 5 de abril de 1930 – Montevideo, 30 de junho de 1936. México: Academia Mexicana de la Lengua. El Colegio de México, El Colegio Nacional, FCE, Capilla Alfonsina, UAM, UANI, UNAM, 2011.

REYES, Alfonso Ochoa; UREÑA, Pedro Henriquez.

Correspondencia. 1907-1914. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica, 1986.

ROBB, James Willis. Alfonso Reyes y Cecília Meireles: una amistad mexicano-brasileña. **Revista Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, n. 6, v. 2, p. 209-213. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/view/30626>. Acesso em: 3 jul. 2022.

SACHET, Celestino. **A lição do Poema: cartas de Cecília Meireles a Armando Côrtes-Rodrigues** Ponta Delgada: Instituto Cultural de Ponta Delgada, 1998.

SAMPAIO, Claudia Dias. **Diálogos, afetos e pensamento lírico: a poesia de Cecília Meireles**. 2013. 213 f. Tese (Doutorado em Ciência da Literatura-Teoria Literária) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SAMPAIO, Claudia Dias. La correspondencia entre Brasil y México en la poesía: Cecília Meireles y Alfonso Reyes. In: TREVIÑO GARCÍA, Blanca Estela; MOLANO NUCAMENDI, Horacio. (Orgs.). **Indagaciones alrededor de las literaturas del yo**. Miradas colectivas, caminos personales. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2018.

SARAIVA, Arnaldo. **O modernismo brasileiro e o modernismo português**. Subsídios para o seu estudo e para a história das suas relações. Porto: [s.n.], 1986. p. 92-96.

SENA, Yara Maximo de. **Olhinhos de Gato, de Cecília Meireles: história(s) de uma obra**. 2021. 144 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

SILVA, Denilson de Cássio. **Cecília Meireles e o humanismo cívico: Palavras e práticas de um ideário político (Brasil Sudeste, 1915-1964)**. 2021. 364 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

SILVA, Denilson de Cássio. Pacifismo, educação e dimensões políticas na América Latina: Cecília Meireles em diálogo com Alfonso Reyes (Rio de Janeiro, década de 1930). **Em Tempos de Histórias**, Brasília,

PPGHIS/Unb, n. 32, jan./jul. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/emtempos/article/view/14709>. Acesso em: 6 ago. 2022.

SILVA, Rosiane Viana. **Entre documentos, cartas e crítica: os bastidores da criação do Romanceiro da Inconfidência**. 2012. 184 f. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária e Crítica da Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de São João del-Rei, São João Del Rei, 2012.

VALUPI, Maria. **Antologia**. Lisboa: Quasi, 2007.

VIOLI, PATRIZIA. La intimidad de la ausencia: formas de la estructura epistolar. **Revista de Occidente**, Madrid, 68 (1987): 87-99. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/382463554/Violi-P-La-intimidad-de-la-ausencia-pdf>. Acesso em: 6 ago. 2022.

Recebido em: 20/09/2022

Revisado em: 28/11/2022

Aprovado em: 04/12/2022

Publicado em: 15/12/2022

Jussara Santos Pimenta é doutora e pós-doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora do curso de Pedagogia do Departamento de Ciências da Educação (DED) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEEProf), da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Líder do MNEMOS – Grupo de Estudos Interdisciplinares em Educação, História e Memória. E-mail: jussara.pimenta@unir.br

“LA ATENTA CARTA”: A TROCA EPISTOLAR ENTRE LOURENÇO FILHO E JAIME TORRES BODET NO ESPAÇO BRASIL-MÉXICO (1940-1950)¹

■ RONY REI DO NASCIMENTO SILVA

<https://orcid.org/0000-0003-2195-9459>

Universidade Tiradentes

■ ILKA MIGLIO DE MESQUITA

<https://orcid.org/0000-0002-5071-2415>

Portal do Bicentenário

■ ANA CLARA BORTOLETO NERY

<https://orcid.org/0000-0001-6316-3243>

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *campus* Marília

RESUMO

Este texto tem por objetivo compreender a troca epistolar entre Manoel Bergstrom Lourenço Filho e Jaime Torres Bodet, respectivamente, no Brasil e no México, entre as décadas de 1940 e 1950. A porta de entrada para o desenvolvimento deste texto foram as cartas escritas por Lourenço Filho, como fruto de duas viagens ao México, inserido em um movimento de ideias e sujeitos – políticos, educadores e intelectuais – em conferências, congressos, reuniões, comitês, impressos e documentos norteadores das políticas educacionais, levados a cabo pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e pelo Centro Regional de Educação Fundamental para a América Latina (Crefal). Tomam-se como fontes correspondências encontradas no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) e na Biblioteca “Lucas Ortiz” do Centro de Información, Investigación y Cultura (Cediic) do Crefal. Por fim, pode-se concluir que a troca epistolar entre esses homens se constituiu no movimento em prol de políticas educacionais, levadas a cabo em seus respectivos países pela Unesco, que resultou na realização de viagens e, conseqüentemente, em uma vasta produção epistolar.

Palavras-chave: escrita epistolar; pesquisa (auto)biográfica; Brasil-México.

¹ A pesquisa resulta de financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes), Código de Financiamento 001, Programa Institucional de Internacionalização (PrInt) e Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), processo nº 88887.364602/2019-00 – Edital nº 41/2017.

ABSTRACT **“LA ATENTA CARTA”: THE EPISTOLAR EXCHANGE BETWEEN LOURENÇO FILHO AND JAIME TORRES BODET IN THE BRAZIL-MEXICO SPACE (1940-1950)**

This text aims to understand the epistolary exchange between Manoel Bergstrom Lourenço Filho and Jaime Torres Bodet, respectively, in Brazil and Mexico, between the 1940s and 1950s. The gateway to the development of this text were the letters written by Lourenço Filho, as the result of two trips to Mexico, inserted in a movement of ideas and subjects (politicians, educators and intellectuals) in conferences, congresses, meetings, committees, forms and documents guiding educational policies, carried out by the United Nations for Education, Science and Culture (Unesco) and by the Regional Center for Fundamental Education for Latin America (Crefal). Correspondence sources found in the Center for Research and Documentation of Contemporary History of Brazil (CPDOC) and in the “Lucas Ortiz” Library of the Information, Research and Culture Center (Cediic) of Crefal are taken as sources. Finally, it can be concluded that the epistolary exchange between these men constituted the movement in favor of educational policies, carried out in their respective countries by Unesco, which resulted in the realization of trips and, consequently, in a vast epistolary production.

Key words: epistolary writing; (auto)biographical research.

RESUMEN **“LA ATENTA CARTA”: EL INTERCAMBIO EPISTOLAR ENTRE LOURENÇO FILHO Y JAIME TORRES BODET EN EL ESPACIO BRASIL-MÉXICO (1940-1950)**

Este texto tiene como objetivo comprender el intercambio epistolar entre Manoel Bergstrom Lourenço Filho y Jaime Torres Bodet, respectivamente, en Brasil y México, entre las décadas de 1940 y 1950. La puerta de entrada al desarrollo de este texto fueron las cartas escritas por Lourenço Filho, como resultado de dos viajes a México, insertos en un movimiento de ideas y sujetos (políticos, educadores e intelectuales) en conferencias, congresos, reuniones, comités, formularios y documentos orientadores de políticas educativas, realizados por las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y por el Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (Crefal). Se toman como fuentes las fuentes de correspondencia encontradas en el Centro de Investigación y Documentación de Historia Contemporánea de Brasil (CPDOC) y en la Biblioteca “Lucas Ortiz” del Centro de Infor-

mación, Investigación y Cultura (Cediic) de Crefal. Finalmente, se puede concluir que el intercambio epistolar entre estos hombres constituyó el movimiento a favor de las políticas educativas, realizado en sus respectivos países por la UNESCO, que se tradujo en la realización de viajes y, en consecuencia, en una vasta producción epistolar.

Palabras clave: escritura epistolar; investigación (auto)biográfica.

Dava-se início à amizade

París, 22 de julio de 1952

Señor doctor M. B. Lourenço Filho,

Calle Pedro Guedes, 56

Río de Janeiro (Brasil)

Muy estimado y fino amigo,

La señorita Isabel de Prado tuvo a bien entregarme, junto con la atenta carta que se sirviera usted confiarle el 2 de julio, un ejemplar de su excelente trabajo “La educación Rural en México”, que he leído con vivo interés y encontró diversas referencias – sumamente generosas – a mi actuación como Secretario de Educación Pública en mi país y a la obra que pude entonces desarrollar en lo que concierne a la organización de la campaña nacional contra el analfabetismo. Por todo ello quiero expresarle mi más cordial reconocimiento.

Me ha interesado mucho la inteligente manera en que su monografía proyecta luz sobre el verdadero sentido de que lo hace la Unesco entiende por educación fundamental y la claridad con que muestra cómo México – según usted mismo indica en su carta – hizo este género de educación ‘avant la lettre...’

Estoy seguro de que su estudio suscitará un positivo interés entre quienes se han percatado yo de la importancia de la educación fundamental en un mundo en que todavía más de la mitad de la humanidad es analfabeta. Y abrigo de la certidumbre de que su presencia al frente del Instituto Brasileño de Educación, Ciencia y Cultura permitirá reforzar, en ésta y en otras materias, los vínculos que existen entre su grande y noble país y la Organización que tengo la honra de dirigir en la actualidad.

Pon mis sinceras felicitaciones, ruego a usted se sirva aceptar el afectuoso recuerdo y su devoto amigo y servidor.

Jaime Torres Bodet
(BODET, 1952a, p. 1).

A carta, que abre este texto, atravessou o Atlântico. Foi escrita em Paris, pelo mexicano Jaime Torres Bodet,² em 22 de julho 1952, que à época era diretor-geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), endereçada ao professor brasileiro Manoel Bergstrom Lourenço Filho.³ No conteúdo da carta, o remetente fez comentários elogiosos ao relatório “A Educação Rural no México”, construído pelo destinatário, por ocasião da sua segunda viagem ao México, em 1951. Nas 27 linhas datilografadas, transparece o tom diplomático e cordial, na medida em que o autor faz menção aos vínculos estabelecidos, entre o trabalho desenvolvido por Lourenço Filho, junto ao Insti-

2 Jaime Torres Bodet (Cidade do México, 17 de abril de 1902 - Cidade do México, 13 de maio de 1974) foi um proeminente político, filósofo e escritor mexicano. Trabalhou no gabinete executivo de três presidentes do México. Foi diretor-geral da Unesco entre 1948 e 1952. Entre 1955 e 1958 foi embaixador do México em França. Além disso, cursou faculdade de Letras e Filosofia. A esse respeito, ver: Azevedo (2019).

3 Manuel Bergström Lourenço Filho (Porto Ferreira, 10 de março de 1897 - 3 de agosto de 1970) foi um educador e pedagogo brasileiro conhecido, sobretudo por sua participação no movimento dos pioneiros da Escola Nova. Foi duramente criticado por ter colaborado com o Estado Novo de Getúlio Vargas. A esse respeito, ver: Azevedo (2019).

tuto Brasileiro de Educação Ciência e Cultura (IBECC) e à Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), norteada pelos princípios de Educação Fundamental. Nesse sentido, essa carta é emblemática para o desdobramento de uma complexa trama histórica, marcada pela circulação de ideias, sujeitos, práticas, citações, referências, apropriações, traduções e viagens circunscritas no espaço Brasil-México.

Este texto deriva da tese “Radiaciones continentales”: circulação de modelos educacionais para a educação rural no espaço Brasil-México (1940-1950), com o objetivo de compreender a troca epistolar entre Manoel Bergstrom Lourenço Filho e Jaime Torres Bodet, respectivamente, no Brasil e no México, entre as décadas de 1940 e 1950. Para alcançar esse objetivo, reconstruímos a agenda de trabalho e o itinerário de Lourenço Filho no México, inserido em um intercâmbio de políticas e ideias promovido, sobretudo, pelo Conselho Interamericano Cultural e pela Unesco. As duas viagens cumpriram um plano de trabalho institucional, respectivamente por ocasião da II Conferência Geral da Unesco (1947) e da I reunião do Conselho Interamericano Cultural (1951). Essas viagens resultaram em uma vasta produção epistolar, que aqui é tomada enquanto fonte de pesquisa e, assim como Vidal (1999), buscamos: “oferecer ao leitor a possibilidade de acompanhar o diálogo estabelecido nas cartas” (VIDAL, 1999, p. 11).

A porta de entrada para o desenvolvimento deste texto foram as cartas encontradas no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), da Fundação Getúlio Vargas (FGV), localizado no Rio de Janeiro, onde foi encontrado o acervo pessoal de Lourenço Filho, contendo ampla documentação manuscrita, iconográfica e correspondências. Segundo os estudos especializados de Bellotto (2006), são considerados

arquivos pessoais os conjuntos de papéis e material audiovisual ou iconográfico reunidos no decurso da vida de uma pessoa. Moraes (2019) alerta que arquivos históricos dessa natureza envolvem diversas seleções que, por sua vez, envolvem variadas intencionalidades. Parafraseando Moraes (2019), há, no mínimo, três grandes processos de seleção envolvendo esse tipo de arquivo: primeiramente, uma seleção efetuada por Lourenço Filho, em segundo, da família ao doar esse Arquivo, e, por fim, do CPDOC ao recebê-lo. A constituição de um arquivo pessoal:

[...] permite formular interrogações sobre as motivações do processo de produção e acumulação documental, já que o gesto de guardar documentos é atravessado por uma fabricação material e simbólica. Todos nós produzimos arquivos. Guardamos objetos, documentos pessoais e isso parece ser um processo tão natural que sequer se percebe sua existência: guardados na gaveta da mesa de trabalho, em uma pasta no fundo do armário, escondidos no meio de um livro esquecido na estante, entre tantos outros lugares. (CUNHA, 2017, p. 189).

No conjunto do arquivo pessoal de Lourenço Filho, elegeu-se a correspondência pela potencialidade dessa fonte para cumprir o objetivo deste texto, pois nelas é possível encontrar ressonâncias das propostas desse educador para projetos educacionais, bem como vestígios do processo de circulação de ideias no espaço Brasil e México. O acervo de Lourenço Filho no CPDOC reuniu 771 referências, contendo centenas de cartas. Apesar de não mencionadas todas as cartas, a coleção inteira foi lida com a devida atenção, com a finalidade de conhecermos o teor de cada uma, pois, escritas na época em foco, trazem importantes elementos à discussão. De natureza diversa das demais fontes utilizadas, uma vez que, segundo Nery (2009), é preciso ponderação no tratamento da carta enquanto fonte histórica. Primeiro, faz-se necessá-

rio desvencilhar a ideia de “autoria” como a de “sujeito livre e instaurador de si” (NERY, 2009, p. 21).

Para este texto, foram selecionadas apenas quatro correspondências, três delas foram enviadas por Jaime Torres Bodet em 1952 e uma enviada por Lourenço Filho em 1951. A seleção das missivas trocadas se fez com base no conteúdo, optamos por cartas que descrevessem de forma acentuada a relação entre Brasil e México, destacando um movimento de ideias e sujeitos – políticos, educadores e intelectuais – em conferências, congressos, reuniões, comitês, impressos e documentos norteadores das políticas educacionais, levados a cabo pela Unesco e pelo Centro Regional de Educação Fundamental para a América Latina (Crefal).

Outra atenção é a de não tomar a carta como uma “fonte de deformação e/ou falsidade histórica” (NERY, 2009, p. 21), e nem seu contrário. Portanto, é preciso analisá-la dentro do contexto em que se insere, tomando o devido cuidado com relação ao autor/remetente. Assim, reitera-se a importância do arquivo pessoal de Lourenço Filho, considerando: “[...] o gênero epistolar uma importante fonte para pesquisa histórica” (MORAES, 2019, p. 26), porém, destaca-se que, no processo de análise e reanálise da correspondência, tentou-se levar em consideração a não neutralidade desse arquivamento, visto que parte desse arquivo foi organizado pelo próprio educador.

No caso da documentação do México, também se enveredou pelos acervos pessoais de Jaime Torres Bodet dispostos na Biblioteca “Lucas Ortiz Benítez” do Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal),⁴ onde foram

4 Esse centro passou por diversas mudanças de paradigma e nomenclatura: de Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina (Crefal) passou a ser denominado de Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal), a partir de

encontradas três cartas. A partir desses pressupostos, formulamos alguns questionamentos: como se estabeleceu a troca epistolar entre Manoel Bergstrom Lourenço Filho e Jaime Torres Bodet? Por que as cartas trocadas entre agentes da Unesco e Crefal foram guardadas? Quais as condições históricas de produção dessas cartas?

Os antecedentes da amizade

O “Maestro de las Américas” (MONARCHA, 2018, p. 19) é o título que foi conferido a Lourenço Filho pelo seu conhecimento dos sistemas de ensino nos países da América Latina, pela sua projeção nas mais diversas áreas de produção intelectual e nos mais distintos órgãos governamentais, nos idos dos anos de 1920 e 1960. Certamente, tempo expressivo da carreira desse professor, especialmente quando esteve à frente da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), desenvolvida entre os anos de 1947 e 1963. Foi um dos expoentes intelectuais liberais a determinar os rumos da educação rural brasileira no século XX, sobretudo pela atuação junto aos organismos multilaterais, com o objetivo de compreender e formular políticas educacionais no âmbito da América Latina. Ao difundir no Brasil as ideias e práticas de educação vigentes no México, o intelectual brasileiro agia como um mediador da modernização educacional. Ele dava a conhecer ao público brasileiro princípios e concepções educacionais que serviam de orientação para organismos internacionais, como a Unesco e Organização dos Estados Americanos (OEA).

Segundo Celeste Filho (2019, p. 7), “constata-se, portanto, que Lourenço Filho tinha bom trânsito nos organismos vinculados à OEA com sede no México, pois na década de 1950 fora o representante brasileiro em seu Conselho

outubro de 1990 até os dias atuais.

Interamericano Cultural”. As duas viagens pedagógicas realizadas por ele (1947 e 1951) são entendidas aqui enquanto um movimento que atravessa a história. Isso auxilia no entendimento de que variadas lógicas e motivações se devem à circulação, mobilidades, que vão mudando ao longo da história, pois, se constantes são as viagens, é necessário acrescentar que seus sentidos não são unívocos: “[...] que muitas e múltiplas são as práticas e os significados do ato de viajar e o que confere sentido a esses deslocamentos também muda historicamente” (CHAMON; FARIA FILHO, 2007, p. 40). Com esses aspectos, analisamos o itinerário e a agenda de trabalho de Lourenço Filho no México.

A primeira viagem foi por ocasião da II Conferência Geral da Unesco, realizada no Palácio de Belas Artes da Cidade do México e na Escuela Nacional de Maestros, em 1947. Nessa ida, ele aproveitou o ensejo para conhecer escolas rurais dos estados de Guerrero, Morelos, México e Michoacán, onde encontrou: “[...] algumas classes de admirável dinamismo, onde ensaios verdadeiramente criadores se realizavam. Em outras, no entanto, o trabalho não havia ainda perdido a feição tradicional.” (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 148).

A participação do México, enquanto anfitrião da II Conferência Geral da Unesco, foi decisiva na divulgação do Projeto de Educação Fundamental na América Latina. A Unesco, e conseqüentemente o governo mexicano, aprovava a ideia de difundir os pressupostos da Educação Fundamental no mundo: “[...] de tal manera que la participación y actividades de México en la creación y difusión de este tipo de educación en nuestro propio país y América Latina fue de gran relevancia en el periodo 1945-1951.” (MIRANDA, 2014, p. 91). O México participou nesse período de vários fóruns internacionais de ensino, além de propor projetos de Educação Fundamental para

grupos étnicos que não falavam espanhol. A participação desse país tem como contexto a situação mundial do final da Segunda Guerra e a nova configuração geopolítica global sob as lideranças dos Estados Unidos e da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), em que países latino-americanos lutaram por não cair em uma posição secundária em assuntos políticos e econômicos em âmbito internacional.

Nesse contexto, o exemplo mexicano, com: “[...] las Escuelas Rurales, los Núcleos Escolares, Las Misiones Culturales, las Normales Rurales y Escuelas Prácticas de Agricultura” (CREFAL, 1952, p. 27), oferecia interesse também pelo ponto de vista técnico, isto é, pela experiência da concepção de Educação Fundamental ou Educação de Base, sobretudo pela criação do Crefal, em Pátzcuaro, Michoacán. No início do centro, os objetivos eram basicamente ajudar os governos latino-americanos a atender a duas necessidades urgentes: fornecer treinamento a professores e líderes de Educação Fundamental; e a preparação de materiais adaptados às necessidades, recursos e níveis culturais das comunidades, especialmente rurais. Há evidências de que Lourenço Filho, junto com outros educadores, contribuiu para a construção do conceito de Educação Fundamental, nesses termos, foi concebida enquanto o mínimo necessário, segundo Cerecedo (2015): “A ese mínimo, aún sin clarificar a qué se refería, comenzó a llamarse fundamental education (educación fundamental)” (CERECEDO, 2015, p. 169).

O educador brasileiro, antes de chegar ao México, recebeu uma agenda de trabalho do comitê, que previa reuniões da comissão do Conselho Interamericano Cultural, a que se referiu em uma das cartas como “agradable Comité” (LOURENÇO FILHO, 1951, p. 1). Uma das pautas mais importantes dessa reunião

incluía a criação de novos centros de preparação de pessoal para a Educação Fundamental, com caráter internacional. Nessa perspectiva, a experiência pioneira do Crefal se constituía enquanto basilar para o desenvolvimento de novas experiências de Educação Fundamental em todo o mundo.

Por ocasião da segunda viagem, o “maestro de las américas” deixou a direção do Departamento Nacional de Educação e foi indicado presidente da Comissão Nacional Executiva do Centro de Formação de Pessoal para Educação Fundamental da América Latina, passando a representar o Brasil no Conselho Interamericano Cultural, no México. Seu plano de trabalho estava sujeito à intervenção de John B. Bowers (chefe da Divisão de Educação Fundamental da Unesco), pois por se tratar de uma visita institucional deveria cumprir os objetivos e deliberações da Unesco, OEA e Crefal, dentre eles: estudar os métodos, técnicas e arquitetura de locais de ensino; escrever relatórios, além de remeter os materiais e objetos pertinentes para o ensino rural no Brasil. Segundo Mignot e Silva (2011, p. 437):

Tais atribuições sugerem pensar a viagem em missão oficial como parte de uma troca entre os envolvidos, no sentido de dom e contradom, uma vez que, se, por um lado, recebia-se financiamento e custeio de hospedagem e deslocamentos, por outro, havia uma série de obrigações e encargos, no sentido de retribuir aqueles que financiavam a viagem.

Essa visita fazia parte das iniciativas que vinham sendo empreendidas pelo governo brasileiro em prol da educação rural, considerada, na época, um dos maiores problemas educacionais do país. Seu processo de circulação e atuação deve ser entendido conforme explica Schriewer (2000). No entender do autor, as referências a exemplos estrangeiros são algo mais que histórias contemporâneas em outros países, pois “[...] espera-se que tais

referências sirvam como ‘lições’, que forneçam ‘ideias estimulantes’ e novos impulsos para a definição de políticas ou para delinear um quadro de referência para a especificação das opções de reforma.” (SCHRIEWER, 2000, p. 114). Ao tratar desses sujeitos, Carvalho (2000) considerou que se constituíam enquanto assíduos:

[...] viajantes e ávidos leitores, esses mediadores do moderno muito frequentemente se legitimavam reivindicando a sua condição de conhecedores do que se passava no outro hemisfério. Dessas viagens colhiam, geralmente, certo deslumbramento e uma alta dose de espanto pelas condições materiais vigentes nas instituições escolares estrangeiras, pela cultura pedagógica inscrita nas práticas da sala de aula, pelos valores políticos impregnados nos modos de organizar e facultar o acesso popular à escola. (CARVALHO, 2000, p. 241).

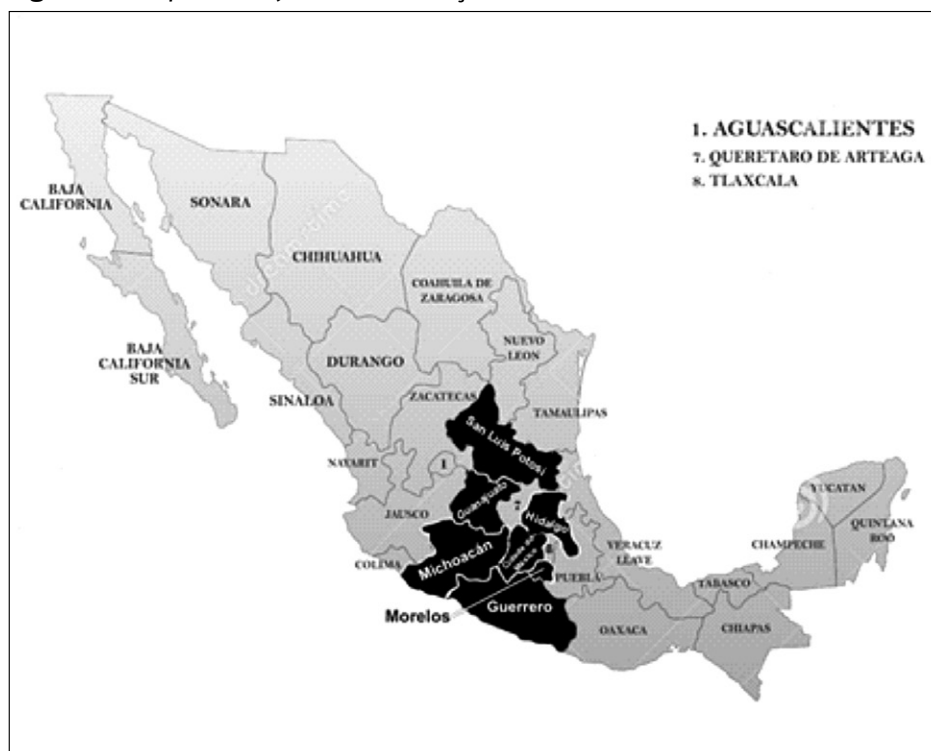
A autora indica que a historiografia educacional brasileira vem mapeando uma espécie de cartografia dos circuitos internacionais em que se difundiu, na segunda metade do século XIX, uma pluralidade de informações e de materiais pedagógicos que tiveram função modelar no processo de configuração da instituição escolar. Desse modo, no Brasil, como também em outros países da América Latina, houve uma busca por realizar mudanças na educação nacional, tendo em vista as referências internacionais. A hipótese de que a busca por modelos educacionais considerados mais desenvolvidos parece que garantiria certa legitimidade respeitável ao país que implantava determinado modelo. No caso da experiência mexicana enquanto referência para o Brasil, concomitante à intervenção da Unesco, foi analisada por Souza (2013) no texto “A ‘Educação Rural no México’ como referência para o Brasil”. O Quadro 1 e o mapa (Figura 1) sintetizam a agenda e os lugares visitados por Lourenço Filho no México, em setembro de 1951.

Quadro 1 – Agenda de Lourenço Filho, entre setembro e outubro de 1951

DATAS	ITINERÁRIO
2 de setembro	Saída do Brasil
4 a 5 de setembro	Lima – Peru
6 a 9 de setembro	Visitas aos estados de Guerrero, Morelos, México, Taxco, San Luis Potosí, Guanajuato, Hidalgo, Michoacán
10 a 25 de setembro	Reunião do Conselho Interamericano de Cultura na Cidade do México
26 a 29 de setembro	Reunião do Comitê de Organização do Crefal, Pátzcuaro, Michoacán
3 a 10 de outubro	Reunião da União Panamericana, Washington
11 a 19 de outubro	Nova York
20 de outubro	Retorno ao Brasil

Fonte: Lourenço Filho (1951).

Figura 1 – Mapa do trajeto de Lourenço Filho no México



Fonte: Silva (2021).

A agenda e o mapa remontam, guardados os limites deste texto, o itinerário de Lourenço Filho no México. Sua agenda especialmente voltada para a participação de reuniões e encontros com seus pares – homens de Estado –, no sentido mais amplo do termo, que se reuniam e divulgavam suas ideias sobre educação rural em espaços públicos: “[...] seja como ob-

jeto e conteúdo das discussões e das disputas, seja como condição mesma de sua conformação e expansão.” (FARIA FILHO; CARVALHO, 2016, p. 7-8). Essas ideias circulavam em congressos, viagens, cartas, revistas, jornais, entre outros veículos construídos como fruto desta rede de relações. A Imagem 2 registrou Lourenço Filho com Lucas Ortiz no Crefal, em Pátzcuaro.

Figura 2 – Lourenço Filho e Lucas Ortiz, Michoacán, 1951



Fonte: Biblioteca “Lucas Ortiz” do Centro de Información, Investigación y Cultura (Cediic) do Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal).

Lourenço Filho se constituiu enquanto o principal intelectual brasileiro diante da Unesco a estabelecer relações com o México nesse período. No tocante aos políticos, educadores e intelectuais que integraram sua rede de sociabilidade, foram identificados diversos nomes, como: Jaime Torres Bodet, Mario Aguilera Dorantes, Isidro Castillo Pérez, Guillermo Nannetti, Lucas Ortiz Benítez, John B. Bowers e Santiago Hernández Ruiz. Para Sirinelli (2003, p. 26), o historiador dos intelectuais não tem como tarefa nem construir um panteão, nem cavar uma fossa comum. Há coisa melhor a ser feita. Sobretudo, tentar destrinchar a questão das relações entre as ideologias produzidas ou veiculadas pelos intelectuais e a cultura política de sua época. Nesse sentido, esse sujeito estava inserido em um tempo em que: “[...] inúmeros sujeitos convertem-se em homens de doutrina; imersos em redes de sociabilidade, atuam no sentido de reintroduzir na cena nacional um saber flutuante, porém vivamente associado à ideia de pesquisa e inovação.” (MONARCHA, 2009, p. 173). Aqui, resta interrogar: o que chamou a atenção de Lourenço Filho nessa viagem? Quais aspectos da educação rural mexicana foram relatados por ele?

“[...] estabelecer laços”: as trocas entre os amigos

Em 1952, Lourenço Filho foi eleito presidente do IBECC, por ocasião, Jaime Torres Bodet escreveu uma carta para parabenizá-lo pela conquista do novo cargo. Lourenço Filho recebeu cartas de sujeitos vinculados aos organismos internacionais apresentando, por exemplo, parecer sobre suas produções, informes gerais, convites para participar de eventos, proferir conferências e sobre outras questões relacionadas à educação rural. Isso, segundo Moraes (2019, p. 68), “[...] evidencia a ressonância das ideias da ruralização do ensino no âmbito da política”. No conteúdo da correspondência, transcrita conforme a Figura 3, lê-se:

Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

19 avenue Kléber, Paris 16
9 de junho de 1952
Sr. Presidente,

Tenho a honra de agradecer o recebimento da sua carta de 3 de maio, IBECC/7, na qual você me informou de sua eleição como Presidente do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura.

Gostaria de parabenizá-lo calorosamente pela sua nomeação para esses altos cargos, aos quais sua competência e dedicação à causa da Unesco fizeram uma menção especial.guardo com expectativa a sua presença no comando do IBECC, o que, tenho certeza, nos permitirá estabelecer laços cada vez mais estreitos com o seu país.

O Secretariado está à sua disposição e não poupará esforços para facilitar, tanto quanto possível, a importante tarefa que lhe incumbe.

Aceite, Senhor Presidente, a garantia da minha distinta consideração.

Jaime Torres Bodet
Diretor Geral.

Professor Lourenço Filho,
Presidente do Instituto Brasileiro Educação,
Ciência e Cultura
Ministério das Relações Exteriores,
Palácio Itamarati
RIO DE JANEIRO (BRASIL)

(BODET, 1952b, p. 1, Tradução livre).⁵

Há que se considerar que as correspondências de Jaime Torres Bodet e Lourenço Filho consistem em correspondências institucionais, uma vez que trata de assuntos diplomáticos

envolvendo Brasil e México. Cunha (2002, p. 2) assevera que as cartas oferecem ao historiador do presente: “[...] versões e vestígios de suas experiências individuais, profissionais e relações familiares, o que se reveste, por princípio, em fontes para a própria História da Educação já que um dos espaços sociais afetados pelo trânsito do oral ao escrito é o educativo”. Trocar cartas, corresponder-se, são formas de se expor, compartilhar experiências cotidianas e/ou profissionais e, muito especialmente, “[...] pôr ordem em suas idéias, clarificar e recordar pensamentos, sensações e sentimentos” (VIÑAO FRAGO, 1999, p. 127-128). Ainda em um sentido mais amplo, as cartas pessoais e institucionais são como meio de expressão que “[...] em ocasiones, son mejores escritos que orales. Las palabras escritas no se desvanecen con el tiempo, permanecen; no se las lleva, como aire que son, el viento: perduran en el papel” (MONSIVÁIS, 2014, p. 12).

Jaime Torres Bodet também escreveu uma carta a Lourenço Filho ofertando bolsas de estudo para estudantes brasileiros, evidenciando o interesse da Unesco em promover o intercâmbio de estudantes brasileiros, junto à sede da Unesco e Crefal.

Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

19 avenue Kléber, Paris 16

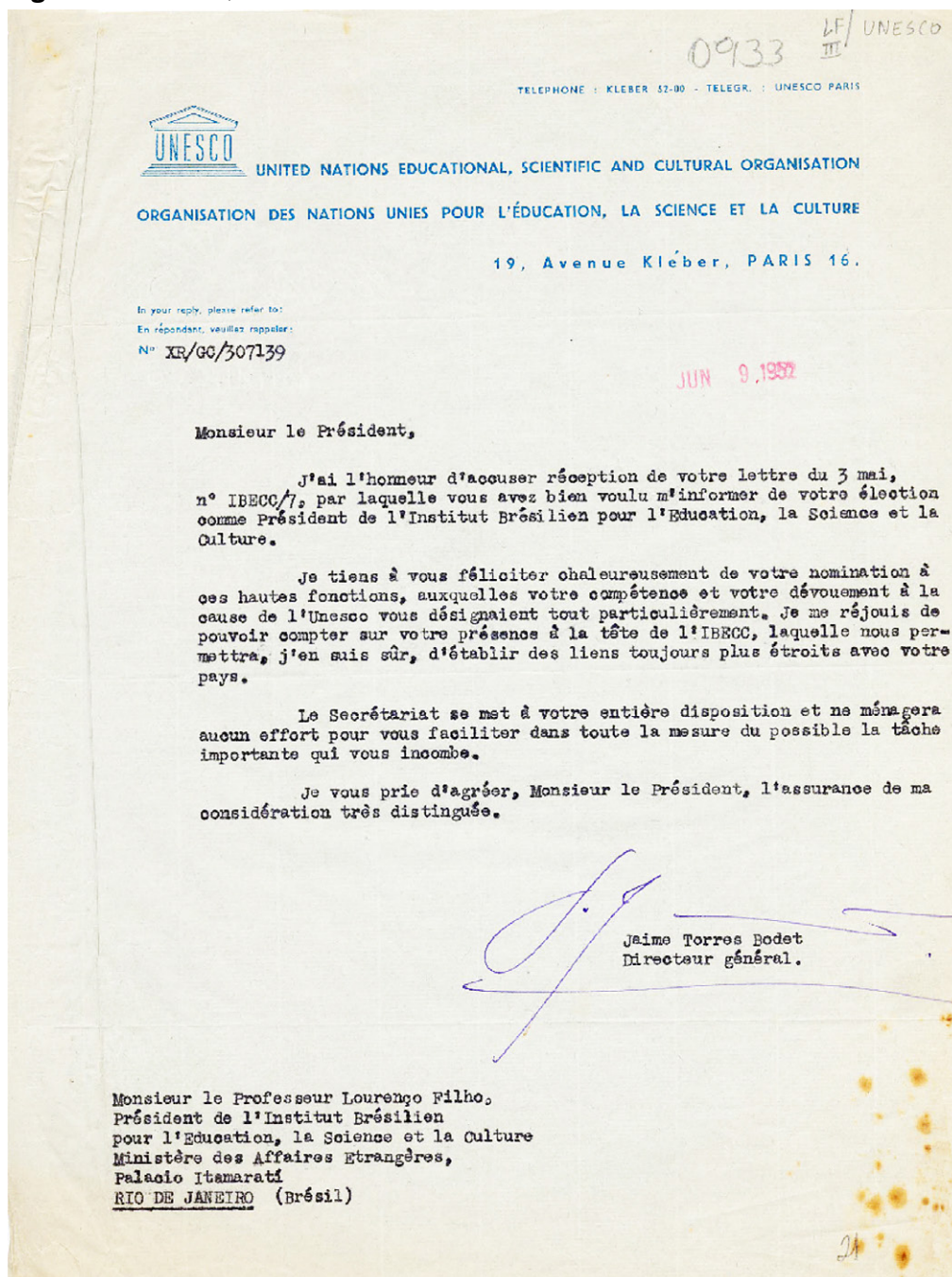
28 de maio de 1952

Ministro,

Referindo-me à resolução 5.32 adotada pela Conferência Geral da Unesco em sua Sexta Sessão, que prevê a concessão de bolsas pela Unesco em áreas de estudo estreitamente relacionadas ao seu programa, a honra de disponibilizar ao seu governo uma bolsa para um estãgio na Unesco, que permitirá a um nacional do seu país estudar, por um período de seis meses, na sede da Organização em Paris ou no CREFAL, a estrutura e o programa da UNESCO.

5 UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC, AND CULTURAL ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE 19, avenue Kléber, Paris 16, 9, jun 1952. Monsieur le Président, J'ai l'honneur d'accuser réception de votre lettre du 3 mai, n^o IBECC/7, par laquelle vous avez bien voulu m'informer de votre élection comme Président de l'Institut Brésilien pour l'Education, la Science et la Culture. Je tiens à vous féliciter chaleureusement de votre nomination à ces hautes fonctions, auxquelles votre compétence et votre dévouement à la cause de l'Unesco vous désignaient tout particulièrement. Je me réjouis de pouvoir compter sur votre présence à la tête de l'IBECC, laquelle nous permettra, j'en suis sûr, d'établir des liens toujours plus étroits avec votre pays. Le Secrétariat se met à votre entière disposition et ne ménagera aucun effort pour vous faciliter dans toute la mesure du possible la tâche importante qui vous incombe. Je vous prie d'agrèer, Monsieur le Président, l'assurance de ma considération très distinguée. Jaime Torres Bodet, Directeur général. Monsieur le Professeur Lourenço Filho, Président de l'Institut Brésilien pour l'Education, la Science et la Culture Ministère des Affaires Étrangères, Palácio Itamarati, RIO DE JANEIRO (BRÉSIL).

Figura 3 - Carta de Jaime Torres Bodet



Fonte: CPDOC.

O Serviço de Intercâmbio de Pessoas da nossa organização enviará em breve todas as informações adicionais sobre o estágio em questão.

Por favor, aceite, senhor, as garantias da minha mais alta consideração.

Jaime Torres Bodet,
Diretor Geral.

Ministro dos Negócios Estrangeiros,
Palácio do Itamaraty,

Rio de Janeiro,
Brasil.

(BODET, 1952c, p. 1, Tradução livre).⁶

⁶ UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC, AND CULTURAL ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE. 19, avenue Kléber, Paris 16 le 28 mai, 1952, Monsieur le Ministre. En me référant à la résolution 5.32 adoptée par la Conférence générale de l'Unesco lors de sa Sixième Session, qui prévoit l'octroi de bourses par l'Unesco dans des domaines d'étude en étroit rapport avec son programme, j'ai l'honneur de mettre à la dispo-

No início de suas atividades, o Crefal tinha por principal tarefa a preparação de pessoal responsável pelo planejamento, coordenação, orientação e execução de atividades voltadas à melhoria das comunidades rurais e urbanas marginais dos países latino-americanos e no Caribe, principalmente. Todo esse plano de intervenção e formação estava de acordo com as propostas da Unesco e, conseqüentemente, da Educação Fundamental, que foi uma resposta ativa às necessidades de um mundo devastado por duas guerras mundiais. Seu objetivo foi direcionado a ajudar adultos e crianças em desvantagem educacional, econômica e social, tendo em vista os “[...] problemas peculiares del medio en que viven, a formarse una idea de sus derechos y deberes cívicos e individuales y a participar más eficazmente en el progreso social y económico de la comunidad a la que pertenecen” (MÁXIMO, 2006, p. 7).

“[...] depois de quase um mês no México”: nós e os outros na carta

Aqui estou, nesta sua terra bem conhecida, depois de quase um mês no México. Além dos trabalhos do Conselho Interamericano Cultural, que foram bem interessantes, realizei uma viagem pelo interior, conforme já lhe escrevi, para observar in loco, as questões de ensino Rural, dando assim desempenho: a honrosa comissão que me confiou o Sr. Ministro.

Percorri boa parte do Estado de Michoacan, vendo na intimidade pequenas povoações de mestiços e de indígenas. Observei ação do

sition de votre Gouvernement une bourse pour un stage à l'Unesco, qui permettra à un ressortissant de votre pays d'étudier, pendant une période de six mois, au siège de l'Organisation à Paris ou non CREFAL, la structure et le programme de l'Unesco. Le Service des Échanges de Personnes de notre Organisation vous fera parvenir prochainement tous renseignements complémentaires relatifs au stage en question. Je vous prie d'agréer, Monsieur le Ministre, les assurances de ma très haute considération. Jaime Torres Bodet, Directeur général. Monsieur le Ministre des Affaires étrangères, Palacio do Itamaraty, Rio de Janeiro, Brésil.

professorado, realmente notável, pelo aspecto social. Por outro lado, estive vendo, não só no Centro de Preparação de Pessoal para a Educação Fundamental na América Latina, (O CREFAL, mantido pela Unesco e pela OEA) a grande experiência e aí se realiza, destinada a preparação de promotores, ou líderes de educação fundamental.

Pude de colher assim material muito abundante, para um relatório em que possa descrever a ação real da escola rural mexicana, seus planos, processos e objetivos, ligados hoje a uma ação mais ampla da educação extra-escolar e ao trabalho das missões culturais. Esse relatório, que espero que possa apresentar pouco depois da minha chegada, talvez possa ser publicado pelo INEP.

É evidente afirmo muitas convicções, como, por outro lado, retifiquei outras. O processo do problema, ou das soluções do problema, no México, realmente foi grande, de 1947 para cá.

O Estado de Michoacán, foi bem escolhido, pois que se trata de uma região fértil, algumas zonas de início de industrialização (muito ao contrário do que a no norte do país, na zona de Taxco, e também conheço). Certos problemas são muito similares aos nossos, nessas zonas.

Escrevo da União Pan Americana, onde estou para exame dos problemas de cooperação. Conforme já escrevi, estuda-se agora, em maiores minúcias, o plano das escolas normais inter Americanas, gostaria imenso, se possível, de receber aqui quais as intenções do nosso governo a este respeito (projeto n. 26). Por outro lado, antes de deixar o Washington, eu lhe escreverei sobre os resultados do estudo já hoje aqui iniciado, com os técnicos da OEA.

Minha demora ah que será até o dia 10. Penso estar, de 11 a 19, em Nova York. Meus planos são os de embarcar em navio, a 20, para, na viagem, rascunhar o relatório. Assim, se puder, escrevame para aqui, ou então para Nova York.

Como sempre ocorre, quando viajamos, ficamos sem notícias do Brasil. Mande-me dizer algo, também, sobre os problemas gerais, inclusive da marcha do projeto da fundação de S. S. Rural, Relativamente a esse assunto, como a de

outros, o Marcio tem estado numa grande atividade. Ainda ontem, segundo vi, mandou-lhe, pelo Correio aéreo, um grande envelope, com pequeno relatório, artigo resumo e uns trabalhos de um congresso, que se realizou no México, nos dias em que lá estivemos, e onde ele conseguiu introduzir-se como ‘observador’.

Cumprimento ao Sr. Ministro e Dr. Pericles.

Recomende-me aos seus Receba um forte abraço. (LOURENÇO FILHO, 1951, p. 1).

Essa carta atravessou o continente americano, escrita em Washington, Estados Unidos, em 4 de outubro de 1951, foi destinada a Murilo Braga, então presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), cargo do qual esteve à frente entre 13 de fevereiro de 1946 e 28 de abril de 1952. Nessa correspondência, o autor relata as experiências vividas durante um mês no México, aproximadamente entre o dia 7 de setembro e 1º de outubro de 1951, em que diz ter conhecido na intimidade pequenas povoações de mestiços e de indígenas, além de conhecer as missões culturais e a rural mexicana, com ênfase em seus planos, processos e objetivos. A mirada comparativa de Lourenço Filho se percebe quando considerou que “certos problemas [mexicanos] são muito similares aos nossos [brasileiros]” (LOURENÇO FILHO, 1951, p. 1).

Como fruto dessa viagem, foi elaborado um relatório, intitulado “Educação Rural no México”, de 90 páginas, publicado pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, entre janeiro e março de 1952 e, em 1961, compôs um dos capítulos do livro *Educação comparada* (LOURENÇO FILHO, 2004). Segundo Mignot e Silva (2011), os relatórios de viagens: “[...] em princípio escritos para cumprir obrigações, fogem dos padrões de neutralidade e objetividade que predominam em documentos produzidos com a finalidade de prestar contas. Transbordam da escrita desses viajantes suas escolhas

e também suas tensões e emoções.” (MIGNOT; SILVA, 2011, p. 447).

Consideramos aqui que esse relatório é simultaneamente técnico-profissional e acadêmico, expressando uma tentativa contínua de inovação, mediante abordagem e estudo de questões concernentes à educação rural mexicana. O autor cultivava interesses intelectuais múltiplos e diversificados, assim, escreveu e publicou estudos sobre assuntos diversos, a exemplo da formação de professores rurais e escolas primárias rurais no Brasil, sem perder de vista sua mirada comparativa.

A Unesco promoveria projetos educativos pilotos, os quais seriam realizados pelos países membros e a Organização seria responsável por fornecer informações entre eles, gerar documentos para disseminação e convencer os governos a realizar experiências educacionais para os propósitos da Organização, produzir materiais de apoio e traduzi-los em vários idiomas. Para Cerecedo (2013), tais projetos foram experimentos, não apenas de experiências educacionais propriamente ditas, mas de maneiras de relacionar, coordenar, apoiar ou dirigir as ações da Unesco.

Esse relatório estava em consonância com estudos comparados desenvolvidos nessa época e que, por sua vez, consistiam em relatos que eram fruto de viagens. A experiência de educação rural mexicana foi transmitida para o exterior de diferentes maneiras, como exposições universais, revistas e congressos e visitas de educadores comissionados.

Nessa viagem, ele participou de reuniões, visitou escolas, examinou documentos oficiais e manteve contato com autoridades educacionais. Como observador experiente na administração do ensino público, avaliou o movimento educacional com arguto olhar comparatista. Esse retorno em 1951 tinha um objetivo político bem específico. Tratava-se de compreender as práticas de educação rural desenvolvidas

no México, aprender bem as lições e, posteriormente, implementar políticas semelhantes no Brasil.

Considerações finais

[...] cartas que criaram laços e que guardam consigo os sinais de parte de um tempo, mostram formas próprias e singulares de um relacionamento social [...] cartas que compõem arquivos pessoais e institucionais [...] escritas a mão, datilografadas ou digitadas, pessoais, de cunho político ou comercial [...]. (MIGNOT, 2002, p. 115).

Ao final deste texto, percebe-se que Mignot (2002) tinha razão ao afirmar que as cartas: “[...] permitem compreender itinerários pessoais e profissionais de formação, seguir a trama de afinidades eletivas e penetrar em intimidades alheias.” (MIGNOT, 2002, p. 115). Nesse sentido, a sucessão de conexões sobre um tempo que aqui foi lembrado e interpretado nos faz compreender que a troca epistolar entre esses homens se constituiu no movimento em prol políticas educacionais, levadas a cabo em seus respectivos países pela Unesco, que resultou na realização de viagens e, conseqüentemente, em uma vasta produção epistolar.

Este texto teve como ponto de partida os seguintes questionamentos: como se estabeleceu a troca epistolar entre Manoel Bergstrom Lourenço Filho e Jaime Torres Bodet? Por que as cartas trocadas entre agentes da Unesco e Crefal foram guardadas? Quais as condições históricas de produção dessas cartas? Considera-se que esses questionamentos, em que pesem os limites, foram respondidos ao longo deste texto.

As duas viagens de Lourenço Filho ao México cumpriram um plano de trabalho institucional, especialmente por ocasião da II Conferência Geral da Unesco e da I reunião do Conselho Interamericano Cultural. Esse educador, no entanto, percorreu o país em bus-

ca de observar as experiências de educação rural e, posteriormente, relatadas em correspondências, em que sobressaem os aspectos técnicos em detrimento do conteúdo político e ideológico.

Deixa-se aqui, então, as últimas palavras, que outros estudos poderão surgir a partir da leitura e análise das cartas trocadas por Manoel Bergstrom Lourenço Filho e Jaime Torres Bodet, sobretudo, envolvendo outros intelectuais dos países latino-americanos e Caribe. Espera-se que esta reflexão possa, portanto, contribuir para estudos posteriores, incluindo os que tomam como fonte o gênero epistolar.

Referências

- AZEVEDO, Fernanda Vicente de. **A educação de adultos no itinerário intelectual de Jaime Torres Bodet e Lourenço Filho**: mediações entre campanhas locais e o debate transnacional (1944-1949). 2019, 220 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), Santa Catarina, 2019. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/296/Fernanda_Vicente_de_Azevedo_15840983363842_296.pdf. Acesso em: 15 ago. 2022.
- BODET, Jaime Torres. **[Carta]** 22 jul de 1952, Paris [para] LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström, Rio de Janeiro. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). 1f. 1952a.
- BODET, Jaime Torres. **[Carta]** 9 jun. 1952, Paris [para] LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström, Rio de Janeiro. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). 1f. 1952b.
- BODET, Jaime Torres. **[Carta]** 28 mai. de 1952, Paris [para] LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström, Rio de Janeiro. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). 1f. 1952c.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da instrução pública. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; LOPES, Eliane Marta Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 225-251.

CELESTE FILHO, Macioniro. A educação rural brasileira analisada por Lourenço Filho no início da década de 1960. **Revista História da Educação (Online)**, Rio Grande do Sul, v. 23, p. 1-27, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/mnKJ4TjMTg-3qwDf9GPjzDYP/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2022.

CERECEDO, Alicia Civera. Entre lo local y lo global. La Unesco y el proyecto educativo piloto de México 1947-1951. **Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche**, v. 22, p. 166-179, 2015. Disponível em: <https://www.torrossa.com/en/resources/an/4923927>. Acesso em: 15 ago. 2022.

CERECEDO, Alicia Civera. Los proyectos educativos piloto de la Unesco y la definición de la educación fundamental, 1945-1951. In: CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. 12. 2013. Guanajuato **Anais...**, 2013. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:3h-F2ue_aObwJ:www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0772.pdf+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=mx&client=firefox-b-d. Acesso em: 20 set. 2019.

CHAMON, Carla Simone; FARIA FILHO, Luciano. A educação como problema, a América como destino: a experiência de Maria Guilhermina. In: MIGNOT; Ana Chrystina Venâncio; GONDRA, José (org.). **Via-gens pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 39-64.

CIVERA, Alicia. Notas sobre la historiografía de la educación rural en México. **História da Educação - RHE**, v. 15, n. 35, p. 11-31, Set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3216/321627142002.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.

CREFAL. Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina. **Educación Fundamental: Ideário, Principios, Orientaciones Metodológicas**. Pátzcuaro, Michoacán. México, 1952. Disponível em: <https://www.crefal.org/images/publicaciones/re-cientes/Ideario.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.

CUNHA, Maria Teresa Santos, A escrita epistolar e a história da educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambú. **Anais...** Caxambú: ANPED, 2002. Disponível em: <https://25reuniao.anped.org.br/posteres/mariateresasantoscunhap02.rtf>. Acesso em: 20 set. 2019.

CUNHA, Maria Teresa Santos. O arquivo pessoal do professor catarinense Elpídio Barbosa (1909-1966): do traçado manual ao registro digital. **História da Educação**, v. 21, p. 187-206, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/3wN8zHkwwWXGGVZyPw-cLhkp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2022.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; CARVALHO, Rosana Areal de. **A educação nos projetos de Brasil: espaço público, modernização e pensamento histórico e social brasileiro nos séculos XIX e XX**. Programa de Pesquisa apresentado ao CNPq para solicitação de Auxílio à Pesquisa, Belo Horizonte, 2016.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. A educação rural no México. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 17, n. 45, p. 108-198, jan/mar. 1952. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004490.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström **[Carta]** 4 out. de 1951, Washington [para]. BRAGA, Murilo. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). 1f. 1951.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. O ensino no México. In: LOURENÇO FILHO, Ruy; MONARCHA, Carlos. (Orgs.). **Educação comparada**. 3. Ed. Brasília: MEC/Inep, 2004. p. 127-133. Disponível em: <https://www.sbec.fe.unicamp.br/pf-sbec/publicacoes/livros/lourencoeducacaocomparada.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.

MÁXIMO, Gloria Guzmán. **Años contra el tiempo: bibliografía comentada de las tesis de los alumnos del CREFAL (1952-1978)**. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL). Pátzcuaro, Mich. (México), 2006. Disponível em: <https://www.crefal.org/images/publicaciones/cartografia/cartografia2.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; SILVA, Alexandra Lima da. Tão longe, tão perto: escrita de si em relatórios de viagens. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 435-458, abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/gWyWvVn9Ht-tWpTFTcF3XsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2022.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Artesão da palavra: cartas a um prisioneiro político tecem redes de ideias e afetos. *In*: BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (org.) **Destinos das letras: história, educação e escrita epistolar**. Passo Fundo: UPF, 2002. p. 90-115.

MIRANDA, Federico Lazarín. México, la UNESCO y el Proyecto de Educación Fundamental para América Latina, 1945-1951. **Signos Históricos**, n. 31, p. 88-115, enero-junio, 2014. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-44202014000100003. Acesso em: 15 ago. 2022.

MONARCHA, Carlos. Lourenço Filho: a obra de uma vida, a vida numa obra. *In*: BATISTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulino José; COSTA, Bruno Botelho. (org.). **Os intelectuais e a defesa da educação brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, v. 1, 2018. p. 13-26.

MONARCHA, Carlos. **Brasil arcaico**, escola nova: ciência, técnica & utopia nos anos 1920-1930. São Paulo: Ed. Unesp, 2009.

MORAES, Agnes Iara Domingos. **A circulação das ideias do movimento pela ruralização do ensino no Brasil (1930-1950)**. 272f. 2019. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/181945/moraes_aid_dr_mar.pdf?sequence=7&isAllowed=y. Acesso em: 15 ago. 2022.

MONSIVÁIS, Carlos. **El género epistolar: um homenagem a maneira de cartbertata**. D. F. México: CONACULTA; MAPorrúa, 2014.

NERY, Ana Clara B. **A Sociedade de Educação de São Paulo: embates no campo educacional (1922-1931)**. 251f. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

SCHRIEWER, Jürgen. Estados-modelo e sociedade de referência: externalização em processos de modernização. *In*: NÓVOA, Antônio; SCHRIEWER, Jürgen. **A difusão mundial da escola**. Lisboa: Educa, 2000, p. 103-120, (Educa História, 4).

SILVA, Rony Rei do Nascimento. **“Radiaciones continentales”**: circulação de modelos educacionais para a educação rural no espaço Brasil-México (1940-1950). 2021. 253f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/204255>. Acesso em: 15 ago. 2022.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. *In*: RÉMOND, René (org.). **Por uma história política**. 2. ed. Trad. Dora Rocha. São Paulo: FGV, 2003. p. 231-269.

SOUZA, Rosa Fátima de. A “Educação Rural no México” como referência para o Brasil. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 45, n. 31, p. 61-81, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5103/4088>. Acesso em: 15 ago. 2022.

VIDAL, Diana Gonçalves. Fragmentos de cartas: Catálogo analítico da correspondência entre Abgar Renault e Fernando de Azevedo. *In*: Diana G. Vidal; Maria Cecília Cardoso. (Org.). **Conversa de educadores**. 92f. São Paulo: IEB/USP (Série de Cadernos do Instituto de Estudos Brasileiros), 1999, v. 1, p. 11-18. Disponível em: https://sites.usp.br/ieb/wp-content/uploads/sites/127/2016/07/01.-conversa_educadores.pdf Acesso em: 15 ago. 2022.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Leer y Escribir**. Historia de dos prácticas culturales. México. Fundación Voces y Vuelos, 1999.

Recebido em: 30/08/2022

Revisado em: 23/11/2022

Aprovado em: 26/11/2022

Publicado em: 15/12/2022

Rony Rei do Nascimento Silva é doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), *campus* de Marília. Professor do curso de Pedagogia da Universidade Tiradentes (Unit). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação e Formação de Educadores (Gepaefe). *E-mail*: rony.rei@unesp.br

Ilka Miglio de Mesquita é doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Coordenadora

do GT de Comunicação do Portal do Bicentenário da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). É líder do Grupo de Pesquisa História, Memória, Educação e Identidade (GPHMEI). *E-mail:* ilkamiglio@gmail.com

Ana Clara Bortoleto Nery é doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora titular da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação e Formação de Educadores (Gepaeefe). *E-mail:* ana-clara.nery@unesp.br

ESCRITAS DE SI E REPRESENTAÇÕES DE IMIGRANTES POLONESES SOBRE SANTA CATARINA EM CARTAS ENVIADAS À POLÔNIA (1890/1891)

■ MÉRI FROTSCHER

<https://orcid.org/0000-0003-0172-4126>

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

■ GEOVANA CAROLINA DE LIMA

<https://orcid.org/0000-0002-2194-9448>

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

RESUMO

O artigo objetiva discutir como poloneses recém-chegados ao Brasil, entre 1890 e 1891, socializam aos destinatários que permaneceram no território polonês suas experiências nas localidades do estado de Santa Catarina onde se instalaram e como representaram o novo ambiente, as populações ali existentes e as relações com elas. Busca-se conectar a análise da “escrita de si”, desenvolvida por meio de cartas, à relação de alteridade estabelecida entre o narrador e ao objeto de sua narração. A análise se concentra em 12 cartas enviadas do estado de Santa Catarina, que compõem um conjunto maior de 60 cartas enviadas do Brasil, disponível em português no volume 8 dos *Anais da comunidade brasileiro-polonesa* (1977). Tais narrativas demonstram sujeitos marcados pela experiência do deslocamento e da colonização em Santa Catarina e mobilizados pelas dificuldades impostas pelas novas condições de vida, trabalho e sociabilidades.

Palavras-chave: Cartas. Escrita de si. Poloneses. Imigração. Alteridade.

ABSTRACT

SELF WRITING AND REPRESENTATIONS OF POLISH IMMIGRANTS ABOUT SANTA CATARINA IN LETTERS SENT TO POLAND (1890/1891)

The article aims to discuss how newly arrived Poles in Brazil, between 1890 and 1891, socialized with addressees who remained in Polish territory, their experiences in the places in the state Santa Catarina, where they settled and how they represented the new environment, the populations there and the relationships with them. It seeks to connect the analysis of the “self writings “ developed through these

letters, to the relationship of Otherness established between the narrator and the object of his narration. The analysis focuses on twelve letters sent from the state of Santa Catarina, which compose a larger set of sixty letters sent from Brazil, available in Portuguese in the volume 8 of *Anais da comunidade brasileiro-polonesa* (1977). Such narratives demonstrate how authors were marked by the experience of displacement and colonization in Santa Catarina and touched by the difficulties imposed by the new conditions of life, work and sociability. **Keywords:** Letters. Self writing. Poles. Immigration. Alterity.

RESUMEN

ESCRITURAS DE SI Y REPRESENTACIONES DE IMMIGRANTES POLACOS SOBRE SANTA CATARINA EN CARTAS ENVIADAS A POLONIA (1890/1891)

El artículo tiene como objetivo discutir cómo los polacos recién llegados a Brasil, entre 1890 y 1891, socializan a los destinatarios en el lugar de origen, sus experiencias en las localidades del estado de Santa Catarina donde se asentaron y cómo representan el nuevo entorno, las poblaciones allí existentes y las relaciones con ellas. Se busca conectar el análisis de la “escritura de sí” desarrollada a través de cartas, con la relación de alteridad que se establece entre el narrador y el objeto de su narración. El análisis se centra en doce cartas enviadas desde el estado de Santa Catarina, que componen un conjunto mayor de sesenta cartas enviadas de Brasil, disponibles en portugués en el volumen 8 de los Anales *Anais da comunidade brasileiro-polonesa* (1977). Tales narrativas muestran sujetos marcados por la experiencia del desplazamiento y la *colonización* en Santa Catarina, movilizados por las dificultades impuestas por las nuevas condiciones de vida, trabajo y sociabilidad.

Palabras clave: Cartas. Escrituras de sí. Polacos. Inmigración. Alteridad.

Introdução

Baseado em cartas escritas entre 1890 e 1891 por imigrantes poloneses no Brasil e enviadas para parentes e conhecidos na parte do território polonês sob o domínio russo, este artigo objetiva discutir como os remetentes compõem tais narrativas autobiográficas e, também, que percepções socializam a respeito das localidades onde se instalaram, ou seja, como representaram o novo ambiente, as populações ali existentes e as relações com

elas.¹ Busca-se, assim, explorar fontes escritas pelos próprios e/imigrantes, visto que elas os “colocam como protagonistas da história” (DE-

1 Este texto é um resultado do projeto de pesquisa “Um estudo sobre cartas e diários de e/imigrantes: conexões entre o local e o global” financiado pelo CNPq (Chamada CNPq 06/2019 – Bolsa de Produtividade em Pesquisa), e do subprojeto de iniciação científica “Um estudo sobre cartas de poloneses enviadas do Sul do Brasil para a Polônia (1890-1891), financiado pela SETI/Fundação Araucária e desenvolvido na Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

MARTINI, 2018, p. 49-50). No caso das cartas de e/imigrantes, como apontou Verônica Blas, elas não são apenas documentos que falam da emigração, mas também são produto e consequência direta da emigração (2004, p. 123).

Tais cartas são vestígios importantes sobre as cadeias, redes e estratégias migratórias, perspectiva renovada no campo dos estudos migratórios que apontou para os limites e os déficits dos estudos migratórios focados nos *push and pull factors*, fatores de expulsão e atração (BERNECKER, 2009, p. 36). Novos estudos têm mostrado como movimentos de migração entre duas diferentes localidades/regiões ocorrem quando relações pessoais e fluxos de informação existem entre os já emigrados e aqueles que podem se tornar emigrantes, ou seja, quando há redes sociais envolvidas. Como aponta a historiadora Maíra Vendrame (2018, p. 267-288), “conexões entre os locais de origem e os de chegada” são um dos aspectos a ser aprofundados em estudos sobre a imigração no Brasil e, nesse sentido, são frutíferas as cartas de imigrantes. Por meio delas, eles buscavam conectar locais e traduzir ao(s) destinatário(s) aquilo que viviam, observavam, percebiam, sentiam e planejavam.

Neste artigo, buscamos conectar a análise da “escrita de si” desenvolvida por meio de cartas de imigrantes articulada à “relação de alteridade existente entre o narrador e o objeto de sua narração”, algo comum em relatos de viagem, como aponta Tzvetan Todorov (2006, p. 241), mas que, no gênero de escrita epistolar de e/imigrantes também é presente. As “escritas de si” são compreendidas aqui enquanto narrativas autorreferenciais nas quais aquele que escreve é “personagem de si mesmo”. No caso da escrita epistolar, ela é produzida tendo, “*a priori*, um destinatário”, pois se trata de uma prática relacional, um espaço de sociabilidade (GOMES, 2004, p. 17, 19). É, portanto, considerando essa relação intersubjetiva que

pretendemos analisar as representações contidas nas cartas.

A análise irá se concentrar em 12 cartas enviadas do estado de Santa Catarina, que integram um conjunto maior, de sessenta cartas, enviadas dos estados do Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina e São Paulo, disponível em português no volume VIII dos *Anais da comunidade brasileiro-polonesa*.² Essas cartas, enviadas do Brasil, por sua vez, constituem uma parte bem pequena do conjunto de cartas enviadas por emigrantes para seus lugares de origem na Polônia e que foram preservadas. O enfoque nas cartas enviadas de Santa Catarina se deve à constatação de que a imigração polonesa nesse estado foi bem menos estudada do que a imigração polonesa no Paraná e no Rio Grande do Sul, onde sua presença foi numericamente superior.³ Também porque as cartas evidenciam ambientes de inserção muito mais multiculturais e tensionados em termos étnico-raciais, do que comumente a memória pública sobre essas localidades catarinenses apresenta.

Emigração e vinda para o Brasil

Segundo o historiador Ruy Wachowicz, no final do século XIX, houve uma emigração de poloneses em massa para o Brasil, que ficou conhecida como “febre brasileira” que apenas no ano de 1890 atingiu 29.226 indivíduos, principalmente camponeses e aldeões (WACHOWICZ, 1981, p. 42). Muitos fatores colaboraram

2 As cartas foram traduzidas pelo professor Francisco Dranka e publicadas por iniciativa do historiador Ruy C. Wachowicz em 1977 (KULA; WACHOWICZ, 1977). Estão disponíveis na internet em: <https://www.ufrgs.br/biblioestudosetnicos/wp-content/uploads/2015/08/Anais-da-Comunidade-Brasileiro-Polonesa-Vol-VIII.pdf>.

3 O que constata, por exemplo, o levantamento bibliográfico efetuado pela equipe da professora Dr.^a Regina Weber, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), disponível no repositório “Estudos sobre grupos étnicos no Sul do Brasil: guia bibliográfico”: <https://www.ufrgs.br/biblioestudosetnicos/>. Acesso em: 1º jul. 2022.

para que esse processo tenha chegado a essas proporções. Segundo o mesmo autor, a Polônia passava por uma crise no setor agrário, com a inserção de novos mercados americanos competidores comerciais na produção de cereais, bem como o intenso processo de minifundização. O setor industrial, que caminhava a passos lentos, não era capaz de absorver o excedente populacional oriundo do campo. Paralelamente a isso, as agências de linhas de navegação realizavam intensa propaganda sobre um Brasil caricaturado como um paraíso idílico de fertilidade e prosperidade, ressaltando a gratuidade da passagem e difundindo boatos sobre concessão de terras públicas. Parte da população foi influenciada por esse imaginário positivo do Brasil e motivos de ordem pessoal e familiar.

Na outra ponta, no Brasil, onde se havia recentemente abolido a escravidão, incentivava-se a introdução de mão de obra livre e branca. Segundo Ruy Wachowicz, além do intento de “branquear” a população, via-se como necessário incentivar outras formas de cultivo baseadas na policultura para a manutenção alimentícia do país e fortalecer as fronteiras, colonizando os territórios dos estados meridionais (WACHOWICZ, 1981, p. 128). Conforme o historiador Rhuân Zaleski Trindade (2020, p. 44), as colônias agrícolas formadas por imigrantes poloneses no Brasil faziam parte de um “projeto civilizatório”: “este se balizou na ocupação territorial, interiorização, expansão do setor agrícola, criação de um ‘campesinato europeu’, de urbanização, branqueamento e consolidação das fronteiras nacionais, numa espécie de ‘colonialismo interno’ nacional.”

A decisão de emigrar não era fácil, o governo russo possuía normas rígidas, cabendo a cada indivíduo que decidisse emigrar a obrigação de solicitar a autorização junto às autoridades competentes (MAZUREK, 2016, p. 48). Muitos optavam por atravessar a fronteira

ilegalmente, viajavam de trem até Berlim e de lá se dirigiam aos portos de Hamburgo ou Bremen (KULA, 1977, p. 10). Tudo isso era atrelado ao medo de serem presos pelas autoridades russas ou prussianas, de serem enganados pelos agentes, de pegarem o trem errado, de correrem riscos de serem furtados no meio do caminho. Muitos viajavam com pouco dinheiro, muitas vezes com famílias grandes com crianças pequenas, passavam pela angústia de deixar seus lares, parentes e conhecidos para trás, de saber da quantidade de dias que teriam de ser superados dentro dos navios, de enfrentar uma jornada pelo desconhecido. Chegando ao entreposto da Ilha das Flores, no Rio de Janeiro, os emigrantes deviam passar por uma quarentena de duas semanas, quando decidiam para qual localidade do Brasil iriam se dirigir. Feita a inscrição, assim que possível, iniciava-se uma nova viagem rumo ao lugar escolhido.

Durante o período imperial, a imigração polonesa foi diminuta, formada principalmente por pequenos grupos isolados atrelados à imigração prussiana e ocorria às expensas do próprio imigrante. Posteriormente, o governo brasileiro promoveu a concessão de terras para projetos de colonização, concedeu facilidades para o pagamento das terras, da viagem e da alimentação. Em março de 1890, fora publicada nova lei de imigração, justificada pela necessidade de afluência de trabalhadores estrangeiros, e que regulamentava as condições imigratórias. O padre e jornalista Zygmunt Chelmicki, que visitara muitas das áreas com poloneses recém-chegados no Brasil, em 1891, sintetiza em seu relato o conteúdo da lei. Ela exigia que o imigrante fosse sadio, apto para o trabalho e não atingido por sentença penal e estabelecia que tinham direito a transporte gratuito ou a abatimento: “a) famílias de lavradores, pais e filhos, com idade de até 50 anos; b) solteiros com idade entre 18 e 50 anos; c) operários, serventes, etc., que atendessem às exigências

da lei”. O governo se comprometia a pagar às companhias transportadoras 120 francos por imigrante adulto assentado. Os colonos recebiam terra com moradia, devendo pagar 25 mil réis por hectare, se a terra não estivesse cultivada, ou 50 mil réis, se ela se encontrasse em certo estado de cultivo, valores que deveriam pagar com juros de 9% ao ano, em dez anos (CHELMICKI, p. 131-132).

O historiador Jerzy Mazurek estima que no período conhecido como a primeira “febre brasileira” (1890-1892), apesar dos obstáculos impostos pelas autoridades russas, viajaram para o além-mar 60 mil camponeses da Polônia (MAZUREK, 2016, p. 66). Esse fenômeno foi responsável pela grande presença de poloneses nos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Um diferencial entre a emigração para o Brasil e para os Estados Unidos da América, como aponta a antropóloga Giralda Seyferth (2005, p. 22), é que no último país a imigração aconteceu principalmente para áreas urbanas, com uma quantidade grande de solteiros, enquanto a imigração brasileira prezava pelo assentamento familiar nas colônias. Isso delimitou um perfil de imigrantes poloneses diferenciado no Brasil, perceptível nas cartas, como iremos perceber mais adiante.

Segundo informações recolhidas a partir de 1920 pelo cônsul da Polônia para os estados do Sul do Brasil, Kazimierz Gluchowski, publicadas no livro *Os poloneses no Brasil: subsídios para o problema da colonização polonesa no Brasil*, o Paraná foi o maior receptor de poloneses. O Paraná teria recebido cerca de 100 mil poloneses, o Rio Grande do Sul, cerca de 60 mil e Santa Catarina, cerca de 18 mil (GLUCHOWSKI, 2005, p. 108). Um elemento a ser levado em conta nessa contabilização refere-se à nacionalidade registrada no ato da entrada no Brasil, pois registrava-se a nacionalidade que constava no passaporte emitido pelo Estado

do qual provinham, o Império russo, austríaco ou prussiano (MAZUREK, 2016, p. 66). Esse fato dificulta a localização dos poloneses nas estatísticas oficiais.

Em relação especificamente ao estado de Santa Catarina, o cônsul Gluchowski destaca que ali, com exceção da colônia Lucena, “os colonos vivem dispersos, formando grupos pequenos, atraídos principalmente pelas colônias do Paraná, do qual são vizinhos, e algumas vezes até identificando-se com elas” (GLUCHOWSKI, 2005, p. 100). O autor apresenta que, em 1920, 18.810 poloneses estavam espalhados na faixa litorânea, misturados a comunidades com grande presença de alemães pelos municípios de São Bento, Campo Alegre, São José, Blumenau, Brusque, Florianópolis e, mais ao sul, encontravam-se também em Orleães e Grão-Pará até Cocal e, na faixa atlântica, em Urussanga. Uma maior concentração de poloneses se encontrava em Rio Vermelho, Rio Natal, Massaranduba, Bateias, Avenquinha e na divisa com o Paraná, em São José dos Pinhais, totalizando 835 famílias, mais 180 famílias nas regiões de Antônio Cândido, Legru e Nova Galícia. Existiam também poloneses em localidades que então formalmente pertenciam ao território de Santa Catarina, mas que eram consideradas integrantes da colonização paranaense, como Três Barras, Rio Tigre e Canoinhas, onde moravam cerca de 350 famílias, segundo Gluchowski (2005, p. 100-101).

As cartas de poloneses enviadas do Brasil e suas funções

O livro *The Polish peasant in Europe and America*, publicado por Florian W. Znaniecki e William I. Thomas em cinco volumes, entre 1918 e 1920, foi o primeiro a se utilizar de documentos pessoais de imigrantes, tais como cartas e autobiografias na pesquisa social. Publicado em Chicago, é reconhecido pelos pesqui-

sadores como um clássico da Sociologia nos Estados Unidos da América. Segundo Giralda Seyferth (2005, p. 41), o objeto do livro era “[...] compreender a dinâmica da mudança social envolvendo a transferência de população de uma sociedade rural para uma sociedade urbana em um contexto migratório”. O interesse dos autores recaiu no estudo da adaptação individual de imigrantes a grupos mais abrangentes de pertencimento social que a família e a comunidade (SINATTI, 2008, p. 1).

Assim como as cartas escritas pelos imigrantes poloneses estudados por Znaniecki e Thomas, as cartas enviadas do Brasil também tinham a função, como veremos adiante, de “manifestar a solidariedade familiar a despeito da separação” (ZNANIECKI & THOMAS apud ASSIS, 1995, p. 85).

A historiadora Verónica Sierra Blas, ao tratar de correspondências entre emigrantes e os que ficaram, assim formula: “escribir una carta, se convierte ahora en una práctica cotidiana y consuetudinaria, en una obligación moral y social, e incluso en un verdadero ritual” (BLAS, 2006, p. 124-125). Todavia, como escreve Kula, muitas das cartas enviadas por imigrantes poloneses instalados no Brasil foram escritas por pessoas que não tinham costume algum de escrever. Muitos deles eram analfabetos (1977, p. 11). Ao observá-las traduzidas e editadas para a publicação na língua portuguesa, perdemos a possibilidade de perceber a dificuldade com que parte dos signatários escrevia. Kula, leitor das cartas no original, aponta que muitas vezes as cartas continham erros ortográficos e de pontuação, escritas fonéticas e, parte delas pareciam ditadas ou copiadas de manuais (KULA, 1977, p. 11). Também atenta que, em muitos casos, os remetentes eram muito otimistas e floream a realidade na tentativa de atestar aos destinatários de que tomaram a decisão certa. Também lembra que é altamente provável que justo as cartas otimistas tenham sido

apreendidas pelas autoridades. E acrescenta uma terceira observação: a de que muitos daqueles que não haviam sido bem-sucedidos nem tivessem escrito cartas (KULA, 1977, p. 13). A partir dessas advertências, portanto, não se deve tomar as cartas preservadas como espelhos da realidade. Longe disso, as informações contidas nas cartas, como formula Teresa Malatian (2011, p. 204), “[...] serão sempre versões individuais ou coletivamente construídas sobre determinados acontecimentos vividos pelo narrador ou dos quais se inteirou de diversas formas como conversas, leituras, relatos”.

Importante esclarecer as condições de produção, preservação e constituição do acervo de fontes em análise. Em relação às condições de preservação das cartas, ela foi produto de uma ação deliberada. Se um “vestígio do passado raramente é o resultado de uma operação consciente” (ROUSSO, 1996 p. 87), cabe destacar que as cartas objeto deste artigo foram preservadas exatamente devido a uma atitude deliberada de censura das autoridades russas, que após as três partilhas do território polonês, em 1772, 1793 e 1795, dominavam parte do território de onde esses migrantes provinham. A Rússia dominava 62% do território polonês e 45% da população, enquanto a Prússia, 20% do território e 23% da população e a Áustria, 18% do território e 32% da população (MAZUREK, 2016, p. 35). Segundo o historiador polonês Marcin Kula, que escreve a introdução à publicação da tradução das cartas, as autoridades russas visavam travar a comunicação entre os familiares e amigos dos emigrantes e, assim, frear o processo de emigração em massa (KULA, 1977, p. 11).

De fato, observa-se que 45 das 60 cartas enviadas do Brasil, publicadas nos *Anais*, são chamadas para que os destinatários também deixassem a Polônia e se unissem aos remetentes. Por isso, muitas delas são informações e instruções sobre como proceder para atra-

vessar a fronteira, como chegar até o porto de Bremen, com quem falar, o que comprar e trazer, como se dirigir, a partir do Rio de Janeiro, até o local onde os remetentes estavam instalados no Brasil, possibilidades de trabalho e de aquisição de propriedades. Giralda Seyferth, que acessou o mesmo conjunto documental, observou que grande parte dos destinatários eram as esposas dos remetentes, e as demais, em geral, pais e irmãos, o que aponta a emigração inicial de homens adultos, e que além das relações familiares, o principal assunto das cartas era “[...] a dificuldade de obter recursos suficientes para trazer os que ficaram na Polônia” (SEYFERTH, 2005, p. 23).

Como se trata de cartas escritas logo após a chegada, os conteúdos se referem normalmente à viagem, descrição das propriedades, da natureza e do clima, ao trabalho que desempenham na construção de estradas e nas propriedades. Recorrentemente falam sobre o valor dos artigos de necessidade básica, sobre as dificuldades enfrentadas, sobre a distância das cidades e das igrejas, sobre falecimento de familiares. Em algumas, pode-se perceber descontentamento devido à ausência de pais que falassem polônês e à dificuldade de comunicação no lugar de assentamento, quando situados em locais onde a presença polonesa era minoritária.

Não estou “submisso a nenhum senhor”

As 12 cartas selecionadas, enviadas entre fins de 1890 e início de 1891 de Santa Catarina, foram escritas nos municípios de Florianópolis, Brusque – incluindo a localidade de Nova Trento – e Blumenau – “colônia Warnow” ou “grande Warnow”, hoje município de Indaial; “Rio Ada” e “Rio Joana”/“Dona Johana”, hoje município de Rio dos Cedros – e “Rio Carolina”, hoje município de Gaspar.

A menção aos poloneses na historiografia sobre Blumenau ou até mesmo o Vale do Itajaí é bem pequena e praticamente não aparente no caso de Florianópolis. Das três localidades de emissão das cartas mencionadas acima, destaca-se os trabalhos de Goulart (1984; 1988) sobre as Colônias Itajahy e Príncipe Dom Pedro e de Barreto (1979) sobre o Alto Vale do rio Tijucas (hoje Nova Trento). Em relação a então Colônia Itajahy (Brusque), em 1869, instalaram-se poloneses nas margens do Itajahy-Mirim, mas em razão das difíceis condições climáticas, das terras inadequadas para a agricultura e dos conflitos com os vizinhos alemães, promoveu-se na sequência a transmigração para Curitiba (GOULART, 1988, p. 307-310). Por volta de 1889, outra leva de imigrantes poloneses foi para ali dirigida. A historiadora Maria Sobierajski Barreto realiza uma análise detalhada da imigração de poloneses no Alto Vale do rio Tijucas (hoje município de Nova Trento), onde conviveram principalmente com imigrantes italianos. A autora ressalta que em Santa Catarina, muitas das vezes, os poloneses foram instalados às margens das colônias alemãs e italianas, como no caso de Blumenau e Nova Trento (BARRETO, 1979, p. 41).

Sobre os poloneses instalados em Blumenau, no livro comemorativo do centenário do município, informa-se que foram as localidades Estrada das Areias (hoje em Indaial-SC) e Massaranduba que teriam recebido poloneses nos anos de 1890 e 1891, quando se intensificou a imigração de poloneses e russos no Sul do Brasil.⁴ As cartas acima mencionadas mostram que se instalaram poloneses também em outros lugares de Blumenau, áreas rurais

⁴ Na edição comemorativa ao centenário do município, afirma-se que nesses anos teria iniciado essa imigração, o que não confere. Houve a entrada de 128 poloneses em 1885, oito pessoas em 1878 e 1880, mas o maior volume foi mesmo em 1890 e 1891 (1021 e 612 pessoas), segundo quadro estatístico presente em Deeke (1995, p. 204-206) e no Centenário de Blumenau (1950, p. 131).

afastadas do centro urbano, quando parte das terras já haviam sido distribuídas para uma maioria de imigrantes de nacionalidades alemã e italiana.

Passemos à análise das cartas. Restringiremo-nos aqui às percepções acerca das populações encontradas no processo migratório e de ocupação. Constatamos que em boa parte das cartas enviadas do Brasil, por terem sido escritas pouco depois da emigração, muitos dos remetentes se referem à viagem, à chegada e dão dicas e fazem pedidos aos parentes que querem vir ao seu encontro.

Na carta de Josefa e Antonio Lewinski, instalados na Estrada das Areias, então Blumenau (hoje Indaial-SC), escrita ao cunhado no dia 22 de março de 1891, percebe-se que eles se viam como parte de um grande fluxo migratório para o Brasil:

[...] Chegamos ao Brasil na cidade do Rio de Janeiro. Lá encontramos emigrantes. Eram uns 10.000 de várias nacionalidades. Imediatamente nos perguntaram para onde e em que direção alguém desejava ir. Nós nos inscrevemos para a província de Santa Catarina, distrito de Blumenau. De lá seguimos para as propriedades que eram de 155 morgas. Eram nas matas, e que matas! Imaginem que terra, que dá frutos até duas vezes por ano [...]. (Carta n. 50 in Cartas dos emigrantes do Brasil, 1977, p. 69).

Depois de escrever sobre clima, o que se planta e se cria, o custo de alimentos, a não necessidade de se pagar imposto sobre a produção agrícola, o remetente informa que escrevia aquela primeira carta só depois de receber a escritura da “propriedade que me foi escriturada para a vida inteira”. Em seguida, dá informações sobre o recebimento das propriedades e a construção da casa pelo governo, o trabalho na terra, os salários, ficando assim claro que busca despertar o interesse dos familiares para também emigrarem. O remetente se dispõe a interceder junto às autoridades para conseguir passagem para toda a família.

Na carta, ainda informam que moravam entre poloneses que estavam na localidade há 17 anos.

Na carta de Mariana e Casemiro Kurkow, instalados na colônia Warnow, em Blumenau (hoje Indaial-SC), escrita em 28 de dezembro de 1890, podemos perceber como este casal, que havia chegado quase dois meses antes na localidade, escreve sobre os imigrantes há duas décadas ali instalados e também sobre os indígenas – a despeito de terem apenas ouvido falar desses últimos:

[...] Aqui não temos rei, mas República. Os antigos moradores eram selvagens e, até o presente, bandos deles perambulam aos quais tememos, porque se atacarem e se por acaso seu número for maior do que o nosso, exterminar-nos-iam como ratos. O povo daqui são estrangeiros que chegaram não antes que vinte anos atrás. Antigamente aqui era um grande deserto, com montanhas cobertas de matas que agora temos que transformar em terra de cultura. Peço-vos que não esqueçam trazer consigo quadros de santos, podem ser sem moldura, escapulários e abecedários poloneses porque estes não se conseguem aqui. (Carta n.º 47 in Cartas dos emigrantes do Brasil, 1977, p. 64- 66).

Aqui, como na maioria das cartas, utiliza-se do recurso da comparação com a pátria para se representar o Brasil. O casal se refere à diferença de regime político entre o Brasil – a “República” recém-proclamada –, e a monarquia. E, ainda, nota-se que essa e outras cartas são fontes valiosas para se analisar como esses imigrantes percebiam a presença dos indígenas. Na frase em que os *Xokleng* são representados como “antigos moradores” e “selvagens”, cujos remanescentes seriam capazes de exterminar os colonos como “ratos”, se estivessem em maior número, apreende-se como o projeto de colonização se processava em meio a sonhos, mas também em meio a inseguranças e medos em relação ao “Outro”, tido como potencial “exterminador”.

Como apontou a historiadora Sandra Pesavento, “representações são personificações de uma ausência, onde representante e representado guardam entre si relações de aproximação e distanciamento” (PESAVENTO, 2006, p. 49). Portanto, mesmo que esse imigrante nunca tenha encontrado indígenas anteriormente, as representações negativas a seu respeito, compartilhadas por colonos já estabelecidos – na região predominavam os de língua alemã – provocavam temor ao ponto de transmiti-lo aos conterrâneos. No trecho citado, contudo, está implícita a ideia de que avolumar-se a quantidade de colonos, com a e/imigração, protegeria os recém-estabelecidos frente ao perigo representado pelos indígenas. Colonizar, por meio da posse de propriedades particulares e da fixação na terra, significava disputar território com aqueles cujo modo de vida é tido como um contraponto – note-se que os indígenas aparecem como “bandos” que “perambulavam” pela região.

O grupo indígena predominante no Vale do Itajaí era o dos *Xokleng*. Segundo o historiador Manoel de Carvalho Santos, o governo de Santa Catarina entendia que a introdução de colonos no território seria suficiente para afugentar os primeiros habitantes da região, desconsiderando seu pertencimento. Todavia, os conflitos entre esses grupos eram constantes e violentos (SANTOS, 2011, p. 105).

Curiosamente são mencionados na carta como “povo daqui” os “estrangeiros” que haviam chegado antes dos poloneses. Em que pese essa diferença entre eles, o remetente se identifica com eles ao ver a sua frente a mesma tarefa de transformar as matas “em terra de cultura”. É o mesmo sentido dado à colonização, compartilhado com os outros europeus que se instalaram na região.

Todavia, há a percepção da diferença cultural e de que são minoria, o que motiva o remetente a pedir que os destinatários, ao virem

a seu encontro, trouxessem “consigo quadros de santos”, “escapulários e abecedários poloneses, porque estes não se conseguem aqui”. Tratava-se de artigos religiosos valorizados para o culto de sua fé, o que faz o casal destacar, noutra parte da carta, o fato de a igreja distar 5 milhas do local de sua residência. Aqui se percebe como a construção de identidades tanto individuais como coletivas necessita de reconhecimento de símbolos (WOODWARD, 2000, p. 14). Entre os imigrantes poloneses, o sentimento de pertencimento nacional – a polonidade, segundo Ruy Wachowicz –, era muito ligado ao catolicismo e, conseqüentemente, a seus símbolos. Isso havia se intensificado durante o período das dominações imperiais russa, austríaca e prussiana no território polonês, visto que a participação comunal ou social nas instituições, por parte dos poloneses, lhes era negada, sendo a paróquia a única instituição que os aceitava e os representava (WACHOWICZ, 1981, p. 61). Por isso, a valorização de artigos religiosos entre os imigrantes poloneses no Brasil. Barreto também aponta isso em relação aos imigrantes poloneses estabelecidos em Santa Catarina:

Tão logo estabelecido na nova terra, após demarcado o lote e construída a habitação, via de regra, preocupou-se o colono polonês com a instrução dos filhos, com atendimento religioso e com a preservação da cultura polonesa, ameaçada na terra de origem. (BARRETO, 1979, p. 61).

Durante muito tempo, será a igreja o espaço de sociabilidades e reunião dos colonos. Os remetentes em certa parte da carta advertem os destinatários em relação às expectativas que poderiam ter em relação às sociabilidades: “Não esperem a mesma alegria existente na Polônia que encontrareis nas colônias”. A carta é escrita na expectativa de que a mãe e parte dos irmãos viessem a seu encontro e, por isso, a carta traz muitas instruções do

que providenciar e trazer, cuidados a tomar, como eram as condições de vida e trabalho na região. À carta se junta um bilhete para servir de guia ao irmão quando chegasse ao Rio de Janeiro para poder ir até o seu local de residência. O casal ainda estava instalado num barracão com 40 famílias, alternava duas semanas na construção de estradas com duas semanas de trabalho em sua “colônia” de “60 morgas polonesas”. Eles e outros poloneses recém-chegados, como atestam outras cartas, eram empregados na construção das estradas, para o que recebiam, segundo ele, “5 zlotes diários”, uma possibilidade de ganho já que ainda não tinham como sobreviver com as colheitas.

A dificuldade de comunicação com o padre é um dos elementos que aparece na carta do imigrante Caetano Nowak, estabelecido na localidade de Rio Carolina, então Blumenau (hoje Gaspar – SC) para a família, escrita em 25 de janeiro de 1891:

[...] A língua é a portuguesa e quando nos falamos não entendemos nada e quando nós lhes falamos eles também não entendem nada. O padre é português e reza a missa em latim, da mesma forma como na Polônia, mas não entendemos a sua língua, e ele não entende a nossa. A igreja dista 12 milhas. A capela, porém fica perto e o local onde são enterrados os mortos dista duas milhas. (Carta n. 56 in Cartas dos emigrantes do Brasil, 1977, p. 79).

Também aqui o remetente informa a distância até a igreja e a capela, uma evidência da importância dessas instituições da religiosidade católica para esses imigrantes, mas o fato deles não entenderem ainda o português e de o padre não saber polonês dificultava a socialização em torno da igreja. Na região, a presença de poloneses era muito menor em relação a outras nacionalidades.⁵ A dificulda-

de de comunicação, apontada pelo escrevente, mostra sua inserção num contexto em que ele se sente excluído do meio simbólico, social e cultural que remete à sua identidade (WOODWARD, 2000, p. 14). Em relação a esse aspecto, Ruy Wachowicz (1981, p. 97) também aponta para o desconforto sentido pelos imigrantes ao não se entenderem com os padres, porque não podiam se confessar e realizar os sacramentos. Também percebiam diferenças culturais na forma da celebração dos ritos e no seguimento da fé pelo povo brasileiro.

A carta de Caetano emprega tanto a primeira pessoa do singular como do plural para descrever desde a viagem, durante a qual faleceu um filho menor, até a situação difícil em que se encontravam, apesar do ganho de uma “colônia de 25 morgas de mato, árvores diversas – e que árvores”. Ele reclama do trabalho duro e se arrepende de não ter trazido sementes consigo, comenta sobre o trabalho desempenhado na construção de estradas, sua ocupação esporádica como sapateiro, dá informações sobre parentes e conhecidos que também emigraram e faz planos em relação aos que ficaram.

Diferenças nacionais e dificuldades linguísticas não impediram a interação e casamentos interétnicos. É o que atesta carta de Casemiro Monatowski, enviada da localidade de Rio Ada, Blumenau (hoje Rio dos Cedros – SC) ao cunhado Antônio Bronski em 1890:

[...] A vida não é cara, embora a distância para apanhar os mantimentos seja grande, uma vez que a cidade fica distante. A mais próxima é Blumenau e dista 12 milhas. O difícil aqui é o primeiro ano, época em que a gente consegue o seu próprio mantimento. Depois tudo será diferente e aqui para o trabalhador não é difícil. [...] Ainda quero comunicar-vos que a irmã casou com um viúvo italiano e está bem agora, porque o mesmo é um colono velho e tem de tudo. (Carta 53 in Cartas dos emigrantes do Brasil, 1977, p. 74).

⁵ Entre 1850 e 1897, teriam entrado 19.487 imigrantes em Blumenau, dos quais 1.796 tinham nacionalidade polonesa (DEEKE, 1995, p. 206).

A região de Rio dos Cedros havia sido ocupada a partir de 1875 por trentinos, tirolezes e italianos do Vêneto e da Lombardia. A localidade de rio Ada, assim como outras áreas ainda mais ao interior, fora ocupada mais tarde (FERREIRA; KOEPEL, 1995, p. 113). Os poloneses também ali inseridos, portanto, conviveram com outros imigrantes católicos. Isso e o fato de os poloneses serem minoria naquele contexto sociocultural pode ter facilitado a miscigenação étnica. A interação, no caso da família remetente da carta, foi rápida, visto que o casamento da irmã com um viúvo italiano da localidade deu-se no mesmo ano da imigração dela. O fato de o cunhado “ter de tudo”, a despeito de ser um “viúvo italiano” e um “colono velho”, é valorizado pelo fato de a irmã “estar bem agora”, ou seja, ter superado as dificuldades econômicas. Essa informação, inserida linhas depois de o remetente mencionar as condições de vida e trabalho na localidade, evidencia a preocupação do imigrante com trabalho, propriedade e segurança econômica.

Kula ressalta que embora o imigrante polonês tivesse consciência da dificuldade do trabalho a ser executado no Brasil, era possível vislumbrar sustento e sucesso, algo que não esperavam no lugar que haviam deixado para trás (KULA, 1977, p. 13).

A carta acima, embora redigida em nome de Casemiro, emprega quase sempre a primeira pessoa do plural, já que escreve também como esposo e pai. O vínculo familiar com o destinatário é expresso de forma carinhosa no início da carta: “Amadíssimo e queridíssimo cunhado, Antonio Bronzek. Respeitosamente desejo-te saúde e toda sorte de bem. Cumprimento-vos com esposa e crianças, como cunhado amoroso e como vossa irmã [sic]”. A carta descreve a viagem até a chegada ao destino, o recebimento de ferramentas, o trabalho na abertura da estrada e o valor do pagamen-

to, o recebimento da propriedade, a qualidade da terra e o seu cultivo, e encoraja a vinda de quem tivesse interesse. Ele assim se representa, portanto, já como um emigrante bem-estabelecido em propriedade própria.

Em diversas cartas enviadas à Polônia do Brasil, ressalta-se a liberdade, a não existência da escravidão, em comparação às relações de subordinação existentes entre camponeses e senhores de terras no território polonês. É o caso da carta de Estanislau Sabelski, escrita aos pais em Brusque no dia 15 de março de 1891. Depois de informar ter trabalhado quatro meses na construção de estradas, o valor das diárias e o recebimento de 120 “morgas de terra”, cobertas de mato, assim como o clima, o imigrante assim escreve:

[...] Querido pai, não existe nenhuma escravidão. Cada pessoa é livre. O calor é permanente, querido pai. Estou com saudades de vocês. Se quereis, podeis vir para cá. Querido pai, toda família poderá viver bem na minha propriedade. Aqui cresce o arroz, o milho, a cevada, o trigo e o centeio são vigorosos, bem como toda sorte de verduras: cenoura, beterraba, nabo, salsinha, cebola, numa palavra tudo. Em nossa região ainda não há trigo vigoroso, nem centeio, nem batatinha europeia. Crescem limoeiros, laranjeiras e café. Mas tudo tem que ser plantado. Cresce cana-de-açúcar, de que se fabrica a cachaça, vinagre e açúcar. As igrejas são poucas. Se alguém deseja fazer confissão, depende quatro dias de ida e volta. A capela achase distante quatro léguas. Há muitas capelas. Os ganhos parecem bons, mas a vida é cara. Se a família for grande, não se consegue manter, porque o custo de vida é alto. (Carta nº 60 in Cartas dos emigrantes do Brasil, 1977, p. 84).

Na introdução à publicação das cartas, Kula (1977, p. 14) escreve que, quando o imigrante escrevia frases como “cada pessoa é livre”, falava ao coração do aldeão. Mesmo a servidão tendo sido abolida na Polônia há mais de um quarto de século, o fato de não se estar submisso a nenhum senhor justifi-

cava a exaltação desse aspecto. A frase também visava desacreditar os rumores contados na Europa sobre o Brasil de que o emigrante estaria indo ao encontro da escravidão, lembrando que no momento da escrita dessa carta a abolição havia ocorrido recentemente. Apesar da menção à liberdade, o remetente considera a vida cara em Brusque: “Se a família for grande, não se consegue manter, porque o custo de vida é alto”. Nesse aspecto, ele afirma o contrário do autor da carta 53, estabelecido no interior de Rio dos Cedros, para quem a vida lá não era cara. Também aqui há a menção à distância da capela.

Como ainda se percebe no trecho acima, o sonho do camponês polonês era a propriedade de terra, mas a concessão não era a solução de todos os problemas do imigrante, e sim o início do duro trabalho de construção de vias de comunicação e remoção das matas, que, como as cartas demonstram, muito impressionavam os poloneses recém-chegados.

A valorização da liberdade também é mencionada por Estanislau Wisniewski, em sua carta aos pais escrita em Nova Trento, em 15 de março de 1891. Isso e o fato de ter recebido 150 “morgas” de terra, todavia, não o deixava satisfeito devido ao contexto social e ao ambiente natural no qual foi inserido, representado de forma bastante hostil na carta:

[...] Estou muito melhor do que na Polônia, somente pelo fato de não estar submetido a nenhum senhor. Ganhei 150 morgas de terra, mas isto não me alegra, porque empurraram-nos para meio de gente estranha, selvagem e onde há muitos insetos. Há bichos que, nem a gente sabe, penetram no corpo e corroem a gente em vida. Essa gente selvagem possui espingarda que consegue matar uma pessoa a 300 passos, sem o mínimo de barulho, por isso temos que estar alertas e possuir ao lado uma arma dia e noite, ou um revólver à cinta de cano duplo, um fuzil ou uma faca e por esta razão vivo sempre com medo. (Carta nº 75 in Cartas dos emigrantes do Brasil, 1977, p. 109).

Ao usar verbo na forma passiva – “empurraram-nos para meio de gente estranha, selvagem e onde há muitos insetos” –, esse imigrante narra de modo a criticar as autoridades responsáveis pelo assentamento dele e dos demais colonos. Não fica claro no texto a que “gente selvagem” o remetente se refere, tratava-se de pessoas com armas de fogo. A carta evidencia que conflitos e violência faziam parte do cotidiano daquela zona de colonização. Segundo Barreto, autora de dissertação sobre os poloneses e descendentes estabelecidos na localidade descrita pelo remetente, a movimentação de indígenas na área fazia com que os “excursionistas” percorressem “a distância de Nova Trento a Pinheiral armados com pistolas, revólveres e facões como precaução contra possíveis encontros com os indígenas” (Barreto, 1979, p. 57). A posse e utilização de armas fez parte desse processo de recente ocupação naquelas terras destinadas à colonização.

Percebe-se que a menção à “gente selvagem” é articulada na narrativa do trecho a uma frase na qual se refere aos “bichos” no novo ambiente, outro elemento visto como ameaça aos corpos desses imigrantes. Como Santos (2011) aponta, havia diferentes formas de percepção da natureza entre os imigrantes em Santa Catarina; enquanto uns a admiravam e se aproveitavam dela, outros a temiam e colocavam nela a causa de suas dificuldades.

Nessas cartas, percebem-se não descrições objetivas, mas narrações pessoais articuladas às “circunstâncias exteriores ao sujeito-autor”, provocadas pelo deslocamento para o Brasil. E, ainda segundo Todorov, o “deslocamento no espaço é o indício primeiro, o mais óbvio, da mudança; ora, quem diz vida, diz mudança” (TODOROV, 2006, p. 231; 240). Trata-se não apenas de um deslocamento entre espaços, portanto. A frase escrita por Estanislau em primeira pessoa – “não estou submetido a nenhum senhor” – que conecta

o eu com as novas circunstâncias exteriores a si, não acentua apenas uma nova condição social – agora desamarrada dos resquícios das relações de servidão na Polônia –, mas uma diferença que ele quer estabelecer com os que ficaram, os receptores da carta.

Considerações finais

Neste artigo, trouxemos alguns indícios sobre o encontro – real ou imaginado – entre imigrantes poloneses e populações presentes nos então municípios de Blumenau e Brusque, estado de Santa Catarina. Se por um lado os signatários das cartas se veem como parte do mesmo processo de ocupação e colonização da região, vivenciado por outros imigrantes/colonos, por outro convivem com diferenças linguísticas, culturais e religiosas em reação aos já estabelecidos. Com a imigração, inserem-se num sistema de colonização baseado no trabalho na terra, na transformação da natureza em espaço produtivo, com a expectativa de aquisição de uma propriedade e reprodução de suas vidas em melhores condições. Em muitos casos, a distância das colônias – como se definiam as pequenas propriedades rurais –, a distribuição dos imigrantes poloneses no espaço e a sua configuração étnica e linguística dificultavam a comunicação e as sociabilidades. O fato de a maioria das cartas apresentar instruções para trazer parentes demonstra o anseio de, com a sua presença, recriar um ambiente culturalmente mais “familiar” no local de imigração. Os indígenas – com os quais os remetentes das cartas aqui em análise não tiveram contato – e a “gente selvagem” que vivia nas franjas dessas propriedades são tidos como ameaças aos remetentes.

As narrativas das cartas demonstram sujeitos marcados pela experiência do deslocamento e da colonização em Santa Catarina e mobilizados pelas dificuldades impostas pelas

novas condições de vida, trabalho e sociabilidades. Muito embora eles tenham atravessado o Atlântico e se inserido num novo contexto sociocultural, viviam num mesmo “sistema mundo europeu/euro-norte-americano moderno/capitalista/colonial/patriarcal”, no qual se reproduziam padrões hierárquicos globais já existentes (BALLESTRIN, 2013, p. 103), que valorizava projetos de colonização europeia nas Américas, entendidos como projetos “civilizatórios”. Por meio dessa lente, vão representar o espaço e se constituir enquanto emigrantes/colonos para os destinatários e tentar envolvê-los numa rede de informações visando manter os laços familiares, embora à distância, e/ou reproduzir o fenômeno migratório ao chamarem os parentes e amigos.

Referências

- ASSIS, Gláucia de Oliveira. **Estar aqui, estar lá:** uma cartografia da vida entre dois lugares. 1995, 231p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.
- BARRETO, Maria Theresinha Sobierajski. **Os Poloneses do Alto Vale do Rio Tijucas:** um estudo de história demográfica. 1979. 263 p. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1979.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, Universidade de Brasília, n. 11, p. 89-117, mai./ago.2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/?format=pdf>. Acesso em: 1º ago. 2022.
- BERNECKER, Walther L. Die transatlantische Massenmigration von Europa nach Lateinamerika: Phasen und Erscheinungsformen. In: FISCHER, Thomas; GOSEL, Daniel (Hg.) **Migration in internationaler Perspektive**. München: Allitera Verlag, 2009. p. 36-60.

- BLAS, Veronica. "Puentes de papel": apuntes sobre las escrituras de la emigración. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 10, n. 22, p. 121-147, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/4kt-jxxx4xDVmNqmCNsPFknc/>. Acesso em: 1º ago. 2022.
- CHELMICKI, Zymunt. **Imigrantes Poloneses no Brasil de 1891**. Tradução de Sofia Winklewski Dyminski. Brasília: Senado Federal, 2010.
- COMISSÃO DOS FESTEJOS. **Centenário de Blumenau: 1850 - 2 de setembro - 1950**. Blumenau: Edição da Comissão de Festejos, 1950.
- DEEKE, José. **O município de Blumenau e a história de seu desenvolvimento**. Blumenau: Nova Letra, 1995.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Narrativas de imigrantes do passado e do presente: questões para pesquisa. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, v. 3, n. 7, p. 45-66, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/4475>. Acesso em: 1º ago. 2022.
- FERREIRA, Cristina; KOEPEL, Daniel Fabrício. **Representações da cidade**: discussões sobre a história de Timbó. Blumenau: Edifurb/Fundação Cultural de Timbó, 2008.
- GLUCHOWSKI, Kazimierz. **Os poloneses no Brasil**: subsídios para o problema da colonização polonesa no Brasil. Tradução de Mariano Kawka. Porto Alegre: Rodycz & Ordakowski Editores, 2005.
- GOMES, Angela de Castro (Org.) **Escrita de si, escrita da história**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- GOULART, Maria do Carmo Ramos Krieger. **A Imigração polonesa nas Colônias Itajahy e Príncipe Dom Pedro**. Blumenau: Fundação Casa Dr. Blumenau, 1984.
- GOULART, Maria do Carmo Ramos Krieger. Imigração Polonesa: homens que atuaram na sua história. **Blumenau em Cadernos**, Blumenau, Fundação Cultural de Blumenau, Tomo 29, n. 10, p. 307-311, out. 1988.
- KULA, Marcin. Cartas dos emigrantes do Brasil. In: KULA, Marcin; WACHOWICZ, Ruy (org.) **Anais da Comunidade Brasileiro-Polonesa**: Cartas dos Emigrantes do Brasil. Curitiba, Superintendência do Centenário da Imigração Polonesa ao Paraná, v. 8, p. 9-16, 1977. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/biblioes-tudosetnicos/wp-content/uploads/2015/08/Anais-da-Comunidade-Brasileiro-Polonesa-Vol-VIII.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2022.
- MALATIAN, Teresa. Cartas: Narrador, registro, arquivo. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (orgs.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 195-221.
- MAZUREK, Jerzy. **A Polônia e seus Emigrados na América Latina (até 1939)**. Goiânia, Editora Espaço Acadêmico, 2016.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. Cultura e Representações, uma trajetória. **Anos 90**, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 13, n. 23/24, p. 45-58, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/6395/3837>. Acesso em: 1º ago. 2022.
- ROUSSO, Henry. O arquivo ou o indício de uma falta. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, v. 9, n. 17, p. 85-92, 1996. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2019>. Acesso em: 1º ago. 2022.
- SANTOS, Manoel Pereira Rego Teixeira dos. **O Imigrante e a Floresta**: Transformações ambientais, das práticas e da produção rural nas colônias do Vale do Itajaí – SC. 2011, 259 p. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- SEYFERTH, Giralda. Cartas e narrativas biográficas no estudo da imigração. In: DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri; TRUZZI, Oswaldo (Org.) **Estudos migratórios**: perspectivas metodológicas. São Carlos: EdUFSCar, 2005. P. 13-51.
- SINATTI, Giulia. The Polish Peasant Revisited Thomas and Znaniecki's Classic in the Light of Contemporary Transnational Migration Theory. **Sociologica**, Bologna, Società editrice il Mulino, v. 2, p. 1-22, 2008. DOI:10.2383/27725

TODOROV, Tzvetan. A viagem e seu relato. **Revista de Letras**, São Paulo, Universidade Estadual Paulista, v. 46, n. 1, p. 231-244, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/letras/article/view/50>. Acesso em: 1 ago. 2022.

TRINDADE, Rhuan Targino Zaleski. **Um “imperialismo polonês”**: narrativas brasileiras das relações da Polônia com os imigrantes poloneses no período Entreguerras. 2020, 450 p. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Paraná, 2020.

VENDRAME, Maira Inês. Micro-história e história da imigração: pensando o problema do equilíbrio e da complexidade. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, Universidade Estadual do Estado de Santa Catarina, v. 10, n. 25, p. 267-288, jul./set. 2018. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180310252018267>. Acesso em: 1 ago. 2022.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e Diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis-RJ, Vozes, 2000. p. 7-72.

WACHOWICZ, Ruy Christovam. **O Camponês Polonês no Brasil**. Curitiba: Fundação Cultural/Casa Romário Martins, 1981.

Recebido em: 30/08/2022

Revisado em: 20/11/2022

Aprovado em: 26/11/2022

Publicado em: 15/12/2022

Méri Frotscher é doutora em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Atualmente encontra-se em disposição funcional para o Departamento de História da Universidade do Centro-Oeste (Unicentro). Líder do Grupo de Pesquisa: História, Cultura e Sociedade. *E-mail*: merikramer@hotmail.com

Geovana Carolina de Lima é graduada em Artes Visuais pela Universidade Norte do Paraná (Unopar). Graduanda do curso de História da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UENP). *Email*: ge_nacarolina@hotmail.com

SOB O OLHAR DE UM BAUDAD BRASILEIRO: ESCRITAS DE SI NAS CARTAS DE VIAGEM DE JOÃO RIBEIRO¹

■ SHAYENNE SCHNEIDER SILVA

<https://orcid.org/0000-0002-3859-2852>

Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

RESUMO

Interpretar as escritas de si nas cartas publicadas por João Batista Ribeiro de Andrade Fernandes (1860-1934), em *O Commercio de São Paulo*, durante sua primeira viagem à Europa, é o objetivo do presente artigo. Comissionado pelo governo brasileiro em 1895 para estudar a organização e métodos empregados no ensino primário e secundário germânicos, o viajante pode publicizar o visto e o vivido de sua travessia. Dentre as impressões privilegiadas, descreveu lugares visitados, pessoas que conheceu, jornais e leituras que realizou em terras estrangeiras, bem como comentou sobre política, artes, cultura e educação alemães, defendendo estas como modelo para o Brasil. Tomo como fonte principal as 40 cartas publicadas no jornal diário, entrecruzando-as com cartas pessoais do viajante a amigos – no intuito de pedir, agradecer e encurtar distâncias e saudades –, revelando uma tríade entre escrita, imprensa e viagem, na medida em que o professor se mostrava um verdadeiro espectador da vida alemã.

Palavras-chave: João Ribeiro. Escritas de si. Escritas de viagem. Imprensa. História da Educação.

ABSTRACT

UNDER THE VIEW OF A BRAZILIAN BAUDAD: YOUR WRITINGS IN LETTERS PUBLISHED IN THE PRESS

Interpreting the writings of himself in the letters published by João Batista Ribeiro de Andrade Fernandes (1860–1934), in *O Commercio de São Paulo*, during his first trip to Europe, is the purpose of this article. Commissioned by the Brazilian government in 1895 to study the

¹ O presente artigo é um recorte da tese *Em terras alheias: a viagem de João Ribeiro como estratégia de legitimação na Educação (1895-1897)*, defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em junho de 2022, com financiamento de bolsa de doutorado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – com período de Doutorado Sanduíche, com bolsa financiada pela FAPERJ, realizado na Universidad de Alcalá, na Espanha, coordenado pelo Prof. Dr. Antonio Castillo Gómez.

organization and methods used in German primary and secondary education, the traveler can publish the visa and the experience of his crossing. Among the privileged impressions, he described places visited, people he met, newspapers and readings he carried out in foreign lands, as well as commented on German politics, arts, culture and education, defending these as a model for Brazil. I take as my main source, the forty letters published in the daily newspaper, intersecting them with personal letters from the traveler to friends – in order to ask, thank and shorten distances and misses –, revealing a triad between writing, press and travel, insofar as that the professor showed himself to be a true spectator of German life.

Keywords: João Ribeiro. Writings of yourself. Travel writings. Press. History of Education.

RESUMEN

BAJO LA MIRADA DE UN BAUDAD BRASILEÑO: SUS ESCRITOS EN CARTAS PUBLICADA EN LA PRENSA

Interpretar los escritos de él mismo en las cartas publicadas por João Batista Ribeiro de Andrade Fernandes (1860 –1934), en *O Commercio de São Paulo*, durante su primer viaje a Europa, es el objetivo de este artículo. Encargado por el gobierno brasileño en 1895 para estudiar la organización y los métodos utilizados en la educación primaria y secundaria alemana, el viajero puede publicar la visa y la experiencia de su cruce. Entre las impresiones privilegiadas, describió lugares visitados, personas que conoció, diarios y lecturas que realizó en tierras extranjeras, además de comentar sobre la política, las artes, la cultura y la educación alemanas, defendiéndolas como modelo para Brasil. Tomo como fuente principal, las cuarenta cartas publicadas en el diario, entrecruzándolas con cartas personales del viajero a amigos – con el fin de preguntar, agradecer y acortar distancias y extravíos –, revelando una tríada entre escritura, prensa y viaje, en la medida en que el profesor se mostró como un verdadero espectador de la vida alemana.

Palabras clave: Joao Ribeiro. Escrituras del yo. Escritos de viajes. Prensa. Historia de la Educación.

Papéis que viajam

Como muitos viajantes que partem de caneta e papel em punho para registrar momentos especiais que despertam fascínio, curiosidade, espanto ou admiração, os educadores que atravessaram mares e terras em busca de inovações educacionais, deixaram vestígios de suas experiências, descobertas e redes de sociabilidade tecidas em cartas, cartões postais, diários, agendas, álbuns de viagens e relatórios, o que permite adentrar por uma escrita de si reveladora de processos de formação por olhares sobre o estranho, o novo, o inusitado. (MIGNOT, 2018a, p. 101).

Diversas são as maneiras de se capturar o visto e o vivido de uma viagem. Álbuns, fotografias, agendas, diários, relatórios, telegramas, bilhetes, cartões e cartas, são alguns exemplos de papéis que viajam e que possibilitam aos pesquisadores “[...] averiguar, conhecer e se aproximar de distintos olhares e percepções, subjetividades e tendências, perspectivas e sensibilidades que entremostam, escondem, compartilham e elucidam, diferentes pontos de vista e de entendimento” (PIMENTA, 2017, p. 344).

Nesse sentido, elejo as cartas enviadas por João Batista Ribeiro de Andrade Fernandes (1860, Sergipe, Brasil; 1934, Rio de Janeiro, Brasil) – professor, literato, filólogo, jornalista e escritor – a fim de perceber as motivações, os contextos, redes de sociabilidade e as impressões de viagem tecidas pelo sujeito que narra com detalhes sua travessia. Mergulho nas cartas publicadas por esse homem de letras em *O Commercio de São Paulo*, durante sua primeira viagem à Europa, em 1895, na tentativa de interpretar as escritas de si presentes em sua narrativa. Quais expectativas carregava em sua mala? O que observou? Quais temáticas privilegiou?

Mas, afinal, quem era esse viajante? É a primeira questão que faço ao me debruçar sobre a farta correspondência de João Ribeiro, pois quando os pesquisadores trabalham com esse tipo de escrita não estão interessados ape-

nas nos assuntos tratados.² Na perspectiva da história da cultura escrita,³ conforme apontado por Antonio Castillo Gómez (2017; 2022), é necessário interpretar as práticas, representações e usos da escrita das mesmas, o que implica em interrogar sobre quem escreve, o contexto da escrita e as motivações para escrever, remeter e ler cartas.

Tentando fugir da linearidade da vida desse sujeito (BOURDIEU, 2006) e sem a intenção de esgotar sobre o tema, busco, primeiramente, apresentar quem escreve, ou seja, o professor viajante, suas motivações, contextos de viagem e bagagem cultural,⁴ tendo como fio con-

2 Para saber mais sobre pesquisas que abordam as cartas em sua dimensão histórica, ver: GALVÃO, Walnice Nogueira, GOTLIB, Nádia Battella (Orgs.). *Prezando senhor, prezada senhora: estudos sobre cartas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. – Entre os artigos dessa coletânea, podemos observar o artigo intitulado “Carta de leitor. Reflexões a partir de uma seção do arquivo de Pedro Nava”, de Marília Rothier Cardoso, no qual a autora chama a atenção para dois caminhos que os pesquisadores podem tomar ao se debruçar no discurso epistolar. O primeiro deles, a correspondência entre personalidades públicas, o que gratifica o lado *voyeur* dos pesquisadores e, o segundo, as cartas pessoais trocadas entre cidadãos comuns, estas, por sua vez, escapam do poder de resgate das instituições e é preciso esperar que o acaso as torne acessíveis à análise; BASTOS, Maria Helena Camara, CUNHA, Maria Teresa Santos, MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (orgs.). *Destinos das letras: história, educação e escrita epistolar*. Passo Fundo: UPF, 2002; SÁEZ, Carlos, CASTILLO GÓMEZ, Antonio. *La correspondencia en la historia. Modelos y prácticas de la escritura epistolar*. 1ª ed. Madrid. 2002; CASTILLO GÓMEZ, Antonio, SIERRA BLAS, Verónica. *Cartas – Lettres – Lettere. Discursos, prácticas y representaciones epistolares (siglos XIV-XX)*. 1ª ed. Alcalá de Henares. 2014; CASTILLO GÓMEZ, Antonio, SIERRA BLAS, Verónica. *Cinco siglos de cartas. Historia y prácticas epistolares en las épocas moderna y contemporánea*. 1ª ed. Huelva. 2014; PETRUCCI, Armando. *Escribir cartas, una historia milenaria*. Buenos Aires: Ampersand, 2019; CASTILLO GÓMEZ, Antonio. *Aprendizaje, arte y prácticas epistolares en España durante la temprana Edad Moderna. Epistolarios de ayer. Diplomática de hoy*. 1ª ed. Guadalajara. 2019. P. 133 – 166; e SIERRA BLAS, Verónica. *Aprender a escribir cartas. Los manuales epistolares en la España contemporánea (1927-1945)*, Gijón: Ediciones Trea, 2003; dentre tros. (*apud* SILVA, MIGNOT, 2022)

3 Para saber mais sobre história da cultura escrita, ver: Viñao Frago (1996).

4 Tomo como referência a noção de capital cultural pretendida por Bourdieu que pressupõe a posse de bens ou símbolos que aludem a três estados com-

dutor a correspondência pessoal ativa, localizada dispersamente na Academia Brasileira de Letras (ABL) e na Fundação Biblioteca Nacional (FBN). Posteriormente, adentro pela narrativa de viagem, interpretando o suporte da escrita e suas características, que, diferentemente das cartas pessoais, não permite que seja analisada fora da tríade imprensa, escrita e viagens, na História da Educação. Nesse sentido, busco capturar o olhar de um *baudad*⁵ brasileiro sobre a Alemanha.

Motivações de um professor em trânsito

Saúde a todos. Muito a contragosto te escrevo agora para fazer-te uma proposta que talvez te desagrade. Como já eu te disse, eu parto para a Europa a 10 de abril ou pouco depois. As epidemias não permitem que eu vá aqui com a família nem tu venhas aqui – pois seria uma imprudência ou talvez viesse ocasionar maiores desgostos. [...] Em vista d’isso acho prudente que adies o batizado de teu filhinho para q^o eu voltar da Europa [...] Na Europa demorar-me-hei 7 mezes

plementares: “estado incorporado”, refere-se aos conhecimentos adquiridos pelos sujeitos sob a forma de disposições duráveis (ser competente em um ou outro domínio de conhecimento, ser culto, ter um bom domínio da linguagem, da retórica, conhecer e se reconhecer nos códigos do mundo social); “estado objetivo”, que diz respeito às realizações materiais ou patrimônio de bens culturais, como obras de arte, livros, instrumentos, mídias, equipamentos; e “estado institucionalizado”, associado aos títulos, diplomas, sucesso em concursos, premiações, dentre outros, que tem por finalidade o reconhecimento das competências pela sociedade ou, mais frequentemente, pelo Estado, que o torna público e o institui (BOURDIEU, 1999).

5 João Ribeiro revela em seu artigo no *Jornal do Brasil*, publicado no dia 24 de junho de 1927, que apesar de considerar ter realizado poucas viagens na vida, conseguiu ao menos conhecer mais da metade da Europa, com a ingenuidade de um *baudad*, ou seja, conseguindo aproveitar e capturar o visto e o vivido de suas viagens sem pedantismo. Esse aspecto foi apontado primeiramente no artigo de Silva (2016), quando a autora tratou sobre autores viajantes que escreveram sobre a história do Brasil, elencando João Ribeiro como um deles, e que pretendo retomar no presente artigo com o intuito de me deter sobre a relação estabelecida entre o escritor viajante e a sua primeira viagem à Europa, em 1895.

ou 8 e creio que estarei de volta em Outubro ou Novembro d’este anno ou talvez antes d’isso. (Carta de João Ribeiro a José Lino, 24/03/1895, Rio de Janeiro – Arquivo Pessoal João Ribeiro, ABL).

Em carta endereçada ao compadre José Lino Ribeiro de Sá,⁶ João Ribeiro tentava reajustar alguns combinados devido à viagem que estava programada para ocorrer dentro de alguns dias à Europa. Nela, é possível observar que o sergipano pensava em não se estender muito fora do país, a ponto de pedir ao compadre que adiasse o batizado do filho para quando retornasse do exterior.

Outra questão a ser notada na carta em destaque, é a preocupação do remetente em viajar pelo Brasil nessa época, mesmo que a curta distância, por conta das epidemias. A mesma apreensão também transparecia em outras cartas para o mesmo destinatário. Como exemplo, temos a epístola de 29 de novembro de 1889, na qual João Ribeiro, ao reclamar da própria saúde, acreditando estar debilitada, pede ao amigo que interceda a seu favor ao angariar um emprego ao Barão Ribeiro de Sá, pai de seu compadre, em São Paulo ou Minas Gerais, pois o clima era mais ameno e propício ao estado que se encontrava. Em demais cartas,⁷ é possível depreender os problemas sociais que atravessavam o Brasil, no final do século XIX, que se refletem nas tensões instaladas nas cidades que sofriam com os surtos de cólera, com a febre amarela, a malária, a tuberculose, entre outras doenças, bem como com a mudança de regime político, a industria-

6 José Lino Ribeiro de Sá era filho do Barão Ribeiro de Sá, uma família de agricultores com posses em Parahyba do Sul, no Rio de Janeiro. Foi médico, fazendeiro, tendo se casado com Dona Olga de Andrade Santos, filha do Capitão Antonio Augusto de Andrade Santos. (*DIARIO DE MINAS*, 24/07/1889, ed. 385, p.2; *ALMANAK LAEMMERT: ADMINISTRATIVO, MERCANTIL E INDUSTRIAL* (RJ), ed. 81, 1925, p. 205; op. Cit, ed. 61, 1904, p. 1255)

7 Ver cartas de João Ribeiro a José Lino, de 18 de setembro de 1893; a José Veríssimo, de 20 de abril de 1894 – Arquivo Pessoal João Ribeiro, ABL.

lização e as questões socioeconômicas herdadas do período de escravidão (SCHWARCZ, 2012; CHALHOUB, 2018).

Diferentemente da apreensão que transparecia nas cartas do remetente em viajar pelo Brasil, João Ribeiro se mostrava confiante no planejamento para sua viagem internacional. Em 31 de março de 1895, ele escrevia novamente a José Lino, desfazendo alguns possíveis mal-entendidos sobre a viagem à Europa e demonstrando segurança em deixar a esposa e os filhos aos cuidados de algum conhecido:

Saúde, desejo a ti aos teus filhos incluindo o meu afilhadinho e a tua Snr^a. Recebi hontem a tua carta a qual agora respondo. Pela tua carta, vejo que supões que eu vou a Europa com a minha família. Mas não é assim. Nhan-nhan e meus filhos ficam aqui e em companhia do irmão (José Luiz da Fonseca Ramos) que acaba de enviar e mora actualmente com os filhinhos conosco. Parto pois sossegado, embora com muitas saudades. Demais a minha demora não será mt^o grande. Além d'isso, Nhan-nhan não poderia ir pois já se esta em estado interessante e seria inconveniente embarcar. Se me quiseses escrever, envia as tuas cartas para aqui. (rua do Oriente, 8). Podes vir dar um passeio aqui no inverno com a comadre e teus filhos. A Xavieria está cada vez mais interessante e engraçada. A Betty estava doentinha dos dentes que estão nascendo, mas já está quase boa. Adeus. Ao teu amigo, João Ribeiro. (Carta de João Ribeiro a José Lino, Rio de Janeiro, 31/03/1895 – Arquivo Pessoal João Ribeiro, ABL).

É possível observar, agora, um pouco das expectativas de João Ribeiro em relação à sua ausência do Brasil durante a viagem internacional. Nota-se que o missivista escrevia em resposta a uma carta anterior de seu compadre, indicando que partiria à Europa sem a família, formada, à época, pela esposa Maria Luiza da Fonseca Ramos,⁸ conhecida como Nhan-Nhan, que se encontrava grávida, e suas duas filhas,

Xaviéria e Betty. Enquanto estivesse fora, elas ficariam sob os cuidados de seu cunhado, José Luiz da Fonseca Ramos. Tê-las sob a proteção de alguém de sua confiança, especificamente, de uma figura masculina, significava que poderia viajar com maior tranquilidade, sabendo que sua família estaria bem-acolhida, e que, apesar da saudade que sentiria por estar longe, acreditava que não se demoraria muito nessa viagem.

Ao atentarmos para os protocolos epistolares, tais como o endereço de quem envia e de quem recebe, a data, a saudação, o corpo da carta e a despedida (CASTILLO GÓMEZ, 2002; 2013; 2014), percebemos que tanto Lino quanto sua esposa eram figuras constantes nas cartas trocadas entre eles, em especial ao nos determos nas saudações e nas despedidas. Podemos observar, outrossim, que os destinatários moravam em Paraíba do Sul, pois, em algumas cartas, o remetente falava de uma possível visita à casa dos amigos, apontando para esse destino.⁹ Além disso, observamos que João Ribeiro utilizava uma linguagem informal, com abreviaturas, mostrando que os correspondentes eram próximos. Podemos ratificar tal afirmativa, pelo fato de o conteúdo de algumas dessas missivas o apontarem como padrinho de alguns filhos de José Lino, assim como o contrário também ocorria. Em geral, a partir da correspondência entre sujeitos, é possível estabelecer algumas relações, haja vista que a prática epistolar só existe em função de um outro, ou seja, para quem se enuncia uma fala e de quem se aguarda resposta, podendo ser considerada uma via de mão dupla (VENANCIO, 2002).

Ainda sobre a carta do excerto citado anteriormente, vale ressaltar que a decisão de João Ribeiro de não levar sua esposa e filhas para viagem à Europa tinha relação com o fa-

8 Filha do major Luiz Ramos, professor da Escola Normal, e de D. Leopoldina Carneiro Mendonça, nascida em 1889 (RAMOS, 2015).

9 Ver carta de João Ribeiro a José Lino, 1^o de janeiro de 1891, Rio de Janeiro – Arquivo Pessoal João Ribeiro, ABL.

lecimento de uma outra filha, Emma, o que foi também revelado por carta ao amigo confiante, em 1892.¹⁰ Por sua vez, foi a partir dessa perda que o remetente já nutria, desde então, o desejo de sair do país.¹¹ Tais missivas corroboram com a ideia de que as viagens nunca se iniciam ao embarcar (MIGNOT; GONDRA, 2007). Nelas, são depositadas expectativas e, em geral, é elaborado um planejamento bastante organizado para que tudo ocorra bem. Escolher o(s) destino(s), comprar as passagens, acertar os dias que ficará longe, marcar a hospedagem, organizar a bagagem, definir as companhias e os itinerários são algumas das tarefas imprescindíveis de serem realizadas antes da data de embarque.

Essas e outras missivas presentes na ABL – entrecruzadas com documentos oficiais, notícias em jornais e biografias a respeito desse viajante –, indicam-nos alguns dos caminhos, motivações e decisões tomadas por João Ribeiro até o momento de sua partida. Isso porque as cartas dispõem de algumas características próprias, podendo ser íntimas e públicas, pessoais e relacionais, permitindo, dessa maneira, compreender e interpretar um sujeito e suas interações.

A partir delas, interpreto um homem de letras preocupado em conseguir um cargo público, em especial no magistério, desde sua chegada ao Rio de Janeiro, em 1881, dedicando-se também ao jornalismo, com a publicação de versos e artigos nos jornais da época, alguns deles, lançando mão de pseudônimos, tais como: Xico-Late, Y., N., Nereu, dentre outros. Lembremos que era muito comum a saída de jovens do norte do Brasil tentar a vida no centro político e cultural da capital do Império, pois a cidade do Rio de Janeiro oferecia um

campo ímpar de atuação para os intelectuais – assim como João Ribeiro –, formada por cafés, confeitarias e livrarias, ou seja, “[...] múltiplos conventículos literários privados, compostos de confrarias vaidosas que se digladiavam continuamente pelos pasquins esporádicos da rua do Ouvidor” (SEVCENKO, 2003, p. 118).

Nesse trânsito entre cidade natal e capital, João Ribeiro acabou por não concluir o curso de Medicina, na Bahia, e tampouco os estudos da Escola Politécnica, no Rio de Janeiro. Apesar disso, pôde atuar como secretário oficial da Biblioteca Nacional (1885- 1890) e como secretário do Instituto Filológico Brasileiro, além de participar de alguns concursos no magistério. Não obtendo êxito nos concursos para Lente de Português do Ginásio Nacional,¹² em 1887, e para diretor-geral da instrução pública de Minas Gerais,¹³ em 1890, não era de se espantar que comemorasse, por cartas a amigos, a sua aprovação para assumir a cadeira de História Universal do Ginásio Nacional.¹⁴ Como docente

12 Para esse concurso, escreveu a tese *Morfologia e colocação dos pronomes*, obtendo o 2º lugar. A comissão julgadora foi composta por Emigdio Adolpho Victorio da Costa, Inspetor Geral da Instrução Pública; José Joaquim do Carmo, reitor do externato do Imperial Colégio Pedro II; além de José Maria Velho da Silva, Carlos Maximiano Pimenta de Laet e Fausto Carlos Barreto, professores do Imperial Colégio Pedro II (SILVA, 2022).

13 Para esse concurso, escreveu a tese *A instrução pública (primária, secundária, técnica)*. A banca era formada por H. Gorceix, Antonio Olyntho dos Anjos Pires, Joaquim Candido da Costa Senna, Bernardino Augusto de Lima, Marciano Pereira Ribeiro e Leonidas Botelho Damasio.

14 O ginásio foi o primeiro colégio de Instrução Secundária criado para ser referência de ensino no Brasil. Com a Proclamação da República, em 1889, o colégio passou a se chamar Instituto Nacional de Instrução Secundária, com o intuito de apagar a identificação do colégio com o regime imperial extinto e com o próprio imperador deposto, que o frequentava cotidianamente. Em 1890, para desvincular-se da Monarquia, a instituição mudou o nome para Ginásio Nacional. Apesar da mudança de nomes, nos primeiros anos da República, o colégio continuava sendo “um ponto de encontro e lugar social de um pequeno círculo de intelectualidade – como professores, jornalistas e escritores” (GASPARELLO, 2004 *apud* ALVES, 2006, p. 177). A autora revela ainda que esses intelectuais pertenciam a outros grupos sociais, formando uma complexa rede que compunha a intelectuali-

dessa instituição, além de prestígio, passaria a ganhar mais e disporia de mais tempo para desempenhar outras atividades intelectuais que já se dedicava, como a publicação de artigos em jornais e de manuais didáticos e tradução de livros.¹⁵

As cartas trocadas entre o viajante e seu círculo de convívio, composto por nomes como Max Fleuiss, Lúcio de Mendonça, Araripe Júnior, Machado de Assis, Graça Aranha, entre outros, evidenciavam os trâmites burocráticos e as redes de sociabilidade acionadas para permitir que sua viagem fosse financiada. Segundo os relatórios oficiais do Ministério das Relações Exteriores, João Ribeiro teria viajado inicialmente devido a uma licença do ginásio para cuidar da saúde, como é apresentado pela portaria do dia 15 de março de 1895 (*Revista Pedagógica*, Tomo 8, n. 43, 15 de set. de 1895, p. 92 – Hemeroteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional), designando outro professor para ficar em seu lugar nesta instituição de ensino. Quase um mês após o deferimento da licença concedida ao viajante, o governo encarregava-o de estudar a organização e os métodos empregados nos ensinos primário e secundário, especialmente, em relação às disciplinas que ele regia no ginásio, de Geografia e História Universal (BRASIL, 1896, p. 199 – Hemeroteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional), permitindo-lhe continuar ganhando os honorários do colégio, mesmo que de licença.

Tal comissão só conseguira por estar vinculado ao Ginásio Nacional e devido à sua rede de sociabilidade mobilizada, como é possível

dade carioca, como o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) – em funcionamento desde 1838 –, e a ABL – que, apesar de só ser fundada em 1897, os membros já se reuniam e publicavam no impresso comandado por Machado de Assis.

15 Até a viagem de 1895, já havia colaborado para os impressos *O Paiz*, *Correio do Povo*, *Época*, *A Semana*; publicado as obras *Dicionário gramatical* (1889), *História Antiga (Oriente e Grécia)* (1892), *Grammatica portugueza* (do 1º ao 3º ano), *Auctores contemporaneos* (1894), dentre outras; e traduzido o livro italiano *Coração*, de Amicis.

de ser observado pela carta de 25 de maio de 1895, de Berlim, enviada a Lucio de Mendonça, Ministro do Supremo Tribunal Federal – nomeado pelo presidente Prudente de Morais naquele mesmo ano. Nela, o remetente pedia que o destinatário intercedesse junto ao presidente, ou mesmo ao ministro Carlos de Carvalho,¹⁶ para viabilizar uma comissão ou nomeação que o fizesse permanecer mais algum tempo em solo europeu. Acrescentava que sua intenção era a de levar a família para Alemanha, pois tinha “mortal saudade”, e solicitava, ainda, que mostrasse sua carta à Araripe,¹⁷ na expectativa de que ele, também, pudesse lhe ajudar. Meses depois, João Ribeiro respondia, dessa vez, em agradecimento, pois havia recebido o ofício do ministro concedendo a nomeação que desejava e informando que pretendia demorar-se um ano e voltar alemão e disciplinado.¹⁸

16 Trata-se de Carlos Augusto de Carvalho (1851, RJ – 1905, RJ), advogado e político, que foi ministro das Relações Exteriores no governo de Floriano Peixoto, continuando à frente dessa pasta ainda durante o governo de Prudente de Morais, por dois anos. Além disso, atuou como presidente da Província do Paraná, em 1882 e do Pará, em 1885. Foi, enfim, diretor do Banco do Brasil, de 1902 a 1903. FUNDAÇÃO ALEXANDRE DE GUSMÃO (Funag). Carlos Augusto de Carvalho. Disponível em: <https://www.funag.gov.br/chdd/index.php/ministros-de-estado-das-relacoes-exteriores/340>. Acessado em: 20 jan. 2022.

17 Trata-se de Tristão de Alencar Araripe Júnior formado em Direito pela Faculdade de Recife e político. Membro fundador da cadeira 16 da ABL. Escrevia para *A semana* junto a João Ribeiro e outros do chamado *bond* da revista. Foi nomeado oficial de secretaria do Ministério dos Negócios do Império. Durante a Proclamação da República, o ministério onde atuava foi extinto e, com isso, passou a assumir a pasta do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Na época da carta enviada por João Ribeiro a Lúcio (1895), Araripe Júnior estava como diretor geral da Instrução Pública. ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. Tristão de Alencar Araripe Júnior. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/araripe-junior/biografia>. Acesso em: 20 jul. 2022.

18 Além dessas cartas, Hansen (2000, p. 28-29) também traz, em seu estudo, cartas enviadas por João Ribeiro a Max Fleuiss, presentes no IHGB. Dentre elas, constava uma datada de 21 de maio, um pouco antes de escrever a Lucio de Mendonça, na qual contava ao destinatário que já havia enviado uma carta ao presidente pedindo-lhe uma comissão gratuita, ou seja, que não custasse nada a mais para o governo, mas que garan-

Decidido o destino e a comissão que lhe permitisse custear sua viagem, encontrou, via cartas, uma maneira de manter-se em contato constante com a família e amigos que permaneceram no Brasil e na imprensa, uma possibilidade de visibilizar sua viagem e, por conseguinte, manter ativa sua comunicação com os seus leitores. Para tal, virou correspondente do *O Commercio de São Paulo*, onde publicava “Da Allemanha”. O que, para quem e por que escrevia? Quais os cuidados os pesquisadores precisam ter ao estudar esse tipo de fonte? Como é possível perceber as escritas de si a partir de tais documentos?

De Berlim a São Paulo

Mantendo a promessa feita, publicamos hoje a primeira carta que da Allemanha nos enviou o ilustre philologo dr. João Ribeiro, nome demais conhecido para que seja necessario acompanhá-lo de qualquer comentario. Iniciando esta nova série de correspondências, foi nosso intuito, não só tornar a nossa folha cada vez mais interessante e mais moderna, como também satisfazer um pedido dos nossos assignantes alemães, que desejavam ter as impressões de um brasileiro sobre seu grande paiz. O publico há de fazer-nos esta justiça: é que não poupamos nem esforços nem sacrificios para manter *O Commercio de S. Paulo* na altura a que tão rapidamente o collocou o seu favor. (*O COMMERCIO DE SÃO PAULO*, ed. 683, 19/06/1895, p. 1).

Na edição do dia 19 de junho de 1895, o jornal *O Commercio de São Paulo* publicou a primeira carta enviada da Alemanha pelo professor João Ribeiro. Na mesma página, acom-

tisse o recebimento integral dos ordenados provenientes do Ginásio Nacional. Além de Max, estendeu seu pedido de ajuda a Lucio de Mendonça, Araripe Júnior e Xavier da Veiga. Sobre este último, é possível que João Ribeiro estivesse se referindo a José Pedro Xavier da Veiga (1846-1900), historiador, jornalista, político, sociocorrespondente do IHGB e que, também, colaborava para *A Semana*. INSTITUTO HISTÓRICO GEOGRÁFICO BRASILEIRO. José Pedro Xavier da Veiga. Disponível em: <https://ihgb.org.br/perfil/userprofile/jpxdaveiga.html>. Acesso em: 9 dez. 2022.

panhava a nota anterior indicando ao público-leitor do jornal, mais especificamente, aos supostos leitores alemães que em São Paulo viviam,¹⁹ que a publicação da série de correspondência tinha o intuito de tornar a folha mais interessante e moderna, mas também os satisfazer. A partir delas, tais assinantes poderiam ter em mãos as impressões de um brasileiro sobre aquele país. Essas cartas, seriam correspondentes à série “Da Allemanha”, nas quais o viajante poderia registrar e publicizar o visto e o vivido de sua travessia.

Outros estudos, em função de seus objetivos de pesquisa, selecionaram alguns desses papéis que viajam e preferiram qualificar a escrita dos textos de João Ribeiro como artigos de divulgação científica ou artigos científicos para divulgação da ciência no Brasil.²⁰ No entanto, em vários momentos, o próprio viajante a qualificou como carta, assim como o jornal destacou que “Da Allemanha” seria uma série de correspondência. Portanto, neste trabalho, optei por considerar a nomenclatura elegida por seu autor, ou seja, cartas, nas publicações que ele assim o definiu, mesmo sabendo que elas não possuíam, de todo modo, os elementos constitutivos da escrita epistolar – que englobam uma tentativa de vínculo com o leitor, a utilização de saudação e despedida, dentre outras características presentes na prática de escrita de cartas (SÁEZ; CASTILLO GÓMEZ, 2002; BOUVET, 2006; CASTILLO GÓMEZ; SIERRA BLÁS, 2014) –, bem como não indicou no título da coluna em questão que estas seriam cartas, assim como fizeram outros correspondentes.

Em um breve exercício de comparação, percebi que João Ribeiro não era o único a publi-

19 A esse respeito, ver: Trespach (2014) e Rölke (2016).

20 Refiro-me aqui à dissertação de Vera Lúcia dos Santos (1981) e à dissertação de Felipe Oliveira (2017), nas quais, em ambos os estudos, os autores buscaram identificar as visões de ciência expressas nos artigos de divulgação científica de João Ribeiro na virada do século XIX para o século XX, entrecruzando com outras obras posteriores desse intelectual.

car uma série de correspondência neste jornal, tampouco o primeiro. Havia também uma seção intitulada “Cartas de Lisboa” e “Cartas do Porto”, de correspondentes resididos em Portugal; e, “Cartas Parisienses”, cuja assinatura inscrevia-se sob o pseudônimo Maneco, que era correspondente de Paris, publicadas entre 1893 e 1896. À primeira vista, observei que o estilo de narrativa tomado pelo correspondente sergipano era parecido com os dos demais jornalistas do impresso paulista. Tratavam sobre temas políticos, culturais, biografias sobre pessoas ilustres recém-falecidas, acontecimentos locais da cidade e do país que se encontravam, dentre outros. Em uma mesma publicação, tinham a liberdade de não se prender em um só assunto. Apontavam geralmente a data, que poderia ser a indicação feita pelos redatores do jornal que a colocavam para informar aos leitores de quando haviam recebido tal carta de seus correspondentes ou, talvez, pudesse ser uma indicação de seus próprios autores. Com exceção dos dois primeiros anos de publicação das cartas de Maneco – entre 1893 e 1894, no qual o correspondente se utilizava de um destinatário fictício “Zeca”²¹ e saudações e despedidas referente ao gênero carta –, os demais anos dessa coluna e aquelas referente às cartas de Porto, de Lisboa e da Alemanha, não tiveram, em sua maioria, uma tentativa de se aproximar de seus leitores ou destinatários ou se beneficiaram tanto dos protocolos desse gênero para sua publicação.

Devo considerar que tais seções tiveram aproximações pelo fato de todos esses jornalistas exercerem a função de correspondente de *O Commercio de São Paulo*. A esse respeito, De Luca (2016) salienta que a função

21 Nas “Cartas Parisienses”, Maneco utilizava-se de um possível destinatário, referindo-se a ele de diferentes maneiras, tais como: “Meu caro Zeca”; “Meu bom Zeca”; “Zeca do meu coração”; “Zeca”; “Meu prezado Zeca”; “Meu estimado Zeca”; “Meu excelente amigo”; e assim vai brincando com o leitor para introduzir os assuntos que abordaria em cada edição.

de correspondente no Brasil ainda não estava definida no último quartel do século XIX. Isso porque, por volta de 1870 a 1880, ainda eram inúmeras as transformações sociais que ocorriam no país junto às novidades técnicas nos meios de comunicação²² e de transporte,²³ que acabavam por reconfigurar as atividades exercidas pelos correspondentes, que poderiam ser desde colaborações informais e esporádicas nos jornais até um rol bem preciso de obrigações.

Ao todo, somam-se 40 cartas publicadas de João Ribeiro, separadas em dois momentos.²⁴ O primeiro deles, referente a 1ª série do correspondente, apareceram desde 19 de junho a 20 de agosto de 1895. Já o segundo pertenciam a 2ª série, estendendo-se de 19 de setembro a 29 de dezembro de 1895. As presentes impressões de viagem apresentavam-se sempre na primeira página – das quatro que o jornal dispunha normalmente –, com exceção da edição 702, de 11 de julho de 1895, intitulada “O jornalista”, que apareceu na segunda página, porém, sem nenhuma alteração em seu formato e *design*. De acordo com o corpo editorial, eram sempre publicadas em sua íntegra, ocupando

22 Em relação à mudança nos processos de produção dos impressos, a autora pontua que “[...] no decorrer do século XIX, a fabricação de papel contínuo, a prensa cilíndrica e o vapor, ao que se seguiram as cada vez mais rápidas prensas mecânicas, as rotativas e, nos decênios finais da centúria, a mecanização da composição pela linotipo” (DE LUCA, 2016, p. 113). A autora acrescenta a esse fato “as novidades que saíam das tipografias – livros, revistas, jornais, folhetos, estampas, panoramas, propagandas e cartazes – produzidos em escala industrial, isto é, cada vez mais baratos e atraentes, graças à incorporação da imagem, novidades de grande alcance e que propiciava inéditas experiências de visualidade” (DE LUCA, 2016, p. 113), gerando um impacto econômico e social na circulação de milhares de páginas impressas, “vendidas a preços módicos à crescente população urbana europeia, que dependia da informação para gerir seu cotidiano e cujo processo de letramento conhecia avanços significativos” (DE LUCA, 2016, p. 113).

23 A autora refere-se aos progressos das viagens marítimas, realizadas a vapor, e o desenvolvimento acelerado das ferrovias, mudando-se a percepção do espaço e do tempo. (DE LUCA, 2016)

24 Ver apêndice A.

de uma a duas colunas das oito contidas em cada página do impresso. Com exceção de alguns, cada relato de viagem aparecia como na Figura 1, a seguir, sendo possível observar o título da série, “Da Allemanha”; abaixo, a numeração em algarismos romanos, correspondente a cada carta enviada que deveria seguir sua ordem numérica para ser publicada; abaixo disso, poderia aparecer um subtítulo, que

nessa primeira edição, nota-se que não continha; abaixo disso, observamos o local de onde a carta foi enviada; em seguida, aparecia uma outra data, que podemos supor que correspondia à data da carta enviada pelo escritor que, em sua maioria, demarcava aproximadamente 20 a 30 dias anteriores à data de edição do jornal; abaixo deste, o seu conteúdo; e, por fim, a assinatura “João Ribeiro”.

Figura 1 – Recorte de *O Commercio de São Paulo*, no qual aparece a série “Da Allemanha”



Fonte: Hemeroteca Digital/ FBN.

O Commercio de São Paulo era um jornal diário que circulou desde 1893 e tinha o formato de 46 cm de largura e 65 cm de altura (BALCÃO, 1998). Sobre os assuntos em geral que este jornal diário publicava, podemos encontrar em sua primeira página assuntos diversificados como lançamentos de livros, notícias de nomeação de pessoas, variadas matérias de outros países e aparecimento de outras colunas para compor o visual do jornal, desde seu surgimento, tais como observamos no recorte anterior. A segunda página destinava-se ao esporte, informações e anúncios; a terceira e quarta páginas a anúncios, que, a partir de 1895, foram ampliadas para divulgação de produtos de/para outros estados e exterior,

porém, mantinha-se a ênfase em São Paulo e Rio de Janeiro; além de anúncios de venda de bilhetes de navios que ocupava, mais criticamente, toda a última página do jornal. Vale ressaltar que, em 1895, a possibilidade de assinaturas para esse jornal havia alterado para outros estados e ao estrangeiro. Logo, os anúncios divulgados por esse impresso precisavam também se adaptar para acompanhar essa nova realidade do jornal, que, acompanhava uma cidade que se modernizava.

Outra estratégia utilizada por essa folha com o intuito de melhorar e aumentar sua circulação, além de tentar capturar assinantes e anunciantes para esse impresso, era oferecer tal jornal aos “frequentadores de hotéis, sa-

lões, além de possuir pontos de venda fixos pela cidade” (BALCÃO, 1998, p. 46). Devo lembrar que “[...] um impresso não precisava ser consumido (comprado) para ser lido [...] muitas pessoas se valiam das edições diárias que ficavam expostas nos cafês, já amareladas de tanto uso” (MELLO, 2007, p. 79 *apud* LIMEIRA, 2012, p. 370). Isto é, não necessariamente aqueles que pagavam pelas assinaturas ou compravam as folhas avulsas determinavam, em sua totalidade, os leitores destas.

O redator-chefe era Júlio César Ribeiro, ou seja, irmão mais velho de João Ribeiro que residia em São Paulo. Penso que havia um contrato entre João Ribeiro e o editor desse periódico para o professor poder publicar suas cartas. Observando a nota apresentada na epígrafe que abre este subtópico, a publicação dessa série de correspondência significava a colaboração do viajante para tornar o jornal mais interessante e moderno. Entrecruzando com a análise das cartas, em especial, da edição 712, do dia 23 de julho de 1895, no qual o viajante indicava ser “jornalista e correspondente de dois jornaes sul-americanos”, pude entrever que um desses pudesse ser *O Commercio de São Paulo*. Logo, seria vantajoso para o periódico ter João Ribeiro – que parecia já ter nessa época o mínimo de prestígio na imprensa – colaborando com esse jornal.

Não havia um dia certo em que os relatos de viagem de João Ribeiro foram publicados.²⁵ Tampouco uma garantia de que estes seguiriam a sequência lógica pretendida pelo correspondente ou jornal. Por exemplo, da primeira nota de viagem até a segunda, demorou-se dez edições para ser publicada; já da segunda para a terceira, somente uma edição de diferença. Seguindo nessa análise, percebe-se que nas próximas edições demorar-se-ia entre uma e cinco edições para elas serem publicadas. Contudo, é possível notar uma

diferença de tempo entre envio e publicação de cada carta, de aproximadamente um mês (poucos dias para mais ou para menos). Além disso, todas demarcavam Berlim, cidade a qual João Ribeiro teria fixado como principal endereço durante sua estadia na Alemanha (LEÃO, 1954; RIBEIRO, 1934).

Ao olharmos atentamente para a numeração romana indicada em todas as cartas, podemos notar que esta seguia a uma ordem cronológica, à exceção de algumas trocas. A esse respeito, poderia entrever, talvez, que as cartas publicadas fora de sua sequência pudessem estar associadas ao tempo que se levava para uma carta enviada da Europa chegasse ao Brasil, ou, mais especificamente, de Berlim a São Paulo. Por conta de um extravio, ou por uma demorar mais tempo de outra com numeração romana posterior, o jornal e editores assumiam o risco de publicar as que já tinham em mãos. De Luca (2016) aponta esse tempo era determinado a partir da:

[...] introdução do vapor nas rotas do Atlântico Sul em meados do século XIX, diminuiu quase à metade o tempo da travessia entre a Europa e o Rio de Janeiro – de cinquenta e quatro para vinte e nove dias – trajeto que, a partir dos anos 1880, passou a ser feito em apenas vinte e dois dias, o que impactou na circulação não apenas de mercadorias, mas instituiu espaços comuns de trocas em escala e ritmo inéditos, que descortinavam novas possibilidades para a produção cultural e o confronto de opiniões, informações e ideias. (DE LUCA, 2016, p. 113).

Todavia, devido a cada uma delas conterem assuntos variados e, em alguns momentos, independentes uma da outra, acredito que isso não atrapalharia o seu entendimento, caso publicadas fora de sua ordem numérica. Sobre a numeração romana cronológica definida nas cartas publicadas, devemos considerar o que Gomes (2004, p. 18) adverte sobre “[...] a importância do domínio do tempo no ato de escrever sobre si [...] evidentes em expedientes

25 Ver Apêndice A.

muito praticados para estabelecer uma ‘ordem da escrita’”. A esse exemplo, a autora cita o ato de numerar folhas ou páginas de um caderno de viagem, de diário, de outros cadernos e de cadernetas, demonstrando, assim, que esse texto tem um seguimento; assim como nas cartas e diários, o ato de datar e localizar o que se escreve de forma eventual ou descontínua

servia para que não interferisse ou prejudicasse sua ordem temporal. Nesse sentido, penso que João Ribeiro ao numerar suas cartas, bem como datá-las de modo a mostrar aos seus leitores o dia que escreveu, possa estar imbuído de significados de uma escrita de si. De acordo com os temas tratados, classifiquei-as da seguinte maneira, conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Temáticas recorrentes da série “Da Allemanha”

TEMAS	QUANTAS VEZES APARECERAM			
	1ª SÉRIE	EDIÇÕES	2ª SÉRIE	EDIÇÕES
Jornais e jornalistas	2	702, 708	1	781
Mulheres	3	694, 733, 736	1	771
Artes e cultura	5	683, 694, 696, 733, 736	1	767
Política	4	710, 712, 722, 727	3	761, 765, 776
Lugares	4	683, 696, 710, 712	3	764, 767, 777
Educação	5	704, 707, 720, 729, 731	5	769, 773, 782, 788, 803
Pessoas ilustres	12	683, 693, 697, 699, 704, 707, 709, 714, 716, 720, 729, 731	4	777, 782, 801, 803
Outros	0	—	6	788, 802, 804, 839, 845

Fonte: elaborado pela autora.

Ao observar o Quadro 1, podemos notar que na 1ª série o viajante tratou mais da temática referente às artes e cultura, mulheres, lugares e pessoas ilustres, do que na 2ª série. Em contrapartida, manteve-se abordando sobre política e educação igualmente nas duas séries. A respeito das que versavam sobre jornais e jornalistas, o viajante tratou de forma mais aprofundada sobre essa questão realizando comparações entre os jornais brasileiros e alemães, bem como de outras cidades europeias; recomendando matérias específicas de determinado jornalista para que seus leitores as acompanhassem; dentre outras. Apesar de, em sua maioria, ao final das cartas, João Ribeiro trazer uma anedota de algum jornal alemão, não as considerei, nesses casos,

como uma discussão mais aprofundada sobre essa primeira temática, pois ele somente traduzia algumas partes, com o intuito de trazer um pouco mais de humor para seus leitores. Sobre o tema mulheres, considerei aquelas cartas em que o viajante discutiu sobre o gênero feminino de maneiras diversificadas: em relação à profissão, aos trajes, ao comportamento, à beleza etc. Já na temática artes e cultura, englobei as cartas que trataram de maneira geral sobre pintura, arquitetura, música e artes alemães. Sobre o tema “política”, o missivista apresentou tanto sua visão para discorrer sobre o caso brasileiro, quanto alemão. Nas cartas que tratou sobre lugares, separei aquelas em que João Ribeiro se deteve a comentar cidades, locais e instituições, em

geral, alemães ou europeias, que visitou. Inserir no grupo referente à temática sobre educação as recomendações feitas de leituras, estudos e obras didáticas ou científicas recém-lançadas, bem como os comentários sobre uma instituição visitada que acreditava ser um modelo a ser seguido pelo Brasil, dentre outras situações. Na temática sobre pessoas ilustres que, de certa forma, entrelaçava-se, em sua maioria a outros assuntos, considere as cartas que o correspondente comentou sobre sujeitos alemães que acreditava ter certa superioridade intelectual. E, por fim, em “outros”, separei as demais cartas que não se encaixavam nos temas mencionados, devido ao assunto não ser recorrente. Contudo, em todas elas, era unânime o pensamento do viajante de que era na Alemanha onde se encontraria todos e tudo que considerava de melhor e mais moderno àquela época.

Percepções de si ao escrever sobre o outro

Ao chegar aqui a essa terra incomparável e divina que é a massa cinzenta do nosso planeta, a primeira impressão que temos, além do assombro dessa grande civilização, é a amargura de ver calunhado pelo mundo latino esse povo adorável e essa região amorosa da seisma e de todos os grandes ideaes. [...] A Alemanha é ainda a maior vítima da fúria gauleza. Quem quer que vive espiritualmente dos livros franceses fica naturalmente imbuído de quanta falsidade se possa inventar acerca do povo alemão. O alemão é conhecido pela lourdeur e pela brutalidade. Entretanto, é justamente o contrário que se observa. O alemão é delicadíssimo, gentil, quase feminino e carinhoso no trato. A todo o momento, ele se presta a dar informações, a guiar o estrangeiro, com uma adorável alegria prestativa, ingenua e sincera. Mesmo nas classes inferiores, essa delicadeza se exprime em toda a plenitude, tanto é ella nativa e ingênita. (*O COMMERCIO DE SÃO PAULO*, Ed. 683, 19/06/1895, p. 1).

No dia 30 de maio de 1895, foi enviada a primeira carta de João Ribeiro ao jornal e publicada no *O Commercio de São Paulo*, quase um mês depois. Nela, o professor demonstra perplexidade ao ver que a terra visitada seria o oposto das representações generalizadas feitas sobre os alemães, em que o relacionavam ao sobrepeso e brutalidade, o que não acreditava ser verdade. Com o intuito de ir em contramão à difamação que dizia ter propagado os franceses sobre a Alemanha, elencou considerações elogiosas a respeito do povo alemão. Um dos aspectos defendidos nessa carta estaria ligado aos atributos do povo, encontrando, na figura dos soldados e militares alemães, o exemplo ideal de demonstrar o quanto eles eram disciplinados, sem serem brutos. Vale lembrar que a aproximação de João Ribeiro com um modelo militar não fora adquirida durante a viagem. A esse respeito Hansen (2000) observa que desde antes da viagem, o correspondente demonstrava-se entusiasta dos governos militares, em especial, o de Floriano Peixoto, no Brasil.²⁶

Assim como na primeira carta, nas edições seguintes, como em “A Erudição”, “O amor” e “O alemão”, João Ribeiro seguiu a mesma perspectiva de defender e mostrar o quão disciplinado, modesto, agradável, erudito, respeitoso, superior e muitas outras qualidades elencadas, eram os alemães. Como poderemos ver em “O alemão”, edição 696, no qual sustentava que havia saído do Brasil, com ideias gerais e comuns sobre a Alemanha e, por isso, “a todo o momento [teria ele, nesse país] uma surpresa. Esse povo que passa por brutal e rustico é o mais amável e o mais risonho possível” (*OCSP*, ed. 696, 04/07/1895, p1), evidenciando assim, como aponta Vicente (2011), que o viajante parte sempre com uma

²⁶ Ver carta de João Ribeiro a José Veríssimo, de 1893, em que o remetente se coloca contrário a uma manifestação contra o presidente à época, dizendo-se florianista e militarista.

ideia já preconcebida sobre o destino de sua viagem. Ao ser confrontado com a realidade daquilo que vê, confirma que já sabia ou fica confuso, pleno de perplexidades e contradições. O viajante mantém-se em permanente estado de observação, tendo a ilusão que consegue manter distância entre observador e observado. Nesse caso, João Ribeiro demonstrava-se espantado com tamanha beleza que ia encontrando ao longo de sua viagem à Alemanha e se via na obrigação de contar aos seus leitores as impressões que tinha sobre tudo o que ia conhecendo.

Para mostrar sobre a exuberância do país visitado, enalteceu a música, a arquitetura, as artes, os jornais, a ciência – ao trazer estudos recentes alemães e seus autores –; a política – ao enaltecer o imperador Guilherme II e suas ações como monarca –; e a educação – ao estabelecer professores, cursos e universidades que lhe agradavam, indicar obras educativas e cometer o intercâmbio de alunos entre Américas e Europa – alemães. Na medida em que elogiava tudo dessa nação, encontrava na França, sobretudo, em Paris, o oposto, tudo que seria ruim e que não deveria ser referenciado no Brasil e para os brasileiros.

Por sua vez, é possível observar uma certa frustração de João Ribeiro com a Alemanha em alguns momentos. Um deles quando tratou sobre as festas patrióticas que ocorriam nesse país durante sua estadia, em especial, relacionadas à inauguração do Canal do Báltico. Como exemplo, nota-se a opinião do viajante em uma passagem da carta “O patriotismo”, na qual confessou que:

Non sympathiso, e digo-o com alguma timidez, com esse sentimento que chamam – patriotismo. É o lado mais bestial da especie. E a Alemanha, nesses ultimos dias, tem-me offerecido um espetaculo quasi indecente. Milhares de homens, da elite da civilização, urram de alegria, porque desolaram, ha vinte e cinco annos, os campos francezes, semeiaram o lucto nas fron-

teiras, incendiaram Strassburgo e Paris. (OCSP, ed. 727, 09/08/1895, p. 1).

Ao falar sobre o outro, deixou entrever sobre si ao se colocar contrário a esse evento. Nesse mesmo relato de viagem, confessou-se também ser patriota, mas apenas “da boca para fora”. É interessante notar como se enxergava enquanto estrangeiro na Alemanha, ao confessar que não gostava de contar a ninguém que era brasileiro. Um dos motivos estava no fato de acharem que os brasileiros e portugueses eram tudo um povo só, e o outro motivo relacionava-se ao câmbio que não lhe permitia ainda ostentar. Por isso, gostava de dizer que era americano, pois todos os alemães achavam que os americanos que visitavam a Alemanha eram sempre do Norte. Contudo, quando não queria passar uma ideia de que era rico, mentia que era francês, espanhol ou italiano.

Muitas vezes antes de transpôr uma porta, sou obrigado a parar, a reflectir e a dizer com os meus botões: - Serei eu aqui hespanhol? ou o francez daquela noite? – Na duvida, decido-me pela Italia, o que me dá um ar sentimental e melodioso. E nunca se nota o engano, ou porque os outros fazem a mesma cousa ou porque, dia a dia, caem do ceo sobre nós quinhentos mil milhões de mentiras. (OCSP, ed. 727, 09/08/1895, p. 1).

Ou seja, à medida que vai se mostrando não mais patriota em sua carta, ao final dela, acaba se contradizendo ao justificar-se que todo estrangeiro fora de sua cultura vira um pouco patriota quando lhe convém. Como exemplo, citou o episódio de quando sentiu falta dos cigarros brasileiros e que soubera que poderia encontrá-los em Berlim, não hesitou em correr para comprá-los na tenda que os vendia. A surpresa e indignação se deu, porém, quando descobriu que o tabaco vendido era turco, sentindo-se, assim, enganado e decepcionado. Nesse momento, defendeu sua pátria ao perceber que o tabaco brasileiro é incomparável,

soltando alguns palavrões ao dono da tabacaria. A esse respeito, Vicente (2011, p. 167) pontua que o viajante no estrangeiro “[...] também não deixa de ser observado pelas gentes da terra, com mais ou menos surpresa ou curiosidade, estabelecendo-se uma interação, mesmo que nunca haja comunicação linguística

entre ambos”. Logo, João Ribeiro sabia que, ao chegar nos lugares visitados pela Alemanha, de fato os alemães o notariam como fora de sua cultura.

Aliás, foram muitos os itinerários de João Ribeiro nessa viagem, conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 – Possíveis lugares visitados por João Ribeiro na primeira viagem à Europa

PAÍS	CIDADE	PERÍODO	MOTIVOS/ CONTEXTOS	REFERÊNCIA
Alemanha	Berlim	Todo o período da viagem	Fixou estadia. Dá indícios de lugares visitados nessa cidade	Cartas no OCSP e cartas pessoais a Lucio de Mendonça; ao <i>bond</i> de A <i>Semana</i> ; e, a José Lino
	Leipzig	Maio ou junho	-	Carta no OCSP (ed. 767)
	Munich	Julho	Visitar a estátua de Hermes de Praxiteles	Carta no OCSP (ed. 699)
	Dresden	s/d	Espreitar, fugir do calor de Berlim	Carta no OCSP (ed. 764)
		21 e 28 de setembro	Participar do Congresso de Propriedade Literária	Carta no OCSP (ed. 803)
França	Paris	Maio	Passagem para Alemanha	Carta no OCSP (ed. 777)
		Dezembro	Passeio com a esposa	Carta pessoal para José Lino, de 31 de dez. de 1895. [ABL]
Holanda	-	Maio	-	Carta no OCSP (ed. 712)

Fonte: Silva (2022).

Dentre as cartas que o viajante comentou sobre os lugares desfrutados, destaco a da edição 693, na qual, com riquezas de detalhes, mostrou-se deslumbrado com a paisagem contemplada ao desfrutar do passeio pelas ruas de Berlim. Dentre elas, estava a principal avenida *Under den Liden*, dizendo que esta seria a Rua do Ouvidor, exceto pelo fato desta ter “60 metros de largura, ou 10 vezes a viela do Rio” (OCSP, ed. 683, 19/06/1895, p. 1).

Interessante observar a comparação que o viajante realiza em sua escrita de acordo com um referencial que conhecia ou, talvez, que

pudesse ser conhecido também pelos seus leitores que viviam no Brasil: a Rua do Ouvidor, localizada no Rio de Janeiro. Nesse sentido, João Ribeiro mostrava nessa passagem que, talvez, não escrevesse apenas para os leitores de São Paulo. Apesar da Rua do Ouvidor estar localizada no Rio e o jornal ser paulista, vale lembrar que a circulação desse impresso era de abrangência nacional e internacional, além de que o Rio de Janeiro era, antes da Proclamação da República, a capital do Brasil, que continha um dos principais acessos ao estrangeiro, o porto na Baía de Guanabara. Logo, pro-

vavelmente, qualquer estrangeiro que chegasse ao Brasil nessa época teria que passar pelo Rio de Janeiro, conseqüentemente passar ou conhecer a Rua do Ouvidor.

A despeito do olhar comparativo em viagens, Chamon e Faria Filho (2010) recorrem a François Hartog (1999), para explicar que o exercício de comparação “[...] permite construir o outro a partir de semelhanças e de diferenças, traçando e abolindo, simultaneamente, as fronteiras entre eles” (HARTOG, 1999, p. 240 *apud* CHAMON; FARIA FILHO, 2010, p. 20). Ou seja,

[...] na busca de uma transcrição possível, a distância entre dois mundos (o que se conta e o mundo em que se conta) mantém-se e reduz-se ao mesmo tempo, ou seja, no exercício comparativo, o relato sobre o outro constitui-se numa espécie de ‘corte-sutura’: ‘a marca sempre presente do corte entre ambos, bem como o signo, sempre retomado, de sua sutura’ (HARTOG, 1999, p. 254 *apud* CHAMON; FARIA FILHO, 2010, p. 20).

Em suas cartas, deixou transparecer que a cidade de Dresde lhe agradou mais pelo seu estilo bucólico e por conter galerias com obras de artes, do que Leipzig, Paris e as costas da Holanda. Nesse momento, lançou mão de comparações entre os lugares que não gostou em oposição às paisagens brasileiras, como as do Rio de Janeiro, que, diferentemente das europeias, permitia vislumbrar uma natureza exuberante. Logo, ao escrever suas impressões sobre o outro, ou seja, as percepções que tinha da cultura, artes, educação, literatura, política, entre outros aspectos, das cidades visitadas na Europa, João Ribeiro revelou também o que pensava sobre si mesmo, bem como sobre sua nação.

Ao guardar o jornal, despeço-me das cartas

Devemos atentar que as cartas pessoais de João Ribeiro, que tinha uma escrita direciona-

da a um destinatário específico e sua permissão para lê-las, eram distintas daquelas publicadas em *O Commercio de São Paulo*, pois estas últimas poderiam alcançar diferentes destinatários/leitores, portanto, sem o controle do remetente. Além disso, vale ressaltar que, assim como tudo nos jornais, passa por seleções, edições e requer uma intencionalidade e cuidado do que se vai escrever e publicar (MIGNOT, 2018b). Nesse caso, ao criticar a falta de paisagem natural nessas cidades, em especial, em Leipzig e Paris, cheia de máquinas, pontes construídas etc., e sobressaltar as do Brasil, João Ribeiro buscava levar aos seus leitores uma certa representação de seu próprio país, ou de um país que desejava ou idealizava. Assim como tentou agradar aos supostos alemães que no Brasil residiam, indicado pela nota do editor do jornal como principais leitores das impressões de viagem, e como é possível de ser observado no relato de um deles ao ser lançada a primeira carta de João Ribeiro no jornal, dizendo que era uma “brilhante defeza da nação allemã contra os aviltamentos que, sahindo da França, são espalhados com relação aos germanos sobre todas as raças latinas” (OCSP, ed. 686, 22/06/1895, p. 1).

Por outro lado, suas impressões de viagem não agradaram a todos os leitores, como foi o caso de Maneco, o correspondente de Paris da mesma folha, e Carlos de Laet, professor de Português do Ginásio Nacional, que participou da comissão julgadora do concurso em que João Ribeiro saíra derrotado em 1887 e que na época escrevia para o *Jornal do Brasil*, como Cosme de Moraes. Quanto à crítica do primeiro opositor, relacionava-se à apologia que Maneco acreditava estar João Ribeiro fazendo sobre a Alemanha e que, para tal, rebaixava Paris e enxergava nos franceses todos os defeitos e males possíveis que uma nação poderia ter. Enquanto o assunto do primeiro durou em uma carta somente em que João Ribeiro achou

conveniente respondê-lo na edição 802, o assunto do segundo se estendeu até as últimas cartas sem título de João Ribeiro, e relacionava a acontecimentos anteriores à sua viagem à Europa.

Nas cartas publicadas de João Ribeiro no jornal paulista, entrecruzando com a sua correspondência pessoal durante a viagem a amigos, é possível de se observar também contradições. Ao mesmo tempo em que o viajante tentava ressaltar um Brasil com avanços em relação às ciências e educação em suas impressões de viagem, nas cartas a Max Fleuiss e outros,²⁷ João Ribeiro revelava intimamente que andava desgostoso com o Brasil e que, por conta disso, passava-se por mentiroso ao elogiar seu país de origem para os alemães e para a imprensa.

Vale destacar também que, inicialmente, o professor não tinha a intenção de levar a família, por mais que sentisse saudades da esposa e dos filhos, como revelado na carta pessoal a José Lino e em outra publicada no jornal, edição 776, que até outubro encontrava-se longe dos seus. Porém, na carta de 31 de dezembro daquele mesmo ano, para o mesmo destinatário, indicou que na semana anterior, ou seja, ainda no mês de dezembro, estava a passeio com Nhan-nhan por Paris. Ao mesmo tempo que publicamente criticava tudo relacionado à França, aos franceses e à sua capital publicamente, a cidade parisiense tornava-se destino para viagem com a esposa, no qual era somente permitido revelar aos mais próximos, assim como o fez em carta ao compadre.

Os imprevistos também estiveram presentes na viagem de João Ribeiro e não passaram despercebidos em suas impressões de viagem, como foi o caso da carta “O Congresso em Dresda”, edição 803, que revelou que estava responsável por receber alguns participantes brasileiros para o XVII Congresso Internacio-

nal em Dresden, para tratar sobre propriedade literária, e que não conseguiu comparecer em um dos dias desse evento por questões de saúde. Em outra carta, revelou que tinha a intenção de visitar a universidade em Berlim, porém, ela se encontrava em período de férias e, por conta disso, não estava aberta ao público. Em contrapartida, conseguira visitar o museu que esta instituição abrigava e colou-se a escrever sobre ele em suas narrativas.

Segundo Mignot (2007), ao se debruçar nas pesquisas sobre viagens e viajantes é preciso considerar o aspecto da imprevisibilidade,²⁸ pois, ainda que haja planejamento financeiro e preparação cultural para a realização das viagens, elas estão sempre suscetíveis a mudanças. Santos (2020, p. 83) acrescenta que “os rumos e as durações podem ser alterados em meio ao seu curso e, por vezes, independente da vontade do viajante”. No caso de João Ribeiro, sua intenção era a de prolongar a estadia na Europa, e, para isso, acionou novamente a sua rede de sociabilidade para conseguir outra comissão que lhe permitisse continuar na Alemanha. Porém suas impressões de viagem não acompanharam o período após o ano de 1895. Algumas hipóteses que poderiam ter contribuído para o desaparecimento das cartas “Da Alemanha” estiveram relacionadas, talvez, à discussão travada em meio à imprensa de João Ribeiro com Carlos de Laet; ou, pelo fato da mudança do editor-chefe de *O Commercio de São Paulo* a partir de 1896, que não era mais seu irmão; ou, até mesmo, por razões do lançamento de uma nova revista científico-literária, chamada *O Novo Mundo*, que contaria com a direção de João Ribeiro e financiada por Júlio Ribeiro, que, por vezes, foi anunciada também pelo jornal diário paulista.

Embora as cartas de João Ribeiro publicadas em *O Commercio de São Paulo* contemplassem

27 Ver: Hansen (2000).

28 Sobre a questão da imprevisibilidade na viagem dos educadores, ver: Amorim, Santos e Pires (2021).

apenas o período inicial de sua viagem à Alemanha, tais fontes permitiram observar o que o viajante “fazia no espaço do outro” (GONDRA, 2010, p. 13). Dessa maneira, ele pôde divulgar, comparar e refletir sobre o outro em relação à sua vivência, à sua cultura, ao seu país. Pudemos perceber, que essa descrição não era imparcial e funcionava como “[...] um observatório privilegiado para refletir-se acerca da circulação de ideias, projetos e modelos educacionais em curso” (GONDRA, 2010, p.14), incrementando ao viajante um saber ao seu capital intelectual e cultural. Com isso, João Ribeiro pôde testemunhar o que apreendeu sobre artes, cultura, política, arquitetura, literatura e educação, mostrando-se como um verdadeiro “espectador da vida alemã”, ou como um *baudad* – assim como ele próprio denominou e como busquei mostrar no presente artigo –, ao defender a Alemanha como modelo para o Brasil, em um período em que muitos brasileiros tomavam como referencial a França.

Referências

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Tristão de Alencar Araripe Júnior**. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/araripe-junior/biografia>. Acesso em: 20 jul. 2022.

ALVES, Rosana Lopis. **José Verissimo Dias de Mattos**: um crítico na direção do Gymnasio Nacional (1892-1898). 2006. 266f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006.

AMORIM, Sara Raphaela Machado de; SANTOS, Daise Silva dos; PIRES, Raquel Lopes. Do planejado ao vivido: imprevisibilidades nas travessias de educadores (1911-1930). **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6042/5382>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BALCÃO, Lier Ferreira. **A cidade das reclamações**:

moradores e experiências urbanas na imprensa paulista – 1900/1913. 1998. 171 f. Dissertação. (Mestrado em História Social) – Programa de Pós-graduação em História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

BOURDIEU, Pierre. (tradução: Magali de Castro). Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. Rio de Janeiro: Vozes. 2ª edição. 1999. p. 71-79.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína, FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.). **Usos & abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 183-192.

BOUVET, Nora. **La escritura epistolar**. Buenos Aires: Eudeba, 2006.

CHALHOUB, Sidney. **Cidade febril**: cortiços e epidemias na corte imperial. Rio de Janeiro: Companhia das letras, 2018.

CASTILLO GÓMEZ, Antonio. “Como o polvo e o camaleão se transformam”: modelos e práticas epistolares na Espanha Moderna. In: BASTOS, Maria Helena Camara, CUNHA, Maria Teresa Santos, MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. **Destino das letras**: história, educação e escrita epistolar. Passo Fundo: UPF, 2002. p. 13-56.

CASTILLO GÓMEZ, Antonio. «Muchas cartas tengo escritas» Comunicació Epistolar I correu a l'Espanya moderna. IN: IGLESIA-FONSECA, J. Antoni. **Comunicatio: un itinerari històric**. Barcelona: Nausíacaä, 2013. p. 133-164.

CASTILLO GÓMEZ, Antonio. Escritas, textos e leituras: formas de fazer história da cultura escrita. In: PATRIOTA, Rosângela, RAMOS, Alcides Freire (Orgs.). **Escritas da história**: circulação, leituras e recepções. São Paulo: Hucitec; Brasília: Capes, 2017. p. 55-96.

CASTILLO GÓMEZ, Antonio. **Grafias do cotidiano**: escrita e sociedade na História (séculos XVI a XX). Rio de Janeiro: eduerj; eduff, 2021.

CASTILLO GÓMEZ, Antonio. Sociedad y cultura epistolar en la historia (siglos XVI-XX). In: CASTILLO GÓMEZ, Antonio, SIERRA BLAS, Verónica. **Cinco siglos de cartas**. Historia y prácticas epistolares en las

épocas moderna y contemporánea. 1ª ed. Huelva. 2014, p. 25-53.

CHAMON, Carla Simone; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O olhar comparativo: Estevão de Oliveira e os grupos escolares em Minas, no Rio e em São Paulo. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 22, p. 17-41, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5761/576161060006.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

DE LUCA, Tania R. Correspondente no Brasil. Origens da atividade nas décadas de 1870 e 1880. **Sur le journalisme - About journalism - Sobre jornalismo**. Vol 5, nº1, p. 112 -125. 2016. Disponível em: <https://revue.surlejournalisme.com/slj/article/view/247/290>. Acesso em: 10 ago. 2022.

FUNDAÇÃO ALEXANDRE DE GUSMÃO – FUNAG. **Carlos Augusto de Carvalho**. Disponível em: <https://www.funag.gov.br/chdd/index.php/ministros-de-estado-das-relacoes-exteriores/340>. Acesso em: 20 jul. 2022.

GOMES, Angela de Castro. Escritas de si, escrita da História: à título de prólogo. In: GOMES, Angela de Castro (Org.). **Escritas de si, escrita da História**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. P. 7-26.

GONDRA, José Gonçalves. Apresentação – Dossiê: Viagens de educadores, circulação e produção de modelos pedagógicos. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 22, p. 13-16, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40821/751375152889>. Acesso em: 10 ago. 2022.

HANSEN, Patrícia dos Santos. **Feições & fisionomia: A História do Brasil de João Ribeiro**. Rio de Janeiro: Access, 2000.

LEÃO, Múcio. **João Ribeiro: ensaio biobibliográfico**. Rio de Janeiro: Publicações da Academia Brasileira de Letras, 1954.

LIMEIRA, Aline de Moraes. Impressos: veículos de publicidades, fontes para História da Educação. **Cadernos de História da Educação**, v. 11, n. 2, p. 367-388, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/21702/11911>. Acesso em: 10 ago. 2022.

INSTITUTO HISTÓRICO GEOGRÁFICO BRASILEIRO. José Pedro Xavier da Veiga. Disponível em: <https://ihgb.org.br/perfil/userprofile/jpxdaveiga.html>. Acesso em: 9 dez. 2022.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Encontros marcados: redes de ideias e afetos de educadores em escritas de viagem. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio, MORAES, Dislane Z., MARTINS, Raimundo. **Atos de biografar: narrativas digitais, história, literatura e artes**. Curitiba: CVR, 2018a. p. 101-120.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Com a palavra, o leitor. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **A ilusão do leitor: cartas, imprensa e educação**. Curitiba: CRV, 2018b, p. 17 – 36.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio, GONDRA, José G. (Orgs.). **Viagens Pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Filipe Silva de. **A ciência do século XIX na visão do jornalista João Ribeiro em artigos de divulgação científica (1895-1934)**. 2017. 143 f. Dissertação. (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2017.

PIMENTA, Jussara Santos. Vestígios autobiográficos na escrita de viagem: o “Diário de Bordo” (1934). **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 02, n. 05, p. 343-358, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3432/2496>. Acesso em: 10 ago. 2022.

RAMOS, Alessandra. Arranjos possíveis de uma vida privada: João Ribeiro e os desafios de compor sua trajetória pessoal. In: RODRIGUES, Rogério Rosa (Org.). **Nos desvãos da história: João Ribeiro**. Jundiaí: Paco Editorial. 2015. p. 19-39.

RIBEIRO, Joaquim. **9 mil dias com João Ribeiro**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1934.

RÖLKE, Helmar. **Raízes da imigração alemã: história e cultura alemã no Estado do Espírito Santo**. Vitória (ES): Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2016.

SÁEZ, Carlos, CASTILLO GÓMEZ, Antonio (editores). **La correspondencia en la Historia. Modelos y prác-**

ticas de la escritura epistolar. **Actas del VI Congreso Internacional de Historia de la Cultura Escrita**. Vol. I. Madrid: Biblioteca LITTERAE; CALAMBUR, 2002.

SANTOS, Vera Lúcia Salles de Oliveira. **João Ribeiro como jornalista científico no Brasil (1895 – 1934)**. 1981, 144 f. Dissertação. (Mestrado em Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1981.

SANTOS, Daise Silva dos. **Mais do que ler mil livros: os significados da viagem à Europa na trajetória de Francisco Lins (1911-1917)**. 2020, 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **História do Brasil Nação: 1808-2010. A abertura para o Mundo (1889 – 1930)**. Vol. 3. Madrid: Fundación Mapfre; Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como Missão: Tensões Sociais e Criação Cultural na Primeira República**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SILVA, Alexandra Lima da. Viajantes de Clio: intelectuais, intercâmbios e formação. **Fronteiras: Revista de História**, Dourados, MS, v. 18, n. 31, p. 227 – 243, Jan./ Jun. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5882/588266486012.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2022.

SILVA, Shayenne Schneider. **Em terras alheias: a viagem de João Ribeiro à Alemanha como estratégia de legitimação na educação (1895-1897)**. 2022. 308 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

SILVA, Shayenne Schneider, MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Cartas do ofício: Coelho Netto à frente da

Escola Dramática (1910 - 1934). **Cadernos de História da Educação**, v. 21, p. 1-27, e134, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/che-v21-2022-134>. Acesso em: 11 ago. 2022.

TRESPACH, Rodrigo. Alemães para toda obra: de D. João VI a projetos privados de produção agrícola, imigrantes germânicos fizeram história no Brasil a partir do século XIX. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, Ano 10, nº 102, março de 2014. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20160204125014/http://rhbn.com.br/revista/edicao/102>. Acesso em: 26 jan. 2022.

VENANCIO, Giselle Martins. “Sopros inspiradores”: troca de livros, intercâmbio intelectuais e práticas de correspondências no arquivo privado de Oliveira Vianna. In: BASTOS, Maria Helena Camara, CUNHA, Maria Teresa Santos, MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. **Destinos das letras: história, educação e escrita epistolar**. Passo Fundo: UPF, 2002. p. 217-242.

VICENTE, Ana. As mulheres portuguesas vistas por viajantes estrangeiros nos séculos XVIII e XIX. In: MUSSER, Ricarda (Org.). **El viaje y la percepción del otro: viajeros por la Península Ibérica y sus descripciones**. Berlim: Iberoamericana; Vervuert. 2011. p. 161-192.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Por una historia de la cultura escrita: observaciones y reflexiones. **SIGNO. Revista de Historia de la Cultura Escrita**, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, n. 3, p. 41-68, 1996. Disponível em: https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7493/historia_vinao_SIGNO_1996.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 ago. 2022.

Recebido em: 10/09/2022

Revisado em: 30/11/2022

Aprovado em: 03/12/2022

Publicado em: 15/12/2022

Shayenne Schneider Silva é doutora e mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É associada ao grupo de pesquisa “Escola e Memória”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da UERJ. E-mail: shayennes@hotmail.com

Apêndice A

Quadro da 1ª série de correspondência “Da Alemanha”

DATA DA CARTA	DATA DE PUBLICAÇÃO	EDIÇÃO / PÁGINA	NÚMERO DA CARTA	LOCAL	TÍTULO
30/05/1895	19/06/1895	Ed 683, p.1	I	Berlim	Sem título
02/06/1895	30/06/1895	Ed 693, p. 1	s/n	Berlim	A Erudição
04/06/1895	02/07/1895	Ed 694, p.1	III	Berlim	O amor
07/06/1895	04/07/1895	Ed 696, p.1	IV	Berlim	O alemão
10/06/1895	05/07/1895	Ed 697, p.1	V	Berlim	Tres mortos ilustres
11/06/1895	07/07/1895	Ed 699, p.1	VI	Berlim	O professor Hirschfeld
16/06/1895	11/07/1895	Ed 702, p.2	IX	Berlim	O jornalista
17/06/1895	13/07/1895	Ed 704, p.1	X	Berlim	A philosophia do direito
12/06/1895	17/07/1895	Ed 707, p.1	VII	Berlim	Baccilos e parasitas
12/06/1895	18/07/1895	Ed 708, p.1	VIII	Berlim	Os jornaes alemães
22/06/1895	19/07/1895	Ed 709, p.1	XI	Berlim	O professor Virchow
23/06/1895	20/07/1895	Ed 710, p.1	XII	Berlim	O canal do báltico
27/06/1895	23/07/1895	Ed 712, p.1	XIII	Berlim	O canal de kiel
28/06/1895	25/07/1895	Ed 714, p.1	XIV	Berlim	O citrophén
29/06/1895	27/07/1895	Ed 716, p.1	XV	Berlim	Encontros
Junho/1895	01/08/1895	Ed 720, p.1	XVI	Berlim	Um militar brasileiro
02/07/1895	03/08/1895	Ed 722, p.1	XVII	Berlim	Os anarchistas
14/07/1895	09/08/1895	Ed 727, p.1	XVIII	Berlim	O patriotismo
18/07/1895	11/08/1895	Ed 729, p.1	XIX	Berlim	Os estudantes americanos
22/07/1895	14/08/1895	Ed 731, p.1	XX	Berlim	Algumas notícias
25/07/1895	16/08/1895	Ed 733, p.1	XXI	Berlim	Nos teatrinhos
24/07/1895	20/08/1895	Ed 736, p.1	XXII	Berlim	Ainda os teatrinhos
Total					22

Fonte: Silva (2022).

Quadro da 2ª série de correspondência “Da Allemanha”

DATA DA CARTA	DATA DE PUBLICAÇÃO	EDIÇÃO / PÁGINA	NÚMERO DA CARTA	LOCAL	TÍTULO
Agosto/1895	19/09/1895	Ed 761, p.1	I	s/l	O imperador
23/08/1895	22/09/1895	Ed 764, p.1	II	s/l	Dresde
23/08/1895	24/09/1895	Ed 765, p.1	III	s/l	Ainda o imperador
Agosto/1895	26/09/1895	Ed 767, p.1	IV	s/l	Leipzig
25/08/1895	28/09/1895	Ed 769, p.1	V	s/l	Philologia?
Agosto/1895	01/10/1895	Ed 771, p.1	VI	s/l	Cousas tristes
27/08/1895	03/10/1895	Ed 773, p.1	VII	s/l	Sem título
setembro/1895	--/10/1895	Ed 776, p.1	IX	Berlim	Festas patrióticas
—	08/10/1895	Ed 777, p.1	VIII	s/l	Um estudante de filologia
setembro/1895	12/10/1895	Ed 781, p.1	X	s/l	Os jornaes - Berliner Tageblatt
setembro/1895	13/10/1895	Ed 782, p.1	XI	Berlim	Um curso interessante
Setembro/1895	20/10/1895	Ed 788, p.1	XII	Berlim	Gegen den Forts-chritt...
Outubro/1895	06/11/1895	Ed. 801, p.1	XIII	s/l	Pasteur
Outubro/1895	07/11/1895	Ed 802, p.1	XIV	Berlim	Um parenthesis
Outubro/1895	08/11/1895	Ed 803, p.1	XV	s/l	O Congresso em Dresda
Outubro/1895	09/11/1895	Ed 804, p.1	XVI	s/l	O Congresso-Pagode
22/11/1895	21/12/1895	Ed 839, p.1	XVIII	Berlim	Sem título
15/11/1895	29/12/1895	Ed 845, p.1	XVII	Berlim	Sem título
Total:					18

Fonte: Silva (2022).

CARTAS NARRATIVAS SOBRE COTIDIANOS ESCOLARES – MOVIMENTOS DE PALAVRAS FALADAS E PALAVRAS ESCRITAS

■ DÉBORA MEDEIROS DO AMARAL

<https://orcid.org/0000-0002-8097-087X>

Universidade Federal do Rio Grande

■ ALINE MACHADO DORNELES

<https://orcid.org/0000-0001-7110-9378>

Universidade Federal do Rio Grande

RESUMO

Pensar e fazer escola, reconhecendo a complexidade de seu cotidiano e a construção de conhecimentos que ali acontecem exige de trabalhadores/pesquisadores/investigadores da educação a compreensão da escrita como uma possibilidade de relatos da experiência, de registros do cotidiano. Com isso, tem-se como objetivo compreender as pedagogias, as vivências e os conhecimentos tecidos nos cotidianos. Na busca de tecer uma conversa-escrita sobre cartas narrativas, aqui compreendidas como: possibilidades do exercício da palavra falada e da palavra escrita. Fundamenta-se no dispositivo metodológico para o desenvolvimento de investigações narrativas e também como processos/presenças de documentação pedagógica. A concepção de cartas narrativas é assumida e apresentada como de reencontro com a narrativa, com a pesquisa educativa que se vive, sendo um dos resultados encontrados o registro de memórias que nos permitem a vivência atenta de uma escuta sensível à escola e a docência, apontando assim possibilidades de documentar experiências de vida e formação, em busca de pedagogias outras.

Palavras-chave: Cartas narrativas. Cotidianos escolares. Investigação narrativa.

ABSTRACT

NARRATIVE LETTERS ABOUT SCHOOL DAILY LIFE – SPOKEN WORDS AND WRITTEN WORDS MOVEMENTS

Thinking and doing school, recognizing the complexity of their daily lives and the construction of knowledge that takes place there, re-

quires education workers/researchers/researchers to understand writing as a possibility of recording and an invitation to conversations in these spaces and their interactions. Freire already told us that the School is made of people. People who have history, experience and knowledge. People who are practitioners of their daily lives. People who are on a date. Encounters that need to be told, narrated, revisited. This text seeks to weave a written conversation about narrative letters, understood here as possibilities for the exercise of the spoken and written words. Here, the concept of narrative letters is assumed and presented as a re-encounter with the narrative, with the research that is lived, with the memories of teaching that lead us to document the experiences of life and training.

Keywords: Narrative letters. School everyday life. Narrative research.

RESUMEN

CARTAS NARRATIVAS SOBRE LA VIDA COTIDIANA ESCOLAR – MOVIMIENTOS DE PALABRAS HABLADAS Y DE PALABRAS ESCRITAS

Pensar y hacer escuela, reconociendo la complejidad de su cotidiano y la construcción de conocimiento que allí se lleva a cabo, exige a los trabajadores/investigadores/investigadores de la educación entender la escritura como posibilidad de registro e invitación a las conversaciones en estos espacios y sus interacciones. Freire ya nos decía que la Escuela está hecha de personas. Personas que tienen historia, experiencia y conocimiento. Personas que son practicantes de su vida diaria. Personas que están en una cita. Encuentros que necesitan ser contados, narrados, revisitados. Este texto busca tejer una conversación escrita sobre las letras narrativas, entendidas aquí como posibilidades para el ejercicio de la palabra hablada y escrita. Aquí se asume el concepto de cartas narrativas y se presenta como un reencuentro con la narrativa, con la investigación que se vive, con las memorias de la docencia que nos llevan a documentar las experiencias de vida y de formación.

Palabras clave: Cartas narrativas. Rutinas escolares. Investigación narrativa.

Cartas narrativas: um convite à conversa escrita

A experiência com a escrita de cartas narrativas inicia-se no ano de 2019, quando nos aproximamos para trilharmos juntas, orientanda e orientadora, a caminhada no campo da pesquisa em Investigação Narrativa (Auto)biográfica e do estudo com/dos/nos cotidianos, por meio do Doctorado en Educación, no Programa Específico de Formación en Investigación Narrativa y (Auto)biográfica en Educación na Universidad Nacional de Rosario – Argentina. Nessas andanças investigativas, vamos juntas revisitando a experiência em gestão escolar em uma escola pública, atentando sensivelmente para pistas que nos apontem presenças de *pedagogias outras*. Viver, pensar e sentir a escola nos transforma. Em nossas trajetórias formativas e profissionais, percebemos que os conhecimentos construídos de forma coletiva na escola nos trazem a necessidade de uma ciência outra, de possibilidades outras de fazer pesquisa com/na escola, movidas pelo compromisso social de narrar as experiências vividas no cotidiano escolar, na ousadia de ser e fazer escola. São movimentos que nos permitem a constituição de uma pesquisadora narrativa (SOUZA, 2018), uma vez que as cartas narrativas têm nos permitido aprender a pensar e a escrever narrativamente.

Nos movimentos da pesquisa, nessa busca e atenção às pistas que deixamos ou encontramos no caminho, encontramos na escrita das cartas narrativas uma possibilidade metodológica, uma forma de convite à conversa-escrita. Skliar (2018) nos conta que “uma conversa abre uma brecha no tempo”, uma conversa é capaz de nos fazer ausentar-nos da urgência e da pressa, uma conversa-pausa. As palavras de Skliar e seu olhar sobre a conversa nos permitem pensar sobre os encontros da escola: a sala de aula, o café com os professores, as

reuniões com os pais, os *tempoespaços*¹ formativos... Quantas conversas, partilhas, *saberesconhecimentos* anunciados na escola de forma oral, na vivência da palavra falada, que só pode ser guardada na memória, ou em fragmentos de memória. Compreendemos as conversas como possibilidades de compreensão e vivência da escola. E apostamos na escrita das cartas narrativas como uma possibilidade de documentar os saberes da experiência, os conhecimentos construídos nos contextos das escolas de Educação Básica, por acreditarmos que suas professoras e professores são produtores de conhecimento e fazedores de ciência.

A escrita de cartas narrativas é também uma possibilidade de relatos da experiência, e é essa experiência vivida e sentida nos cotidianos escolares que nos move a pesquisar narrativamente, pois, como nos conta Domingo (2016, p. 15-16),

[...] me permite expresar el inicio del que arrancará todo lo que sigue: que nuestro oficio educativo, como oficio de lo humano puede ser origen de experiencia: en primer lugar, es algo que se vive. Es este vivir la educación lo que invita a prestarle atención a lo que nos pasa en ella; es decir, a considerarla de un modo existencial, como algo que nos afecta en muchas facetas de nuestro ser.

Assim, afetadas pelas experiências vividas na escola, este texto busca dialogar sobre a importância de dizer as palavras e de guardá-las, propondo movimentos entre palavras-faladas e palavras-escritas. Buscamos na escrita das cartas narrativas compreender/conversar

1 Inspirados nos estudos e pesquisas com os cotidianos (ALVES, 2001; GARCIA e ALVES, 2002), unimos este e outros termos, compreendidos pela ciência moderna como excludentes e/ou dicotômicos com a intenção de, na perspectiva da epistemologia da complexidade, revelar a indissociabilidade e a retroalimentação constitutivas desses pares correlacionados.

com as pedagogias, as vivências e os conhecimentos tecidos nos cotidianos.

Em conversa-leitura com Fiori (2017), compreendemos que dizer a palavra, a nossa palavra, a palavra da escola é um aprendizado. No encontro com as memórias sobre a escola, compreendemos que dizer a palavra no contexto da Educação Básica, muitas vezes, faz-se pela oralidade, pela palavra falada. Talvez, nós educadores tenhamos nossas rotinas de trabalho tão marcadas pela urgência e pela pressa, que nos faltam tempos e espaços para a conversa-escrita. Em alguns momentos, a escrita que se vive na escola é para cumprir com os processos burocráticos, comunicar ações e organizar rotinas. Encontramos na oportunidade de dizer a palavra por meio da escrita de cartas narrativas uma possibilidade de conversa sobre os cotidianos escolares em sua complexidade.

A escrita de cartas narrativas é um convite à conversa-escrita. Entendemos que uma conversa-escrita se dá por meio de movimentos entre as palavras faladas e as palavras escritas, sendo assim um convite a narrar o vivido pela linguagem escrita. As cartas narrativas são possibilidades de vivenciarmos o lugar da escrita, assim, no contexto escolar, é um convite às professoras e professores a “[...] aprender a escrever a sua vida como autor[a] e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se” (FIORI, 2017, p. 12).

As palavras faladas vão ganhando novas formas quando transformadas em palavras escritas. Na escrita de cada carta, as palavras vão sendo escolhidas cuidadosamente, com o compromisso de contar sobre a vida, sobre as descobertas, sobre as inquietações, sobre os conhecimentos construídos nos cotidianos escolares.

No exercício da escrita das cartas narrativas, vamos reconhecendo as cartas como possibilidades de dispositivos metodológicos,

fundamentada na investigação narrativa a partir das dimensões epistemológica, metodológica, política e estética (SOUZA, 2020), que nos permitem conversar sobre alguns questionamentos que constituem nossas intenções de pesquisas, que emergem dos nossos encontros com a escola: o que podemos aprender com as palavras – faladas e escritas – e experiências desde a escola e não sobre ela? Que experiências e desafios nos marcaram no fazer da escola? O que significaram os *temposespaços* de formação docente e discente na constituição do fazer escola? Que deslocamentos – de vida e de formação – marcaram os processos de constituição docente e de gestão escolar na construção de uma educação popular?

Assim, nesse trilhar, vamos significando a presença das cartas narrativas na vida e nas trajetórias profissionais. Nesse sentido, compartilhamos algumas cartas narrativas escritas em um contexto pandêmico, que contam, registram e ensinam sobre educação, pesquisa e vida.

Uma carta ao tempo

Tempo!

Escrever tem sido uma vontade, uma presença e uma busca nesses dias pandêmicos. Os dedos não param, são tantas mensagens, *e-mails*, textos e mais textos que exercem o compromisso de comunicar, pedir, avisar, construir. Os cadernos vão sendo preenchidos de listas, demandas e ideias de trabalho que aumentam a cada dia. O exercício da escrita aumentou com o trabalho remoto. E junto com a escrita, a leitura! A primeira ação da manhã, ainda com os olhos abrindo é o susto por poder ter perdido alguma mensagem importante, ter deixado algum compromisso passar, ter esquecido alguma reunião.

Acordar! Uma ação que eu gosto de fazer de forma espontânea, no tempo e nos sinais

do corpo, o que é um sonho e um privilégio de poucos dias, pois geralmente meu sono é interrompido pelo som do despertador e, na soneca, iludo-me a cada 5 min pelo prazer de voltar a dormir. Um dia desses sonhei que eu era estudante, e rapidamente voltei a dormir, fazendo conta de cabeça do meu percentual de frequência. A gente bem que podia ter a mesma regra no trabalho, direito a 25% de tempo livre, de vida para fazer o que tem vontade!

Trabalhar, escrever, dormir, acordar, resistir! Cinco verbos que vêm marcando meu cotidiano, provocando marcas no tempo, no corpo e na vida. Resistir, insistir, resistir! Mas como? Efeito ostra? Efeito bolha? Não brigar mais por política? Não fazer enfrentamentos? Cuidar mais de mim?

Quantas perguntas! Somos grandes companheiras! Desde pequena, quando ainda olhava o mundo por debaixo da franja, tinha a habilidade de fazer perguntas e já me intrigava com a vida e o tempo. Lembro de olhar para o céu e pensar: será que alguém nos observa? Perguntava-me sobre o nome das coisas, as origens e amava fazer perguntas às pessoas! Quem tu és? O que tu fazes? De quem tu gostas? De onde tu conheces meu pai?

Nesse acelerado do tempo, nessa insistência cada vez mais forte que ele tem de passar pela gente, ou de nos fazer correr sobre ele, fui perdendo ou guardando em algum lugar pedaços de mim: perdi um tanto de inocência, um tanto de fé, um tanto de crença no outro, a franja, a liberdade de dormir mais, mas a habilidade com as perguntas segue aqui, acompanha-me! Parece que elas só aumentam! Nasce uma pergunta, que gera outra, que chega acompanhada de muitas perguntinhas.

De 2020 para cá, tenho vivido dias de muitas perguntas! Algumas eu ainda não tive a ousadia de escrever, ou mesmo pronunciar em voz alta. Os tempos de incerteza são como

adubo para fazer brotar perguntas. Quando inseguros, perguntamo-nos mais sobre a vida, sobre o que fazer, e o que se passa. Aos poucos, vamos perdendo a capacidade de perceber o presente, o tempo do agora, porque somos envolvidos por um conjunto de perguntas que nos levam ao futuro.

O mundo virou! E nós, seguimos aqui, abrindo brechas, provocando pausas nesse presente acelerado, acreditando no poder do encontro e no poder da palavra. Movemo-nos entre sentimentos de caos e esperança. Mas na roda se faz o giro!

Tempo, quantas vezes cantei como um pedido de trégua: tempo, tempo, tempo, faço um acordo contigo! Na maioria das vezes, parece que esse acordo é esquecido, pois tem dias que escorrem entre os dedos, tem dias que não dou conta do tanto de cobrança, trabalho, sonho! Ah e sono! Mas tem momentos que você me escuta, e quando a gente entra em acordo, e nesses momentos eu passo a entender o que o Skliar (2018) escreveu: “[...] uma conversa abre uma brecha no tempo”. Nossas tréguas se dão em sua maioria nos encontros! Os passeios com meu filho, aqueles olhos brilhando e aquele tanto de conversa, regada a perguntas e descobertas sobre a vida ainda está aqui, presentes em mim. Ali, você me permitiu te viver com outra intensidade. A maternidade passa muito depressa, você não perdoa, um dia a gente tem um bebê no colo, um conjunto de perguntas e preocupações com o futuro, e no outro, eles estão crescidos, cuidando de si e fazendo suas escolhas de uma forma lindamente independente. Mas há brechas no tempo, ah as brechas no tempo! Quando li Skliar, pensei que as brechas eram pausas, uma tentativa de parar o tempo. Mas aqui, em conversa contigo nessa carta, começo a perceber as brechas como um portal pactuado com a memória, que a gente entra e quase revive a alegria de um momento.

Nesta breve carta, busco contar um pouco de mim, das construções e pensamentos desses dias pandêmicos e da necessidade de conversar com e sobre o tempo! Eu ainda sou a menina que mirava o mundo por debaixo da franja! Eu ainda tenho o riso solto, a curiosidade no olhar, a alegria no encontro e a segurança num abraço. Ainda gosto das perguntas e de saber das pessoas. Acho que essas presenças que ainda me acompanham foram alimentadas na escola, na convivência com as crianças, as famílias, as descobertas e os muitos desafios. Sim, eu tive a alegria de ser professora, coordenadora pedagógica e diretora escolar, mas isso você sabe, afinal, organizamos muitas de nossas ações escolares controladas e orientadas por você, planejando cada ano letivo, fazendo contas para dar conta do futuro! “Preparando” professores e estudantes para alcançarmos nossas metas e compromissos escolares. Na busca por um amanhã que parecia estar à venda (KRENAK, 2020).

E foi essa urgência de futuro, essa busca por uma ideia de um amanhã, que me levou a pensar sobre a escola do presente! Que escola podemos ser para as crianças de 4 anos, suas especificidades e necessidades? Que escolas podemos ser para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de mais de 60 anos? Para eles, a escola que prepara para algo não é suficiente! O que precisamos para ser uma escola do presente? Como superar as armadilhas sutis do cotidiano que nos fazem viver um futuro que por vezes não chega? Quantas horas gastas para preparar um menino para o mercado de trabalho, para o concurso, para o vestibular? Um menino que não consegue chegar ao Ensino Médio porque teve sua vida interrompida por oito tiros. E se, somente se, ao invés da preocupação com o futuro e com o preparar a gente tivesse falado sobre a vida, sobre as dúvidas e incertezas do agora?

Tempo, ouvi dizer que você se apresenta de diferentes formas: passado, presente, futuro! Você tem seu lado *chronos*, mas tem seu lado *kairós*. Uma poeta linda, que amo, Cora Coralina, escreveu que “se a gente cresce com os golpes duros da vida, podemos aprender com os toques suaves na alma”. E assim desejo viver experiências contigo, pois é com teu lado *chronos* que aprendo a importância do teu lado *kairós*. E, é na sua versão *kairós* que as brechas se abrem!

Estamos buscando superar as cicatrizes desta pandemia que ainda não terminou, e creio que não terminará tão cedo. O número de mortes provocará dores, inquietações e sentimentos de impunidade. Como educadora, não deixo de me perguntar acerca das marcas, ausências/presenças e sentidos da escola nesse contexto pandêmico. Quase dois anos com as escolas fechadas! Lembrei das palavras de Ribeiro e Skliar (2020, p. 1):

O mundo parece estar se decompondo. Em sua decomposição, o esqueleto de algumas hipocrisias começam a se mostrar em sua gelidez e fealdade: o discurso neoliberal como remediador e democrático; a meritocracia como produtora de subjetividades obliteradas em sua potência; o absurdo da culpabilização da coisa pública pela falência do Estado; a política de mesmidade e homogeneidade como rota civilizatória e educativa; a educação como mercadoria; o pobre como culpável pela pobreza; o aluno que não aprende como culpado pela não aprendizagem; o professor como vilão da educação; o flagelo e o genocídio como políticas de governos; e a vida como bem substituível ou descartável.

E mesmo assim, quando uma pandemia coloca o mundo em pausa, essa percepção da pressa e da produção, em sobreposição a vida nos vence. Morrer no presente, para garantir a economia no futuro. Por poucos dias, acreditei que pudéssemos aprender com o isolamento, com as ausências, com as perdas. Mas conti-

nuamos marcados por uma sede e necessidade de futuro, e “[...] o futuro não é outra coisa senão a negação do sujeito e a proposição de algo diferente de quem se é: “deixa de ser tu para que possas ser alguém aceitável na confraria dos normais””. (RIBEIRO e SKLIAR, 2020, p. 15)

E para finalizar a escrita do texto, fico a pensar sobre a possibilidade de fecharmos essa conversa-escrita por meio de outras aberturas. Uma provocação que se faz pela compreensão de que “[...] o fechar é movimento, um movimento que pode provocar outras aberturas, outras conversas”. E nos chamam para um compromisso epistemológico, para um movimento em que “[...] pesquisamos/escrevemos para narrar, dividir o que nos passa, acreditando na importância de dar, compartilhar as experiências, não para apresentar um modelo, mas para talvez possibilitar o pensamento, produzir inquietações”. (SILVA e RIBETTO, 2019, p. 110). Então, assim como as autoras, vou fechando esta carta, abrindo possibilidades de outras conversas, outras ressonâncias.

Com afeto, presença, saudade e memória.

A menina que mirava o mundo por debaixo da franja.

Débora Amaral

Carta escrita aos professores da Educação Básica

Queridos professores da Educação Básica, em especial os professores Caiqueiros com quem constituo minha docência

Nesses dias tão singulares, em que a vida parece ter entrado em colapso total, acordei muitas vezes pensando em vocês, pensando na escola e em especial pensando nas ausências da escola e de vocês professores na vida das crianças, dos adolescentes e dos jovens e adultos. O distanciamento físico nos tirou a oportunidade de atentar aos corpos, as formas

de andar, e tantas formas de nos contar sobre a vida, sobre as violências, sobre as exclusões, que os nossos estudantes criam e encontram para nos comunicar sobre o mundo.

Ao ler a proposta da escrita desta carta, da problemática desse evento, fiquei inquietada com a pergunta: “que mundo queremos”? Ao longo da minha existência humana sempre fui acompanhada pelas perguntas, desde criança, gostava de perguntar: qual teu nome? Quem tu é? Por que o nome da mesa é “mesa”? Será que alguém nos observa e a gente não vê (e olha que não existia *Big Brother* na época)? O que é o amor? Desenvolvimento infantil? Será que todas as crianças se desenvolvem da mesma forma? Quais os sentidos e possibilidades da escola? Que histórias sobre as escolas vêm sendo contadas por meio dos programas de pós-graduação? Será que é possível uma ciência prudente, para uma vida decente (Boaventura de Sousa)? Para além da pergunta que mundo queremos, penso, quem podemos ser no mundo que temos?

No início da minha formação, no curso de Pedagogia, por algumas leituras e ideias, próprias dessa etapa da formação, eu acreditava que uma revolução aconteceria, algo que mudasse de forma eficaz o mundo, as relações, as pessoas, resultando na garantia de uma vida justa e igualitária. Ainda desejo esta vida, para mim, meus amigos e companheiros de docência e, em especial, para as crianças, adolescentes, jovens e adultos, estudantes da Educação Básica, com quem aprendi a ver e compreender a vida para além das minhas experiências, ou seja, ver a vida de forma coletiva. Porém o caminho que percorri e construí com professores da Educação Básica, as impotências que compartilhamos ao redor da mesa grande nos encontros formativos, com pautas ambientais, humanas, educativas, enfim, diversas, mostraram-me que as revoluções acontecem no cotidiano da escola. A revolução não é única, não

é de um herói, de uma liderança, de um ser considerado elevado. Ela é plural, ela é feita nos movimentos diários, nas tomadas de decisão, nos processos de escuta e nos processos de escrita. Ela é feita pelas crianças que ainda sorriem e brincam, apesar da miséria e da fome, ela é feita pelos estudantes do sexto ano, com quatro anos de reprovação e que continuam acordando cedo nas manhãs frias para estar na escola e ouvir os mesmos saberes que não conseguem entender, ela é feita pelos professores da Educação Básica, que são afrontados dia a dia por nossas formas de fazer ciência e de dizer o quão errada são suas práticas, mas eles continuam lá, produzindo saberes, reinventando a escola e sendo referência de cuidado e educação na vida de uma comunidade.

Então, partindo dessas memórias, que a escola me deu, quando pude atuar como coordenadora pedagógica e diretora escolar, convi-do vocês a pensarem comigo: “quem podemos ser no mundo que temos?”. Creio que essa pergunta pode apresentar outras possibilidades de pensamento e caminhos a ser trilhados, que, para além de pensar sobre o mundo que temos, coloque-nos como parte desse mundo, como integrante e responsável por ele.

Vocês professores da Educação Básica, com suas práticas e esperanças, mostraram-me que há uma tomada de decisão importante, um compromisso individual com o fazer educativo que vai para além das condições que se tem. Essa postura de vocês me faz pensar sobre o mundo, e sobre ser anterior a pergunta do mundo que queremos, pensar quem podemos ser no mundo que temos. Penso que nossas práticas precisam ter um compromisso maior com o presente, talvez mudando o presente, possamos ter um futuro outro.

Esses dias pandêmicos, apesar de assustadores e de provocadores de ausências, também provocaram presenças, entre tantas *lives*

que pude ver e ouvir, lembro com intensidade de uma frase de Boaventura de Sousa quando frisou que somos 0,01% da vida do planeta, e que é enorme o estrago, a destruição que esse percentual de vida produz. Sim, essas informações nos levam para o futuro, mas e hoje? O que podemos fazer hoje? Se esse percentual consegue destruir, não conseguiria respeitar, para que o mundo se reorganize?

O esperar da escola, das práticas docentes, permite-me esperar sobre a construção de mundos outros, que são construídos dia a dia na escola. Penso que se pudéssemos olhar para além das ausências, as escolas de Educação Básica, em especial as públicas, poderiam nos ensinar muito sobre quem podemos ser no mundo que temos.

Nossos professores conseguem ser presença, mesmo quando o caminho é de ausência. Vi, ouvi, senti e chorei com experiências construídas por eles na pandemia causada pelo covid-19. Chorei ao ver a emoção de alguns vendo seus alunos/estudantes/parceiros de tardes, manhãs e noites. Emocionei-me ao ver vídeos das crianças da Educação Infantil recebendo as caixas com materiais e recadinhos de suas professoras. Transbordei de encantamento ao acompanhar as presenças que esses professores e professoras foram construindo nesses dias tão singulares.

Essas experiências, ainda que singelas, permitem-me a construção da pergunta, que segue a ecoar: “quem podemos ser no mundo que temos?”. Há muitos caminhos e experiências que precisam ser construídos e conhecidos, caminhos que possibilitem o desenvolvimento da sensibilidade solidária, por meio de múltiplas vivências e reflexões compartilhadas, caminhos que desnaturalizem desigualdades, violências e qualquer tipo de opressão.

Enfim, que nossos cotidianos nos permitam a compreensão e a necessidade de outros conhecimentos, mais compreensivos,

para que possamos, para além de sobreviver, saber viver.

Um grande abraço!

Débora Medeiros do Amaral

Carta escrita à Rede Cirandar

Rio Grande, 28 de outubro de 2021.

Saudações aos leitores e às leitoras que aqui chegaram, na Rede Cirandar. Somos uma rede de formação de professores e profissionais da educação, e há uma década fazemos história no coletivo, partilhamos nossas histórias de profissão e de vida ao documentar nossos escritos em cada edição do projeto. Permitam-me trazer para essa conversa, as palavras de Clarice Lispector como modo de dar início à escrita.

Eu disse uma vez que escrever é uma maldição. Não lembro por que exatamente eu o disse, e com sinceridade. Hoje repito: é uma maldição, mas uma maldição que salva. [...] Salva a alma presa, salva a pessoa que se sente inútil, salva o dia que se vive e que nunca se entende a menos que se escreva. Escrever é procurar entender, é procurar reproduzir o irreproduzível, é sentir até o último fim o sentimento que permaneceria apenas vago e sufocador. Que pena que só sei escrever quando espontaneamente a ‘coisa’ vem. Fico assim à mercê do tempo (2006, p. 179).

Minha escrita aqui reflete essa maldição que salva, ainda bem! É sobre o processo de escrever na docência que essa carta é tecida, uma escrita que salvou a timidez de falar, ainda nos tempos da graduação, que salva a vontade de expressar os sentimentos em uma folha de papel, e que salva, principalmente, meu desejo de encontro com minha própria história como professora, escritora e pesquisadora.

É assim que escrevo. Deixo que a “coisa” chegue, por vezes, rascunho em folhas de cadernos, e depois tenho prazer em reencontrar meus escritos. Já percebi que a “coisa” chega

quando permito abrir-me para uma experiência estética, vou detalhar, no decorrer desta carta, essa minha reflexão. Agora, quero me apresentar.

Nos meus últimos 16 anos de formação acadêmica e profissional, talvez um pouco mais, dedico-me aos processos de escrita. Comecei com a escrita em diários, sendo o modo que encontrei de falar, pois como já disse a timidez me silenciava nas aulas da graduação. Foi entre meus escritos que tomei a decisão que queria ser professora de Química, não me identificava com as pesquisas em laboratório, muito menos em ser uma pesquisadora na área, minha certeza era a de que queria ser professora de Química.

Durante esses anos, compreendo que na docência consigo viver a experiência da impermanência e do imprevisível, no encontro com o outro, na conversa e na partilha de saberes. Hoje, nos meus quase 10 anos como professora, aprendi que falar é preciso, e que, por vezes, também é uma maldição. Uma pena que hoje meus escritos ficam à mercê do tempo, ou melhor da falta de tempo para que uma frase possa nascer. Por isso, desejo estudar e escrever sobre os processos de escrita na minha atuação profissional, com as ressonâncias que o escrever favorece ao ser professora e pesquisadora na formação de professores.

Talvez, para quem já me conheça, irá dizer que não sou nada criativa em encontrar meu tema de estudo, visto meu encantamento pela narrativa. Mas, tenho um desejo de estudar a respeito da escrita de cartas como um modo de narrar de si e do outro. E, nesse processo reencontrar-me, talvez, com textos já lidos e na impermanência da vida perceber que não sou mais a mesma, e caso ainda tenha alguma certeza, que essa possa ser ressignificada a cada leitura e escrita, assim desejo! Quero viver a abertura para pensar e aprender sobre a escrita de uma carta e, de modo singelo e ini-

cial, arriscar-me a escrever minhas primeiras cartas narrativas.

O que escrevi até aqui, seria uma carta narrativa? Quais as dimensões formativas de uma carta narrativa? Como mobilizar a escrita de cartas narrativas na formação docente?

As perguntas convidam-me para o estudo e me mobilizam a fomentar a escrita de cartas de professores e professoras como um ato pedagógico, um ato político, um ato estético, pois “escrever é procurar entender, é procurar reproduzir o irreproduzível [...]” (LISPECTOR, 2006, p. 179).

Fiz uma pausa e após alguns dias retorno para escrita, reencontro minhas próprias palavras tramadas nas reflexões sobre o ato de escrever e suas ressonâncias que ainda desejo compor na escrita desta carta narrativa sobre a escrita de uma carta narrativa.

Nesses dias do mês de novembro, busquei estudar, ler e dialogar a respeito da experiência estética a partir do reencontro com algumas narrativas escritas e vividas no contexto da pandemia. Deixo aqui um fragmento narrativo escrito de maio do ano de 2020:

São seis horas da manhã de 12 de maio do ano de 2021, pela janela um amanhecer com um céu nublado, frio e úmido. Em dias nublados, lembro-me de uma amiga brasileira, que conheci na Argentina, do qual fala que “dias cinzentos são um convite para encontrar a beleza que ali existia, as cores podem estar sem brilho do sol, mas elas existem é só você olhar! Desse modo, ela me animava a sair nos dias frios e nublados do inverno argentino. Hoje amanheci sem o registro do sol nascer, meditei, agradeci e tomei uma xícara de café! Agora pensando, a beleza estava ali! Tal reflexão leva-me ao encontro com a experiência ontológica que, enquanto experiência, dá-se antes de toda atividade reflexionante. O verdadeiro motor da reflexão é a experiência do desconhecido e do estranho. “rata-se aqui, sempre, de algo ou de alguém que se encontra à nossa frente e, como tal, dirige-se a nós e inquieta-nos, devido única e exclusivamente ao fato de ser outro que nós mesmos” (p. 28)

Nas primeiras linhas do texto aponta inquietudes que leva a pensar a filosofia gadameriana, a ideia de reflexão humana como uma reação ao que nos acontece no mundo. Remeto a experiência narrada dos dias cinzentos que me inquieta, e busco nesses dias encontrar a beleza, desconhecida ou estranha aos meus olhos!

Escrevo e reescrevo para alimentar meu desejo de contemplar a beleza e o esperar de dias melhores e menos desiguais. Hoje encontro-me renovada com a chegada do mês de novembro, mesmo que acelerado por vezes, como a intensidade dos dias de verão que se aproxima e nos aguça a querer viver mais, a caminhar, sentir calor do sol e a contemplar a beleza das flores, cores e cheiros. Cá estou/ estamos há quase dois anos atravessados pelo contexto pandêmico em nossas vidas pessoais e profissionais.

Quais palavras nos representam como professores e professoras nesses últimos tempos? Talvez reinventar, repensar, recriar, reexistir, reviver, reencontro, dentre outros... Aqui, remeto a pensar e conversar sobre as palavras que começam com “re”, sendo palavras que carregam a ideia de “mais uma vez”. Jorge Larrosa em suas reflexões nos diz que mais uma vez estamos aqui repensando os contextos educativos, visto que há um conjunto de gestos que pertencem ao ofício de ser professor, como o interesse, o compromisso e a atenção, como elementos principais dessa árdua tarefa de um viver um ensino remoto, *on-line*, híbrido e/ou presencial.

E nos faz perceber também que mais uma vez é preciso reviver o ofício de ser professor ao resgatar uma ideia de beleza que precisa ser compartilhada, sendo a beleza como algo que exige um distanciamento, sendo a beleza aquilo que você não pode se apropriar, mas sim contemplar e admirar, pois a beleza demanda também parar.

Uma carta narrativa pode vir a ser um modo de contemplar, de parar e admirar a beleza de

viver a escola e a nossa profissão docente. Escrever exige parar, ir mais devagar, afinal, o falar pode ser acelerado, mas para o escrever é preciso ter tempo, alinhar as palavras e as ideias, talvez seja um modo de lidar com esse “aligeiramento” do tempo, e permitir que a beleza possa ser percebida, que as formas de beleza possam ser traduzidas na escrita de uma carta pedagógica.

Até aqui, desafie-me a tecer compreensões primeiras sobre as dimensões formativas de uma carta narrativa, e sobre o meu ato de escrever, pela simples curiosidade intensa que me habita, e pelas possibilidades que a escrita me dá, de entender coisas que antes não entendia.

Até breve!

22 de novembro de 2021.

Aline Dorneles

Cartas narrativas, memórias e compromisso social

A escrita de cartas narrativas, dentre tantos conceitos e compreensões, é também uma ação que ocupa um lugar importante no campo da memória, no seu exercício enquanto compromisso social. Garcia (2004, p. 1) argumenta que:

[...] la memoria, incluso la denominada individual, se construye sobre la base de narraciones que constituyen formas de discursos y modos de organizar experiencias, por ejemplo las pasadas, que son culturalmente dotados de significado, y que para ser inteligibles a la persona, grupo, sociedad, o colectividad a quien se presentan hay que expresarla en relatos lógicos que muestran la verosimilitud de lo que se está recordando o relatando. Ciertamente, en la vida cotidiana encontramos cantidad de narraciones sobre las experiencias colectivas.

À medida que compreendemos que narrar e relatar constituem o campo da memória, percebemos que as cartas e, em especial

as narrativas, são registros capazes de contar sobre os contextos e cotidianos escolares, e assim guardar as marcas e complexidades de seu cotidiano, convite à experiência da escrita junto a outras professoras e professores, e também algumas cicatrizes deixadas pela pandemia provocada pela covid-19. As memórias escolares nos permitem revisitar e visibilizar as experiências coletivas de formação docente e discente vividas no cotidiano escolar e, assim, narrar de forma (auto)biográfica a constituição de saberes da experiência, bem como reconhecer as professoras como protagonistas de saberes pedagógicos, que produzem documentações narrativas da experiência pedagógica, uma vez que

[...] estas experiencias colectivas de movilización intelectual y político-pedagógica, que suponen procesos de formación y desarrollo profesional docente centrados en la investigación pedagógica de la experiencia escolar, se vienen pensando y estudiando como modalidades nuevas o alternativas de organización social y técnica de y entre educadores para la producción, publicación, circulación y validación de saberes pedagógicos desde la recuperación, reconstrucción y documentación de la experiencia escolar. (SUÁREZ, 2016, p. 33-34).

Assim, partindo da contribuição de Suárez, entendemos que a escrita de cartas no contexto escolar pode contribuir na construção de relatos capazes de produção de documentação narrativa da experiência pedagógica. O achado das cartas como proposta metodológica e a compreensão da escola enquanto espaço de produção de conhecimento provocaram em nós movimentos de busca por pistas, presenças, memórias e escritas. E como diz o ditado popular, quem procura acha!

Nesse sentido, as cartas compartilhadas neste breve texto contam sobre dias pandêmicos, o compromisso social da memória e a necessidade de dizer a palavra. Uma escrita de si, uma escrita sobre os cotidianos vividos

na escola e sobre os conhecimentos que surgem nesses cotidianos mesmo, em momentos de reinvenções e luto. Desejamos que a leitura deste texto seja uma provocação para pensar o lugar da escrita na prática docente e seu compromisso com a memória. Acreditamos que cartas narrativas podem ser um caminho possível para guardar a memória, dizer a palavra, estar em conversa e também para o reconhecimento de professoras e professores como escritoras, como narradoras de suas práticas, pesquisadoras de seus cotidianos. Talvez, as cartas narrativas sejam ações potentes de memória social e política capazes de registrar nossas formas e descobertas de ser e fazer escola, mesmo em tempos tão sombrios.

Enfim, acreditamos e apostamos na concepção de cartas narrativas enquanto uma possibilidade de documentação pedagógica narrativa, pois acreditamos que escritas epistolares podem contar sobre cotidianos escolares e sua complexidade, e assim oportunizar possibilidades outras de conversa e quiçá garantir movimentos de autoria a professoras e professores da Educação Básica na construção do conhecimento.

Conversas-escritas em cartas narrativas: possibilidade metodológicas

“E o que é metodologia: uma série de procedimentos aprioristicamente aplicáveis ou um processo dialógico, ético, estético e político através do qual se torna possível construir conhecimento a serviço do assombro, da dúvida, da indagação?” (Ribeiro e Guedes, 2018, p. 17).

O campo da investigação narrativa nos convida a formas outras de pesquisa, que busque atentar para o minúsculo, como tão bem nos conta Sampaio, Ribeiro e Souza (2018, p. 25) quando nos convidam a pensar sobre a conversa como metodologia de pesquisa, uma

vez que “[...] conversar é parte da vida cotidiana de todos/as nós”. Essa costura entre pesquisa, metodologia e cotidiano tem sido uma presença que buscamos em nossas intenções metodológicas para o desenvolvimento das nossas investigações com as escolas, seja na tese de doutorado que busca a compreensão de pedagogias outras ou na ação de extensão e pesquisa Cirandar, como lemos nas cartas aqui compartilhadas. Pensar e viver outras metodologias possíveis se faz pela compreensão que a complexidade da vida e da escola, por vezes, convidam-nos a alargar alguns conceitos e métodos. Que metodologias podemos construir nessas andanças investigativas que nos permitam tecer a vida, o trabalho, o conhecimento, o presente?

A vida que se tece no cotidiano da escola nos inquieta a essas buscas, e nos provoca a compromissos epistemológicos e sociais que buscam resgatar as experiências e perguntas que ecoam em nossas trajetórias enquanto pesquisadoras. Com centralidade na investigação narrativa autobiográfica, almejamos compreender os movimentos de costura da vida, do trabalho e da formação docente e, assim, documentar narrativamente os conhecimentos produzidos no cotidiano escolar. Neste texto, escolhemos compartilhar algumas escolhas metodológicas no desenvolvimento de nossas pesquisas, que têm por compromisso contar sobre experiências vividas e construídas no contexto da escola de Educação Básica, atentando de forma sensível ao saber da experiência, que é tramado nas relações entre conhecimento e vida humana, que o cotidiano escolar vai constituindo, ainda que de forma artesanal, na organização de suas práticas, de rotinas, de seus tempos/espacos de formação e na produção de documentações narrativas.

Nesse sentido, a conversa-escrita presente na cartas narrativas nos possibilitam a construção de alguns caminhos teórico-metodoló-

gicos da investigação narrativa autobiográfica e, nos permitindo compor e tecer compreensões de metodologias investigativas outras, que atentam para as tramas de gentes e saberes, num constante repensar, um reviver e um reconstruir dos saberes da experiência.

Pensar os caminhos metodológicos, escolher os percursos possíveis, são, por vezes, um conjunto de intenções e planos, organizados a partir das memórias, vivências, experiências e conhecimentos de quem viveu o cotidiano escolar. E revirando nossos baús de memórias com os contextos escolares percebemos que a conversa e a escrita são presenças que marcam a escola de forma coletiva.

Partindo da compreensão de que “[...] pesquisar é estar com outros e entre outros, não pode prescindir do diálogo, da escuta, da atenção” (RIBEIRO & GUEDES, 2018, p. 17), apostamos nas conversas-escritas em cartas narrativas como possibilidades de estar com o outro, em escuta, atenção e diálogo. E como marcas dessas possibilidades acreditamos na necessidade de alterar percursos, e construir outras possibilidades de fazer pesquisa.

Encontramos na possibilidade de narrar as presenças do cotidiano por meio da escrita de cartas formas de captar as sutilezas dos movimentos cotidianos, o direito e a sensibilidade de contar outras histórias sobre a escola, suas potências, suas reinvenções, suas descobertas. A escrita de cartas narrativas é aqui compreendida como caminhos epistemológicos que nos desafiam a estabelecer princípios dialógicos, a vivenciar partilhas de cenas e memórias do fazer escolar, visando recuperar, reconstruir e visibilizar a documentação narrativa da experiência escolar, como compromisso de valorização dos conhecimentos por ela construídos.

A conversa e a escrita estão presentes na escola, com elas guardamos nossas histórias individuais e coletivas, nossas formas de ser e fazer escola, nossas possibilidades de ação e

formação. As cartas narrativas podem ser dispositivos metodológicos que fazem com que a conversa e a escrita tornem-se “[...] presentes como uma voz que nos interpela” (FELGUEIRAS; SOARES, 2004, p. 110), uma voz narrativa, uma voz que se imprime no papel e nos oportuniza a experiência de documentações pedagógicas da escola. Ana Mignot e Maria Cunha (2006, p. 41) nos contam sobre os “[...] papéis escritos tidos como “ordinários” tais como cartas, diários, autobiografias, dedicatórias, cadernos de receitas, cartões de felicitações e cartões-postais, até então escondidos dentro de gavetas, armários e caixinhas”. Nesse sentido, nossa intenção metodológica tem sido o exercício da memória enquanto função social, fazendo com que essa escrita presente na escola possa ocupar e dar sentido às nossas pesquisas.

Entrar em conversa com a escrita que emerge da escola por meio das cartas tem sido processo importante das etapas da pesquisa. O encontro com essas conversas-escritas nos convida ao exercício de novas escritas, marcadas por princípios hermenêuticos, pois encontramos na investigação narrativa e (auto)biográfica, essa capacidade de (re)invenção, uma vez que “[...] la narrativa resulta así apropiada para la especificidade intransferible de los relatos educativos, ya que permite reconstruir y reorganizar la experiencia através de um relato, asumiendo la complejidad de la tarea del investigador como intérprete” (PORTA, BOXER e RAMALHO, 2019, p. 145). Assim, nessas andanças investigativas, vamos nos movendo em busca de metodologias possíveis, que nos permitam atentar para a presença das conversas e do exercício de escrita como marcas nos cotidianos escolares e nos possibilitem um processo de análise que não se faz sobre as palavras da escola, mas com elas, pois a escrita de uma carta é também um convite e uma espera de resposta, proporcionando assim um movimento circular e interativo de análise e

compreensões interpretativas da docência e das relações diversas vividas nas instituições escolares.

Por fim...

Ao longo da escrita deste texto, revisitando a experiência de escritas de cartas narrativas, revisitamos também nossas existências. Fomos descobrindo formas de habitar e ser escola, como profissionais que estamos sendo. Por vezes, nos pegamos pensando sobre os saberes e conhecimentos que construímos, sobre as redes que tecemos e nos tecem, sobre as *palavramundo* que ardem em nossos corpos. Dialogamos e aprendemos na instituição escolar, mas sempre que mexemos em alguns baús de memórias, os achados encontrados por lá nos contam de encontros de gentes, encontros marcados pela diferença, pelo afeto, pela escuta e pela fala.

Em movimento, no campo da pesquisa narrativa e autobiográfica, vivemos encontros marcados pela lindeza de narrar a vida, o trabalho e os cotidianos escolares, enfim, descobertas. E, nesse andarilhar, nesses encontros com as memórias, com os guardados, temos pensado, provocadas por Paulo Freire, no exercício de dizer a palavra, e aqui, ousamos dizer, no exercício de ser palavra, pois dizer a palavra, a nossa palavra, a palavra da escola é uma aprendizagem. As cartas narrativas nos colocam em conversa com e sobre a palavra, pensamos nos espaços e exercícios da palavra escrita de docentes e estudantes, ou seja, das pessoas que habitam e são escola. Quando exercemos o direito de dizer e ser palavra em nossos contextos educativos?

Temos vivido intensamente o exercício da escrita, como um convite à conversa, por compreender a conversa como presença em investigações narrativas e autobiográficas. As cartas aqui compartilhadas contam de sonhos e de

encontros, confidenciam medos e inseguranças. Entre os encontros com as memórias, com a escrita, temos sido convidadas a ampliar o olhar sobre o conceito da palavra, para além da palavra-falada; entramos em encontro com a palavra-corpo, a palavra-imagem, a palavra-território, a *palavramundo* freireana. E sim, no exercício de ser palavra, os habitantes das escolas contam cotidianamente sobre formas de ser escola e fazer educação, em diferentes contextos socioculturais e econômicos. Alguns desses sentidos e contextos narramos aqui, em nossas cartas, denunciando o silenciamento da palavra como ato de violência e opressão que cerceia a beleza e a potência da escola.

Referências

- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: Oliveira, I. B. e Alves, N. (orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.
- LISPECTOR, Clarice. **Correio Feminino**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.
- DOMINGO, José Contreras. Relatos de experiência, en busca de un saber pedagógico. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 1, n. 1, p. 14-30, 11, 2016. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2518>. Acesso em: 28 ago. 2022.
- FELGUEIRAS, Margarida Louro; SOARES, Maria Leonor Barbosa. O projeto “Para um Museu Vivo da Escola Primária” – concepção e inventário. *In*: MENEZES, Maria Cristina. (Org.). **Educação, memória, história: possibilidades, leituras**. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2004. p. 105-130.
- FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 63ª ed., Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017. p. 11-30.
- GARCIA, Jorge Mendonza. Las formas del recuerdo. La memoria narrativa. **Athenea Digital**, nº 6 – otoño, 2004- ISSN: 1578-8 946. Disponível em: [882](http://an-</p></div><div data-bbox=)

talya.uab.es/athenea/num6/mendoza.pdf. Acesso em: 28 ago. 2022.

GARCIA, Regina Leite e ALVES, NILDA. Conversas sobre pesquisa. In: ESTEBAN, Maria Tereza e ZACCUR, Edwiges. (Orgs.) **Professora pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-125.

GUEDES, Adrienne Ogêda e RIBEIRO, Thiago (orgs). **Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio.; CUNHA, Maria Teresa Santos. Razões para guardar: a escrita ordinária em e arquivos de professores/as. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 25, n. 11, p. 40-61, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8286>. Acesso em: 28 ago. 2022.

PORTA, Luis.; BOXER, Matias e RAMALLO, Francisco. Tres (re)inscripciones performativas: discolar la pedagogía, expandir la docencia e interrumpir el dolor social. **Praxis Educativa**, v. 23, nº. 3 (septiembre - diciembre), 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7109720>. Acesso em: 28 ago. 2022.

RIBEIRO, Tiago e SKLIAR, Carlos. Escolas, pandemia e conversação: notas sobre uma educação inútil. **Série-Estudos** - Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da UCDB, v. 25, n. 55, set/dez, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i0.1484>. Acesso em: 28 ago. 2022.

SAMPAIO, Carmen Sanches, RIBEIRO, Tiago e SOUZA, Rafael de. Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor? In: RIBEIRO, Tiago, SOUZA, Rafael de e SAMPAIO, Carmen Sanches. **conversa como metodologia de pesquisa - por que não?** Rio

de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 21-40.

SANTOS, Boaventura Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1988.

SILVA, Daian Pilar Andrade de Freitas e RIBETTO, Anelice. Cartas e conversações - uma experiência de pesquisaescrita na diferença. In: GUEDES, Adrienne Ogêda e RIBEIRO, Tiago (Orgs). **Pesquisa, alteridade e experiência** - metodologias minúsculas. Rio de Janeiro: Ayvu: 2019. p. 93-112.

SOUZA, Valeska Virgínia Soares. Eu... Uma pesquisadora narrativa: aprendendo a pensar e escrever narrativamente. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 3, n. 9, p. 966-982, 2018. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5604>. Acesso em: 28 ago. 2022.

SOUZA, Elizeu Clementino. Investigación (auto) biográfica como acontecimiento: contexto político y diálogos epistémico-metodológicos. **Revista de Educación de la Universidad de Málaga, Márgenes**, 1 (3), 16-33, 2020. Disponível em: <https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/9613>. Acesso em: 28 ago. 2022.

SKLIAR, Carlos. elogio à conversa (em forma de convite à leitura). In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de e SAMPAIO, Carmen Sanches. **Conversa como metodologia de pesquisa, por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 11-13.

SUÁREZ, Daniel Hugo. Relatos de experiência, redes pedagógicas y prácticas docentes en el nivel inicial de la provincia de Buenos Aires. **Revista Teias**, [S.l.], v. 15, n. 37, p. 41-70, set. 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24420> Acesso em: 30 ago. 2022.

Recebido em: 10/09/2022

Revisado em: 23/11/2022

Aprovado em: 26/11/2022

Publicado em: 15/12/2022

Débora Medeiros do Amaral é doutoranda em Educación pelo Programa Específico para la Formación de Investigadores en Investigación narrativa, (auto)biográfica y biográfica en Educación, pela Universidad Nacional de Rosario (UNR). Membro do grupo de pesquisa Tramas Narrativas. E-mail: deboraamaral@furg.br

Aline Machado Dorneles é doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Pro-

fessora da FURG e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências dessa mesma instituição. Professora colaboradora do Programa Específico para la Formación de Investigadores en Investigación narrativa, (auto)biográfica y biográfica en Educación, pela Universidad Nacional de Rosario (UNR). Líder do grupo de pesquisa Tramas Narrativas. *E-mail:* lidorneles26@gmail.com

CARTAS-RELATÓRIOS EM UM ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PSICOLOGIA ESCOLAR NO CONTEXTO PANDÊMICO

■ LADISLAU RIBEIRO DO NASCIMENTO

<https://orcid.org/0000-0002-6980-706X>

Universidade Federal do Tocantins

RESUMO

Este artigo tem como objetivo relatar uma experiência de ensino apoiada no uso de cartas-relatórios. A estratégia foi empregada ao término de uma prática de estágio supervisionado em Psicologia Escolar e Educacional (PEE). Durante o estágio, um grupo de dez estudantes do sétimo período do curso de Psicologia da Universidade Federal do Tocantins (UFT) realizou uma intervenção psicossocial em formato *on-line*. O trabalho elegeu como público-alvo um grupo de 20 professores da Educação Básica, com o objetivo de criar espaços para reflexões e diálogos acerca de suas experiências cotidianas no contexto pandêmico. Após a realização de quatro encontros temáticos com o público mencionado, seguidos da produção coletiva de relatórios parciais, solicitou-se de cada estagiária(o) a escrita de uma carta-relatório. Esse recurso foi pensado como estratégia para abrir espaços de reflexão sobre os fazeres ao longo do estágio. Além disso, buscou-se estimular identificação, expressão e circulação de afetos suscitados naquela experiência. As cartas-relatórios permitiram o engajamento dos estagiários em processos de escrita que resultaram em criações imaginativas, lembranças sobre percursos trilhados dentro e fora da universidade, reflexões, análises e considerações sobre os efeitos das atividades realizadas no campo do estágio.

Palavras-chave: escritas de si; cartas; subjetividade.

ABSTRACT

LETTERS-REPORTS IN A SUPERVISED INTERNSHIP IN SCHOOL PSYCHOLOGY IN THE PANDEMIC CONTEXT

This article aims to report a teaching experience based on the use of letter-reports. The strategy was used at the end of a supervised internship practice in School and Educational Psychology (SEP). During the internship, a group of ten students from the seventh period of the Psychology Course of the Federal University of Tocantins (FUT)

performed a psychosocial intervention in online format. The work elected as target audience a group of twenty teachers of Basic Education, with the objective of creating conditions for reflections and dialogues about their daily experiences in the pandemic context. After four thematic meetings with the mentioned public, followed by the collective production of partial reports, each intern was asked to write a letter-report. This resource was designed as a strategy to stimulate reflections on the activities throughout the stage. In addition, we sought to promote the identification, expression and circulation of affections raised in that experience. The report letters allowed the engagement of trainees in writing processes that resulted in imaginative creations, memories about paths trodden inside and outside the university, reflections, analyses and considerations about the effects of activities carried out in the field of internship.

Keywords: writings of you; letters; subjectivity.

RESUMEN **CARTAS-INFORMES EN UNA PRÁCTICA SUPERVISADA EN PSICOLOGIA ESCOLAR**

Este artículo tiene como objetivo informar una experiencia docente basada en el uso de informes de cartas. La estrategia se utilizó al final de una práctica de prácticas supervisadas en Psicología Escolar y de la Educación (PEE). Durante la práctica, un grupo de diez estudiantes del séptimo período del Curso de Psicología de la Universidad Federal de Tocantins (UFT) realizó una intervención psicosocial en formato online. El trabajo eligió como público objetivo a un grupo de veinte docentes de Educación Básica, con el objetivo de crear espacios de reflexión y diálogo sobre sus experiencias cotidianas en el contexto de pandemia. Después de cuatro reuniones temáticas con el público mencionado, seguidas de la producción colectiva de informes parciales, se pidió a cada pasante que escribiera una carta-informe. Este recurso fue concebido como una estrategia para abrir espacios de reflexión sobre las actividades a lo largo de la etapa. Además, se buscó estimular la identificación, expresión y circulación de los afectos planteados en esa experiencia. Las cartas del informe permitieron la participación de los aprendices en procesos de escritura que dieron lugar a creaciones imaginativas, recuerdos sobre caminos recorridos dentro y fuera de la universidad, reflexiones, análisis y consideraciones sobre los efectos de las actividades realizadas en el campo de las prácticas.

Palabras claves: escritos de sí mismo; correspondencia; subjetividad.

Introdução

A pandemia surpreendeu o mundo. De repente, um vírus se espalhou pela cidade de Wuhan, na China, e tomou conta de diferentes lugares do planeta, colocando milhares de pessoas em situação de alerta. O ano 2020 jamais será esquecido. No Brasil, por volta da segunda semana de março, inúmeros estabelecimentos tiveram de ser fechados em decorrência das medidas emergenciais postas em funcionamento.

Restaurantes, bares, teatros, cinemas, colégios, universidades, dentre outros, deixaram de funcionar em condições normais. Em muitos casos, houve adaptação imediata dos estabelecimentos formativos, com a implantação do formato remoto apoiado no uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Em outros, contudo, as aulas foram suspensas.

Na Universidade Federal do Tocantins (UFT), onde o autor deste texto leciona disciplinas da área de Psicologia Escolar e Educacional no curso de Psicologia, além de compor o colegiado do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências e Saúde (PPGECS), as aulas foram retomadas após um período de suspensão. Naquele momento, adotamos o modelo de aulas *on-line* alternadas com o ensino a distância.

No segundo período letivo de 2021, o autor deste artigo supervisionou uma prática de estágio em Psicologia Escolar e Educacional (PEE) que envolveu a participação de um grupo de dez estudantes do curso de Psicologia, além do público-alvo das ações formado por 20 professores da Educação Básica, todos vinculados a uma escola estadual do Tocantins.

O trabalho foi desenvolvido como uma intervenção psicossocial (NEIVA, 2010), no formato *on-line*, a partir de uma plataforma que permitiu a realização de quatro encontros síncronos com o grupo de professores. Buscamos criar espaços para a circulação da palavra en-

tre os participantes, a fim de que pudessem compartilhar vivências, sentimentos e reflexões sobre vida e trabalho em meio à pandemia.

O trabalho de intervenção foi apoiado em conceitos da Análise Institucional (LOURAU; LAPASSADE, 1972) e da pesquisa-intervenção (ROMAGNOLI, 2014), além de ter sido inspirado em análises e no pensamento de Michel Foucault acerca dos modos de subjetividade engendrados nas chamadas instituições disciplinares, incluindo a escola, a universidade e suas práticas (FOUCAULT, 2002). Desse modo, adotamos um arranjo teórico-metodológico com base no entendimento de que uma realidade pode ser conhecida a partir do momento em que ela está em movimento. Conhecemos um dado contexto quando nele produzimos mudanças. E quando somos capazes de acompanhar os efeitos de nossas práticas e das transformações delas decorrentes, por meio de análises, reflexões e produção de registros. Falaremos sobre um tipo específico de registro: a carta-relatório. Por enquanto, contudo, seguiremos com nossa introdução.

Os professores retornavam para as aulas presenciais depois de um período em que as atividades escolares haviam sido praticadas por vias remotas. De acordo com informações transmitidas pela diretora da escola, o corpo docente preparava atividades que eram impressas e entregues aos estudantes. Em um segundo momento, uma equipe da escola recolhia as produções e devolvia aos professores para conferência e atribuição de notas. Esse modo de trabalho perdurou por um pouco mais de um ano, quando um decreto do governador do estado obrigou o retorno gradual às atividades presenciais na Educação Básica.

Dias antes de iniciarmos nosso trabalho, aquele grupo participou de inúmeras reuniões

de planejamento para o retorno. Conforme relatado pelos professores ao longo dos encontros, muitos ali amargavam perdas provocadas pela covid-19. Alguns relataram terem desenvolvido sintomas de ansiedade e/ou depressão. Outros comentaram sobre o surgimento de tais problemas em amigos e familiares. A retomada dos trabalhos presenciais estava permeada por um misto de sentimentos que incluía medo, raiva, esperança e gratidão pela vida, conforme constatamos durante a intervenção.

Durante a prática do estágio supervisionado, o grupo de estagiários se encontrava semanalmente com o supervisor para os encontros de supervisão, cada um com duração de duas horas. Discutimos textos sobre os assuntos pertinentes à prática e fizemos os primeiros arranjos para a efetivação do trabalho. Colocamos em destaque a construção do dispositivo que seria posto a serviço da escola onde o estágio foi realizado. Além das supervisões semanais, vale observar que o grupo se reunia autonomamente antes e após os encontros de intervenção com a finalidade de planejar ações e compartilhar análises e impressões sobre o trabalho realizado.

No decurso dos encontros de supervisão, um dos textos mais impactantes ao supervisor e aos estagiários versava sobre a produção de “cartas-relatórios” (MACHADO, 2014) como dispositivo potente para levar estagiários de Psicologia à compreensão sobre suas implicações nos contextos em que praticavam estágio em Psicologia Escolar. Intitulado “Exercer a postura crítica: desafios no estágio em Psicologia Escolar”, o texto atribui à escrita de cartas-relatórios o potencial de criar condições para estagiários se perceberem no diagrama de forças em que se produz a realidade-alvo das intervenções.

Inspirada na filosofia da diferença e em pistas deixadas pelo pensador francês Michel

Foucault, Machado (2014) compreende a relevância dos movimentos através dos quais conceitos teóricos são pensados e utilizados como ferramentas capazes de nos aproximar da realidade em que praticamos nossos fazeres em Psicologia Escolar. No caso específico do estágio supervisionado pela referida autora, as intervenções foram desenvolvidas em escolas públicas de São Paulo a partir da atuação de estagiários do sétimo período do curso de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP) (MACHADO, 2014).

Ao perceber nos relatos e discursos de estagiários uma ilusão de que estariam desconectados da realidade das escolas onde faziam estágio, Machado (2014) adotou o uso de cartas a fim de criar condições para estudantes de Psicologia se implicarem nas transformações e análises produzidas ao longo dos estágios. Nas palavras da autora:

As cartas-relatórios têm sido um exercício importante para os estagiários se perceberem no interior dos fatos: por serem palavras que visam a afetar um campo relacional, a escolha destas exige reflexões sobre os efeitos que produzem. No início, ocorrem muitas generalizações, definições que fecham a existência ao colocar as pessoas como sujeitos das frases, sujeitando-as aos acontecimentos (‘os professores não têm disposição’, ‘os alunos não prestam atenção’, ‘a mãe não foi ouvida’), [...] todavia, durante o estágio, vão conseguindo transformar a forma de escrever e a maneira de agir. (MACHADO, 2014, p. 768).

Esse texto disparou no supervisor a ideia de utilizar a escrita como ferramenta capaz de criar fissuras em nosso modelo de ensino atravessado pelos dispositivos disciplinares e assujeitadores (FOUCAULT, 2002), em que a pretensão de neutralidade herdada do positivismo insiste em se fazer presente nos gestos e nas práticas fomentadas no âmbito acadêmico, sobretudo através da escrita. Assim, propusemos a elaboração das cartas-relatórios,

após o grupo ter entregado quatro relatórios parciais nos moldes tradicionalmente conhecidos, escritos em terceira pessoa, com estrutura-padrão contendo descrição das atividades, desenvolvimento e impressões dos estagiários.

A carta poderia ser endereçada para si mesmo ou para qualquer pessoa, real ou imaginária, inserida ou não no cotidiano do estagiário. Após finalizada, seria encaminhada ao supervisor como trabalho final do estágio.

Essa proposta visou criar condições para os estudantes relatarem seus percursos ao longo do estágio, incluindo a produção de análises, reflexões e o apontamento sobre sentimentos e outras afetações decorrentes da participação no estágio.

Neste artigo, compartilhamos fragmentos das cartas acompanhados de análises e considerações sobre os alcances desse dispositivo de criação, invenção e (trans)formação. Antes disso, entretanto, discorreremos brevemente sobre o arranjo teórico deste trabalho.

Ferramentas conceituais que inspiram o uso das cartas-relatórios

Em uma conversa profícua com Michel Foucault acerca dos papéis, limites e alcances das ciências e dos intelectuais em diferentes domínios da sociedade, Gilles Deleuze teceu uma crítica ao modo hegemônico de se conceber verdade e conhecimento, atribuindo às teorias, de um modo geral, uma função prática. Nas palavras do pensador,

[...] uma teoria é uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante. É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser teórico, é que ela não vale nada ou que seu momento ainda não chegou. (p.71).

Esse fragmento, extraído do livro *Microfísica do poder* (FOUCAULT, 1979), coloca em discussão um modo hegemônico de se produzir conhecimento. Segundo os pensadores em destaque, conhecimento é produção. Ambos mantêm uma postura crítica diante da ideia de que o conhecimento resulta de um suposto desvelamento de verdades dadas *a priori*.

Produzimos aquilo que situamos como objeto do conhecimento. Produzimos as condições de análise dos objetos do conhecimento associados com as nossas pesquisas. Em um texto intitulado “A casa dos loucos”, que também compõe o livro mencionado, Foucault (1979) aponta os momentos cruciais da história em que teríamos transitado de um modelo de produção de verdade para outro. Segundo o autor, desde a Antiguidade, passando pela Idade Média, utilizavam-se artifícios para o desvelamento de uma suposta verdade passível de ser descoberta em algum lugar. Havia uma cisão entre pesquisador e objeto de pesquisa. Caberia ao sujeito do conhecimento o melhor ângulo e os instrumentos mais adequados para capturar uma dada verdade acerca de um dado fenômeno.

Com a organização da sociedade através da construção dos chamados Estados, incluindo a construção de seus ordenamentos legais e de todo um aparato de práticas jurídicas, a verdade passou a ser produzida. O que estava em jogo nos tribunais não era exatamente a verdade por trás de cada caso, mas sim as análises e as práticas discursivas empreendidas pelos sujeitos do Direito (advogados, promotores e juízes). Verdades passaram a ser produzidas. Em fins do século XVIII, no campo da Química e da Eletricidade, a possibilidade de replicar testes e de controlar a produção de fenômenos através de experimentações laboratoriais viabilizou um modo de produção de verdade distante daquele situado na Antiguidade e na Idade Média.

Se existe uma geografia da verdade, esta é a dos espaços onde reside, e não simplesmente a dos lugares onde nos colocamos para melhor observá-la. Sua cronologia é a das conjunções que lhe permitem se produzir como um acontecimento, e não a dos momentos que devem ser aproveitados para percebê-la, como por entre duas nuvens. (FOUCAULT, 1979, p. 95).

Nessa perspectiva, portanto, a teoria deixa de representar uma suposta verdade. Do mesmo modo, um autor deixa de ser o “proprietário” de uma obra ou de um saber. Consequentemente, a escrita passa a ser entendida de outro modo. A esse respeito, trazemos o fragmento de um prefácio de Foucault à reedição de seu livro *História da loucura na Idade Clássica*, quando escreveu:

Gostaria que esse objeto-evento, quase imperceptível entre tantos outros, se recopiasse, se fragmentasse, se repetisse, se simulasse, se desdobrasse, desaparecesse enfim sem que aquele a quem aconteceu escrevê-lo pudesse alguma vez reivindicar o direito de ser seu senhor, de impor o que queria dizer, ou dizer o que o livro devia ser. Em suma, gostaria que um livro não se atribuísse a si mesmo essa condição de texto ao qual a pedagogia ou a crítica saberão reduzi-lo, mas que tivesse a desenvoltura de apresentar-se como discurso: simultaneamente batalha e arma, conjunturas e vestígios, encontro irregular e cena repetível. (FOUCAULT, 2005, p. viii).

Esse excerto nos mostra como Foucault (2005) entendia a escrita e a função de um autor. Escrever era praticar um modo de existência. A escrita não teria condições de representar uma ideia preexistente. Devia ser pensada e utilizada como estratégia de resistência e de libertação. Nas palavras de Foucault (2006, p. 81): “gostaria de escapar desta atividade fechada, solene, redobrada sobre si mesma, que é, para mim, a atividade de colocar palavras no papel”. Em outro trabalho, ele afirma: “[...] sou um experimentador no sentido em que crevo para mudar a mim mesmo e não mais

pensar na mesma coisa de antes” (FOUCAULT, 2010, p. 290).

Essas citações trazem pistas para entendermos como as cartas-relatórios foram definidas e utilizadas neste trabalho. Não buscamos, através dos textos produzidos, o desvelamento do que seria a verdade de cada estagiário. As cartas funcionaram como dispositivo capaz de abrir campo para imaginação, expressão de sentimentos, produção de análises e de reflexões sobre o trabalho desenvolvido. Desse modo, operaram como dispositivos de produção subjetiva.

O conceito de subjetividade aqui adotado não sugere a existência de um plano interior aos indivíduos, onde haveria lugar para uma chamada dimensão subjetiva. Subjetividade é produção incessante, não sendo “[...] passível de totalização ou de centralização no indivíduo” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 31). Efeito de discursos, relações de poder, práticas e jogos de verdade situados em diferentes domínios sociais, não se constitui como unidade definida, suscetível de ser descrita, classificada ou adjetivada. Subjetividade é produção agenciada através de processos coletivos, envolvendo uma multiplicidade de forças atreladas a concepções, desejos, valores, ideias e sentidos imbricados em diferentes modos de existência (DELEUZE; GUATTARI, 1996).

A escrita das cartas-relatórios, nessa perspectiva, desponta como uma possibilidade de afirmação de si a partir dos chamados modos de subjetivação. Aqui, mais uma vez, buscamos em Michel Foucault algumas pistas para pensarmos nos possíveis efeitos desse tipo de produção.

Modos de subjetivação podem ser pensados como práticas de constituição de sujeitos. Em uma de suas últimas análises e publicações, o pensador francês se debruçou sobre estudos acerca dos modos pelos quais homens livres se constituíam como sujeitos na cultura

greco-romana (FOUCAULT, 2007; 2010). Assim, analisou como desenvolviam tecnologias de “cuidado de si” que os colocava em condição de governar outras pessoas. Quem fosse capaz de viver uma vida boa e bela, por meio da adoção de cuidados com o corpo e com a alma, mostrava-se apto para lidar com as questões mais importantes de uma cidade. A ética do cuidado de si presente naquela cultura foi definida como

[...] uma arte da existência que gravita em torno da questão de si mesmo, de sua própria dependência e independência, de sua forma universal e do vínculo que se pode e deve estabelecer com os outros, dos procedimentos pelos quais se exerce seu controle sobre si próprio e da maneira pela qual se pode estabelecer a plena soberania sobre si. (FOUCAULT, 1985, p. 234).

Um pouco mais adiante na história da cultura greco-romana, mais especificamente no período imperial, a escrita passou a ser utilizada como estratégia para preservação de uma “estética da existência” (FOUCAULT, 2009).

Parece não haver dúvida que, entre todas as formas que tomou este adestramento (o que comportava abstinência, memorizações, exames de consciência, meditações, silêncio e escuta do outro), a escrita – o fato de se escrever para si e para outrem – só tardiamente tenha começado a desempenhar um papel considerável. Em todo o caso, os textos da época imperial que se referem às práticas de si concedem uma grande parte à escrita. É preciso ler, dizia Sêneca, mas escrever também. É Epicteto, que, todavia não ministrou senão um ensino oral, insiste repetidas vezes no papel da escrita como exercício pessoal: deve-se ‘meditar’ (*meletan*), escrever (*graphein*), treinar; ‘possa a morte arrebatarme enquanto penso, escrevo, leio’. (FOUCAULT, 2009, p. 133).

A partir de seus estudos, Foucault (2009) apontou duas formas escritas desempenhadas como práticas de cuidado de si: a *hypomnemata* e a correspondência. O primeiro termo refere-se a escritos gregos que incluíam notas,

registros, rascunhos, lembranças. O segundo, por sua vez, indica uma escrita de si endereçada a alguém.

Em relação à primeira forma de escrita, Foucault afirma:

Não haverá que considerar esses *hypomnemata* como um simples suporte de memória, que poderia consultar a cada tanto, caso se apresentasse a ocasião. Eles estão destinados a substituir a recordação eventualmente débil. Eles constituem, antes, um material e um quadro para os exercícios a realizar frequentemente: ler, reler, meditar, conversar consigo mesmo e com os outros etc. Trata-se de constituir um *logos boéthikos*; um equipamento de discursos que servem de ajuda, suscetíveis, como diz Plutarco, de levantar eles mesmos a voz e de fazer calar as paixões, como um amo que com uma palavra aplaca o latido dos cães. (FOUCAULT, 2009, p. 221).

O *hypomnemata* auxiliava a memória, indicava possibilidades e servia de apoio para a produção da “correspondência”: tipo de escrita apoiada em registros e fragmentos do cotidiano de quem o produzia, a exemplo das “cartas-relatórios” produzidas pelos estagiários.

A correspondência tem um potencial de agir sobre quem escreve e sobre quem lê.

“[...] A carta que se envia age, por meio do próprio gesto da escrita, sobre aquele que a envia, assim como, pela leitura e releitura, age sobre aquele que a recebe” (FOUCAULT, 2004, p. 153).

Na produção das “cartas-relatórios”, conforme exposto nas seções seguintes, estagiários recorreram a lembranças de encontros e experiências datadas desde muito antes de ingressarem na universidade. Do mesmo modo, resgataram registros da intervenção para analisarem a própria experiência ao longo do estágio, apontando para processos de subjetivação disparados pelo que podemos associar às práticas de “escritas de si” (FOUCAULT, 2009).

As cartas como espaço para registros, anotações e auxílio à memória

Dedicamos esta seção para apresentarmos fragmentos de cartas cujo remetente escolheu a si como destinatário. De um total de dez estagiários, seis fizeram esse tipo de endereçamento. Conforme apontado por Foucault (2009), uma forma de “escrita de si” não exclui a outra. A chamada *hypomnemata* pode estar atrelada às correspondências, embora cumpra a função de preservar memórias e servir de apoio ao autor. Vejamos alguns exemplos extraídos das cartas-relatórios.

Uma discente propôs um “auxílio à memória”. Seu texto versou sobre a prática de estágio de um modo contextualizado, levando em consideração a dimensão macropolítica e as condições sanitárias no Brasil e em outras partes do mundo.

A pandemia mudou a forma do mundo se relacionar. A presencialidade precisou ser ‘cancelada’, palavra que está na moda no momento, ou talvez nem esteja mais, as coisas estão assim, rápidas. No lugar da presencialidade temos as novas formas de encontros remotas. Nunca estivemos tão online. Praticamente tudo agora está sendo assim, inclusive as aulas na faculdade. Pelo menos é assim comigo que tenho computador, moro em um centro urbano, tenho sinal e internet em casa e um ambiente tranquilo pra estudar. Para alguns alunos da minha universidade só houve o cancelamento mesmo, não houveram outras possibilidades de encontro. Para outros brasileiros a presencialidade nem chegou a ser cancelada já que não puderam parar de pegar ônibus pra ir trabalhar. E infelizmente, para muitos desses a presencialidade acabou definitivamente, e o remoto também. (Tereza, estudante de Psicologia).

O fragmento exprime um modo sensível de se relacionar com o mundo¹. Situações cotidianas são articuladas com os acontecimentos

¹ Os nomes de todos os participantes são fictícios

mais significativos da época. Com a plasticidade das escritas possíveis nesse tipo de texto, o olhar para o contexto de imediato muda seu curso em um voltar-se para si:

[...] tem dias que só consigo sentir aquele pessimismo absoluto. Em outros dias o desejo de transformação desse cenário é mais forte. Neste momento que inicio a parte mais prática da graduação, anseio para que os dias de força prevaleçam. Começo a entender o papel político e social da profissão que escolhi, por isso também o relato da atividade que virá a seguir. No futuro quero ler e lembrar como as coisas começaram e espero que as circunstâncias estejam melhores. É por isso também que escrevo tudo isso aqui. Afinal, lembrar da história é fundamental para transformar o presente e o futuro. (Tereza, estudante de Psicologia).

O trecho “No futuro quero ler e lembrar como as coisas começaram e espero que as circunstâncias estejam melhores. É por isso também que escrevo tudo isso aqui” faz coro com a nossa compreensão de que as cartas-relatórios se configuram como “escritas de si” que se intercalam entre *hypomnemata* e correspondência.

Em outro registro endereçado a si, um estagiário deslocou-se a um tempo passado. Produziu um texto como se estivesse no ano de 2014. Assim, retomou vivências daquela época para conectá-las às experiências do presente em uma espécie de correspondência entre o “eu do passado” e o “eu do presente”.

O objetivo do envio desta carta não é te falar para mudar as coisas da sua época (eu sei que você faz/fez o que pode), mas te avisar que, como sujeito você está construindo algo muito legal e irá perceber isso mais na frente, em 2021, ano em que você estudará psicologia em uma universidade federal. (Vitor, estudante de Psicologia).

Interessante notar, outra vez, a possibilidade de o autor se deslocar de um tempo a outro para se manter conectado ao presente: “eu sei que você faz/fez o que pode”. A oportunidade

de refletir sobre o passado a partir de experiências do presente, associada ao reconhecimento do que se produziu e do que se pode produzir, coloca o sujeito em um lugar de ação e de reflexão. O direcionamento de um olhar para si mesmo em um movimento de transformação da realidade através da prática parece potencializar a ação dos sujeitos.

A esse respeito, vale mencionar o trecho de outra carta endereçada a si, em que uma estagiária expôs o seguinte lembrete na parte superior da página: “Leia quando não acreditar na sua voz” (Andréa, estudante de Psicologia). Depois de registrar lembranças dos inúmeros desafios enfrentados para conseguir realizar as atividades de estágio sem negligenciar demandas importantes em seu convívio familiar, reconheceu a importância do acolhimento encontrado no grupo de estagiários.

Foram quatro encontros, com muita reflexão antes de tudo acontecer de fato, com muitas reuniões. Neste trabalho o apoio das companheiras de grupo foi o mais importante de tudo, além da confiança delas em mim [...]. (Andréa, estudante de Psicologia).

Além disso, conseguiu se afirmar enquanto alguém capaz de se colocar naquele lugar de modo ativo. Nesse sentido, o envolvimento com a prática foi crucial.

[...] ali, eu simplesmente resolvi aparecer e me forçar a falar. E, foi ali que eu criei coragem para aparecer em outras aulas, para falar em outras aulas, para aparecer em *stories* (ainda que fosse apenas no *close friends*), foi ali que eu tive coragem de ligar para pessoas que não via há anos e liguei a câmera. Achei tudo isso um grande passo. (Andréa, estudante de Psicologia).

Em outra carta com características de *hypomnemata*, havia a seguinte introdução:

Não sei quando irá ler esta carta. Talvez daqui 6 meses, ou 1 ano, ou talvez 10 anos. Eu só sei que irá ler, pois conheço você melhor do que qualquer outra pessoa e sei que você (assim como

eu que também sou você) tem essa mania de ficar vendo e revivendo o passado. (Ruth, estudante do curso de Psicologia).

Interessante observar como a carta-relatório endereçada a si mesmo cumpre essa função de registro, de apoio para prováveis momentos em que estar consigo seja um modo de se proteger. Em um movimento parecido, uma discente escreveu:

Vai ser muito importante ler isso sempre que o desânimo e a tristeza tentar tomar espaço, a escrita me aproxima de mim e essas vivências descritas fazem toda a diferença em quem eu sou. (Beatriz, estudante do curso de Psicologia).

Mais uma vez, a escrita desponta como recurso de apoio para o direcionamento de um olhar sobre si. Observa-se, do mesmo modo, uma compreensão de que os registros podem ser consultados sempre que a vontade ou a força se esvaecer.

Por fim, outra carta em que o remetente se colocou como destinatário corrobora nossas análises sobre a potência deste tipo de produção.

Quero que saiba ainda, que vejo tudo como uma construção, desde os primeiros semestres quando as coisas pareciam não fazer muito sentido. Era muito complexo ser extremamente racional e entrar no curso onde a maioria das respostas parecia ser ‘depende’. Hoje percebo o quanto tudo faz sentido, o quanto aprendi, o quanto tudo foi agregando valor na minha vida, em todos os aspectos, enquanto pessoa, nas minhas relações, enquanto profissional. (Rita, estudante de Psicologia).

Nesse caso, a autora evoca lembranças dos momentos de dificuldades enfrentados em outros momentos do curso. Outra vez, a dimensão prática da atuação se mostra fundamental para apontar direções e levar estudantes à compreensão de que são capazes de atuar na área de formação. E a oportunidade de colocar em palavras os efeitos das experiências

produz afetos importantes para quem escreve se afirmar enquanto sujeito capaz de pensar, refletir, fazer e transformar.

Na próxima seção, destinamos espaço para a exposição de fragmentos das cartas-relatórios endereçadas a outras pessoas, tendo sido entendidas como correspondências.

As cartas-relatórios endereçadas e pensadas como correspondência

Quatro discentes endereçaram sua respectiva carta para outra(s) pessoa(s). Uma elegeu como remetente dois membros do próprio grupo. Outra escolheu seus avós como destinatários. Por fim, duas endereçaram ao supervisor do estágio – autor deste artigo. Observa-se o fato de as cartas tomadas como correspondência indicarem um posicionamento em que o autor procura manter uma relação com um outro. Há um movimento em direção ao destinatário. A sua escrita leva o autor a um trabalho sobre si ao passo que se busca alcançar outrem.

Então, decidi escrever para você mesmo (supervisor do estágio), como um leitor do meu processo singular relacionado ao estágio, e ainda, gostaria de pontuar que tentarei não focar muito nos aspectos teóricos e específicos do estágio, mas sim, em como e de que maneira ele me afetou. Primeiramente devo confessar que estava muito insegura com o início da intervenção, pois foi nosso primeiro contato com a prática. Estávamos lidando com professores (uma classe que nós temos um pouco de receio em trabalhar, visto que ainda somos alunos) e além disso, eu estava muito duvidosa da minha capacidade em lidar com grupos tão grandes. Entretanto, o enfrentamento desses medos pode ser sanado (mesmo que em dose média) quando iniciaram-se as mediações, e principalmente quando participei da mediação da segunda roda, visto que pude ter uma participação mais ativa com o grupo e acredito ter feito um bom trabalho neste dia. (Laura, estudante de Psicologia).

A correspondência parece incitar na autora um olhar sobre o diagrama de forças em que os processos de subjetividade são engendrados. Consideram-se o lugar e o papel desempenhado pelo destinatário: “devo confessar que estava muito insegura com o início da intervenção” (Laura, estudante de Psicologia).

Nesse movimento de “olhar para fora”, quem produziu correspondência discorreu com mais frequência sobre o grupo de estagiários, bem como parece ter colocado elementos de contexto em análise ao longo da escrita.

Quando as aulas foram suspensas, alguns alunos continuaram a estar vinculados a alguns projetos da faculdade, outros não. Cada um começou a viver os efeitos da pandemia de forma muito particular. Muitas coisas diferentes aconteceram com cada aluno. Mas de qualquer forma, nossas aulas voltaram em outubro... Tivemos períodos letivos muito curtos, de três meses e meio, em média. Esse primeiro período foi um pouco mais tranquilo, eram poucas matérias, tudo ainda muito incerto, estávamos voltando a nos adaptar à rotina da Universidade e ainda era tudo muito experimental. (Brunna, estudante de Psicologia)

Na mesma perspectiva, constataram-se olhares para a dinâmica do próprio grupo de estagiários.

[...] o grupo sempre se fez muito coeso e comunicativo, [...] debatíamos sobre as teorias para construir uma estrutura que nos guiasse para amparar um pouco as incertezas que hora ou outra permeavam. [...] Conseguimos comunicar nossas inseguranças uns aos outros e nos apoiarmos durante as intervenções, tal como dialogar com nossas impressões após os encontros e isso tudo foi além das minhas expectativas. (Adriana, estudante de Psicologia).

Por fim, as correspondências abriram possibilidades para estagiários produzirem análises de implicação (ROMAGNOLI, 2014), a partir da compreensão sobre como produzimos e transformamos realidades. Somos afetados e afetamos o *outro* em relação.

[...] Perceber como esse momento afetou a todos e que os professores (público-alvo) sentiam o mesmo desamparo que eu também senti muitas vezes, que a insegurança e o medo do futuro perpassam todos os ambientes, e então de alguma maneira contribuir para construir um espaço que eles pudessem expressar seus afetos, foi muito importante. [...] Entendo agora ao escrever essa carta que toda experiência, mesmo individual, influencia na nossa caminhada, nos nossos interesses. [...] O individual e o coletivo se entrelaçam em uma dança quase silenciosa, mas muito potente. (Liz, estudante de Psicologia).

Esse excerto indica o potencial da escrita como ação reflexiva e ativa. A estagiária-autora aponta para o momento em que pode perceber conexões entre tempos e espaços comumente tratados como se fossem opostos e distantes, quando muitas vezes situam-se no mesmo plano, compondo um diagrama de forças capaz de instituir modos de subjetividade e de produção subjetiva (FOUCAULT, 2009; GUATTARI; ROLNIK, 1996).

As “cartas-relatórios” produzidas como *hypomnemata* e/ou correspondência operam como dispositivos de produção subjetiva. São recursos com potencial para oferecer resistência à hegemonia das práticas formativas calcadas em tradicionalismos e cientificismos tão presentes na formação acadêmica.

Considerações finais

Este trabalho mostra como podemos lançar mão de estratégias de ensino apoiadas em recursos criativos e inventivos. Encontramos espaços para imaginar e criar possibilidades, mesmo em situações de ensino e de aprendizagem balizadas pelo rigor.

As cartas-relatórios viabilizaram movimentos de reflexão, análise, rememoração e afirmação, produzindo fissuras e brechas nos arranjos fechados, austeros e atravancados pelas práticas calcadas na lógica disciplinar.

As formas de “escrita de si” praticadas neste trabalho indicam a relevância deste recurso operado como dispositivo capaz de promover modos de subjetivação resistentes. Instituir práticas reflexivas apoiadas na escrita é condição basilar para rompermos com práticas de assujeitamento e de aprisionamentos subjetivos na formação acadêmica.

Referências

- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade III: O cuidado de si** (M. T. C. Albuquerque, trad.). Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro. Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: História da violência nas prisões**. São Paulo: Ática, 2002.
- FOUCAULT, Michel. **Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **História da loucura na Idade clássica**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005
- FOUCAULT, Michel. Eu sou um pirotécnico. In: POL-DROIT, Roger. **Michel Foucault, entrevistas**. São Paulo: Graal, 2006. p. 67-100.
- FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Lisboa: Ed. Veja, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **O Governo de si e dos Outros**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Sueli. **Cartografias do desejo**, 4a edição. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.
- LOURAU, René; LAPASSADE, Georges. **Chaves da Sociologia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.
- MACHADO, Adriana Marcondes. Exercer a postura crítica: Desafios no estágio em psicologia escolar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 34, p. 761-773, 2014. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/pcp/a/Nw9mW6YKsWCwQsfpLhTHt3m/?lang=pt> > Acesso em: 19 abr. 2022.

NEIVA, Kathia Maria Costa et al. **Intervenção psicossocial**: aspectos teóricos, metodológicos e experiências práticas. São Paulo: Vetor, 2010.

[NqxBHNRmdShkZcgZJ4zg5M/abstract/?lang=pt](#) >. Acesso em: 22 abr. 2022.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. O conceito de implicação e a pesquisa-intervenção institucional. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, p. 44-52, 2014. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/psoc/a/>

Recebido em: 26/04/2022
Revisado em: 20/11/2022
Aprovado em: 25/11/2022
Publicado em: 15/12/2022

Ladislau Ribeiro do Nascimento é doutor em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (USP). Professor no Curso de Psicologia e no Programa de Pós-graduação em Ensino em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino em Saúde na Amazônia Legal (GEPESAL), Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem, Desenvolvimento Humano e Saúde em contextos formativos. *E-mail*: ladislaunascimento@uft.edu.br

CARTAS COMO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO: EXPERIÊNCIAS DE ESTAGIÁRIOS DE MÚSICA NA PANDEMIA

■ TAMAR GENZ GAULKE

<https://orcid.org/0000-0003-1582-3782>

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

RESUMO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa sobre cartas redigidas por estagiários do curso de licenciatura em Música referentes às suas experiências, durante a pandemia da covid-19, em 2021, em escolas de Educação Básica. Como ideia central da pesquisa, tomo as cartas como dispositivos de formação docente. Portanto, objetiva compreender o processo de construção das experiências docentes de estagiários de música por meio das cartas como dispositivo de formação. As cartas funcionaram como dispositivo de formação e possibilitaram acessar o sensível por meio da escrita, valorizar e significar aquilo que pensam e levam da e para sua atuação. A construção da docência dos estagiários está atrelada à educação como um encontro e a relação de ensino e aprendizagem da música.

Palavras-chave: Cartas. Pesquisa (auto)biográfica. Estagiários de Música. Pandemia.

ABSTRACT

LETTERS AS A TRAINING DEVICE: EXPERIENCES OF MUSIC INTERNS IN THE PANDEMIC

This article presents the results of a research on letters written by trainees of the Degree Course in Music regarding their experiences, during the COVID-19 pandemic, in the year 2021, in elementary schools. As a central idea of the research, I take the letters as teaching training devices. Therefore the objective is to understand the process of construction of teaching experiences of music interns through letters as a training device. The letters worked as a training device and made it possible to access the sensitive through writing, value and mean what they think and take from and for their performance. The construction of teaching of music interns is linked to education as a meeting and the relationship of teaching and learning of music.

Keywords: Letters. Research (auto)biographical. Music interns. Pandemic.

RESUMEN **CARTAS COMO DISPOSITIVO DE FORMACIÓN: EXPERIENCIAS DE PROFESORES EN PRÁCTICAS DE MÚSICA EN LA PANDEMIA**

Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre cartas redactadas por profesores en prácticas del Curso de Licenciatura en Música referentes a sus experiencias, durante la pandemia de COVID-19, en el año 2021, en escuelas de educación básica. Como idea central de la investigación, tomo las cartas como dispositivos de formación docente. Por lo tanto el objetivo es comprender el proceso de construcción de las experiencias docentes de pasantes de música por medio de las cartas como dispositivo de formación. Las cartas funcionaron como dispositivo de formación y posibilitaron acceder al sensible por medio de la escritura, valorizar y significar aquello que piensan y llevan de y para su actuación. La construcción de la docencia de los profesores en prácticas está vinculada a la educación como un encuentro y la relación de enseñanza y aprendizaje de la música.

Palabras clave: Cartas. Investigación (auto)biográfica. Profesores en prácticas de música. Pandemia.

Sobre a docência de Música, a escola e a pandemia

Há algum tempo as investigações sobre a formação de professores ganham diferentes olhares quando conectadas ao sujeito dessa formação. Alguns autores da área de Educação têm utilizado diferentes maneiras de entender esse processo de construção da docência, e essas maneiras diferenciam-se pelo uso de termos ou formulação de conceitos. Nóvoa (2009; 2015; 2022) entende a construção da docência a partir do processo de construção do ser professor, ou, ainda, pelo termo “tornar-se professor” por meio da prática. Também é utilizada a expressão “aprendizagem da docência” (MIZUKAMI, 2004; BOLZAN; ISAIA, 2006; LELIS, 2010; OZELAME, 2010, GAULKE, 2013; PAGLIARIN e SILVA, 2019, entre outros), que define o período inicial de atuação na sala de aula, o momento de inserção na prática profissional.

Ao olhar para a literatura de educação musical, é possível perceber outra perspectiva para entender a construção da docência: a partir de um processo de vir a ser, de tornar-se professor (SCARAMBONE, 2007; ABREU, 2010; 2011). Nessa perspectiva, Abreu (2010, p. 7) faz uso do conceito de profissionalização docente, que é compreendido e fundamentado “na articulação entre os saberes docentes e na busca pelo reconhecimento social dos indivíduos em seus contextos”. A aprendizagem é um processo constante, perpassando a vida toda, e se torna um intenso vir a ser.

Também nessa perspectiva ganha destaque o estágio. Diretamente vinculado aos saberes experienciais, o estágio revela-se como local de articulação e mobilização de saberes docentes (CERESER, 2003; MATEIRO, 2009; AZE-

VEDO; HENTSCHE, 2005). O estágio curricular é o momento, segundo Azevedo e Hentschke (2005), em que deve ocorrer uma tríplice aliança entre a instituição formadora, o espaço de ensino e aprendizagem musical e o estagiário. É o momento em que é experienciada a situação profissional de professor. Esse momento é conduzido com orientações de docentes universitários que auxiliam e aconselham os estagiários. O estágio é uma situação que prioriza a aprendizagem na prática por representar um exercício do ser docente.

Com o olhar da construção da docência dentro da formação de professores, mais especificamente nas atividades de estágio, venho trabalhando com os alunos do curso de licenciatura em Música e provocando reflexões acerca do vir a ser professor por meio de uma perspectiva (auto)biográfica. Os diálogos embasados nas nossas experiências são repertório constante na orientação de estágio e são eles que conduzem e traçam o caminho da construção docente dos estagiários.

No período recente, devido ao isolamento provocado pela pandemia da covid-19, os diálogos se tornaram virtuais e quase todas as trocas acabaram ocorrendo somente por meio de áudios, vídeos e escrita. Encaramos uma nova forma de ver a vida e, portanto, de ver a aprendizagem e o ensino. Conforme Nóvoa (2022, p. 50): “integrar o digital no trabalho docente é mais do que incorporar uma ‘tecnologia’, é reconhecer as reverberações que os novos modos de ser, de agir e de pensar – constituídos na era digital – provocam na escola e ser capaz de os integrar como referências fundamentais no reposicionamento dos professores”.

Pesquisadores e educadores têm se ocupado em pensar sobre o processo de formação do licenciando, sobre a atuação de professores e sobre o contexto escolar na pandemia (BARROS, 2020; NÓVOA, 2022; VALLE e MARCOM, 2020). Para Nóvoa,

Hoje, não é possível pensar a educação e os professores sem uma referência às tecnologias e à ‘virtualidade’. Vivemos conexões sem limites, num mundo marcado por fraturas e divisões digitais. É preciso enfrentar com lucidez, e coragem, estas tensões: entre um empobrecimento da diversidade e a valorização de diferentes culturas e modos de viver; entre uma diminuição da privacidade e liberdade e a afirmação de novas formas de democracia e participação; entre a redução do conhecimento ao digital e a importância de todo o conhecimento, humano e social. (NÓVOA, 2022, p. 36).

De modo a contornar a situação imposta, os sistemas educacionais precisaram tomar decisões instantâneas e enxergaram como solução a apropriação dos meios digitais para continuação das aulas e término dos conteúdos (BARROS, 2020). A pandemia exigiu do docente e do discente uma série de adaptações para as quais, evidentemente, ambos não estavam bem-preparados.

É importante frisar que muitos alunos não têm acesso a ferramentas digitais devido à internet precária. Segundo Barros (2020), em um país de dimensões continentais como o Brasil, é preciso levar em conta as diferentes realidades e contextos socioeconômicos locais para a efetivação do ensino remoto. Isso sabendo que, por vezes, esses indicadores podem ser contrastantes em uma mesma cidade, bairro, escola ou turma de alunos.

Embora muitos lares possuam conexão com a rede, uma parte considerável da população não possui. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE),¹ apenas há três anos, em 2019, 4,1 milhões de estudantes de escola pública não tinham acesso à internet. De certa forma, isso reflete na educação, uma vez que o ensino remoto é vinculado ao uso de tecnologias na intenção de estreitar a relação entre professor-aluno (GARCIA et al., 2020).

1 Disponível em: <https://censo2021.ibge.gov.br/2012-agencia-de-noticias/noticias/30522-internet-chega-a-88-1-dos-estudantes-mas-4-1-milhoes-da-rede-publica-nao-tinham-acesso-em-2019.html>.

Na educação musical, além de Barros (2020), Mateiro e Cunha (2021) também discutem sobre desafios enfrentados e estratégias escolhidas para o enfrentamento da atuação de professores durante a pandemia. As autoras reiteram a necessidade de se pensar sobre a educação durante a pandemia levando em conta o “compromisso de natureza ética” que temos como sociedade “[...] porque a escola pública é direito fundamental de crianças e jovens, e junto à universidade pública e gratuita são espaços nos quais se aprende e se exercita a colaboração e a participação cidadã” (Ibid., p. 1).

Nesse sentido, Nóvoa (2022, p. 43) reforça que “[...] a COVID-19 revelou, com nitidez, que toda a vida familiar e econômica é regulada pelo ritmo da escola. Construir um novo contrato entre a escola e a sociedade implica, inevitavelmente, novas articulações entre os tempos familiares, sociais e laborais”.

Além disso, tivemos que construir novas articulações na formação dos professores em curso de licenciatura na universidade. Trabalhando remotamente, tendo encontros virtuais e, inclusive, as aulas ministradas pelos estagiários ocorrendo de modo virtual, senti necessidade de provocar os futuros professores a refletirem mais sobre suas vivências e compartilharem essas experiências com os colegas de modo alternativo. Ao invés de seguirmos a estrutura formal de um relatório de estágio, convidei os estagiários a narrarem sobre as suas atuações nas escolas, e tudo que envolvesse tal contexto, por meio de cartas. A cada semana, cada estagiário teria a oportunidade de escrever sua carta e ler a de outro colega, trocando ideias, sentimentos e significando aquilo que estavam vivenciando.

As cartas passaram a representar um meio em que os estagiários pudessem compartilhar seus dilemas, emoções, desafios e entender os processos de construção da sua experiência docente. Em pouco tempo, a importância

do ato e da experiência de narrar foi afirmada pelos estagiários em conversas e nas suas próprias cartas. Foi possível perceber a descoberta dos estagiários como autores das suas histórias e experiências com a escola. Os estagiários começaram a se posicionar como protagonistas das suas histórias com a escola e como autores dos seus relatórios de estágio.

Alguns estagiários me confidenciavam a alegria que tinham em poder fazer esse registro em forma de carta e, desse modo, poder se sentir realmente contando sobre o que estavam vivendo no estágio. Assim, passamos a perceber a escrita das cartas como um processo que fazia parte da formação docente. Dentre outras possibilidades, a escrita tem o potencial formativo, visto que as implicações da autoria revelam um redirecionamento para as questões do ser professor que reflete a respeito de si próprio.

O presente artigo apresenta resultados da pesquisa sobre cartas redigidas por estagiários do curso de licenciatura em Música referentes às suas atuações, durante a pandemia da covid-19, em escolas de Educação Básica. Como ideia central da pesquisa, tomo as cartas como dispositivos de formação docente. Portanto, o objetivo geral desta pesquisa é compreender o processo de construção das experiências docentes de estagiários de música por meio das cartas como dispositivo de formação. E, como objetivos específicos, busquei perceber o resgate da subjetividade na escrita das cartas; acessar o sensível por meio dos escritos presentes nas cartas; entender a construção e reconstrução das práticas docentes a partir da reflexividade; além de conhecer o processo de conexão entre alunos e professores estagiários no mundo virtual.

Esta pesquisa pode contribuir e ser importante para pessoas envolvidas com a educação por trazer alguns aspectos relativos à reinvenção de si em tempos de isolamento social, as-

sim como as narrativas de professores de Música em formação sobre o ensino remoto. Além de poder fornecer caminhos e pistas sobre o uso das cartas como dispositivo formativo docente na licenciatura em Música.

Sobre a escrita de cartas

Na minha infância, eu trocava cartas com minhas primas, cartas codificadas com amigas, cartas com integrantes de clube de livros de literatura juvenil, mas foi durante o curso de licenciatura em Música que tive meu primeiro contato com a troca de cartas pedagógicas entre colegas estagiários. A partir da proposta na disciplina de práticas de observação, trocávamos cartas enviadas via correio eletrônico para contar sobre o que vínhamos vivenciando nas práticas em sala de aula.

Essa dinâmica e os desdobramentos alcançados foram registrados pela professora Ana Louro (LOURO, 2008) no artigo intitulado “Cartas de licenciados em Música: (re)contando o vivido para centrar a aula no aluno”. A autora, inspirada principalmente em Parker (2008), conta que passou “[...] a contemplar a ideia de solicitar que os diários de aula fossem feitos em forma de cartas transmitidas eletronicamente de um aluno-professor em formação para o outro” (LOURO, 2008, p. 64).

Louro (2008) ainda destaca a importância da atividade de escrita de cartas para os alunos-professores e como a proposta dessa forma de relatar as vivências foi acolhida com entusiasmo por eles. Segundo a autora, um dos alunos-professores comentou: “que boa ideia essa das cartas, a gente não se distrai pensando em como escrever e sim no que escrever!” (LOURO, 2008, p. 64). Inspirada nessa dinâmica, busquei conhecer o que mais a literatura da área de Educação e pesquisa (auto)biográfica trazia sobre a escrita de cartas, também nomeada de escrita epistolar.

Há algumas produções, em forma de artigo, dissertações e teses, que foram importantes para mobilizar minhas ideias e me inspirar na pesquisa. O texto de Soligo (2005) “Venho por meio desta...” é importante para firmar a ideia da utilização das cartas em pesquisas e atividades de ensino, além da sua pesquisa de mestrado “Quem forma quem? – Instituição dos sujeitos” (SOLIGO, 2007), que resultou numa dissertação escrita em forma de cartas endereçadas a profissionais da educação e da sua tese *A experiência da escrita no espaço virtual – a voz, a vez, uma conquista talvez* (SOLIGO, 2015), que é resultado de uma pesquisa cujo registro foi produzido, desde o início, em cartas endereçadas aos leitores; e o livro *Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação*, de Camargo organizadora e Santos como colaboradora (2010).

Mais recentemente, a “Carta a um jovem investigador em educação”, de Nóvoa (2015), os textos de Ribeiro e Souza (2010), de Souza (2018), de Leandro e Vasconcelos (2019) e um artigo de Barzano (2020) nos quais são apresentadas três cartas com a centralidade na Educação Ambiental têm sido potentes para conhecer e reconhecer as pesquisas com uso de cartas e contribuir para o desenvolvimento das minhas investigações.

No meio acadêmico, também lidamos com cartas até hoje: cartas abertas à sociedade, de associações científicas para órgãos governamentais, cartas de apoio ou de repúdio. Uma das cartas importantes para a pesquisa é a da Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação e de Pesquisa Biográfica em Educação (ASIHVIF) de 2016. “Trata-se de um documento que constitui um marco. Ela atesta a existência de uma reflexão sobre nossas referências comuns, axiológicas, epistemológicas e metodológicas. Ela dá parâmetros éticos para as práticas da Associação” (ASIHVIF, 2016, p. 177).

As cartas são uma forma de escrita e um meio de produção de dados e conhecimentos. As cartas informam, nos transformam e nos formam. Cartas podem conter poesia, arte, vida e alegria, mas também tristeza, saudade e anúncio de morte. As cartas são também uma maneira de conexão entre pessoas, são troca de informações e ideias, assim como são consolo e ânimo quando necessário.

Uma grande inspiração na escrita de cartas, e uma das amostras do potencial (auto) biográfico, histórico e de alteridade que as cartas têm é o filme *Central do Brasil*, dirigido por Walter Salles e escrito por João Emanuel Carneiro e Marcos Bernstein. Dora, a personagem principal do filme, é uma professora aposentada que trabalha como escritora de cartas para pessoas analfabetas na Estação Central do Brasil. Ela ouve muitas histórias de diferentes pessoas e acaba ajudando Josué, um menino cuja mãe morreu atropelada por um ônibus, a encontrar seu pai no Nordeste.

Relembrando esse mesmo filme, inclusive mencionado no prefácio escrito pela própria atriz Fernanda Montenegro, Esteves e colaboradores (2005) organizam um livro intitulado *Estar no papel – cartas dos jovens do Ensino Médio*. O livro traz reflexões, diálogos e cartas em que alunos do ensino médio narram suas histórias de vida, desejos e sonhos de juventude. No prefácio do livro, Fernanda Montenegro comenta:

Que elemento poderoso são as cartas! Pelo trabalho que comprometem, sua natureza nunca pode ser acusada de leviana, produto que é do esforço da reflexão que se transforma em escrita. Logo, não existem – ou não deveriam existir – cartas em vão: elas são feitas para ser lidas, clamam por interlocução, por escuta atenta e, se possível, solidária. Cartas são apostas que, uma vez consideradas, mostram-se capazes de estabelecer pactos, os mais diversos, entre o autor e o leitor, entre aquele que se expressa e aquele que, ao se inteirar dessa expressão, e

mesmo contra sua vontade, acaba por se tornar uma espécie de co-autor do que leu. (MONTE-NEGRO, 2005, p. 19).

Sobre o fio da vida

Conduzirei os pensamentos desses fundamentos teóricos em dois caminhos, partindo de uma linha narrativa da vida por meio da trama de um livro de literatura infantil: primeiro sobre a pesquisa autobiográfica como constituição do sujeito que constrói o sentido de sua experiência com o lugar, o sentido de lugar dotado de valores e significados permanecendo como uma costura de múltiplas experiências estruturadoras dos lugares e dos sujeitos; segundo sobre as relações entre música, professores e alunos e a pesquisa autobiográfica.

Em formato de correspondência, como uma carta enviada por um amigo, o livro *Fico à espera*, de Cali e Bloch (2007), nos faz vivenciar a velha sensação de esperar o carteiro chegar. Um fio de lã vermelho se destaca nas páginas em branco e preto e é ele o fio condutor da história, aliás, de toda uma vida. É um fio vermelho, lembrando o sangue que nos pulsa nas veias e coração que conduz a trama e entrelaça a história de vida do personagem, passando em todas etapas e experiências de uma vida.

O livro conta a trajetória da vida de forma simples, sob a ótica de quem sempre está ansioso pelo que virá. Por outro lado, de uma forma mais reflexiva, muitos de nós vivemos a vida sem viver, sempre esperando. Ora estamos à espera do fim de semana, que chegue o dia de receber, que venham as férias, que passe este ano, de sermos mais velhos, do momento certo... E, frequentemente, somos nós próprios que nos colocamos em espera, quando podemos avançar se tomarmos outras opções.

O livro vem-nos contar uma história sobre essas esperas e sobre esperanças, sonhos, ob-

jetivos, ao longo da vida da nossa personagem principal. O fio representa também o texto que vem do tecer, de escrever o mundo, de entrelaçar fios, palavras e criar uma trama, uma tessitura de ideias. Uma trama faz veste, pode aquecer, pode fechar, mas uma trama pode também abrir, expor os nós e envolver pontas distintas.

Nós como nós – junção do eu e outro – nós que unem, mas que também são aqueles que estão entalados na garganta. Permeando os altos e baixos da trajetória humana, Cali e Bloch se utilizam da sutileza para narrar o quão épico e simples pode ser uma vida normal. E a linha vermelha reflete, no livro, os sentimentos e as vontades. A linha se estica, se enrola, se desenrola, cria laços e camadas entre os modos como nos relacionamos com o outro e com o mundo. Um fio que representa a nossa conexão com outras pessoas para a partilha de experiências e um estar-junto, mesmo quando distantes.

Leio esse livro quando preciso de coragem, acreditar que perdas e encontros são elementos necessários para sobreviver à rotina. O fio vermelho, fio da vida é conduzido por um desejo de que as coisas aconteçam, por uma esperança. Esperar algo e acreditar na espera é o que nos mobiliza, é o que nos faz viver. A linha vermelha não fica presa ao livro, ela se aproxima de nós escapando da trama do livro, e reflete sobre o quanto dessa história há em nós.

Fico à espera é um livro para nos fazer acreditar no tempo, no poder da espera. Esperar não é se acomodar, não é deixar e esquecer, esperar é pausar, é refletir, é tecer, é desejar e escrever a nossa própria existência. É narrar, é narrativa autobiográfica que nos forma e nos transforma, que nos faz sujeito e autor da nossa própria história. O fio tece uma narrativa viva, temos o tempo, o sujeito (eu), o outro, o nós, o lugar. O lugar que esse fio ocupa e que tece nós. Nessa narrativa, ensinamos e aprendemos

sobre, para e com a vida. Nós que nos unem e fio que nos leva a tecer a nossa história com os outros, costurando o nosso lugar.

É a partir do outro, da alteridade presente nessa relação que também acontece uma descoberta experimental de si mesmo, que resulta em uma relação formativa com o lugar. É um processo que auxilia a perceber o nó da interação do lado pessoal com o lado profissional do professor, como uma amálgama em que se percebe que existem esses dois lados, mas que, somados, constituem algo singular, uma trama. Como Basabe e Colls (2010, p. 146) afirmam: “o ensino envolve, pois, um encontro humano. Porque ensinar é, em definitivo, participar no processo de formação de outra pessoa, tarefa que só pode ser feita em um sentido pleno com esse outro”.

É na alteridade que o professor se desenvolve profissionalmente. É na relação com o outro, na presença pública, que o professor se coloca em movimento de ensino e aprendizagem. Também é na relação com os sujeitos escolares que o professor desenvolve o seu trabalho. Ele ensina algo para alguém e, por isso, entendo que a formação inicial não tem como abreviar o desenvolvimento profissional, pois ele só ocorre na alteridade, no perceber o outro, no confrontar-se e confortar-se com esse outro. Para Nóvoa (2009, p. 39), como professores, “temos caminhado no sentido de uma melhor compreensão do ensino como profissão do humano e do relacional”.

A relação com o outro é promovida pela inserção dos professores nas escolas, mas é a partir do encontro com esse outro, e da destabilização que ele provoca, que os professores buscam conhecer e compreender esse outro. Como Delory-Momberger (2012) afirma, somos indivíduos de sociedade e, ao construirmos relações e significar o espaço a partir delas, é que constituímos lugar. A escola é um espaço, que passa a ser significado, dotado de

valores, e, assim, constitui-se em um lugar; um lugar construído a partir de relações pessoais e das experiências que os sujeitos escolares têm do mundo.

A experiência atravessa o professor, modificando-o e constituindo a bagagem como uma toca, um lugar interno construído com e pelas experiências. A toca é o depósito das experiências, sendo essas experiências intransitivas, pessoais e encarnadas. “A toca é o porto seguro, que é tanto ponto de partida quanto ponto de chegada, nunca está no mesmo lugar, mas, ao mesmo tempo, está num lugar seguro, que é o próprio sujeito” (GAULKE, 2019, p. 144).

Minha bagagem é o que forma a minha “toca”, que levo para os espaços que frequento. É dessa bagagem e do que quero colocar nela que tiro os vestígios da minha experiência com os lugares. Assim, esse lugar passa a fazer parte da minha construção biográfica. O vínculo necessário para provocar e suscitar o desenvolvimento profissional prevê um encontro humano, prevê relações que envolvam professor, aluno e música. Ensinar e aprender é uma relação de reciprocidade, portanto estamos “à mercê” do outro. Precisamos do outro para nos tornarmos professores e não somente ensinantes.

Nessa perspectiva, não se trata de encontrar nas escritas de si uma ‘verdade’ preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante o processos (*sic*) de biografização. (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 371).

Quero entender, construir e reconstruir a nossa trama vivida nos espaços e tempos pandêmicos, entender a interação, a atuação e a constituição de lugar de experiência e resiliência das pessoas no mundo virtual. E ainda

compreender o processo de como foi possível criarmos vínculos em um mundo virtual.

Sobre os caminhos metodológicos: pensar as cartas como dispositivo de formação

Os caminhos metodológicos que percorro para chegar até as cartas como dispositivo de formação iniciam-se em Dominicé (2010, p. 148), quando nos alerta que “[...] a biografia é um instrumento de investigação e, ao mesmo tempo, um instrumento pedagógico”. Como instrumento de pesquisa, a biografia, principalmente, busca a história de vida e/ou as experiências do indivíduo como dados para ajudar a responder a questões. Para o indivíduo, narrar suas experiências não somente ajuda no entendimento de um tema, como também o faz criar sua história, refletir sobre sua formação, e o faz aprender consigo a aprender.

Os caminhos também perpassam as ideias de pesquisa (auto)biográfica e narrativas de formação de Delory-Momberger (2012, p. 86), que nos diz que é “[...] uma narrativa que relata o devir e o desenvolvimento de um ser através daquilo que ele aprende com suas experiências”.

Além disso, Delory-Momberger ainda destaca:

[...] na medida que as histórias contadas são histórias em andamento, histórias que se buscam, a narrativa de formação não é realizada em sua forma, ou o é apenas de modo indireto, como esboço ou como forma possível: ela existe mais como matriz de interpretação e de projeção do que como modelo de reconstrução da existência. Em compensação, o motor principal da narrativa de formação, isto é, o princípio da experiência formadora ligada às situações, aos acontecimentos, aos encontros, dimensão de aprendizagem que se reconhece naquilo que sucede no curso da vida, atua continuamente. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 86).

Compreendendo a importância das narrativas de formação – que são realizadas tanto antes, durante, quanto após o momento pontual de formação – para a construção e aprendizagem da docência de professores estagiários de Música, segui para a ideia da escrita das narrativas em formato de carta. Inspirada em Louro (2008), percebi que as cartas poderiam ser uma forma de escrita com a qual os alunos estagiários tivessem maior liberdade e informalidade para trazer emoções, sentimentos e percepções pessoais das suas vivências.

Ainda em diálogo com a literatura e guiada pelos princípios das escritas epistolares de Soligo (2005; 2007; 2015), pelas ideias de dispositivo de formação de Souza (2018), das escritas pedagógicas de narrativas de Vieira e Bragança (2020) e pelas ideias de Antonio Nóvoa (2015; 2022) sobre formação docente, proponho as cartas como dispositivo de formação de professores estagiários de Música. Pois, como Vieira e Bragança (2020, p. 5), acredito

[...] na publicação e circulação de relatos de experiências docentes e na escrita pedagógica de narrativas como um caminho potencializador de reflexão e formação, que por meio de um olhar sensível ao cotidiano escolar, podem (re) significar as práticas formativas e as relações, de modo que a experiência seja a referência principal e constitutiva do docente na formação inicial e continuada e em seus processos de autoria.

A carta como dispositivo de formação é uma ideia em desenvolvimento, em que as reflexões dos estagiários são narradas em formato de carta, e a troca e diálogo posterior ocorrem entre a turma de professores estagiários e a professora orientadora refletindo sobre o que estão vivendo nesse período intenso de formação. Reforça-se uma constante construção e desconstrução de ideias, de crenças e práticas cristalizadas, assim como a retomada do que já viram nas suas experiências.

A atividade de escrita de cartas foi proposta, inicialmente, para as turmas de Estágio Supervisionado no período de ensino remoto realizado durante a pandemia da covid-19, do ano 2020 a 2022. Com os estagiários, eu realizava um encontro de orientações semanal de 1h, *on-line* via videochamada pelo Google Meet, e as aulas nas escolas de Educação Básica que eles acompanhavam eram aulas remotas, via videochamada e/ou gravadas e transmitidas via canal do YouTube. Além de tarefas por escrito de forma assíncrona.

Foram diferentes turmas de estágio com que trabalhei durante esse período pandêmico, mas fiz o recorte de apenas quatro alunos de uma turma e suas cartas para utilizar nesta pesquisa. Eles foram escolhidos por cumprirem os requisitos de atuação no estágio, tanto de observações como atuações na sala de aula, e realizarem a entrega completa e pontual das cartas solicitadas. Esses alunos pertenciam à turma de Estágio IV do curso de licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que prevê a realização de atividades de docência em turmas do Ensino Médio de escolas públicas, preferencialmente. O principal parceiro nessas atividades foi o Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) e seus diversos *campi* espalhados pelo estado.

As cartas selecionadas foram escritas no período de 10 de junho de 2021 a 16 de setembro de 2021 por estagiárias e estagiários que atuaram em institutos federais do estado do Rio Grande do Norte. As aulas que os estagiários observaram e, em seguida, ministraram eram conduzidas e supervisionadas por professores titulares dos institutos federais contatados e selecionados antecipadamente por mim, orientadora de estágio. Esses professores são formados em licenciatura em Música e mestres em Música e áreas afins. Por estarmos em ensino remoto, conseguimos realizar

o estágio em instituições do interior do estado que ficam, inclusive, distantes da UFRN. Os supervisores conseguiram participar de algumas orientações de estágio, contribuindo com o diálogo, troca de ideias e organização das atividades ativamente.

As atividades dos estagiários nas escolas e na turma pré-determinada consistiram em: duas observações participantes, orientações e planejamentos com o professor supervisor e três a quatro regências de classe sem a participação direta do supervisor. Eles deveriam acompanhar o professor supervisor nas atividades e datas solicitadas, sendo elas síncronas ou assíncronas. A atuação deveria dialogar com o que cada um gostaria de fazer em sala de aula e o que o supervisor propunha anteriormente.

A partir das atividades realizadas, foi solicitada a escrita de sete cartas, sendo duas referentes às observações participantes, quatro sobre as regências de classe e uma carta final em que deveriam traçar um diálogo com a literatura apresentando considerações finais sobre o estágio. As cartas tinham a intenção de substituir o relatório formal de estágio, mas também deveriam servir como meio para relatar o que estavam realizando nas escolas. Portanto, as cartas deveriam ser escritas semanalmente e endereçadas a um determinado colega da turma, para o qual realizavam o envio por *e-mail*. A escrita deveria ser informal com relato e reflexões, expondo sobre a experiência na escola e o seu aprendizado. Além disso, elas eram entregues para avaliação final da disciplina no semestre.

A análise das cartas

Após a seleção das cartas, separei trechos importantes que traziam reflexões pertinentes para esta pesquisa. As categorias emergiram a partir de ideias que surgiram das próprias

narrativas epistolares. Inicialmente, cheguei a microcategorias nas quais consegui perceber o resgate da subjetividade na escrita das cartas, a construção e a reconstrução das práticas docentes a partir da reflexividade, o acessar do sensível por meio da escrita, o processo de se conectar no mundo virtual e a capacidade do sensível possibilitar a construção do ser professor mais humano durante uma pandemia. Essas temáticas entrecruzadas resultaram em duas grandes categorias que trago a seguir no capítulo de análise: “O processo de se conectar no mundo virtual: a construção do ser professor”; “A construção e reconstrução das práticas docentes: acessar o sensível por meio da escrita”.

Antes de dialogar sobre as cartas e reflexões dos estagiários, é preciso lembrar que são cartas escritas em um período de reclusão devido à pandemia e um distanciamento social para o qual os professores, os alunos e nem a própria escola estava preparada. Com isso, é necessário entender que a arquitetura escolar entrou em crise e que a escola como instituição sofreu uma crise estrutural durante a pandemia. Não há mais só um espaço de convívio e ensino-aprendizagem. Por isso, é importante repensarmos os metarrelatos de tempo e espaço escolar, escrevermos e significarmos a experiência pandêmica. Além de entender que foi uma experiência de virtualização que talvez não seja possível compreender no momento atual, mas que já possamos construir ideias iniciais sobre o que nos aconteceu e o que nos tocou (LARROSA, 2002).

O processo de se conectar no mundo virtual: a construção do ser professor

Com a instalação do contexto de crise sanitária provocado pela pandemia de covid-19 em todo o mundo e agravado no Brasil pelas inúmeras

questões políticas, econômicas e sociais vigentes, o campo da Educação foi um dos mais prejudicados.

Fazendo a leitura desse cenário, recorro que no país há um regime de teto de gastos, previsto pela Emenda Constitucional nº 95, vigente desde o ano de 2016, que limita os investimentos na esfera pública como educação, saúde, assistência social, segurança, dentre outros serviços pelos próximos 20 anos.²

As escolas, devido à covid-19, tiveram de adotar um sistema emergencial de ensino remoto, que resultou em algumas problemáticas quando se trata das condições da educação pública brasileira.

A princípio, na fase inicial das aulas, foi necessária uma adaptação para a realidade de distanciamento dos alunos, desse modo, o planejamento das atividades foram pensados de forma que funcionassem na modalidade remota. Mas, como planejar aulas de música para a Educação Básica levando em consideração que cada aluno está em uma realidade social, com diferentes condições de acesso às plataformas digitais?

Segundo Valente (2010), existem abordagens que podem auxiliar nesse processo:

Na abordagem do estar junto virtual, o professor tem a função de criar circunstâncias que auxiliem o aluno na construção do seu conhecimento. Isso acontece porque o professor tem a chance de participar das atividades de planejamento, observação, reflexão e análise do trabalho que o aluno está realizando. (VALENTE, 2010, p. 34).

Houve a necessidade de criar formas e formatos de conexões e relações interpessoais.

2 Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: https://www.google.com/url?q=http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm&sa=D&source=docs&ust=1648413051314603&usg=AOvVaw3Nd70TXx-z4EAXbkmzo1qdr. Acesso em: 26 mar. 2022.

Nas cartas dos estagiários, isso aparece registrado, por exemplo, quando Rui comenta que havia um bom número de alunos na aula, que interagiam bastante escrevendo no *chat* e que apenas algumas meninas ativavam os microfones da videochamada para falar.

Viana também expõe a realidade da interação nas aulas virtuais no seu relato:

Notei que nesse momento a interação da turma foi excelente através do chat onde os alunos fizeram algumas perguntas mostrando o interesse pela aula. A metodologia está baseada na exposição e diálogo e a aula se desenvolveu com apresentação de vídeos e imagens de slides. Chamou-me muito a atenção os recursos e materiais didáticos usados para a compressão do conteúdo e por se tratar de uma turma com bom nível de maturidade e interesse o uso de vídeos e slides proporciona aos alunos uma noção exata do conhecimento das famílias de instrumentos. A agilidade do professor em colocar esses materiais de forma rápida demonstra um excelente preparo no que se refere ao entendimento digital. Isso acelera a compreensão do aluno e torna a aula mais dinâmica mostrando o preparo do professor na condução e domínio dos conteúdos. Avalio a aula como positiva na perspectiva da nossa formação como professores de música. A metodologia aplicada pelo professor atende, na minha opinião, às diretrizes do seu planejamento e fica claro a exposição dos conteúdos e diálogo nas aulas. (VIANA, Carta 1).

É possível perceber um grande esforço dos professores e estagiários em se conectar com os alunos e fazer com que o encontro *on-line* ocorra. A aula ocorre nesse ambiente novo, em um espaço virtual onde os vínculos também são virtuais e instáveis. As conexões, tanto com o conteúdo quanto entre os sujeitos da aprendizagem, são rápidas e pontuais e assim precisamos nos acostumar à rapidez das tecnologias e à conexão não tão humana que acontece nas aulas. Nesse sentido, Cris também ressalta a importância do *chat* na interação em sala de aula e podemos perceber como

isso já se tornou um meio aceitável e de maior diálogo possível com os alunos.

O professor sempre procura manter um diálogo com os alunos, a fim de trazer a interação deles para o assunto da aula, como forma de frisar a aprendizagem, especialmente por esta interação ser online, através do modo remoto, é essencial a busca de formas de adaptações e avaliar a responsividade deles, que é bem positiva e assídua pelo chat da sala de aula. (CRIS, Carta 2).

O reinventar-se pandêmico do professor da escola e dos estagiários encontra-se descrito e relatado nas cartas de maneira otimista. Percebo que, por eles já estarem há mais de um ano em ensino remoto, muitas adaptações com o mundo virtual já haviam ocorrido e a turma e os professores já haviam conseguido estabelecer um modo de interação e até de construção de vínculos bem definido.

A relação do professor com os alunos se dá de modo muito comunicativo e de bastante interação. Por se tratarem de jovens, mesmo diante de uma sala de aula virtual, buscam demonstrar suas identidades por meio dessas plataformas e isso se configura desde a foto que colocam em seus e-mails, até as referências que trazem nas mensagens do chat.

O maior desafio, tanto para o professor quanto os alunos, é em como transmitir e apreender esse conteúdo sem estar em um contato direto com a sala de aula. Desse modo, o que se entende como dinâmica e atividade prática, se transforma em alternativas de plataformas que busquem conectar melhor os alunos com o conteúdo proposto na aula.

Com isso, também se percebe uma grande sintonia entre os alunos, que, mesmo diante da presença de estagiários no momento da aula, não se restringem às colocações e dúvidas, sugestões e outras manifestações que venham a trazer. O professor sempre se mostra solícito e acolhe tudo que os alunos propõem.

Nessa questão, também é importante enfatizar a linguagem com que o professor aborda os

assuntos, que, ainda que simplificada em suas possibilidades didáticas, também carrega certo potencial crítico-reflexivo, uma vez que se trata de alunos com a faixa etária de 15 a 17 anos, com total capacidade de refletir em cima da abordagem trazida pelo professor e ainda indagar acerca do que torna essa experiência de ensino-aprendizagem e de estágio ainda mais desafiadora. (ALINE, Carta 2).

Mesmo o estágio ocorrendo em modo remoto, os estagiários conseguem captar as peculiaridades referentes ao nível de ensino e à faixa etária com que estão trabalhando. Em outra carta, Aline complementa: “[...] esta experiência de estágio pode contribuir significativamente na construção formativa enquanto futura professora, uma vez que, deu recursos, ainda que limitados, para se compreender a atuação com os jovens do ensino médio” (ALINE, Carta 7).

Os diálogos, leituras e reflexões nas orientações de estágio também serviram para tentar apresentar e conduzir as ideias sobre o que é trabalhar com o Ensino Médio. No entanto, na prática, no ensino remoto, os estagiários tiveram que fazer uma leitura própria do contexto, dos sujeitos, do quê, com quem e com o quê estavam lidando. Nóvoa (2022, p. 44) destaca:

Este ambiente organiza uma determinada maneira de ‘fazer escola’. Há atividades que se adequam a este ambiente, outras não. É adequado para dar aulas, para cumprir um determinado programa de ensino, para um trabalho individual dos professores. Não é adequado para estudar e trabalhar com os outros, para realizar atividades diferentes, para fazer pesquisa, para diálogo e cooperação, para um trabalho colaborativo dos professores.

Para os estagiários, ao longo do semestre letivo, foi ficando muito evidente aquilo que era possível ou não ser feito no espaço virtual. Assim como o limite da conexão e vínculo que conseguiam estabelecer com os alunos com o meio remoto. No desenvolvimento das ativi-

dades, e na escrita das cartas, os estagiários também parecem entender e se conscientizar do que podem levar para outras experiências com o ensino médio, mesmo que presenciais, pois os alunos adolescentes fazem uso das tecnologias digitais diariamente, inclusive como um dos principais meios de contato com a música, como ressalta Viana: “[...] na música é necessário entender que os recursos tecnológicos facilitam a vida de todos e assumem um papel de protagonismo no mundo musical atual” (VIANA, Carta 5). Sobre a aula em que utilizaram *softwares* musicais, ele comenta:

Expomos em slides os programas e aplicativos mais usados hoje em dia para gravação de composições musicais. Fizemos uma rápida exploração nos caminhos que podem ser usados para se obter qualidade sonora, bem como a aplicação de efeitos sonoros. Esta aula contou com 25 alunos e a interação foi muito boa, haja vista que os conteúdos interessam diretamente aos alunos, pois estão engajados diretamente nesse processo tecnológico. Tivemos a oportunidade de ouvir vários relatos sobre a experimentação e manuseio dessas tecnologias confirmando o uso cotidiano desses softwares por parte dos alunos. (VIANA, Carta 6).

É possível perceber um dar-se conta das possibilidades de interação e construção de vínculos na escola, inclusive no espaço virtual, mas também sobre a importância de escrever isso nas cartas e perceber caminhos metodológicos e pedagógicos que favoreçam a interação e a criação de vínculos. A partir disso, os estagiários mostram a construção de possibilidades de conexão humana mesmo num momento de isolamento social.

A interação foi um fato que chamou a nossa atenção, pois percebemos que os alunos estavam muito interessados no tema e ajudaram a fazer a aula com questionamentos pertinentes ao assunto. Avalio nossa regência de forma positiva e acrescento que foi uma aula surpreendente para o professor estagiário que confirma a direção adequada, traçada no planejamento.

O gosto e as reflexões que os alunos trouxeram enaltecem nossa aula e nos deu a certeza de que suas expectativas foram satisfeitas. Usamos Vídeos e slides e também tocamos ao vivo. (VIANA, Carta 4).

Muito importante para o estagiário é esse momento de perceber que está conseguindo realizar e desenvolver as aulas. É um momento tão importante que, a partir da carta, é possível perceber que o estagiário se reafirma como futuro professor e com a escolha certa dos caminhos.

Em outro relato, uma das estagiárias aponta a importância das escolhas certas dos conteúdos com os quais trabalharam e o como eles se vinculam aos alunos, causando assim um desejo e curiosidade em ouvir mais e saber sobre o assunto.

Para finalizar a aula, foi trazida a provocação no que se refere à preservação da cultura de tradição oral, que representa o povo, regionalidades, costumes e crenças. Diante disso, para os alunos que não tinham conhecimento acerca dos dois temas abordados na aula, fez-se importante apresentá-los uma base de algumas das áreas da música que não detêm a hegemonia dos conteúdos da educação musical.

Os alunos, como de costume, mostraram-se bastante participativos, interagindo nas discussões, e nesta em específico, estiveram em uma posição maior de escuta e sempre com suas dúvidas a postos, fazendo da aula um ambiente ainda mais interativo. Por não conhecerem os dois temas abordados, cada parte da aula apresentada a eles, era como se estivessem desbravando novas possibilidades de se pensar música. (ALINE, Carta 4).

A estagiária relata a percepção da conexão dela com os alunos e até mesmo com o conteúdo ao notarem o interesse dos alunos quando questionam e interagem. Além disso, é possível perceber o vínculo se criando, mas também adquirindo certo “*status* de docente” quando as estagiárias são questionadas pelos alunos que buscam mais conhecimentos.

Os próprios estagiários refletem nas suas cartas sobre o momento-alvo do estágio que é a “aproximação entre aluno professor e a relação de ensino-aprendizagem”.

Uma das principais dificuldades em relação ao formato remoto de estágio supervisionado é a defasagem que existe para compreender melhor como os alunos estão absorvendo os conteúdos, atividades propostas, de forma a avaliar unicamente através do que eles expõem no chat com suas dúvidas e comentários.

Apesar deste fator, ainda assim, os alunos se mostram muito participativos, sempre trazendo suas dúvidas, questões, comentários sobre os assuntos, tornando a aula muito rica, trabalhando umas das principais questões para a formação de um professor em fase inicial, a aproximação entre aluno-professor e a relação de ensino-aprendizagem. (CRIS, Carta 5).

A necessidade de criar vínculos e a dificuldade de fazê-los foi assunto recorrente nas cartas dos estagiários, mas também foi possível perceber que as narrativas e a sensibilidade contida nelas contribuem na possibilidade da construção do ser professor mais humano mesmo através do ensino remoto durante a pandemia. A escrita sobre as práticas, as observações e as vivências em geral possibilitaram aos estagiários um espaço de reflexão, um meio de acessar o sensível e significar a construção docente que ocorria no desenvolvimento das atividades.

Construção e reconstrução das práticas docentes: acessar o sensível por meio da escrita

As cartas têm um grande potencial em relação à reflexividade dos estagiários perante as suas práticas. A construção e reconstrução das práticas a partir da análise do que realizaram em sala de aula são fatores importantes para o incentivo da escrita de si e da criação das narrativas pedagógicas de cada estagiário. Ao

pensar sobre como a aula ocorreu e ao narrar isso nas cartas, os futuros professores conseguem inclusive perceber como suas aulas estão funcionando, como relata Viana:

Eu toquei guitarra semiacústica, mostrei algumas peculiaridades deste instrumento evidenciando a mistura do som acústico e do som amplificado, pois se trata de um instrumento que tem as duas possibilidades, porém é usado com frequência de forma amplificada. Terminamos a aula executando uma música chamada ‘O que é que tem’ do cantor e compositor potiguar Alan Persa, eu tocando a guitarra e meu colega o contrabaixo. Notamos um grande interesse da turma por esse repertório o que fez acender a participação dos alunos com mensagens através do chat. Avalio esta aula de forma positiva e observo que tornar a aula mais musical reforça o interesse do aluno e possibilita um engajamento maior dos envolvidos no processo ensino/aprendizagem. (VIANA, Carta 2).

Viana analisa sua atuação em sala de aula e a resposta dos alunos perante as práticas e percebe aquilo que funcionou e o que pode melhorar, assim como os outros estagiários têm feito ao longo da escrita das cartas. Por meio disso, é possível perceber o caráter formativo que a escrita das cartas tem e como os estagiários fazem uso delas para se reconstruir a cada semana.

Além de aulas síncronas remotas, alguns estagiários tiveram que fazer aulas assíncronas, gravar aulas que seriam disponibilizadas em alguma plataforma *on-line*. Rui relata as dificuldades que ocorreram referentes às videoaulas gravadas previamente.

As maiores dificuldades para gravar o vídeo foram encontrar o melhor lugar e reservar o melhor horário para tal. Em certos momentos e locais, ou havia barulho demais, ou já não era mais hora de fazer barulho com instrumentos. Ou mesmo não era o local mais adequado e confortável para se gravar uma aula. Mas, no fim das contas, conseguimos concluir nossa primeira aula assíncrona. (RUI, Carta 3).

Isso abre uma reflexão referente ao acesso às tecnologias e as condições sociais dos alunos, bem como dos professores que não pararam de trabalhar com a pandemia, o que inclusive exigiu um desdobramento da prática docente, ao passo que foi necessário adotar medidas que aproximassem o ensino remoto dos alunos (VALLE; MARCOM, 2020).

Aline e Cris, percebendo a necessidade de conexões físicas e ambientais, mesmo e propositalmente por estarmos no meio de um momento de isolamento social, pensaram “durante a construção do planejamento didático um tema geral que pudesse ser” trabalhado e “em que a aprendizagem do ensino da música tivesse um significado em suas vidas, fazendo relação com os saberes sociais e críticos, como uma forma possível de pensar a música” (CRIS, Carta 7). Aline também relata:

Diante do diagnóstico inicial, observando os alunos, se pode pensar a abordagem de aula a partir de exemplos que pudessem se conectar à realidade destes.

Com os conteúdos de aula, pensados a partir dessas vivências, as aulas ocorreram, buscando essa realidade da turma e esse fator foi bem recebido pelos alunos, que, ao compreenderem as temáticas das aulas, interagem com todas as dinâmicas e proposições das aulas. Pode-se dizer que essa experiência cumpriu um dos pilares para o âmbito dos estágios supervisionados, pois a relação professor estagiário-aluno é um dos pontos principais para o desenvolvimento da formação de futuros professores. (ALINE, Carta 6).

Nas orientações de estágios e nas cartas escritas pelos estagiários, consigo perceber o resgate da subjetividade, uma tentativa de acessar o sensível por meio da escrita, valorizar e significar aquilo que pensam e levam para sua atuação. Os estagiários, como professores que vivem um momento de atuação experimental em sala de aula, questionam-se o tempo todo sobre como agir, como responder

e corresponder àquilo que trazem os alunos para a sala de aula. E são essas dúvidas e inseguranças que os movem para a aprendizagem, para buscar conhecer melhor seus alunos, conhecer melhor o conteúdo e, também, se conhecerem melhor.

A pedagogia é sempre uma relação humana. Temos necessidade dos outros para nos educarmos. Os professores têm um papel fundamental na criação das melhores condições para que esta relação tenha lugar. O digital pode ser útil para manter os laços, mas nunca substituirá o encontro humano. Porque o sonho é um elemento central da educação, e as máquinas talvez possam pensar, e até sentir, mas nunca poderão sonhar. Mas também porque a educação implica um vínculo que transforma, ao mesmo tempo, alunos e professores. E, pela internet ou ‘à distância’, esta possibilidade fica diminuída. (NÓVOA, 2022, p. 48).

Rui, nesse sentido, comenta: “[...] Não houve tempo hábil para criar vínculo com a turma, muito menos o contato mais pessoal em virtude do distanciamento social. [...] Porém, acredito que, apesar do pouco tempo de experiência e do contexto remoto, foi possível ter uma noção do cotidiano das aulas de Música para uma turma de ensino médio” (RUI, Carta 6).

Entendo que um dos pontos-chave de um curso de licenciatura é o momento de estágio, de experimentar a atuação em sala de aula, conhecer os alunos, conhecer a escola e se reconhecer como professor. No entanto, isso precisou ser modificado durante esse período pandêmico e levou os estagiários a não presenciarem a vida dentro do espaço de uma escola de Educação Básica. Apesar disso, os estagiários conseguiram entender que o ensino só tem sentido se construído a partir da possibilidade de um outro aprender (BASABE; COLS, 2010), não importando onde se encontra esse outro, mas sim em como ele está e lhe oferecendo a possibilidade de uma relação de ensino e aprendizagem.

Para o futuro professor de música a importância do estágio supervisionado é crucial para sua autoavaliação. Entender a importância do contato com o aluno em sala de aula, mesmo que, em ambiente remoto, lhe faz refletir sobre o seu futuro como facilitador no processo do ensino/aprendizagem e alerta para sua proposta de ensino e, como não dizer, para sua própria proposta de vida profissional. (VIANA, Carta 7).

Cada estagiário traça seu próprio caminho de formação e autoformação com a experiência docente e com o curso de licenciatura como um todo. A partir disso, é importante lembrar Larrosa (2002) que trata da experiência como algo encarnado que pertence e só pode ser plenamente compreendida pelo próprio sujeito. Nas cartas dos estagiários, é possível perceber o quanto cada um se preocupa e se ocupa da sua própria experiência formativa. Por isso, temos de entender que a experiência não pode ser abreviada ou antecipada e que o desenvolvimento profissional docente como um todo também não pode. Somos nós cada um de nós que percorremos um processo de aprendizagem e não há como colocar substitutos para isso, e por meio desses processos mais individualizados cada pessoa vai se configurando biograficamente.

[...] entendo que as experiências que obtive em toda a minha trajetória de curso até agora, foram fundamentais para a minha formação como professora. Essa construção diz muito sobre como, enquanto estudante, eu levo os aprendizados e cada etapa deste curso. Reconheço algumas lacunas dentro da minha formação superior, que condiz ao currículo do curso, mas também pelo meu desenvolvimento individual e coletivo para com os aspectos abordados em cada disciplina cursada, assim como pelas minhas escolhas nelas.

Contudo, espero que minha atuação como professora se dê de modo positivo, compreendendo o que almejo com a minha formação, que é a visão de professora além da escola básica, mas que possa romper fronteiras comumente

conhecidas. Acredito que o professor configura sua profissão em qualquer contexto de ensino que se possa encontrar, por isso, não quero delimitar possibilidades, mas sim, me permitir para as alternativas que a educação traz. Com isso, esta experiência de estágio não só permitiu a familiarização com os recursos virtuais de ensino, como também, o que considero mais significativo, que se refere à atuação com jovens e a educação musical, em que pude experimentar e experienciar algumas das alternativas já pensadas para esse público, tão diverso e repleto de perspectivas (ALINE, Carta 7).

A construção da docência dos estagiários está atrelada à educação como um encontro e relação de ensino e aprendizagem da música. Aprender música por meio de uma relação com os outros e com o som e silêncio, constituindo experiências que os fazem ser e estar no mundo. Cabe lembrar do princípio da reciprocidade e, como Nóvoa (2022) nos lembra, “praticar uma pedagogia do encontro”.

Assim, conclui-se que este crescimento pessoal e profissional foi de grande valia para o saber e fazer enquanto professor em formação, de modo a prospectar novas possibilidades, utilizando recursos tecnológicos para inovar no processo educacional musical, relacionando com os saberes teóricos, pedagógicos-musicais a partir do que a Universidade oferece, bem como também poder contribuir e construir uma relação de ensino-aprendizagem com os alunos, incentivando o olhar para uma perspectiva de um fazer musical sensível, crítico, questionador e identitário. (CRIS, Carta 7).

Como bem lembra Nóvoa (2022, p. 38), “[...] o que nos humaniza não é mais conhecimento, mais técnica, mais verdade, mas a busca de sentido para nossas ações”. Por isso, é preciso construir uma linguagem que proporcione o diálogo, para que possamos elaborar com os outros o sentido ou a ausência de sentido de nossa experiência (NÓVOA, 2022). Tudo funciona com o diálogo, com a relação, com a troca, empatia e alteridade. É a construção

do vínculo com aquilo e com aqueles que recebem os professores e que se abrem para o diálogo, e, por conseguinte, também acolhem (GAULKE, 2019). Além disso, lembrar que “[...] a educação funda-se sempre em dois gestos: adquirir uma herança e projetar um futuro” (NÓVOA, 2022, p. 47).

Considerações finais

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa sobre cartas redigidas por estagiários do curso de licenciatura em Música referentes às suas atuações, durante a pandemia da covid-19 no ano de 2021, em turmas do Ensino Médio da Educação Básica. Como ideia central da pesquisa, tomei as cartas como dispositivos de formação docente, e estabeleci como objetivo geral compreender o processo de construção das experiências docentes de estagiários de música por meio das cartas como dispositivo de formação.

Das narrativas presentes nas cartas dos estagiários, foi possível compreender o processo de alunos e professores conectarem-se no mundo virtual e, com isso, saber sobre a construção do ser professor; também são destacados aspectos da construção e reconstrução das práticas dos estagiários em música na escola de Educação Básica, a partir da reflexividade e a possibilidade de acessar a subjetividade desse processo por meio da escrita.

A escrita de si mostrou-se como um meio para os estagiários, futuros professores, estarem “conscientes” das ações, reflexões e reações de si como docentes. Alguns conceberam as cartas como um local de desabafo, uma possibilidade de serem sinceros sobre aquilo que estavam vivendo. Viverem e transcreverem suas sensações, sentimentos, crenças e descrenças em relação às práticas docentes.

As cartas tornaram-se dispositivos de formação na medida em que os estagiários con-

seguiam utilizá-las como uma tentativa de acessar o sensível por meio da escrita, valorizar e significar aquilo que pensam e levam da e para as suas atuações. As cartas funcionaram como dispositivo de formação em que os estagiários passavam pelas fases do planejamento, da atuação, da escrita/reflexão, do diálogo, da reconstrução e novamente da atuação. Formou-se um ciclo, mas que não se repete constantemente, poderia se entender como um ciclo em forma de espiral, pois a cada nova escrita as aulas são novas e novos momentos de crescimento e momentos e lugares “chave” se fazem presente.

O estagiário está sempre numa posição de inexperiente e de “invasor” na sala de aula de outro professor, o que leva a sensações únicas e diferentes na atuação na escola. Únicas, pois isso não ocorrerá no seu futuro como professor; e diferentes, pois nunca passou por isso antes e não é possível dizer que é o “real” de escola. Mas o estágio como uma experimentação é essencial para a conexão com o contexto da Educação Básica, o ambiente escolar, o público com o qual se interage, a situação de sala de aula e a atuação como professor em treinamento.

A construção da docência dos estagiários está atrelada à educação como um encontro e a relação de ensino e aprendizagem da música. Importância do vínculo, da alteridade e de ter o contato com outros é imprescindível. E a troca de cartas trouxe a possibilidade de os estagiários serem contadores de histórias e de conhecerem o mundo por meio do outro e da sua escrita. O estagiário assume a condição de remetente e que se preocupa com o outro, para quem escreve, em uma condição singular, passando a perceber esse outro.

O uso de cartas como dispositivo de formação se tornou parte central nas minhas disciplinas de estágio e continuarei trabalhando e estudando sobre a ideia e os resultados mes-

mo com a volta do ensino presencial. Nesta pesquisa, as cartas foram meio para entender sobre a reinvenção de si em tempos de isolamento social sob o olhar de professores de música em formação. Mas, no futuro, também poderão ser meios para entendermos melhor sobre as mudanças profundas que são necessárias na escola e nos ambientes escolares.

Por fim, vejo ainda a necessidade de entendermos melhor sobre a constituição do lugar no espaço virtual. As vivências e experiências pandêmicas são ainda muito novas e devem ser partilhadas e estudadas para que possamos refletir e entender que lugar é esse que se cria nesse espaço virtual e como ele fez e faz parte da formação de professores.

Referências

- ABREU, Delmary Vasconcelos de. Narrativas de profissionalização: um olhar para as relações entre pessoas – professores de música e o coletivo das escolas de educação básica. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010. 1 CD-ROM, p. 1326-1334.
- ABREU, Delmary Vasconcelos de. **Tornar-se professor de música na educação básica**: Um estudo a partir de narrativas de professores. 2011. 196f. Tese (Doutorado em Música) – PPGMUS, UFRGS, Porto Alegre, 2011.
- ASIHVIF. Carta da ASIHVIF, Nossa Carta. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 177-179, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2530>. Acesso em: 20 set. 2022.
- Azevedo, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de; HENTSCHKE, Liane. Aprender a ensinar: os saberes docentes na construção da prática de ensino dos estagiários de música. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 15., 2005, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPPOM, 2005. 1 CD-ROM, p. 973-981.
- BARROS, Mateus Henrique. Educação musical, tecnologias e pandemia: reflexões e sugestões para o ensino remoto emergencial de música. **OuvirOUver**, 16(1), p. 292-304, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/OUV-v16n1a2020-55878>.
- BARZANO, Marco Antonio Leandro. Cartas autobiográficas de formação e profissão: experiências de um professor-pesquisador-extensionista de Educação Ambiental. **Quaestio – Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p. 375-390, 2020. DOI: [10.22483/2177-5796.2020v22n2p375-390](https://doi.org/10.22483/2177-5796.2020v22n2p375-390). Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3775>. Acesso em: 20 set. 2022.
- BASABE, Laura; COLS, Estela. La enseñanza. In: COLS, Estela; BASABE, Laura; FEENEY, Silvina. **El saber didáctico**. Buenos Aires: Paidós, 2010. P. 125-161.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras no processo de formação da professoralidade. **Educação**, Porto Alegre, RS, v. 1, 2006, p. 489-501 Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/489>. Acesso em: 20 set. 2022.
- CALI, Davide; BLOCH, Serge. **Fico à espera...** São Paulo: Cosac & Naify, 2007.
- SANTOS, Vivian Carla Calixto dos. Fazeres autobiográficos e cartas pessoais. In: CAMARGO Maria Rosa Rodrigues Martins de (Org.); SANTOS, Vivian Carla Calixto dos (Collab). **Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 51-62 ISBN 978-85-7983-126-3. Available from SciELO Books.
- Cereser, Cristina Mie Ito. A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura: um survey nas universidades do Rio Grande do Sul. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABEM, 2003. 1 CD-ROM.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica** – Ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Tradução de Carlos Galvão Braga, Maria da Conceição Passeggi, Nelson Patriota. Natal: EDUFRN, 2012.

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. (Org.). **O método (auto)biográfico e formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 143-154.

GARCIA, Tinia Cristina Meira; MORAIS, Ione Rodrigues Diniz; ZAROS, Lilian Giotto; REGO, Maria Carmem Freire Diogenes. **Ensino remoto emergencial orientações básicas para elaboração do plano de aula**. [recurso eletrônico]. Natal: SEDIS/UFRN, 18 p.: il., 2020.

GAULKE, Tamar Genz. **Aprendizagem da docência**: um estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica. 2013. 153f. Dissertação (Mestrado em Música) – PPGMUS, UFRGS, Porto Alegre, 2013.

GAULKE, Tamar Genz. O desenvolvimento profissional de professores de música da educação básica: um estudo a partir de narrativas autobiográficas. **Revista da ABEM**, v. 27, n. 42, p. 131- 148, jan./jun. 2019. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/viewFile/817/548>. Acesso em: 20 set. 2022.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2022.

LEANDRO, Everaldo Gomes; VASCONCELOS, Lívia de Oliveira. Uma carta para mim mesma três anos atrás: um olhar para o PNAIC a partir das narrativas de professoras. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 4, n. 11, p. 680-698, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5252/pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

LELIS, Isabel. Convergências e tensões nas pesquisas sobre aprendizagem da docência. In: DALBEN, Ângela. et al. (Org.). **Coleção Didática e Prática de Ensino**. Belo Horizonte, Autêntica, 2010. p.188-201. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/pf/subportais/publicacoes/ago-2016/rp-dialogo>.

[pdf](#). Acesso em: 20 set. 2022.

LOURO, Ana Lúcia de Marques e. Cartas de licenciados em música: (re)contando o vivido para centrar a aula no aluno. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 20, 63-68, set. 2008. Disponível em: https://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed20/revista20_artigo6.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

MATEIRO, Teresa. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 22, p. 57-66, set. 2009. Disponível em: <https://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/226/158>. Acesso em: 20 set. 2022.

MATEIRO, Teresa; CUNHA, Sandra Mara da. Escola para além do digital: reflexões sobre os estágios na formação docente em música. **Revista da Abem**, v. 29, p. 161-177, 2021. Disponível em: <https://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/viewFile/1023/602>. Acesso em: 20 set. 2022.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shulman. **Revista do Centro de Educação da UFSM**, v.29, n.2, p. 33-49, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838/2204>. Acesso em: 20 set. 2022.

MONTENEGRO, Fernanda. Prefácio. In: ESTEVES, Luiz Carlos Gil et al. **Estar no papel**: cartas dos jovens do ensino médio. Brasília: UNESCO, INEP/MEC, 2005. p. 19-20.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de educación**, Madrid, n. 350, 2009. Disponível em: https://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

NÓVOA, Antonio. Carta a um jovem investigador em educação. **Investigar em Educação**, Porto, Portugal, n. 3, p. 13-22, 2ª série, 2015. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2015/06/antc3b3nio-nc3b3voa-carta-a-um-jovem-investigador.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

NÓVOA, Antonio. **Escolas e Professores Proteger, Transformar, Valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

Disponível em: https://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2022/02/livro_novoa_digital.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

OZELAME, Greice Rabaiolli. **Aprendizagem docente:** o desenvolvimento profissional de professores de classes rurais multisseriadas. 2010. 133f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

PAGLIARIN, Lidiane Limana Puiati; SILVA, Ivone Maria Mendes. A construção da aprendizagem da docência: Ouvindo licenciandas em estágio curricular supervisionado. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 25, p. e24016, 2019. DOI: 10.26512/lc.v25.2019.24016.

PARKER, Darlene Ciuffetelli. **Teacher candidates' literacy narratives:** a professional writing practice towards induction. 2008. Disponível em: <https://ocs.sfu.ca/fedcan/index.php/csse/csse2008/paper/viewFile/464/337>. Acesso em: 10 jul. 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino; VICENTINI, Paula Perin. **Educação em Revista**. Belo Horizonte v.27, n.01, p. 369-386, abr. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100017>

RIBEIRO, Neurilene Martins; SOUZA, Elizeu Clementino. As cartas e as histórias de vida: dilemas e aprendizagens da docência em língua portuguesa. *In:* OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (org.). **Narrativas:** outros conhecimentos, outras formas de expressão. Petrópolis: DP et Alii, 2010. p. 79-95.

Scarambone, Denise. Tornando-se professor de instrumento: Um Estudo de caso com estagiários do Curso de Licenciatura em Música da UnB. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2007, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: ABEM, 2007. 1 CD-ROM.

SOLIGO, Rosaura. **Quem forma quem?** – Instituição dos sujeitos. 2007. 212f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2007

SOLIGO, Rosaura. Venho por meio desta... *In:* PRADO, Guilherme Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. (orgs.). **Porque escrever é fazer história**. Campinas: Graf, 2005. p. 343-384.

SOLIGO, Rosaura. **A experiência da escrita no espaço virtual:** a voz, a vez, uma conquista talvez. 2015. 219f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino. Escritas, narrativas e doenças crônicas: cartas e processos de biografização. *In:* MIGNOT, Ana Chrystina. (org.). **A ilusão do leitor:** cartas, imprensa e educação. Curitiba: CRV, 2018. p. 99-119.

VALENTE, José Armando. O papel da interação e as diferentes abordagens pedagógicas de educação a distância. *In:* MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara (orgs.). **Educação a distância:** desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 25-42.

VALLE, Paulo Dalla; MARCOM, Jacinta Lucia Rizzi. Desafios da prática pedagógica e as competências para ensinar em tempos de pandemia. *In:* PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER Leandro. **Desafios da Educação em Tempos de Pandemia**. Cruz Alta - Brasil: Ilustração, 2020. p.139-154.

VIEIRA, Juliana; BRAGANÇA, Inês. Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica e a escrita de cartas como modo de dizer-ser. **Crítica Educativa**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/486>. Acesso em: 27 set. 2022.

Recebido em: 29/09/2022

Revisado em: 26/11/2022

Aprovado em: 30/11/2022

Publicado em: 15/12/2022

Tamar Genz Gaulke é professora da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutora em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Música (Grumus). Coordena projetos de Iniciação Científica e Extensão na UFRN relacionados à pesquisa (auto)biográfica e à educação musical. É orientadora do Programa de Residência Pedagógica Núcleo Música da UFRN. *E-mail:* tamargenzgaulke@gmail.com



ARTIGOS



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA



« DEVENIR ÉTUDIANT »: CLIVAGE ENTRE LES SAVOIRS ET RÉFÉRENTIALITÉ DANS LES DISPOSITIFS DE FORMATION D'ADULTES À L'UNIVERSITÉ

■ JÉRÔME MBIATONG

<https://orcid.org/0000-0003-3183-553X>

Université Paris Est, Créteil, France

RESUME

Cette contribution porte le regard sur le processus de « devenir étudiant » pour des adultes en reprise d'étude à l'université. La formation continue des adultes dépasse le simple cadre de la formation professionnelle, entendue comme ajustement des savoir et savoir-faire d'un individu au métier qu'il projette d'exercer ou qu'il exerce déjà. Elle est aussi un espace dans lequel se croisent plusieurs types de savoirs que la personne en formation confronte, s'imprègne, intègre et mobilise. Or, on voit que dans l'espace universitaire en particulier se joue un clivage qui peut mettre en tension ces différents types de savoir, notamment les savoirs académiques et les savoirs expérientiels amenés par les apprenants. La contribution souligne l'idée qu'en dessous de ce clivage se joue une problématique d'ordre interculturel ou plutôt celle de la « référentialité » dans les espaces de formation.

Mots clés: Formation des adultes. Référentialité. Style cognitif.

RESUMO

“TORNAR-SE ESTUDANTE”: CLIVAGEM ENTRE OS SABERES E REFERENCIALIDADE NOS DISPOSITIVOS DE FORMAÇÃO DE ADULTOS NA UNIVERSIDADE

Esta contribuição se interessa pelo processo de “tornar-se estudante” vivido por adultos que retomam os estudos universitários. A formação continuada de adultos vai além da simples estrutura da formação profissional, entendida como o ajustamento dos saberes e *savoir-faire* de um indivíduo à profissão que ele planeja exercer ou já exerce. Trata-se também de um espaço em que se cruzam vários tipos de saberes que a pessoa em formação confronta, absorve, integra e mobiliza. Ora, no ambiente universitário, em particular, é possível observar a existência de uma clivagem capaz de colocar

em tensão esses diferentes tipos de saber, especialmente os saberes acadêmicos e os saberes experienciais trazidos pelos aprendizes. A contribuição sublinha a ideia de que, sob essa clivagem, está em jogo uma problemática da interculturalidade, ou melhor, da “referencialidade” nos espaços de formação.

Palavras-chave: Formação de adultos. Referencialidade. Estilo cognitivo.

RESUMEN “CONVERTIRSE EN ESTUDIANTE” - LA DIVISIÓN ENTRE CONOCIMIENTO Y REFERENCIALIDAD EN LOS DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN DE ADULTOS EN LA UNIVERSIDAD

Esta contribución analiza el proceso de “convertirse en estudiante” para los adultos que regresan a la universidad. La formación continua para adultos va más allá del simple marco de la formación profesional, entendida como la adecuación de los conocimientos y el saber hacer de un individuo al trabajo que piensa desempeñar o que ya desempeña. También es un espacio en el que se entrecruzan varios tipos de conocimientos que el alumno confronta, asimila, integra y moviliza. Sin embargo, podemos ver que en el espacio universitario en particular, existe una división que puede poner en tensión estos diferentes tipos de conocimiento, en particular el conocimiento académico y el conocimiento experiencial aportado por los alumnos. La contribución subraya la idea de que, bajo esta división, está en juego una problemática intercultural, o más bien la de la “referencialidad” en los espacios de formación.

Palabras clave: Educación de adultos. Referencialidad. Estilo cognitivo.

Introduction

Dans les domaines de la formation des adultes, de l'orientation et de l'accompagnement des parcours socio-professionnels, on a noté ces 30 dernières années une poussée vers la valorisation des acquis professionnels et personnels des personnes en formation. Cette poussée s'est traduite par le développement de multiples pratiques et dispositifs prenant appui sur le retraçage du parcours des sujets (VAE, VAP, porte-folio, etc.), avec comme hy-

pothèse sous-jacente l'idée selon laquelle que travailler à partir des savoirs de l'expérience des apprenants ne peut qu'être bénéfique pour l'apprentissage. Cette mouvance s'est développée sur « une conception de la formation qui prend pour point de départ les individus eux-mêmes et se donne pour objectif de leur apprendre à mieux reconnaître leurs compétences et de construire avec eux des parcours de formation personnalisés ». (DELO-

RY-MOMBERGER, 2003, p. 62). Petit à petit, des pratiques inspirées du courant des histoires de vie puis de la recherche biographique en éducation sont devenues une composante et un horizon du champ de la formation. De multiples travaux ont documenté les apports de ces courants qui soulignent la dimension expérientielle des apprentissages à l'instar entre autres des travaux de Gaston Pineau (1991, 2005), Pierre Dominicé (1999), Christine Delory (2004; 2005) et Jean-Michel Baudouin & Juan Carlos Pita (2011). Ce qui mobilise l'attention de la plupart des travaux se situant dans ce sillage, c'est l'exploration des questions relatives à la formation expérientielle, à l'autodidaxie et plus généralement aux particularités de l'apprentissage des adultes dans une perspective de développement de leur pouvoir et vouloir agir. Ils partent du postulat que le recours aux histoires de vie en formation d'adultes permet à l'apprenant de mener un travail de conscientisation de son expérience, de ses modes d'apprentissage et de ses savoirs insus en les transformant en savoirs mobilisables dans le processus de formation. Vue sous cet angle, la formation continue des adultes dépasse le simple cadre de la formation professionnelle, entendue comme ajustement des savoir et savoir-faire d'un individu au métier qu'il projette d'exercer ou qu'il exerce déjà.

On sait par ailleurs que le recours aux histoires de vie pour que la formation des adultes ne va pas de soi. D'une part, on peut comprendre que cela pourrait ne pas être envisagé de la même façon par tous les acteurs, et même que certains intervenants et apprenants pourraient ne pas l'apprécier. On peut aussi considérer le fait que certains soient plus à l'aise avec les approches traditionnelles qui mettent plus l'accent sur les référentiels, les contenus de formation, l'évaluation des connaissances, etc. D'autre part, de nombreuses contraintes pèsent sur l'énonciation de leur histoire, la

mise en mots de l'expérience par les adultes. Il n'en demeure pas moins que le dispositif de formation, en tant qu'espace physique, social, etc., représente un champ particulier où les savoirs académiques, les savoirs professionnels et les savoirs d'expériences se rencontrent. Les interactions entre ces savoirs et leur issue sont déterminantes pour la manière dont les apprenants vivent la formation. Cette perspective mérite encore d'être approfondie, car on se rend compte que la coexistence des savoirs dits savants et des savoirs acquis de l'expérience reste encore problématique dans de nombreuses situations (DELORY-MOMBERGER, 2004), surtout dans les espaces académiques. Dans la foulée des courants reposant sur le récit de vie, avec un spectre plus large, la recherche biographique s'intéresse systématiquement aux formes de l'expérience individuelle. Elle s'intéresse à la singularité des parcours et aux processus subjectifs que ces parcours sous-tendent. Cette contribution s'inscrit dans le champ de la recherche biographique et porte le regard non plus sur les récits que les individus font de leur parcours dans le cadre de la formation, mais sur le jeu qui se joue dans le processus de « devenir étudiant » pour des adultes en reprise d'étude en formation continue à l'université. La description pratique et l'interprétation proposées dans cette contribution pourraient avoir un intérêt pour les intervenants en milieu universitaire en particulier. Cela pourrait également intéresser des formateurs (accompagnant des adultes, dans des contextes différents, pour le développement de leurs connaissances) réfléchissant sur ce que leur dispositif fait aux apprenants et sur la façon d'en faire un espace capacitant.

Après avoir circonscrit le paradigme et les concepts centraux à notre réflexion, la méthode et le cadre contextuel, nous développerons l'idée selon laquelle dans le cadre de la formation continue à l'université, il pourrait

émerger un clivage qui met en tension différents types de savoirs, notamment les savoirs académiques et les savoirs expérientiels amenés par les apprenants. Ensuite, nous développerons l'idée selon laquelle ce clivage recouvre en réalité une problématique d'ordre interculturel: celle de la « référentialité » dans les espaces de formation.

D'une approche phénoménologique au paradigme biographique au sein des dispositifs de formation pour adultes

Cette contribution vise à examiner le jeu qui se joue dans le processus du devenir étudiant dans ce contexte. Quels processus subjectifs et intersubjectifs se produisent dans l'espace-temps du cursus de formation continue ? Que propose la production scientifique pour explorer ces processus. La problématique qui retient notre attention dans cette contribution pourrait faire l'objet de plusieurs travaux abordant dans une multitude d'angles les processus de subjectivation dans les dispositifs de formation. Très modestement, cette contribution s'attachera à n'en éclairer qu'un pan et en tant que tel ne peut qu'être partiel quant à la définition d'un cadre théorique. Renonçant donc à l'exhaustivité, nous posons l'approche phénoménologique comme point de départ d'une analyse qui s'intéresse aux processus subjectifs et intersubjectifs à l'œuvre dans une situation donnée. Ensuite, il s'agit de clarifier quelques notions et concepts inspirés par le paradigme de la recherche biographique auxquels nous nous référons pour examiner les matériaux collectés.

La phénoménologie, encore appelée l'interprétativisme peut être considéré comme l'étude des phénomènes par opposition aux

nuomena, où nous donnons un sens à notre environnement sur la base de notre expérience et de nos perceptions. Elle traite de tout ce qui a trait à la pensée et l'agir d'un être humain, à partir de la perception, de l'activité sociale et linguistique, etc. Pour le dire autrement, la phénoménologie cherche à comprendre comment les personnes construisent le sens et l'intersubjectivité en est un des concepts clé. Notre expérience du monde – sur laquelle se fondent nos pensées sur le monde – est intersubjective parce que nous faisons l'expérience subjective du monde avec et par les autres. Quel que soit le sens que nous créons, il trouve ses racines dans les actions humaines, et la totalité des artefacts sociaux et des objets culturels est fondée sur l'activité (SCHÜTZ, 1972). Schütz avance la notion de province limitée de signification en substitution du sous-univers de réalité, et soutient que « c'est la signification de nos expériences et non la structure ontologique des objets qui constitue la réalité ». Ce qui voudrait dire que la réalité d'un dispositif de formation se loge dans les activités et expérience signifiante et subjective que chaque acteur partie prenante en fait et, pour ainsi dire, dans le vécu subjectif que les acteurs auraient de celle-ci. Il s'ensuit que toutes les expériences subjectives appartenant à un domaine de sens particulier viseraient un style particulier de vécu, que Schütz appelle le « style cognitif ». Chaque province limitée de signification possède son propre mode de fonctionnement, et pour franchir les frontières entre les provinces, le sujet doit faire éclater les limites de la province de sens dans laquelle il se trouve. Sur la base de cette approche, on peut envisager l'espace de formation comme un espace mettant en tension des provinces limitées que les acteurs (étudiants et intervenants au premier rang) doivent faire éclater. C'est à cette transition que nous intéressons dans cette contribution.

La phénoménologie, en particulier la phénoménologie *Schützienne* apporte un outil conceptuel pour analyser le « devenir étudiant » et ses enjeux puisqu'elle nous permet, au-delà de la dimension purement structurelle et au-delà des prescriptions administrative, sociale et pédagogique, d'approcher ce devenir d'un point de vue compréhensif, c'est-à-dire tel qu'il est vécu de l'intérieur par les étudiants eux-mêmes. En nous intéressant aux significations que ces derniers tirent de leurs expériences dans le dispositif de formation et/ou attribuent aux situations qu'ils rencontrent dans leur cursus, nous nous situons, de fait, dans la perspective de la recherche biographique. Cette perspective tient pour vrai l'idée que toute expérience, qu'elle soit en situation formelle, non-formelle ou informelle s'inscrit dans un parcours individuel où il trouve sa forme et son sens en relation avec un ensemble de construit, de savoir-faire et de compétences.

Rappelons que la recherche biographique renvoie à des pratiques plurielles, hétérogènes tant dans leurs méthodes que dans leurs objectifs. Recouvrant des faits et des pratiques variées dans le domaine de la formation et de la recherche, elle se donne pour objet d'étudier comment les personnes agissent et se construisent dans leurs environnements historiques, sociaux, culturels, politiques (DE-LORY-MOMBERGER, 2009). Autrement dit, dans la recherche biographique en éducation, la vision du monde (*Weltanschauung*¹) des individus occupe une place de premier plan. Elle va l'explorer pour comprendre son incidence sur la manière selon laquelle une personne perçoit la réalité et sur sa forme de réponse. Elle va analyser comment les transformations

sociales structurent la vision du monde des individus et sont en retour impactées par leurs croyances et valeurs. Elle va également examiner leurs incidences sur les pratiques sociales. Il découle de ce qui précède que l'enjeu épistémologique pour la recherche biographique est d'appréhender la réalité historique et sociale dans ce qu'elle a de singulier, par un processus interne, par l'expérience et la compréhension; le social tout entier est logé dans le biographique. Par conséquent, la matière première de la recherche biographique en éducation, c'est « l'expérience² »; expérience sociale, subjective, professionnelle, etc. Elle occupe une place de choix et est érigée au rang de catégorie épistémologique aussi réelle et valide que les faits dits objectifs³ eux-mêmes. En formation des adultes, la recherche biographique en éducation repose sur le postulat que le parcours de vie est un parcours de formation durant lequel les expériences peuvent avoir une portée formative et éducative plus ou moins importante.

De manière plus significative qu'en formation initiale, la formation continue des adultes accorde une considération aux acquis expérimentiels des étudiants. Lors de l'admission et dans les enseignements, les intervenants vont solliciter l'expérience capitalisée par l'étudiant. S'interroger sur le devenir étudiant dans la perspective biographique, c'est alors s'interroger sur le processus de transition, voire de traduction (RICOEUR, 1999) effectué par les étudiants lors du parcours académique. Cette contribution s'intéresse à la manière dont les étudiants interprètent les ensembles signifiants dans leur cursus de formation. Il s'agit d'identifier et d'interroger les jeux qui se déroulent entre les adultes en formation et le

1 Un ensemble d'idées et de croyances formant une description globale à travers laquelle un individu, un groupe ou une culture observe et interprète le monde et interagit avec lui. Le mot allemand est également utilisé en anglais, de même que la forme traduite *world outlook* ou *world view*.

2 Le terme expérience a plusieurs sens. Ici, nous la considérons à la fois comme expérience vécue (notre vécu du monde) et comme capital acquis à travers la pratique et les épreuves de la vie.

3 Cf. conception positiviste de la recherche.

« micro-contexte » social que représente l'espace de formation, ainsi que les enjeux de ces jeux, leurs règles implicites, leur fonctionnement interne, et enfin, les jeux de pouvoir dans l'espace de la formation.

Cela suggère que l'activité du sujet en formation entre en relation avec son histoire individuelle; les attitudes relèvent bien souvent de l'image que le sujet entretient de son métier, de sa formation, de lui-même et du monde environnant (DELORY-MOMBERGER, 2005). Delory-Momberger explique que ces attitudes peuvent être de nature à favoriser le devenir étudiant davantage chez les uns que chez les autres. Autrement dit, le rapport du sujet à l'espace de formation, passerait par sa subjectivité, c'est-à-dire par l'expérience qu'il fait de cet espace. C'est cette subjectivité qui fera que l'individu soit plus sensible à telle situation plutôt qu'à une autre.

Alheit et Dausien (2002) introduisent la notion de « stock biographique » pour expliquer le lien entre apprentissage et subjectivité. Au quotidien, l'individu trouve un stock de connaissances disponibles qui lui sert de schèmes d'interprétation de ses diverses expériences passées ou présentes. Ces connaissances disponibles déterminent également les anticipations de l'individu sur les événements à venir.

Kelchtermans (1993) parle de cadre de référence subjective pour désigner cet ensemble de cognitions et de représentations qui servent de lentille à travers laquelle les individus perçoivent leur pratique, en donnent un sens et agissent. Ce cadre guide ainsi leurs interprétations et actions dans des situations particulières (contexte), mais il est également modifié par les interactions significatives avec ce contexte et en résulte. En tant que tel, il est à la fois une condition et un résultat de l'interaction.

Ces éléments bibliographiques nous suggèrent des idées pour appréhender le pro-

cessus du « devenir étudiant ». D'une part, on retient que ce processus inclut l'élaboration au quotidien des expériences de vie, des transitions et des crises. L'expérience de l'espace de formation étant liée à un contexte spécifique de la biographie du sujet, elle sollicite son stock biographique et met en tension des styles cognitifs que l'apprenant et les intervenants sont appelés à faire éclater ou plutôt à faire se dialoguer. Nous porterons lors de l'analyse une attention à cette notion de style cognitif et à ce à quoi les étudiants en devenir se réfèrent.

À cette fin, pour l'approche méthodologique de cette contribution, nous avons choisi de nous intéresser non pas aux récits de vie des étudiants, mais aux productions discursives qui ont lieu dans le cadre de la formation ainsi qu'au retour réflexif sur celles-ci.

Approche méthodologique du devenir étudiant

Notre démarche tente de saisir l'expérience particulière du devenir étudiant dans le cadre de la reprise d'étude par des adultes en milieu universitaire et peut résulter à une description (du dispositif et des activités des acteurs dans ce dispositif) et une compréhension plus profonde de l'expérience des acteurs.

La méthodologie utilisée ici est double. D'une part, notre analyse se fonde sur un examen des productions discursives – orales ou écrites – des étudiants. Ces productions discursives comprennent les échanges verbaux avec des stagiaires lors des entretiens d'admission, lors des entretiens de suivi, lors des cours, lors des échanges en situation informels (notamment lors des pauses). Elles comprennent également les travaux rendus par les étudiants (mémoire, fiche d'auto-évaluation, notes de synthèse) ainsi que les échanges par courriel. Pourquoi avoir choisi ce type de don-

née et pas des récits de vie ? Nous pensons que lorsque les acteurs parlent de leurs actions et activités, les acteurs ne peuvent que parler d'eux-mêmes. Et leur sens de soi est très présent dans les prises de parole. Ces productions permettent un accès direct au contenu de pensée là où le récit donne accès à un métadiscours⁴. L'attention est portée ici, au-delà du lexique, sur la terminologie employée par les étudiants, sur le sens implicite et sur les référents des locuteurs comme il est d'usage dans toutes les recherches ethnographiques.

D'autre part, l'analyse se fonde sur l'auto-ethnographie qui consiste en l'exploration de notre propre pratique et expérience personnelle en tant que membre de l'équipe pédagogique. Les enseignants universitaires qui font des recherches sur leur propre pratique sont rares. Encore plus rares sont les praticiens et chercheurs qui réfléchissent de manière critique à l'entrecroisement des savoirs biographiques et des savoirs académiques dans le processus d'apprentissage des adultes en formation continue. Ce n'est pas par hasard que nous retenons cette méthode. En effet, l'auto-ethnographie est un genre autobiographique d'écriture et de recherche qui ne rejette pas la subjectivité du chercheur⁵, mais l'analyse dans une tension vers l'objectivité, ou plutôt vers l'intersubjectivité (SCHÜTZ, 1987), reliant le personnel au culturel, au structurel et donc à l'en commun. À travers l'exploration auto-ethnographique de notre propre pratique, nos positions de sujet intervenant

dans le dispositif analysé, nos positions sociales, nos interprétations et nos expériences personnelles sont continuellement examinées. Par ce biais, nous avons un accès privilégié à des informations inaccessibles par d'autres méthodes empiriques. Nous pensons que ces éléments pourraient nous dire quelque chose sur le sens du dispositif vécu par chaque participant. Contrairement à une monographie classique, notre terrain demeure toutefois limité. Car, nous n'avons pas cherché à documenter intégralement les processus observés. Nous n'avons pris en compte que certains pans et n'avons pas codifié nos données comme cela se fait dans une observation participante formelle (avec une grille d'observation). Les notes de terrain issues de notre recherche étaient de type condensés ou cursifs (LAPERRIERE, 1992). C'est un aide-mémoire que nous avons utilisé pour étayer l'analyse des productions discursives et que nous avons également repris pour construire la partie sur le cadre contextuel de cette contribution, à savoir le Master 2 Pratiques et Ingénierie de Formation (PIF).

Le Master Pratique et Ingénierie de Formation

Il est rare lorsqu'on s'intéresse au biographique en Éducation et en formation de regarder les choses du point de vue de l'ingénierie des dispositifs de formation. Quelle place pour le biographique dans la conception et la conduite d'une action formation en milieu universitaire ? Très souvent regardé du point de vue du travail éducatif ou plutôt du travail réflexif du sujet sur son propre parcours et expérience, le biographique se loge au-delà ... Cette contribution s'attache à examiner la place du biographique dans les dispositifs de formation pour adultes à l'université, notamment celui du Master PIF. Il convient alors de présenter les principaux contours de ce dispositif. Le Master

4 Il conviendrait cependant de souligner en termes de limite qu'en début d'année, les étudiants sont informés du fait que leurs productions discursives écrites peuvent être consultées par de tierces personnes, à des fins de jury et éventuellement de recherche (anonymisée). Cela est sans doute de nature à inhiber leur expression sur leur situation et expérience.

5 Une recherche a toujours deux aspects, un aspect objectif (car il existe forcément un état de connaissance établies) et un aspect subjectif car la recherche résonne toujours avec le vécu socio-affectif et historique du chercheur. Ces aspects orientent l'engagement et la posture du chercheur.

Pratique et ingénierie de formation, fait partie de l'offre de formation du département des sciences de l'éducation de l'Université Paris Est Créteil. Cette formation de niveau Bac + 5 accueille des professionnels de la formation, des ressources humaines, de l'enseignement et de l'intervention sociale en mobilité professionnelle (reconversion, évolution), en reprise d'étude et souhaitant par ailleurs évoluer vers les métiers à responsabilités dans le domaine de la formation, dans le secteur privé et public: ingénieur formation, responsable formation, responsable d'organisme de formation, consultant, responsable pédagogique. Les stagiaires doivent justifier d'une expérience d'au minimum trois ans dans le domaine de la formation ou les domaines connexes et être en emploi tout au long de la formation (la formation se déroule sur le rythme d'une alternance intégrative). À l'issue de la formation, les étudiants – appelés stagiaires – doivent être en capacité de concevoir, mettre en œuvre et évaluer des dispositifs de formation d'adultes et d'accompagner des praticiens dans le développement de leurs compétences. La formation dure un an et comprend une dizaine de modules couvrant des connaissances et des aptitudes en analyse des besoins de formation, en réponse aux appels d'offre, en conception et conduite des actions de formation, en évaluation des dispositifs de formation ainsi que la mise en œuvre de la qualité en formation. Cette formation transdisciplinaire propose des contenus de cours puisant entre autres dans la sociologie (notamment la sociologie des organisations), dans la philosophie, la psycho-sociologie des groupes et de l'apprentissage, la communication et l'analyse de l'activité et l'expérience. Un module entier est consacré à la Recherche biographique en éducation. Outre la sensibilisation au paradigme biographique, ce module vise à développer la capacité des stagiaires à concevoir et à piloter un dispositif

en intégrant les aspects relatifs à la formation tout au long de la vie (FTLV), la reconnaissance et la validation des acquis expérience (VAPP⁶, VAE⁷) et l'individualisation des parcours de formation. Au cours de la formation, les étudiants sont amenés à produire un mémoire de recherche. Pour cela, il leur est fortement recommandé de tenir un journal d'étonnement (DELVOTTE, 2006). Par ailleurs, ils sont amenés à concevoir une action en guise de réponse à un besoin identifié en amont de la formation dans leur environnement professionnel.

Ce Master est opérationnel depuis six ans et accueille chaque année une douzaine d'étudiants. L'admission se fait par étude de dossier suivi d'un entretien d'environ une heure au cours duquel, outre la motivation, les expériences et le projet de formation du candidat sont explorés et analysés. Cet entretien est davantage approfondi lorsque le candidat est éligible à la VAPP (une heure et demie approximativement). Les candidats doivent par ailleurs, en amont de l'admission s'auto-évaluer et s'auto-positionner sur les aptitudes du référentiel des métiers visées par la formation. Le résultat de cette auto-évaluation confronté aux données issues de l'entretien permettent de se concerter avec l'étudiant sur son objectif de formation, c'est-à-dire les connaissances et aptitudes à développer ou à perfectionner en cours de formation. Autrement dit, ces aptitudes constituent les jalons d'un parcours personnalisé de formation. De manière régulière, en cours de formation, et en fin de formation, l'étudiant s'auto-évalue pour voir sa progression et ajuster son orientation. Cette auto-éva-

6 Validation des acquis personnels et professionnels. Ce dispositif permet un accès plus facile à la formation et à la reprise d'études en l'absence des diplômes préalablement requis pour y accéder.

7 Validation des acquis de l'expérience. Il s'agit d'un moyen et d'un dispositif permettant d'obtenir une reconnaissance officielle des expériences et compétences et d'obtenir un diplôme, un titre professionnel ou un Certificat de Qualification Professionnelle.

luation fait également l'objet d'un échange lors des entretiens de suivi (2-3 fois, avec le coordonnateur) au cours de l'année. L'auto-évaluation est accompagnée d'un autre document dont l'intention est de soutenir l'émergence de la pratique réflexive par l'étudiant sur son propre cheminement au sein de la formation. Il s'agit d'un carnet d'activité que l'étudiant remplit à son gré, agrémenté de réflexion sur son cheminement dans la formation. Les données analysées dans cette contribution sont issues des observations effectuées tout au long des étapes de la formation et dans le cadre des entretiens de suivi avec le coordonnateur de la formation.

En amont et tout au long de la formation, l'étudiant est invité à effectuer des productions discursives orale ou écrite puisant de façon « réflexive » dans leur expérience et connaissance.

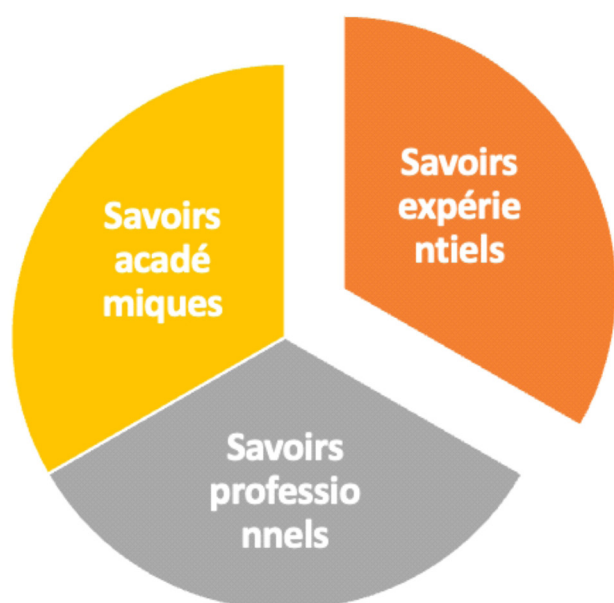
L'espace de la formation comme espace de clivage entre les styles cognitifs

Le processus d'apprentissage, qu'il soit professionnel ou académique, n'est jamais un simple processus technique d'acquisition connaissances et compétences. Celui-ci implique toujours l'intégration personnelle des nouvelles idées avec les connaissances et les croyances que l'apprenant détient déjà. Autrement dit le processus formatif est toujours par essence un processus de développement d'un « style cognitif » propre au genre de la formation. En adoptant la perspective phénoménologique, nous inscrivons notre réflexion sur le devenir étudiant quand on est adulte en reprise d'étude dans le cadre incontournable et indépassable de l'expérience. Il s'agit non seulement de l'expérience acquise (*erfahrung*) et l'expérience comme vécu de la situation de formation (*erlebnis*). Le devenir étudiant qu'on

peut encore appeler la socialisation académique se pense donc à partir de l'existence d'un apprenant qui fait expérience. Le stagiaire est censé être acteur et expert de sa situation parce qu'il vit une expérience qui forme et qui le transforme. Le dispositif du Master PIF propose un cadre et des outils pour favoriser cette transformation. Par exemple, à travers la fiche d'auto-positionnement (proposée en amont et utilisée tout au long de la formation pour le suivi) a une fonction de personnalisation du parcours de formation. Lorsque les acquis expérimentiels de l'étudiant le justifient des dispenses peuvent être accordées pour tel ou tel module. Il s'agit là d'un gré à gré où, à l'image de la VAPP, des aptitudes sont inférées à partir des expériences que rapporte le stagiaire. Quelle qu'en soit l'issue, il s'agit pour l'étudiant de repérer sa position dans le parcours par rapport aux objectifs qu'il s'est donné en optant pour la formation. Bien que de nombreux dispositifs de formation à ce jour ouvrent la porte à la prise en compte des acquis de l'expérience (VAE, VAPP, dispense, etc.), les savoirs expérimentiels sont généralement en mal de reconnaissance. Il ressort des carnets d'activité une dichotomie (corroborée lors de la réunion de débriefing à la fin de la formation) entre une « théorie professée » qui valorise l'expérience en formation et une « théorie pratiquée » dans laquelle les savoirs expérimentiels sont souvent dévalués et considérés comme une manifestation de la subjectivité en considérant qu'en aucune façon, elle ne renvoie au réel dit objectif et professionnel. Certains étudiants l'ont eux-mêmes intériorisé. Ce qui relève de leur expérience subjective fait l'objet de suspicion au nom de l'objectivité scientifique et de la prise de distance. Cet état de fait conduit et participe à un cloisonnement entre les savoirs académiques et professionnels d'une part et les savoirs d'expérience d'autre part. Nous schématisons

dans le diagramme ci-dessous, ces trois types de savoir qui se rencontrent dans l'espace de formation, mais où les savoirs du quotidien, couramment appelés savoir d'expérience sont tenues un peu à l'écart⁸, et lorsqu'on y recourt, c'est en dernier ressort et elle est réifiée et transformée en model répétitif, voire en produit jetable.

Figure 1 - Types de savoir dans l'espace de formation



Source : Elaboré par l'auteur

Devenir étudiant pour nos stagiaires, s'apparente dans ce contexte à un process d'assimilation où la socialisation académique se traduit par le renoncement par le stagiaire à une part importante de ses savoirs expérientiels et par le mimétisme des normes portés par les savoirs académiques. Il adopte alors le style cognitif académique au détriment de ses autres styles cognitifs qu'il ne fait pas évoluer (schisme entre son style cognitif propre et le style cognitif académique). Dans nombre de situation, cela empêche l'étudiant de comprendre, de penser et d'agir. Or, l'objet de la

⁸ La validation des acquis d'expérience (VAE), la validation des acquis personnel et professionnel (VAPP) selon la perspective de la RBE n'est que justice, et non comme il semble si souvent l'être, une faveur ou une deuxième chance pour les repêchés et les plus démunis intellectuellement.

formation n'est-il pas de permettre à la personne d'accéder aux ressources internes de ses propres parcours et formations pour engager un processus de changement ? Bien entendu, le propos n'est pas de dire que la socialisation académique exclut le travail sur la subjectivité. Le formateur a pour mission non pas d'étouffer et de bannir cette subjectivité au nom des sacro-saintes prise de distance et objectivité, mais d'accompagner la quête de sens pour la personne et pour son engagement en formation.

Les enseignements au sein du Master PIF sont effectués principalement par des enseignants titulaires (parfois anciens professionnels de terrain) et par des vacataires professionnels de terrain. Ceux-ci mobilisent et mettent en avant un savoir académique ou un savoir professionnel auprès des étudiants. Mais les retours des étudiants indiquent trop souvent encore dans leur carnet d'activité, lors des ateliers mémoire et séances des débriefings que les savoirs apportés par les enseignants sont « trop théoriques », et que ça ne le leur « parle pas ». Ce que ces retours mettent en lumière, c'est que les contenus d'enseignement n'entrent pas en résonance avec le stock biographique des stagiaires. Sans cette résonance, la transition de style cognitif que requiert le processus de socialisation académique s'en trouve perturbée, voire empêchée. Or, on sait que reconnaître les savoirs d'expérience des adultes, c'est les considérer comme des acteurs compétents (GIDDENS, 1987) et dignes. C'est implicitement prendre en compte leur effort et leur engagement dans la formation et dans la vie sociale. On peut craindre que la survalorisation du savoir académique ou plutôt la considération insuffisante pour les savoir expérientiels finissent par desservir le but de la formation continue des adultes si l'on ne veille pas à ce que les pratiques pédagogiques ne dérivent le stagiaire en dehors des

critères ou des situations dans lesquelles il a construit l'essentiel de son savoir. Il y a donc lieu de réfléchir à des pratiques alternatives.

La RBE qui s'inscrit dans la filiation de Schütz envisage au contraire l'expérience comme ce qui crée le réel du sujet. Le réel n'est rien d'autre que le système de représentations et d'interprétations qui caractérise l'expérience. En réalité, le processus et les objectifs particuliers de la formation pour être effectif ne doivent jamais être désolidarisés de la personne de l'apprenant. Il est plutôt souhaitable que le processus, les objectifs et les contenus de la formation trouvent un écho avec son histoire, c'est-à-dire avec ses savoirs d'expérientiels. De la même façon que l'histoire de l'apprenant s'inscrit dans l'espace-temps du Master PIF, les contenus de la formation viennent s'inscrire dans une histoire individuelle qui a sa forme, son principe de développement, ses modes de comprendre et de se comprendre (DELORY-MOMBERGER, 2014). Pour soutenir le processus du « devenir étudiant » l'équipe pédagogique peut, comme le souligne Dominicé (2009), faire en sorte que loin de se limiter à des savoirs académiques, les acquis de la formation soient toujours des alliages de savoirs qui comportent également des savoirs expérientiels trouvant leur traduction dans les comportements, des modes de relations, des émotions et des sentiments, des formes de pensée et de raisonnement dans le cadre de la formation. Si l'espace académique ne reconnaît pas ce que la personne a acquise au cours de sa vie, de son expérience, le processus de socialisation académique débouche sur une rupture de sens, ou plutôt une rupture entre style cognitif de la personne et le style cognitif souhaité par la formation. L'étudiant finit par s'y faire plus par le principe du conformisme que par le principe d'émancipation.

Les dispositifs de Master PIF est le lieu de croisement d'une multitude de subjectivités

et, de fait, d'une multitude d'intentionnalités. La confrontation des sujets aux dispositifs et plus largement à l'institution engage vraisemblablement une mise à l'épreuve des connaissances et des savoirs acquis, voire une mise à l'épreuve de soi. Nous voulons mettre l'accent ici sur le fait que l'expérience singulière des apprenants, les rapports de force dans lesquels s'inscrivent leur choix et les activités dans le Master sont intimement liés à la façon dont ils en font sens. C'est-à-dire à la façon dont elles résonnent avec leur(s) style(s) cognitif(s).

Les problématiques que pose le clivage évoqué ici ne relèvent pas seulement des problèmes de méthode ou de pratique pédagogique. C'est également une problématique épistémologique, et même conceptuel en lien avec le statut des savoirs et le propre rapport des enseignants et intervenants dans le dispositif aux trois types de savoirs évoqué ci-dessus. Et dans la perspective de la recherche biographique en Éducation, un problème épistémologique est toujours également un problème politique, car la place accordée aux savoirs expérientiels des apprenants est socialement déterminée et traversée par des rapports de force.

Ce qui précède nous conduit à nous interroger sur la « capacité à discuter » des savoirs académiques et des savoirs expérientiels. Ces savoirs ne peuvent-ils se manifester qu'au détriment les uns des autres ou alors peut-on envisager une possibilité de mise en dialogue de ces savoirs ? Comment concevoir et faire vivre un pluralisme de conception des savoirs ?

Vers un pluralisme des conceptions des savoirs: la référentialité dans les dispositifs de formation

Le dispositif est une notion « hétérogène » puisqu'il comprend des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des

décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques; bref, du dit aussi bien que du non-dit (FOUCAULT, 2001). Selon Albero (2010a), en formation, ce terme met en valeur l'interrelation entre l'offre et l'usage et la mise en adéquation des formes d'intervention prévues par les concepteurs avec les comportements effectifs des publics destinataires. Albero (2010b) distingue trois dimensions constamment à l'œuvre dans tout dispositif qui implique des humains: l'idéal, le fonctionnel de référence et le vécu. La dimension fonctionnelle de référence est la partie la plus visible d'un dispositif. Il s'agit des normes, des règles, et tout ce qui définit de manière explicite les cadres de référence, matériels et symboliques, de l'action. Le dispositif idéal couple les perspectives idéales et conceptuelles. Pour agir, les acteurs ont besoin de s'appuyer sur un système de sens vers lequel tend l'activité ou la démarche. La dimension vécue, c'est la dimension de reconnaissance de la façon dont l'acteur vit le dispositif. Il s'agit, autrement dit, de l'expérience subjective de l'acteur tel qu'il l'éprouve. Cette dernière dimension laisse alors entrevoir que la façon dont le concepteur conçoit le dispositif n'est pas la même que celle dont l'acteur l'investit et le vit. Dans la section qui précède, nous avons un peu exploré la dimension vécue par nos étudiants du Master PIF. On sait cependant que cette dimension vécue est, en même temps, soumise à une influence de la part des normes, des règles et des cadres de référence. Les élaborations spécifiques des étudiants dans le processus d'incorporation des exigences de la formation peuvent fluctuer au cours de la formation et sont sujettes à l'interprétation et à la transformation. Or ces derniers reposent essentiellement sur ce que l'étudiant tient pour vrai et pour principe. Nous faisons allusion là au modèle général qui

favorise la constitution de repères individuels ou commun: la référence. Le terme référence a pour racine « référer » du latin *referre* qui signifie relier. Autrement dit, le référent est ce qui permet une mise en relation entre des choses distinctes (en l'occurrence entre les savoirs académiques et professionnels et les savoirs expérientiels) et qui permet de faire sens. Sa fonction est de permettre à l'individu ou à un groupe d'individus de se situer et de situer les autres et les choses dans l'espace et le temps.

Nous postulons que notre dispositif de formation est aussi un lieu où se manifestent des références individuelles et collectives. Et que le clivage souligné ci-dessus n'est rien d'autre qu'un conflit de représentation (sur les conceptions de l'apprentissage, de la compétence, des savoirs et des études universitaires), ou encore un choc des références. Être conscient de cela nous conduit à regarder les Master PIF comme un espace pluri et interculturel où se rencontrent toutes les références des parties prenantes. Nous appellerons « référentialité » ce qui définit le caractère de ce qui fait sens. Dire qu'il se joue un clivage dans le dispositif du Master PIF, c'est de fait reconnaître la pluralité des références au sein de celui-ci.

La référentialité peut avoir plusieurs déclinaisons: (1) *L'auto-référentialité* ou intra-référentialité lorsque le référent, pour l'individu, dans sa socialisation au sein du dispositif, est le fruit de sa propre élaboration. C'est par exemple ce qui se produit dans le cadre des ateliers de récit de vie et des récits de pratique. (2) *L'extra-référentialité* pour désigner les situations dans lesquelles ce qui fait sens dans le processus de socialisation académique émanent d'autres personnes ou d'objets extérieurs et se fait indépendamment de l'étudiant. La description que les étudiants font de leur perception des cours magistraux et du mémoire traduit bien ce cas de figure. (3) La

co-référentialité ou *L'inter-référentialité* quant à elle désigne les situations dans lesquelles le processus de socialisation se manifeste par une mise en dialogue des référents des acteurs en présence. Ce qui fait sens est le fruit d'une délibération permanente entre les acteurs en présence, y compris avec les enseignants. Les étudiants retrouvent cette configuration par exemple dans les mises en situation, le projet tutoré ou lors des entretiens de suivi. Enfin, (4) on peut parler de la supra-référentialité pour désigner le fait qu'en dépit de tout, le dispositif Master PIF repose d'abord sur des normes, des règles, des référentiels de formation et de compétences qui prennent une valeur normative très accentuée, obéissant d'abord à des logiques organisationnelles et institutionnelles qui s'imposent à tous les acteurs et font peser des contraintes sur les activités de ceux-ci. On observe par exemple que même lorsque les savoirs expérientiels sont sollicités, ils sont découpés et passés au prisme des savoirs académiques qui restent après tout le modèle en haut de la hiérarchie des savoirs.

Le Master PIF tel que vécu par les étudiants n'est pas une donnée autonome, mais bien la résultante d'une dynamique qui met en jeu le subjectif (auto-référentialité), l'intersubjectif (co-référentialité) et la norme académique dominante (supra-référentialité).

Cette analyse nous amène à nous interroger s'il n'est pas indispensable dans l'ingénierie de formation de mettre en place des dispositifs qui concomitamment favorisent le travail sur le sens et la co-construction des référents. Il ne s'agirait pas seulement d'inventer une nouvelle terminologie, de nouvelles désignations. Cela impliquerait de prendre en compte les croyances et positions sociales des étudiants, mais aussi des enseignants pour qu'elles ne viennent pas tronquer les représentations respectives. Dans une telle approche, l'on aurait affaire à une référentialité « concourant »

dans la mesure où elle se construirait au fur et à mesure du dépliement du dispositif, avec les différentes parties prenantes. Ce serait par ailleurs une référentialité inclusive, fondée sur les savoirs et l'agir, prenant en compte la pratique de chaque acteur dans toute sa complexité. On peut faire l'hypothèse que de la même manière que la pluralité des méthodes d'enseignement et d'apprentissage permettrait de répondre aux besoins des apprenants, la conception d'un dispositif incarnant différents modèles, la pluralité des référents ne pourrait qu'être bénéfique pour l'engagement et la motivation des adultes dans la formation et à poursuivre les études supérieures. On peut aussi faire l'hypothèse qu'un tel environnement favoriserait l'augmentation de l'autonomie, de l'engagement et de la motivation, tant pour les membres de l'équipe pédagogique que pour la communauté étudiante. Ce que nous évoquons là renvoie à une approche interculturelle de la conception du dispositif de formation.

Considérations finales

Le dispositif du Master PIF en tant qu'espace physique, social, etc. représente un champ particulier d'expériences correspondant à des acquis existentiels déterminants pour le cursus de l'étudiant. Nous avons pu voir qu'un nombre de travaux concourent à cette idée et montre bien que la personne est un tout, la formation concerne le tout de la personne et c'est la personne toute entière qui se forme. Faire advenir le sujet en formation, c'est-à-dire « faire voir » ses possibilités d'être, c'est aussi du même coup analyser tous les empêchements d'être, tout ce qui, dans l'espace de formation, contrarie cet avènement. Au sein des dispositifs de formation, le clivage entre les savoir et la position des savoirs académiques comme modèle dominant perturbe les possibilités de subjectivation des étudiants qui dans

bien de situations rentrent dans un rapport assimilationniste vis-à-vis des attendus et des savoirs universitaires. La contribution invite à reconsidérer le rapport entre les savoirs et suggère de considérer les savoirs expérientiels autrement, plus seulement en l'extrayant des contextes de l'existence et de les réintégrer dans le continuum que constitue le parcours de l'individu, son déploiement dans les temps et les espaces singuliers qui le caractérisent. Au sein du dispositif Master PIF se manifeste l'intersubjectivité entre le formateur et l'apprenant, mais également entre apprenants. Le formateur peut jouer ici un rôle de passeur, à l'écoute des transitions que provoque le processus de formation, susceptible de favoriser relativement une mise en sens des savoirs expérientiels de l'apprenant. Tout en invitant les concepteurs des dispositifs de formation et les intervenants à cela, la recherche biographique en éducation crée un environnement capacitant. Le dispositif de formation ne peut se penser indépendamment des sujets, il ne peut non plus être trans – formateur, c'est-à-dire permettre aux personnes en formation de s'approprier leur pouvoir de formation et la capacité de changement que ce pouvoir leur ouvre indépendamment de ces derniers, sans les associer étroitement au processus formatif, les constituer comme acteurs à part entière de leur propre formation. Le respect de l'ensemble de ces éléments est partie intégrante de ce que l'on pourrait qualifier de capacité à discuter pour produire un en commun qui ne gomme pas les singularités, ni la diversité des savoirs et qui prend en compte la référentialité de ceux-ci. C'est aussi de cette façon qu'on pourrait aller vers un environnement d'études porteur de réussites pour tous.

Bibliographie

ALBERO, B. La formation en tant que dispositif: du terme au concept. *In*: CHARLIER, Dans B. & HENRI, F.

Apprendre avec les technologies. Paris: PUF, 2010a. p. 47-59.

ALBERO, Brigitte. De l'idéal au vécu : le dispositif confronté à ses pratiques *In* : ALBERO, Brigitte. **Enjeux et dilemmes de l'autonomie** : Une expérience d'autoformation à l'université [en ligne]. Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2010b.

ALHEIT, P., & DAUSIEN, B. Lifelong learning and "biographicity" Two theoretical views on current educational changes. *In*: BRON, Dans A. & SCHEMMANN, M. **Social science Teories in adult education research.** Münster: Lit Verlag, 2002. p. 211-241.

BAUDOUIN, J.-M. & PITA, J.C. (2011). Récit et formation: reconnaissance et évaluation en tension. *In*: JORRO, A. & DE KETELE, J.-M. (Eds.). **La professionnalité émergente.** Bruxelles: De Boeck, 2011. p. 83-97.

BERTAUX, D. **Les récits de vie**, Coll. 128. Paris: Nathan Université, 1997.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biographie et éducation.** Figures de l'individu-projet. Paris: Anthropos, 2003.

DELORY-MOMBERGER, C. Biographie, socialisation, formation. Comment les individus deviennent-ils des individus ? **Orientation scolaire et professionnelle**, Paris, 33/4, p. 551-570, 2004. Disponible sur: Accédé à: 25 juin 2022.

DELORY-MOMBERGER, C. **Histoire de vie et recherche biographique en éducation.** Anthropos: Paris, 2005.

DELORY-MOMBERGER, C. **De la recherche biographique en éducation.** Fondements, méthodes, pratiques. Condé-sur-Noireau: Téraèdre, 2014.

DELVOTTE, C. Le Journal d'étonnement. **Lidil** [En ligne], 34 | 2006. DOI: <https://doi.org/10.4000/lidil.25>

DOMINICE, P. La compétence d'apprendre à l'âge adulte: lectures biographiques des acquis de la scolarité. **Cahiers**, 87 (Les origines biographiques de la compétence d'apprendre). Université de Genève, 1999. Disponible sur: https://www.unige.ch/fapse/editions/files/8214/1572/5506/Origines_biographiques.pdf Accédé à: 25 Août 2022.

FOUCAULT, Michel, « Le jeu de Michel Foucault » dans Dits et écrits II, Paris, Gallimard, 2001, p. 298-329.

GIDDENS, A. La Constitution de la société. Paris: Presse universitaire de France, 1987.

KELCHTERMANS, G. Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. **Teaching and Teacher Education**. v. 9, 5-6, p. 443-456, October–December 1993. Disponible sur: <https://www.jstor.org/stable/90014087> Accédé à: 15 août 2022.

LAPERRIÈRE, A. L'observation directe. In: GAUTHIER, Dans B. **Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données**. Sainte-Foy, QC: Presses de l'université du Québec, 1992. p. 251-272.

PINEAU, G. **La formation expérientielle des adultes**

(coord.). Paris : La Documentation Française, 1991.

PINEAU, G. Se former à l'ingénierie de la formation (coord.). Paris : L'Harmattan, 2005.

RICOEUR, P. Le paradigme de la traduction. **Esprit**, 253 (6), p. 8-19, 1999. Disponible sur: <https://esprit.presse.fr/article/paul-ricoeur/le-paradigme-de-la-traduction-9626> Accédé à: 15 juin 2022.

SCHÜTZ, A. **The phenomenology of the social world**. Evanston: Northwestern University Press, 1972.

SCHÜTZ, A. Le chercheur et le quotidien. Paris: Méridiens Klincksieck, 1987.

Recebido em: 10/09/2022

Revisado em: 20/11/2022

Aprovado em: 30/11/2022

Publicado em: 15/12/2022

Jérôme Mbiatong est titulaire d'un Doctorat en éducation de l'Université de Paris Nord – Sorbonne. Maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation. Il exerce à l'Université Paris Est Créteil (UPEC), au sein de l'UFR SESS-STAPS. Il est membre du conseil du laboratoire LIRTES (EA 7313), UPEC, F-94010, Créteil, France. *E-mail*: jerome.mbiatong@u-pec.fr

“CICATRIZES QUE ME TRAZEM FELICIDADE”: MEMÓRIAS DO BRINCAR E FORMAÇÃO INICIAL

■ ROSIANNY CAMPOS BERTO

<https://orcid.org/0000-0003-3143-3258>

Universidade Federal do Espírito Santo

■ LUCAS BORGES SOEIRO

<https://orcid.org/0000-0002-1818-7411>

Universidade Federal do Espírito Santo

■ LEDIMARA DE REZENDE SANTOS

<https://orcid.org/000-0002-3771-2429>

Prefeitura Municipal de João Neiva

RESUMO

Este texto objetiva identificar e compreender relações entre memórias de infância e processos de formação inicial ao tematizar jogos e brincadeiras como conteúdos de ensino-aprendizagem. Para isso, busca-se interrogar o lugar das brincadeiras nas vidas dos sujeitos da formação e em suas experiências infantis e escolares, com vistas a problematizar as potencialidades dessas memórias no processo de tornar-se professor(a). Nessa direção, o texto toma como fontes relatos memorialísticos produzidos por estudantes do curso de licenciatura em Educação Física, analisados a partir da abordagem compreensivo-interpretativa proposta por Souza (2014). No exame das fontes, considera-se que a produção, o compartilhamento e a análise de memórias de infância durante a formação inicial, possibilita que os estudantes envolvidos se vejam como sujeitos de seus processos formativos, abrindo-se para o futuro exercício de uma docência mais investigativa e problematizadora e para uma reflexão sobre a escola como espaço/tempo potente para a inventividade e a diversidade que as brincadeiras comportam.

Palavras-chave: Memória. Formação inicial. Brincadeiras. Narrativas (auto)biográficas.

ABSTRACT

SCARS THAT BRING ME HAPPINESS: MEMORIES OF PLAYING AND INITIAL TRAINING

This study aims to identify and understand relationships between

childhood memories and initial training processes by thematizing games and plays as teaching/learning content. For this, we seek to interrogate the place of playing in the lives of the education subjects and their children’s and school experiences, to problematize the potential of these memories in becoming a teacher. In this sense, the text takes as sources memorialist reports produced by undergraduate students in Physical Education, analyzed from the comprehensive-interpretative approach proposed by Souza (2014). In the examination of the sources, it is considered that the production, sharing, and analysis of childhood memories during the initial training allows the students involved to see themselves as subjects of their formative processes, opening up to the future exercise of a more investigative and problematizing teaching and to a reflection on the school as a powerful space/time for the inventiveness and diversity that the games entail.

Keywords: Memories. Teacher training. Games. Autobiographies.

RESUMEN

CICATRICES QUE ME TRAEN FELICIDAD: MEMORIAS DEL JUEGO Y LA FORMACIÓN INICIAL

El objetivo de este trabajo es comprender e identificar la relación entre los recuerdos de la infancia y los procesos de formación inicial, abordando los aspectos de juego y actividades lúdicas como contenidos de la enseñanza/aprendizaje. Al respecto, se cuestiona el lugar de los juegos en la vida de los sujetos en formación y en sus experiencias infantiles y escolares, con el fin de problematizar el potencial de estos recuerdos en el proceso de formación de un profesor/a. Con esta orientación, el presente texto se fundamenta en los relatos memorialísticos realizados por estudiantes de Licenciatura en Educación Física, analizados a partir del abordaje comprensivo-interpretativo propuesto por Souza (2014). Al examinar las fuentes, se considera que la producción, el intercambio y el análisis de memorias de la infancia durante la formación inicial, permite que los estudiantes que participaron se vean a sí mismos como sujetos de sus procesos formativos, abriéndose para ejercer a futuro la docencia de manera más investigativa, problematizadora y reflexionando sobre la escuela como un espacio/tiempo significativo para la creatividad y diversidad incluida en el juego.

Palabras clave: Memorias. Formación inicial. Juegos. Narrativas (auto) biográficas.

Introdução

Pensar o humano, a vida, as histórias individuais e o intercâmbio das experiências tem se configurado como um caminho profícuo para a reflexão sobre a formação docente. Os estudos¹ que focalizam narrativas (auto)biográficas indicam que a formação docente não é um processo separado da vida, que prepara para um exercício isolado e mecânico, para uma atuação que seja possível apenas pela via da aplicação de um programa.

A formação é parte da própria vida e a docência é um exercício profissional que requer sensibilidade. Não é missão ou vocação, no sentido religioso que esses termos carregam (Hansen, 1995), mas um exercício profissional que requer do sujeito algo que não pode ser apreendido apenas nos bancos universitários. Assim, a repetida assertiva segundo a qual “O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor [...]” (NIAS apud NÓVOA, 1995, p. 25) continua a fazer sentido.

Por essa razão, temos buscado conferir à formação espaços de reflexão sobre essa vida que integra o trabalho docente, propondo aos sujeitos da formação inicial a reconexão com suas memórias, como estudantes que foram, como crianças que foram, como estudantes que são, como pessoas adultas que são nos vínculos possíveis com os professores e as professoras que estão se tornando. De modo mais específico, temos trabalhado com as problematizações sobre a infância e o brincar em unidades curriculares que promovem a relação com os jogos e as brincadeiras como conteúdos de ensino na escola, tomando como ponto de partida o exercício narrativo de memórias de infância.

Diante disso, este texto propõe identificar e compreender relações entre as memórias de infância e os processos de formação para

o exercício da docência, por meio das aproximações dos estudantes de um curso de licenciatura em Educação Física com as temáticas “brincadeiras” e “infância”, pela via de suas memórias. Nesse processo, buscamos interrogar o lugar da brincadeira na vida dos sujeitos e na instituição escolar, apostando em uma escola que se abra à inventividade e à espontaneidade das crianças e em uma docência mais investigativa e problematizadora.

Nesse percurso, a partir de uma análise compreensivo-interpretativa (Souza, 2014),² assumimos como fontes textos narrativos produzidos por estudantes de quatro turmas em duas unidades curriculares³ que tematizam os jogos e as brincadeiras. Esses textos compõem-se de reminiscências – elaboradas nas primeiras semanas de aula com o foco nas memórias de infância dos estudantes compartilhadas nas aulas seguintes. O tempo de escrita e compartilhamento é o tempo de preparação do olhar para a produção das etapas subsequentes, de aproximação com escolas e

2 Na análise compreensivo-interpretativa das narrativas, busca-se “[...] evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas” (SOUZA, 2014, p. 43). A proposta é partir da singularidade das histórias e das experiências individuais e coletivas dos sujeitos envolvidos em processos de pesquisa e formação. Para isso, Souza (2014) propõe uma leitura das fontes em três tempos: a) pré-análise, como tempo de organização e leitura das narrativas, indicando caminhos para a leitura cruzada; b) leitura temática, feita em busca de unidades de análise; e c) leitura interpretativa-compreensiva dos relatos. Esse foi o caminho metodológico adotado como orientação do olhar para o *corpus*.

3 Trata-se das unidades Atividade Interativa de Formação (ATIF) da Docência em Jogos e Brincadeiras (30h) e da Oficina de Docência em Jogos, Brinquedos e Brincadeiras Infantis (30h), ofertadas simultaneamente às turmas dos segundos períodos do curso de Educação Física – licenciatura da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), nos semestres letivos dos anos de 2016 e 2017. As memórias produzidas abrangem um conjunto de 101 relatos.

1 Nova (1995), Josso (2004) e Passeggi et al. (2014).

projetos sociais, tomando brincadeiras e jogos como conteúdos.⁴

Ao analisarmos memórias de infância e de brincadeiras, estamos em busca dos significados que podem ser produzidos nesses registros por pessoas adultas que se tornarão professores e interrogamos: qual é o sentido de registrar e compartilhar essas memórias no processo de formação inicial? Como elas podem nos ajudar a pensar a infância? Que reflexões elas nos possibilitam produzir sobre o trato pedagógico com as brincadeiras na escola, em geral, e nas aulas de Educação Física, em particular? Como nos ajudam a compreender processos constitutivos do brincar na contemporaneidade e na escola?

Na aproximação com os jogos e com as brincadeiras como conteúdos de ensino, buscamos discutir, antes de tudo, o modo como essas práticas se fizeram/se fazem presentes nas vidas dos estudantes da licenciatura. O convite a cada semestre é para que os estudantes tomem o registro como meio de lembrar e contar o modo como as brincadeiras atravessaram/atravessam suas histórias de vida: na infância, na adolescência, em outros momentos de sua trajetória; em casa, na rua e, também, na escola.

Buscamos, por meio do registro e do compartilhamento dessas lembranças, explorar, nas entrelinhas, o modo como o (re)conhecimento da experiência acumulada quando criança produz reflexões sobre as articulações pedagógicas em torno dessa prática e no pró-

prio processo de tornar-se professor e professora, pois, como lembra Josso (2004, p. 25):

A originalidade da metodologia de pesquisa-formação em Histórias de Vida situa-se, em primeiro lugar, em nossa constante preocupação com que os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenham sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos.

Depois de escritos, esses textos passam a ser compartilhados, em voz alta, por cada um dos estudantes e, também, pela professora e pelos monitores. Trata-se de momentos significativos, não somente pelo prazer de conhecer a história do outro e vê-lo mais humano, mas, especialmente, porque as histórias dos outros ajudam a ressignificar as nossas. Nas histórias das vidas dos outros, encontramos elos que nos constituem como sujeitos da diferença, mas também da coletividade. É o que Benjamin propõe como o “movimento infinito da memória”, porque “Cada história é o ensejo de uma nova história, que desencadeia uma outra, que traz uma quarta etc.; essa dinâmica ilimitada da memória é a da constituição do relato, com cada texto chamando e suscitando outros textos” (GAGNEBIN, 1994, p. 13).

Seguindo esse movimento de intercâmbio, as memórias contadas individualmente encontram nexos e se conformam como memórias coletivas, demarcadas, especialmente, pelos traços culturais que unem aqueles que narram. Esses relatos de infância não são intactos nem se apresentam como fatos do passado, mas são elementos dos processos de vida dos sujeitos que, ao serem revisitados e recontados na relação com suas experiências atuais, contribuem para a construção de uma identidade com o que é aprendido nas unidades curriculares em questão que tematizam os jogos e as brincadeiras – tão presentes nas vidas das crianças, de modo peculiar em cada

4 O propósito deste texto não é narrar as experiências desenvolvidas nas unidades curriculares mencionadas, mas produzir análises e reflexões sobre o papel da memória e das histórias de vida na formação docente em relação às brincadeiras. Sobre o processo de construção das unidades curriculares, cabe dizer que, a partir da escrita e do compartilhamento das memórias, os professores em formação começam a unidade curricular com um olhar para si como as crianças que foram e terminam com um olhar para o outro (criança), com o qual se relacionam na escola, o que não deixa de ser, também, um olhar para si, mas, agora, como docente em processo de formação.

tempo histórico e em cada sociedade – e uma identificação com as possibilidades de ensino que tenham como via esse tema. A ideia é que, a partir das experiências compartilhadas, se possa problematizar, também coletivamente, a docência em Educação Física na relação com as brincadeiras e o próprio processo de tornar-se professor(a).

Assim, ao analisarmos as memórias, não pretendemos, como alerta Vago (2012, p. 17), retirar as experiências dos tempos e espaços nos quais foram vividas, mas pensar essas práticas “[...] em sua presença na história de pessoas e de lugares, sua produção e fruição, compreendendo-as como manifestação da subjetividade humana, considerando-as como linguagem não só de crianças, mas também de adultos”.

Os tempos e espaços do livre brincar nas memórias de licenciandos(as)

[...] o que consegui de verdade são as lembranças da minha infância que estarão para sempre marcadas no meu corpo; cicatrizes que me trazem felicidade. (BOLHA DE SABÃO,⁵ 2017/2).

Ao problematizar as memórias em seus múltiplos sentidos, Aleida Assmann chama a atenção para “as escritas do corpo”, aquelas que, de diferentes maneiras e em diferentes momentos da história, remontam ao passado. As memórias inscritas nos corpos podem indicar a violência sofrida, os traumas experienciados, mas também as dores e as alegrias da infância. Para a autora, “A memória corporal de feridas e cicatrizes é mais confiável do que a memória mental. Embora esta se esfale na velhice, o que é de esperar, aquela nada terá

perdido de sua força” (ASSMANN, 2011, p. 265).

Estes são, talvez, os elementos mais palpáveis nas narrativas dos estudantes: os rastros e as marcas deixados em seus corpos. Marcas que podem ainda hoje ser vistas e sentidas e que atuam como elementos ativadores de suas memórias de infância. Ao narrarem as aventuras brincantes, os professores em formação falam de cicatrizes, machucados, tombos, quedas, peripécias que deixaram consequências ainda visíveis em seus corpos e que remetem a lembranças de escaladas em árvores e paredes, descidas em morros a alta velocidade, pisões em pregos, cortes e tropeços, como indicam seus escritos. Essas histórias vêm, geralmente, acompanhadas das reflexões sobre os aprendizados proporcionados e da nostalgia apesar da dor sentida:

[...] era amarelinha, pique-esconde, pique-alto. Lembro que certa vez até trinquiei o dedo mínimo ao tropeçar em um degrau enquanto tentava ir até o outro local alto e, além desta vez, enquanto também brincava de pique-alto, poquei o queixo e levei vários pontos. (PIQUE-ALTO, 2017/2).

Então, resumidamente, essa foi a minha infância, foi maravilhosa e proveitosa, com várias cicatrizes no joelho e sorriso estampado no rosto. (PASSA-ANEL, 2017/1).

As topadas, os joelhos ralados, dedos pocados, dentre outros eram constantes nas brincadeiras, mas eram, de certa forma, marcas que porventura proporcionaram cicatrizes no corpo, sendo, assim, importantes para as construções sociais de cada indivíduo que ali estava envolto. (CARRINHO DE ROLIMÃ, 2017/2).

Entre as marcas deixadas nos corpos individuais e a prática do brincar como elemento universal que constitui as infâncias, seguimos as pistas das narrativas em busca da pluralidade que envolve os modos diversos de ser criança e que falam da especificidade das regiões em que os estudantes residiam no período da infância, do contato com outras crianças

5 Ao longo do texto, os autores das narrativas, licenciandos do curso de Educação Física da UFES, serão identificados pelos nomes dos brinquedos e das brincadeiras que relatam terem experienciado quando crianças e que estão registrados em suas memórias.

e com adultos, das configurações familiares, de questões religiosas, de gênero, de condições socioeconômicas em que viviam e, também, de relações com a escola e com as comunidades a que pertenciam.

O primeiro aprendizado que essas memórias nos possibilitam acessar é a compreensão de que cada criança é uma e “[...] nenhuma criança teve a mesma infância que a outra” (BOLHA DE SABÃO, 2017/2) de modo que, na construção dos espaços espontâneos das brincadeiras de infância, apresentadas pelos professores em formação, “[...] não [importa] sua crença, sua raça, seu poder financeiro ou qualquer outro aspecto. O importante [é] brincar, se divertir e fazer novas amizades” (PETECA, 2017/1).

O espaço/tempo do brincar é o espaço/tempo do múltiplo, do diverso, de infâncias vividas em diferentes regiões, estados, cidades, bairros, localidades: nas ruas da Baixada Fluminense no Rio de Janeiro (RJ); num condomínio em Vitória da Conquista (BA); sob o sol escaldante de Ipatinga (MG); nos brejos de Vila Velha (ES); nas ruas de Nova Almeida (ES); nas áreas verdes de Itabuna (BA); nas praias de Guarapari (ES); no quintal em Manhuaçu (MG); na praça da Igreja Matriz em Cariacica (ES); em meio à floresta, em Cruzeiro do Sul (AC); na zona rural de Domingos Martins (ES); e até em um parque na Itália. Trata-se de uma diversidade geográfica que interfere na multiplicidade do brincar, “[...] enquanto linguagem de um povo [que] incorpora as diferenças e diversidades de significações e das pessoas provenientes da cultura que reflete nas ações, hábitos e práticas cotidianas” (KISHIMOTO, 2014, p. 82).

Se os espaços são marcos importantes, também o são os tempos em que se vivem as infâncias. A maior parte desses estudantes nasceu entre finais da década de 1990 e começos dos anos 2000, com algumas exceções. Por um lado, narram uma infância com pou-

cos irmãos, em contato com a televisão e com brinquedos industrializados; por outro, contam das brincadeiras em espaços abertos e de forma coletiva.

Em quase todos os relatos, é possível observar as duas experiências, o que nos faz pensar sobre as questões geracionais que envolvem esses sujeitos, nascidos e criados em um tempo histórico no qual a tecnologia ganha espaço e se insere em nossas vidas, influenciando as produções infantis, uma vez que impõem mudanças nas relações familiares e cotidianas: menos filhos, mais trabalho e menos tempo. Junto disso, uma crescente presença de aparelhos tecnológicos e de brinquedos industrializados que passam a se configurar como artifícios possíveis para os cuidados e a educação das crianças, tendo em vista um melhor aproveitamento do tempo. Essas são tendências “[...] encorajadas por uma democratização generalizada nos relacionamentos familiares e no relaxamento da autoridade paterna e materna”, como lembra Buckingham (2007, p. 122).

Os reflexos dessa nova condição sobre as crianças implicam menor contato com outras: no brincar mais e mais solitário, o distrair-se na relação com as imagens e com os objetos ganha espaço. Não são poucos os relatos de maior contato com a televisão, por exemplo: “Em casa eu assistia muita televisão” (ADEDONHA, 2017/1); “[Ficava] sozinho assistindo televisão” (CULTINHO, 2017/1); “[...] acordava sonolenta, ligava a TV e fazia todas as refeições na frente da TV” (VIDEOGAME, 2016/1); “[...] comecei a ficar todos os dias apenas dentro de casa, assistindo televisão durante horas” (TAZO, 2017/2); “Assistia a todos os programas de TV” (BAMBOLÊ, 2017/2); “[...] quando chegava da escola, almoçava assistindo desenho animado na televisão” (PIQUE-BANDEIRA, 2017/2).

A televisão, no período em que os estudantes citados viveram a infância, era meio pelo qual boa parte das informações circulavam;

era, no caso das crianças, um dispositivo que colaborava, mais do que qualquer outro, para mantê-las distraídas, paradas e comportadas. Como uma tecnologia recente – mas não tão nova quanto a internet, os *smartphones* e os *tablets* – era, pelo menos, mais acessível e funcionava.

Ao tratar do brincar contemporâneo, em diálogo com Walter Benjamin, em seu lamento a respeito dos avanços tecnológicos e do declínio das experiências, Meira (2003, p. 76) compreende a televisão como um meio da “artificialização da existência”. Por meio dela, imprime-se um “[...] excesso de estímulos [que] acaba por gerar uma fragilização que revela-se no próprio tecido do brincar, que passa a comportar-se de minúsculas cenas, rápidas, velozes, nas quais as crianças ensaiam metáforas incipientes” (p. 76), na relação com as quais diversos papéis sociais vão sendo engendrados: como consumidores, como homens, como mulheres, pela via dos desenhos animados, das propagandas nos intervalos e até das novelas.

Na esteira dessa reflexão, está a relação com os brinquedos industrializados, incluindo os aparelhos eletrônicos e os jogos. Entre os diversos relatos, o de uma menina cuja infância foi vivida no interior de Minas, entre os anos 1990 e 2000, indica a forte presença desses dispositivos nas vidas das crianças:

[...] começou a entrar o mundo eletrônico em minha vida, os *Tamagotchi* [...]. Eram um tipo um chaveirinho com um bichinho virtual – creio que o meu era um dinossauro. Lembro que o meu morria direto de fome ou ficava doente porque eu esquecia ele sujo. Posteriormente, surgiram os videogames: ia para a casa das amigas jogar *Alex Kidd* e *Super Mario* no *Super Nintendo*. (TAMAGOTCHI, 2016/1).

No relato de outra estudante, outro tipo de brinquedo industrializado aparece: “[...] Tinha muitas bonecas e todos os aparatos que elas trazem: carrinhos, mamadeiras, chupetas e to-

das essas coisas fofas. Cuidava delas como se fossem meus bebês” (VIDEOGAME, 2016/1).

Também nesse caso, Meira (2003, p. 76) se coloca a pensar em como os objetos e as imagens interferem no brincar contemporâneo. Para a autora, “A fragilização da narrativa revela-se nas novas configurações do brincar, marcadas pela exigência da novidade incessante e pelas constantes rupturas que se operam em função dos imperativos do consumo”. Ancora-da nas reflexões benjaminianas, a autora retoma a ideia dos apagamentos provocados pela evolução industrial que coloca o brinquedo em uma dimensão homogeneizadora e interfere na transmissão das experiências entre as gerações. Para ela, isso resulta em uma nova configuração do brincar, na qual “Não há lugar para as palavras, o corpo, as relações, as histórias” (p. 76).

Não ter brinquedos, por outro lado, poderia significar a oportunidade para viver um modo mais artesanal e livre de brincar e inventar os próprios brinquedos, como narra a estudante:

Pelo fato de eu ter vindo de origens humildes, nunca fui agraciada com muitos brinquedos, o que eu sou grata, pois, se não fosse por isso, eu não seria uma pessoa tão criativa atualmente [...].

Quando atingi uma idade em que conseguia manipular melhor as coisas passei a fazer brinquedos, tipo: pé de lata, telefone com copos e barbante, criador de bolhas de sabão com galhas do pé de mamão, cozinhadinho (um detalhe é que fazíamos comida de verdade no fogão à lenha. Graças a isso eu sou quase uma *MasterChef* hoje em dia), *beyblade* com tampinhas de detergente, futebol de dedo com pregos e tampinha de cerveja, brinquedos de dobraduras, bonecas com palha de milho. (BEYBLADE, 2017/2).

De forma aparentemente controversa, os estudantes cujos registros são analisados foram, também, em boa parte, crianças que brincaram em ruas, condomínios, parques, praias

e áreas rurais, relacionando-se com vizinhos, primos e irmãos. Em alguns casos, são, eles mesmos, críticos da imersão das crianças no mundo da tecnologia na atualidade. As lembranças registradas, trazem à tona o sentimento de nostalgia e certas lamentações com relação ao modo como as crianças brincam atualmente:

Diferente dos dias atuais, quando as crianças estão completamente ligadas aos aparelhos tecnológicos, quando era criança, eu brinquei bastante e na rua. Acredito que hoje, por uma série de fatores, torna-se um pouco mais difícil as crianças terem vivências em brincadeiras como eu tive. Como vim de cidade de interior – Ipatinga, Minas Gerais – e nasci em 1988, tive uma infância repleta de brincadeiras coletivas e tive a oportunidade de brincar na rua. (IOIÔ, 2017/2).

Observamos, assim, que muitos desses sujeitos foram crianças que conciliavam a relação com brinquedos e tecnologias disponíveis com as brincadeiras livres, populares, tradicionais, compartilhadas, inventadas, que requeriam maior disponibilidade corporal. Entre elas, estão aquelas que se constituem na relação com o outro e com a natureza:

Com sete anos de idade, minha família se mudou aqui, para o Espírito Santo. Viemos para uma comunidade chamada Riviera da Barra, em Vila Velha, bem pertinho da Barra do Jucu. Na época me lembro que o bairro era um imenso charco, uma espécie de mistura de pântano e brejo. Quase não havia vizinhança e as poucas casas que havia nem tinham muros. Me sentia um verdadeiro pantaneiro durante o dia, cuidando das criações (porcos, cavalos, galinhas etc.), correndo nas trilhas que fazíamos nos terrenos baldios e negociando (de brincadeira, entre nós, crianças) mudinhas de uma planta chamada onze-horas, que tem uma variação enorme de cores e formatos nas flores. Adorávamos plantar e trocar aquelas plantas e como os amiguinhos haviam se resumido aos meus primos que aqui moravam e aos poucos filhos de um ou outro vizinho, nossas brincadeiras

eram bem sistematizadas. Mudávamos as regras dos jogos, criávamos situações e aproveitávamos ao máximo o espaço, pois o fato de haver quase ninguém nas ruas nos dava uma sensação maravilhosa de liberdade. Nos sujávamos no barro, na areia e no brejo, pulávamos cerca, ‘roubávamos’ frutas, nadávamos nos pequenos lagos que surgiam nas épocas de chuva. O que mudou do Rio de Janeiro pro Espírito Santo foi o horário da brincadeira, pois, aqui não tinha iluminação pública e ficar na calçada batendo papo era um programa nada atrativo pros adultos. Nosso horário de brincar era durante o dia, lógico, depois de cumprir com nossas obrigações, mas era certo estar de banho tomado pouco antes das 18h, pra não sentir tanto frio na hora do banho e para estar pronto na hora do TV Cruj, meu programa de TV preferido dessa época. (FIGURINHA, 2017/2).

Além das relações com a geografia do lugar onde viveu – um espaço ruralizado –, o estudante aborda elementos da cultura que atravessavam a construção das brincadeiras de sua infância: a mobilidade, a relação com objetos e animais, com adultos, com o trabalho doméstico e, especialmente, com a natureza, que também aparece em outros relatos:

Quando eu era mais nova, morava em meio rural e minhas brincadeiras sempre foram em contato com a natureza e, na maioria das vezes, brincava com os pés na terra. [...] fazíamos algumas bonecas com plantas. Sim, com plantas. E era bastante divertido [...] sem contar as comidinhas e diversas obras de arte feitas com barro e com lama. (BONECA DE PLANTA, 2016/1).

Minha infância foi vivida em Biriricas/DM, ou seja: morava na roça [...]. O que eu gostava era de apostar corrida de bicicleta, lutinha, descer barranco de terra com papelão, fazer represa no rio, construir acampamento no mato [...] subir em árvores. Eu amava subir em árvores e ainda amo. Me balançar nos galhos... pulava do galho para dentro do rio. (BICICLETA, 2016/1).

Como lembra Guerra (2009, p. 44, grifo da autora), essa relação com a natureza estabelecida no processo de produção das brincadei-

ras é permeada pelas espacialidades, temporalidades e sazonalidades. Assim, a natureza

[...] interfere diretamente na prática lúdica, seja como provedora dos elementos necessários para a fabricação do brinquedo, ou como provedora de condições favoráveis para sua realização. De outra forma, sabe-se que as *bonecas de milho* não serão fabricadas fora da safra, a *pipa* não voará sem vento e o *pião* não rodará em solo molhado. Para obter êxito em suas brincadeiras, as crianças precisam associar informações extraídas da *coisa em si* (materialidade do objeto) e das condições do ambiente físico e social.

Também dialogam com essas marcas dos tempos e dos espaços na produção do brincar as ruas, como zonas privilegiadas para o brincar coletivo e para o encontro. É comum que, em quase todos os relatos, elas sejam apontadas como lugar da fruição das mais diversas brincadeiras, da relação com amigos e parentes, com adultos e crianças. Nas ruas, as crianças poderiam vivenciar a diversidade das brincadeiras tradicionais e populares, que se somavam aos acervos infantis pela via das trocas e sob o olhar atento dos adultos:

Nos finais de semana, tinha uma galera pra brincar, então, brincávamos de tudo que dava vontade: todos os piques, queimada, polícia e ladrão. Andávamos de bicicleta, pulávamos elástico, brincávamos de: boca de forno, escolinha, pular cela, passa-anel, amarelinha, chocolate inglês (pisar no pé), coelho sai da toca, peteca, pião, pular corda, morto-vivo, elefante colorido... Eram muitas brincadeiras e, no dia de sexta-feira e nos finais de semana, ficávamos até de madrugada brincando na rua, e minha mãe na varanda jogando baralho [...]. (PASSA-ANEL, 2017/1).

Umás 4h da tarde eu partia para a famosa Rua 17, onde rolava carrinho de rolimã, por ser uma rua bem inclinada e bem tranquila, com pouco tráfego de carros. Quem ficava de fora estava jogando bolinha de gude. (PIQUE-LITRO, 2017/1).

Diversos relatos são ricos em exemplos sobre a relação entre a geografia das ruas e os

modos de brincar: o fluxo de automóveis, as ruas sem saída, as de chão batido, as de paralelepípedo, que proporcionam às crianças diferentes experiências. Além disso, a rua se configura como espaço privilegiado para os encontros entre as crianças vindas de diferentes lugares e aproximadas pelo parentesco, pela amizade ou por serem vizinhas. Nesse espaço também se encontram jovens e adultos responsáveis por garantir a segurança das crianças (PIMENTEL, 2015). Esses vínculos tornam as ruas espaços de intercâmbio de saberes de todos os tipos.

Os relatos indicam, assim, que as ruas onde acontecem as brincadeiras infantis configuram-se como *locus* de encontros, de trocas, de aprendizados do diferente. Para Pimentel (2015, p. 703), “A ocorrência das brincadeiras de rua nas cidades brasileiras pode contribuir para a compreensão das configurações das culturas populares por meio da convivência urbana e, ao mesmo tempo, da diversidade de saberes que circulam entre os participantes dessas brincadeiras”.

Esses espaços não eram sempre acessíveis a todos. Nos registros, o brincar se produz em casas, varandas, quintais, áreas de condomínio, escolas e, ainda, em clubes e praias. As brincadeiras que se produzem nesses espaços dependem, entretanto, de outras variáveis que envolvem questões regionais, socioeconômicas, de segurança, de acesso a determinada estrutura física e material, que envolvia, por exemplo, a liberdade dos espaços abertos, a vigilância dos condomínios, os cerceamentos da escola, as condições climáticas e a violência nas áreas periféricas, como indica o trecho a seguir:

Escurecendo, já chegava aquela multidão de criança. Logo já iam pensando qual seria a brincadeira: pique-litro, pique-esconde... Ficávamos ali até a primeira mãe aparecer procurando o filho e dando ‘esporro’ na gente, porque,

em Nova Rosa da Penha, a qualquer momento, poderia rolar umas trocas de tiros. Às vezes, quando o clima não estava legal, o pessoal partia aqui para casa para jogar aquele videogame com os nobres torneios de futebol. (PIQUE-LITRO, 2017/1).

A questão da violência e da falta de segurança é problematizada por David Buckingham (2007, p. 105), ao pensar as mudanças que interferem nas concepções de infância sob a influência das mídias. O autor lembra que,

De acordo com os historiadores, nos últimos 50 anos o tempo de lazer das crianças foi sendo cada vez mais privatizado e submetido à supervisão dos adultos. Em termos gerais, o principal lugar de lazer da criança foi deslocado dos espaços públicos (como as ruas) para os espaços familiares (a sala de estar) e daí para os espaços privados (o quarto de dormir). A ansiedade sobre ‘o perigo dos estranhos’, o tráfego e outras ameaças às crianças encorajaram pais e mães a equipar o lar (e em particular o quarto das crianças) como um local de diversão, uma alternativa tecnologicamente rica aos riscos potenciais do mundo exterior. Esse processo tornou-se possível a partir do aumento generalizado na renda para consumo e de inovações específicas como o aquecimento central; a redução no tamanho médio das famílias também entra aí, fazendo com que as crianças de hoje tendam mais a ter seu próprio quarto.

O contexto analisado pelo autor difere do nosso em muitos aspectos, mas não podemos negar que quem viveu a infância ao longo da primeira década dos anos 2000, no Brasil, também experimentou o aumento das possibilidades de consumo, a partir da implementação de políticas públicas governamentais que ampliaram o acesso às tecnologias e aos brinquedos e espaços domésticos mais bem-equipados para garantir às crianças alguma diversão com segurança.

Outro elemento que pode ser observado nas narrativas e que fala das multiplicidades das infâncias dos estudantes diz respeito

aos vínculos com as culturas e as tradições que permeiam a experimentação do brincar. Assim como acontece com a geografia dos espaços, a construção das brincadeiras pelas crianças está envolvida na dimensão da cultura que constitui as tradições locais, de modo que as práticas comuns em determinado meio interferem profundamente nas produções infantis.

Como exemplo, Kishimoto (2014, p. 88) lembra-nos daquelas brincadeiras que, historicamente, imitam as práticas religiosas, étnicas, de trabalho dos mais velhos, que nascem das “[...] práticas de adultos, de rituais religiosos, astrológicos, relações com a magia, representações sobre a natureza, os espíritos, a vida e a morte, e parte de romances, poemas e narrativas”. Nessa direção, um exemplo pode ser lido pelas memórias das contações de histórias que envolviam personagens populares comuns, ou daquelas que nascem na relação com as festas populares:

Outras tradições que eu tinha na infância envolviam os contos. Eu sempre fui fascinada por histórias. Costumava pedir sempre para minha avó contar. Ela nasceu na tribo chamada Comboios, que fica próxima à Vila do Riacho, e costumava contar histórias de personagens folclóricos, como saci e mula sem cabeça, ou sobre assombrações, depois que já havia se mudado para a Vila com o meu avô. Eu e meus primos também costumávamos nos reunir quando acabava a energia, onde os maiores contavam histórias de terror para assustar os menores (eu era do grupo dos menores) e morria de medo, mas, ao mesmo tempo, gostava muito e não abria mão de participar dessas sessões. (BEYBLADE, 2017/2).

Na minha cidade tem uma brincadeira local que se chama ‘nega’, que, basicamente, é meninos com roupas femininas e óleo queimado na mão borrando todas as crianças que se atrevam a cantar ‘nega, nega’ ou ‘nega, nega, cara de manteiga’ pelas ruas, em época de carnaval. (VIDEO-GAME, 2016/1).

Mais do que a vinculação com a cultura popular, os relatos acima indicam relações com festas ou heranças étnicas que atravessam os tempos,⁶ e que, não sendo sempre conscientes, envolvem o espaço/tempo no qual a criança cresce e as relações com uma determinada cultura. As tradições familiares também aparecem na constituição das brincadeiras, pela via religiosa. Por exemplo:

Ainda na Bahia, aprendi uma brincadeira que se tornaria a minha favorita. Minha família sempre frequentou templos religiosos e, por consequência, eu frequentava nos primeiros anos de vida. Lá fiz amizade com outras crianças, amigadas essas que foram além da igreja, e essas crianças passaram a frequentar a minha casa e eu as casas delas, e foi assim que eu conheci a brincadeira de ‘cultinho’, onde simulamos um culto com instrumentos improvisados com panelas, baldes e bacias de instrumento [...] onde eu sempre era o baterista ou o vocalista do período de louvor, pois nascia em mim um gosto grande pela música. (CULTINHO, 2017/1).

Ao tomar as brincadeiras como possibilidade de compartilhar e aprender na infância, não se pode negligenciar que cada infância é uma, que os modos de vivê-la são eivados das marcas dos tempos, dos lugares e das relações experienciadas pelas crianças. A partir da pluralidade das infâncias e das identidades que são constituídas na relação com as brincadeiras, encontramos os fios que nos conduzem, no processo de formação, à reflexão sobre o brincar na escola e até sobre a escolha da área de formação que, neste caso específico, envolve a Educação Física como caminho para a atuação docente nas relações que esse campo do conhecimento estabelece com as práticas

6 Ao distinguir brincadeiras populares de brincadeiras tradicionais, Kishimoto (2014, p. 93, grifos da autora) indica que: “Enquanto o popular caracteriza-se pela *geografia, diversidade espacial*, que influencia a forma de objetos, materiais e artesanato, o tradicional, pela temporalidade, incluindo partes de canções, poemas, contos, práticas em desuso de adultos, que se tornam continua e persistentemente objetos do brincar infantil”.

corporais, entre as quais estão os jogos e as brincadeiras.

Memórias do brincar na escola: reflexões sobre outros brincares possíveis

O menino da periferia que não tem mais nada o que perder, só tem a ganhar. Se a escola não corresponde ele vira as costas, pula a janela e não volta. Então, o que fazer com esses meninos? Se esses meninos não querem nada, hão de querer brincar. À nossa revelia. Que tal de a gente deixar?

(Lydia Hortelino, *Tarja Branca*, 2014).

Ao tomarmos as memórias de infância como ponto de partida, na formação inicial, para problematizar a relação com as brincadeiras como conteúdo, perspectivando a prática docente, temos observado que mais do que memórias capazes de colaborar na constituição de um acervo para a construção da prática como componente curricular,⁷ esses textos falam de experiências vividas capazes de lembrar e ressignificar a relação estabelecida com as brincadeiras, com a escola e com a Educação Física.

Interrogamos, então, o lugar das brincadeiras na escola e como é possível que ela contribua para um brincar que contemple a espontaneidade e a diversidade que caracterizam esse elemento tão fundamental das culturas infantis. Pelas experiências que temos vivido, tendemos a compreender os processos de re-

7 A Prática como Componente Curricular (PCC) configura-se como uma exigência em cursos de formação de professores, com base no Parecer Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 28/2001 (BRASIL, 2001), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) e documentos posteriores, que a definem como atividades formativas baseadas na experimentação do exercício docente. No curso de licenciatura em questão, essa dimensão da formação está prevista sob a forma de Atividades Interativas de Formação e de Oficinas de Docência, que somam 420h na carga horária total do curso (UFES, 2014).

memorar e compartilhar memórias de infância como meios para refletir, de modo mais amplo, sobre a instituição escolar e o seu papel e, de maneira mais específica, sobre as possibilidades do brincar na escola, espaço/tempo de socialização dos sujeitos e dos conhecimentos no qual, historicamente, essa prática costuma ser secundarizada ou inferiorizada.

Os espaços e tempos produzidos na e para a escola parecem pretender educar para o controle dos corpos. O olhar apressado para a instituição escolar nos moldes atuais indica que nada parece ter sido projetado para possibilitar a liberdade e a plenitude que constitui o ato de brincar. Ao analisar narrativas de crianças sobre seus processos de escolarização, entre a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental, Passeggi e demais autores (2014, p. 96) pontuam que, paulatinamente, as configurações escolares vão indicando o caminho que separa o brincar e o estudar, o ser criança e o processo – longo e árduo – de se tornar adulto. Segundo a autora, é mais ou menos entre seis e oito anos de idade que

As crianças começam a sobrepor à cultura do estudar a cultura do brincar. E à medida que a infância vai se distanciando, cada vez mais, elas vão organizando o enredo da história em que aprender e brincar são atividades diferentes, que acontecem em lugares e tempos diferentes, na escola... e, portanto, na vida.

Por outro lado, somos lembrados por Vago (2009, p. 27) que esse tempo e esse espaço podem se constituir como “[...] campos de possibilidade para [que os sujeitos exerçam] sua condição de seres de cultura, ao se relacionarem entre si, ao apreender, problematizar e usufruir os diversos saberes tratados na escola, compartilhando um patrimônio que a todos pertence”. Alguns indícios para compreender o lugar que a brincadeira tem ocupado na escola podem ser encontrados nas memórias dos estudantes, que apontam a instituição escolar

como lugar de tensões entre a astúcia infantil e o controle dos adultos:

Sempre que possível, eu acabava de copiar rapidamente ou de fazer minha tarefa, a fim de ficar à toa, porque eu tinha coisas mais importantes a serem feitas, como a famosa Adedonha Clássica ou, no papel, aquelas brincadeiras como: com quantos anos vai casar, com quem, com qual idade? E passávamos os momentos vagos assim até a 3ª série, porque ‘Ahhh Moleeeeeeee’, na 4ª série foram lançadas as famosas *Beyblades* [...]. (PIQUE-LITRO, 2017/1).

Na escola eu era um anjo, como diriam meus professores: fazia todos os deveres, tirava as melhores notas e nunca fazia bagunça. Bem... pelo menos dentro de sala, mas era só tocar o sinal do recreio que rapidamente os professores me caracterizavam como peste. Pensa numa menina que não parava quieta. Era eu! Vivia indo para a diretoria, não por causar problemas à aula ou danos à escola, mas por sempre sair machucada ou machucar alguém no famoso ‘quebra-pau’ da escola: era um futebol no qual não havia regras, apenas o chute e gol. Faltas? Só quando quebrasse algum osso, o que, por sinal, foi uma das coisas que aconteceu comigo. (BOLHA DE SABÃO, 2017/2).

Assim, a brincadeira no contexto escolar pode se caracterizar por artimanhas, escapes e subversões da lógica do cuidado e da disciplina, diante da vigilância de professores, pedagogos e outros adultos que atuam dentro dos espaços confinados das salas de aula, nos corredores, em ambientes mais amplos, como as quadras, os parquinhos e os pátios.

Sobre isso, ao analisar as memórias de *brincança* expressas na literatura, Vago (2012) encontra, em obras de Gilberto Freyre e Câmara Cascudo, narrações que indicam a reprodução de situações de dominação e controle e de relações hierárquicas comuns entre os adultos de suas épocas. Encontra, também, em algumas dessas obras – a dizer de *Meninos de engenho*, de José Lins do Rego – a inversão desses valores, o que o leva a pon-

derar sobre as potencialidades da brincadeira na escola:

[...] seria um exagero afirmar um ‘caráter subversivo’ nas brincadeiras? De todo modo, parece fértil perceber seu *potencial de desordenamento do real*, e penso que isto pode inspirar estudos em história da educação e da educação física, atentos a encontrar pistas deste desordenamento. Mais ainda, penso que as formas de brincar têm potencial para *desestabilizar dispositivos de normatização de escolas* — a organização dos tempos e dos espaços, por exemplo —, o que faz pensar em ousadias e inventividades. (VAGO, 2012, p. 46, grifos nossos).

Entre os espaços/tempos do brincar na escola, destacam-se os recreios e as aulas de Educação Física, que tendem a se organizar em momentos de maior liberdade de movimento para os corpos infantis. Os recreios aparecem, em boa parte das narrativas analisadas, como *locus* privilegiado da brincadeira naquele contexto, configurando-se como breve tempo de encontro e de trocas culturais, no qual crianças de diferentes idades e origens desenvolvem modos diversos de constituir e experimentar a brincadeira coletivamente:

No horário do recreio as meninas levavam um elástico e amarravam as pontas e colocavam nos pés e nós pulávamos dentro e fora do elástico enquanto cantávamos uma canção. (ELÁSTICO, 2016/1).

Na escola brincava das mesmas coisas [que fora], mas na hora do recreio a febre era ioiô e caracol. Por toda parte havia crianças rolando seus ioiôs de todas as cores. Fazíamos competições, ganhávamos prêmios e isso me deixava muito feliz. (CARACOL, 2016/1).

[...] na escola a hora mais divertida era a do recreio, porque sou filho único e em casa não era muito divertido, pois brincava sozinho com meus bonecos, mas não era a mesma coisa. [...] eu me divertia muito na escola com meus amigos. Além disso, a escola era muito grande, com vários brinquedos, brincadeiras, balanços, gangorras. (GANGORRA, 2017/1).

Na escola tanto [numa] quanto [na outra], eu brincava nos desenhos do chão do pátio na hora do recreio, com os colegas de sala: pulava caracol, amarelinha e, quando alguém levava elástico e/ou corda, brincava também. Na escola também tinham os brinquedos cantados, onde cantávamos e fazíamos gestos com as mãos, juntos: *Nós quatro; soco, soco, bate, bate; tim tim castelo...* (SOCO, SOCO, BATE, BATE, 2017/1).

Considerada em sua diversidade, a brincadeira promove, nos espaços amplos dos pátios e nos tempos reduzidos dos recreios, intercâmbios de saberes e práticas culturais permeados pelo novo, pelo antigo, pelo tradicional e pelo popular. Ao estabelecerem uma relação dos processos individuais de escolarização com esse elemento da cultura, notamos que a escola aparece nas narrativas como espaço do brincar coletivo, em diálogo com as práticas extraescolares: em casa, na rua, nos parques.

Também não é raro entre os relatos a menção às aulas de Educação Física como espaços/tempos profícuos para as brincadeiras, que aparecem ora como conteúdo tratado pedagogicamente pelo professor, ora como efeito da escolha livre das crianças que não querem participar da aula ou, ainda, como consequência de uma ausência de conteúdo ou de planejamento:

[...] na escola me divertia bastante nas aulas de Educação Física e nos recreios, com diversas atividades diferentes: além de algumas que já citei, outras como peteca, estafeta e esporte além do futebol, como handebol, basquete, vôlei e atletismo. (ESTAFETA, 2017/1).

Na escola a base dos jogos e brincadeiras era a quadra e havia um parquinho em que também brincávamos bastante. Com alta frequência jogávamos o que estávamos aprendendo nas aulas de Educação Física. Lembro muito de um baseball com regras adaptadas à idade, aos materiais e ao espaço. Ficamos semanas jogando isso. (BARALHO, 2017/1).

Na escola também brincava bastante, geralmente nos intervalos e aulas de Educação Física. (ESCOLINHA, 2017/2).

Nesse período eu já tinha Educação Física na escola, e o que era aplicado como conhecimento desta matéria é o famoso ‘quarteto fantástico’: futebol, vôlei, basquete e handebol, nada muito incomum ou motivante. Eu preferia ficar na arquibancada sem fazer nada. (VIDEOGAME, 2016/1).

No acervo das práticas corporais produzidas culturalmente a serem socializadas, problematizadas e reinventadas na escola, em aulas de Educação Física – composto por esportes, danças, ginásticas, jogos e lutas –, estão as brincadeiras. Como elemento fundante das culturas infantis, as brincadeiras terminam por ser pouco presentes no espaço das aulas, que passam a dar lugar, prioritariamente, às práticas esportivas. Isso coloca à atuação pedagógica do professor de Educação Física o desafio de

[...] organizar o ensino para que seus estudantes realizem o direito de conhecer, de provar, de criar, de recriar e de reinventar, de fazer de muitas maneiras, de brincar com essas práticas, garantindo-lhes a expansão de suas experiências com esse rico patrimônio cultural. Em outras palavras: a Educação Física tem potência para ser um tempo de fruir, de usufruir, de viver e de produzir essa cultura, um lugar de enriquecer a experiência humana, posto que essas práticas são possibilidades afetivas, lúdicas e estéticas de apreender e entender o mundo – e de agir nele. (VAGO, 2009, p. 35).

Sem negar os mais diversos saberes⁸ que tendem a delimitar os objetivos do ensino dos conteúdos nas aulas de Educação Física, entendemos que as brincadeiras podem se constituir na escola de outro modo, com propósitos mais abertos, que envolvam a espontaneida-

8 Trata-se de saberes oriundos da Psicologia ou que se vinculam ao desenvolvimento motor, à promoção da saúde, às questões da sociabilidade ou, ainda, que focalizam o ensino esportivo (NEIRA, 2018).

de, a alegria, o prazer e a plenitude proporcionados pelo brincar.

A brincadeira compreende, em si mesma, o desenvolvimento de habilidades, de criatividade, de atitudes, de socialização e auto-organização que prescinde de intervenção constante de um adulto. Não estamos dizendo com isso que a atuação docente é dispensável. Pelo contrário, essa ideia traz à cena a presença de um professor e uma professora que sejam problematizadores, reflexivos e pesquisadores de sua própria prática (GARCIA; ALVES, 2002), que estejam abertos a conhecer, a observar e a dialogar com as produções e invenções infantis possíveis na escola. Um professor e uma professora que estejam atentos à sua conexão com a infância e com as brincadeiras, ao longo da vida e, com isso, possam desenvolver a sensibilidade do olhar para o brincar das crianças.

Na escola e na vida, outras prioridades tomam grande parte do tempo anteriormente destinado às brincadeiras que, em geral, tendem a desaparecer do acervo das práticas cotidianas desses sujeitos ainda na infância ou na medida em que se tornam adolescentes, jovens e adultos, como também deixam ver os relatos: “Com 11 anos de idade, meus pais se separaram. Minha mãe, meu irmão e eu nos mudamos para a casa da minha avó e eu precisei vigiar o meu irmão para a minha mãe trabalhar e isso, infelizmente, marcou o término da minha infância” (Videogame, 2016/1). Em outros casos, elas permanecem de algum modo e, por vezes, desencadeiam relações possíveis com o desejo de ensinar e de tornar-se professor e professora:

Se eu pudesse voltar no tempo... era um momento ótimo. Deve ser por isso que escolhi a Educação Física. Ela tem uma aproximação com essas memórias. (PIÃO, 2016/1).

[...] então, quando descobri que gostaria de ser professor, em seguida descobri que queria ser professor de Educação Física. E foi assim que

brincadeiras vividas em minha infância influenciaram e influenciam minha vida acadêmica. (CULTINHO, 2017/1).

Ao retomarmos a questão inicial deste texto sobre o sentido de registrar e compartilhar memórias de infância durante a formação inicial, poderíamos listar um conjunto de reflexões possíveis sobre a importância desse processo. Como lembra Passeggi e demais autores (2014, p. 95):

Não é sem razão, que a utilização de escritas em si como dispositivos de formação docente, tais como memoriais, ensaios autobiográficos, narrativas de formação, permita aos professores-narradores, no exercício de reflexão sobre seu percurso escolar, se apropriarem de conhecimentos tácitos sobre a infância e por esse viés se tornarem mais sensíveis aos modos de ser criança.

No caso específico da formação em Educação Física, o exercício de registrar as memórias provoca-nos a pensar a brincadeira em seu potencial de desordenamento de uma prática que, por vezes, reproduz heranças rígidas e dicotômicas no processo de educar os sujeitos na relação com seus corpos. Refletir sobre o brincar livre e espontâneo como conteúdo da Educação Física provoca a desestabilização de imagens fixas, de modelos consagrados e de dispositivos normatizadores de escola, de Educação Física e de infância.

Esse exercício nos conduz para práticas que privilegiem os diferentes modos de ser criança e viver a infância, tendo em vista os brincares que subvertem, cotidianamente, nas escolas, os contornos das quadras, dos pátios, dos tempos cronológicos e dos currículos prescritos. A análise dessas memórias provoca-nos a fazer da Educação Física escolar – assim como de outras práticas curriculares – uma força que potencialize o ensinar, o aprender e o viver pela produção de experiências com as brincadeiras em sua multiplicidade.

Considerações finais

Ao analisarmos memórias de infância produzidas por estudantes de um curso de licenciatura, consideramos o papel (auto)formativo da narrativa. Por um lado, relatar contribui para que os estudantes compreendam a brincadeira como prática cultural marcada pelas “[...] diferenças individuais, as preferências étnicas das famílias, a cultura popular de diferentes segmentos da população, as escolhas de meninos e meninas, as geografias diversas que abrangem os lugares em que vivem as crianças que brincam” (KISHIMOTO, 2014, p. 86).

O convite aos(às) estudantes para escreverem sobre suas infâncias e compartilhar esses escritos nas aulas tem se configurado como estratégia profícua para a construção de uma unidade de ensino que tematiza a prática como componente curricular. O restabelecimento do nexo com as memórias de infância possibilita a reaproximação e a assimilação, pelos estudantes, das possibilidades que um tema, como as brincadeiras, abre para a prática docente. Isso significa aprender a ser professor e professora na relação com a reflexão sobre a própria trajetória de vida e de formação.

Assim, retomando Nóvoa (1995, p. 25), no que envolve a impossibilidade de separar a pessoa do professor, acreditamos que é preciso, nos processos formativos para a docência, “[...] (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida”.

Narrar memórias de infância e de brincadeiras abre possibilidades para se ver de outro modo no processo formativo, para se enxergar como ser humano com amplas possibilidades, para exercitar a sensibilidade no trato com as crianças e suas necessidades. Abre, também, caminho para produzir reflexões sobre os es-

paços, os tempos, os currículos e os ordenamentos escolares que, por vezes, parecem su- focar as práticas inventivas infantis. A análise dessas memórias nos ajuda a pensar sobre o papel social dessa instituição e sobre as infinitas possibilidades que dela emergem, mesmo em sua precariedade material e espaço/tem- poral, para uma formação mais humanizada e sensível dos sujeitos que a integram.

Apostamos na escola e na Educação Física como espaços/tempos profícuos para a produ- ção e o aprendizado do múltiplo e do diverso, de modo a valorizar, cada vez mais, as poten- cialidades inventivas dos sujeitos, das infân- cias. Se a pouca segurança do espaço público impede que as crianças produzam suas brinca- deiras de forma coletiva, ao ar livre e em con- tato com a natureza; se os avanços industriais e tecnológicos produzem um brincar solitário e sem amplitude de movimento, de forma mais livre e espontânea, talvez seja o caso de, como diz Lydia Hortelio (2014), a escola proporcionar espaço/tempo para outros brincares, mais co- nectados com a natureza, com o popular, com o tradicional, com as culturas locais e com ou- tras culturas. Talvez seja o caso de a escola ser, também, espaço e tempo para a produção de novas *cicatrizes* e novas memórias que tragam felicidade e possam ser passadas adiante.

Referências

ASSMANN, Aleida. **Espaços da recordação**: formas e transformações da memória cultural. Tradução de Paulo Soethe. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Prefácio: Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas; v. 1)

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 28/2001. Dá nova redação ao Parecer

CNE/CP nº. 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos Cursos de Formação de Profes- sores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 jan. 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Profes- sores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 31.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na Era das mídias ele- trônicas**. Tradução de Gilka Girardello e Isabel Oro- fino. São Paulo: Loyola, 2007.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Conversa so- bre pesquisa. In: ESTEBAN, Maria Esteban.; ZACCUR Edwiges (Org.). **Professora pesquisadora**: uma prá- xis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-125.

GUERRA, Vera Lúcia. **Temporadas de brincadeiras**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

HANSEN, David T. **The call to teach**. New York and London: Teachers College Press, 1995.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e for- mação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko M. Jogos, brinquedos e brin- cadeiras do Brasil. **Espacios en Blanco**. Revista de Educaci3n, n. 24, p. 81-105, jun. 2014, Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539806007.pdf>. Acesso em: 27 out. 2021.

MEIRA, Ana Marta. Benjamin, os brinquedos e a in- fância contemporânea. **Psicologia & Sociedade**, v. 15, n. 2, p. 74-87; jul./dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/fZsqCqdWF6HRgsKq-tvBDD5d/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2021.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física cultural**: ins- piração e prática pedagógica. Jundiaí: Paco, 2018.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profis- são docente. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e**

sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote – Instituto de Inovação Educacional, 1995. p. 15-33.

PASSEGGI, Maria da Conceição et al. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. **Educação (UFES)**, v. 39, n. 1, p. 85-104, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reeducacao/article/view/11345>. Acesso em: 28 out. 2021.

PIMENTEL, Álamo. Brincadeiras de rua, convivência urbana e ecologia dos saberes. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, p. 703-721, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wNRt343VDPsKrHG9wXypNNp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2021.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação (UFES)**, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reeducacao/article/view/11344>. Acesso em: 18 nov. 2021.

TARJA BRANCA. Direção: Cacau Rhoden. Produção: Cacau Rhoden; Estela Renner; Marcos Nisti: Instituto Alana; Maria Farinha Filmes, 2014. 1 bobina cinematográfica.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física.** Vitória: Colegiado de Licenciatura em Educação Física, 2014.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Educação física na escola:** para enriquecer a experiência da infância e da juventude. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

VAGO, Tarcísio Mauro. Pensar a educação física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n. 1, p. 25-42, set. 2009. Disponível em: <https://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/930>. Acesso em: 28 out. 2021.

Recebido em: 05/08/2022

Aprovado em: 04/12/2022

Publicado em: 15/12/2022

Rosianny Campos Berto é doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Centro de Educação Física e Desportos, na mesma instituição. Pesquisadora do Núcleo Capixaba de Pesquisa em História da Educação (Nucaphe). *E-mail:* rosianny.berto@ufes.br

Lucas Borges Soeiro é mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). *E-mail:* luuca_borges@hotmail.com

Ledimara de Rezende Santos é licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Especialista em Ensino da Dança pela UFES. Professora da Educação Básica, com atuação na Prefeitura Municipal de João Neiva (ES). *E-mail:* ledimararezende@hotmail.com

NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS DE SABERES E USO DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

- **ELISABETE DOS SANTOS FREIRE**
<https://orcid.org/0000-0002-7500-8352>
Universidade São Judas Tadeu

- **WILLIAN LAZARETTI DA CONCEIÇÃO**
<https://orcid.org/0000-0001-8143-6524>
Universidade Federal do Pará

- **ALLYSON CARVALHO DE ARAÚJO**
<https://orcid.org/0000-0003-0114-8122>
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

- **CYBELE CÂMARA DA SILVA**
<https://orcid.org/0000-0002-7655-4232>
Rede Municipal de Educação de Natal

- **RAFAEL DE GOIS TINÔCO**
<https://orcid.org/0000-0001-8538-0564>
Faculdade Maurício de Nassau

- **ANTÔNIO JANSEN FERNANDES DA SILVA**
<https://orcid.org/0000-0001-5342-2715>
Secretária de Educação do Município de Fortaleza

- **LUCIANA VENÂNCIO**
<https://orcid.org/0000-0003-2903-7627>
Universidade Federal do Ceará

- **LUIZ SANCHES NETO**
<https://orcid.org/0000-0001-9143-8048>
Universidade Federal do Ceará

RESUMO

Este artigo aborda os desafios da pandemia no Brasil, problematizando as estratégias e os dilemas de professores-pesquisadores de Educação Física no combate à covid-19 (SARS-CoV-2). O objetivo deste artigo é analisar as experiências pedagógicas de professores-pesquisadores de escolas públicas em dois estados brasileiros: Pará e São Paulo, a fim de discutir as implicações para a Educação Física escolar como combate à pandemia via isolamento social. Trata-se de um estudo exploratório e descritivo que utiliza narrativas. Não será possível agir socialmente sem tomar partido, sem fazer escolhas; e essas escolhas estão ancoradas em um sistema de valores socialmente construído. A ação humana deve ser consciente. É necessário o reconhecimento da importância da tomada de consciência por parte dos(as) professores(as). Educar é um ato político e não pode ser neutro justamente por se apresentar como a ação do ser humano sobre o mundo. Portanto, refletir sobre os valores que nos guiam é fundamental. Na realidade atual, diante de um problema de saúde que interfere no modo de vida coletivo e na adoção de um determinado sistema de valores, a educação deve ter papel fundamental na criação de oportunidades de reflexão sobre valores e suas reformulações.

Palavras-chave: Narrativas. Relação com o saber. Formação de professores(as). Colaboração. Tecnologia educacional.

ABSTRACT

NARRATIVES FROM KNOWLEDGE EXPERIENCES AND USE OF TECHNOLOGIES IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

This article addresses the challenges of the pandemic in Brazil, discussing how strategies and the dilemmas of physical education teacher-researchers in combating covid-19 (SARS-CoV-2). The aim of this article is to analyze how pedagogical experiences of teacher-researchers from public schools in two states: Pará and São Paulo, in order to discuss the implications for school physical education as combating the pandemic via social isolation. This is an exploratory and descriptive study, which uses narratives. It will not be possible to act socially without taking sides, without making choices; and these options are anchored in a socially constructed value system. Human action must be conscious. It is necessary to or recognize the importance of awareness by teachers. Educating is a political act and cannot be neutral just because it presents a human action on the world. Therefore, reflecting on the values that guide us is fundamental. In the current reality, in the face of a health problem that interferes with the collective way of life and

the application of a determined value system, education must have a fundamental role in creating opportunities for reflection on values and their reforms.

Keywords: Narratives. Relationship with knowledge. Teacher training. Collaboration. Educational technology.

RESUME **RÉCITS NARRATIFS DES SAVOIRS ET L'UTILISATION DES TECHNOLOGIES DANS L'ÉDUCATION PHYSIQUE À L'ÉCOLE**

Cet article a abordé les défis de la pandémie au Brésil, en discutant de la manière dont les stratégies et les dilemmes des enseignants-chercheurs en éducation physique dans la lutte contre le covid-19 (SRAS-CoV-2). L'objectif de cet article est d'analyser les expériences pédagogiques d'enseignants-chercheurs des écoles publiques des États brésiliens: le Pará et São Paulo, afin de discuter des implications pour l'éducation physique scolaire dans la lutte contre la pandémie via l'isolement social. Il s'agit d'une étude exploratoire et descriptive, qui utilise des récits. Il ne sera pas possible d'agir socialement sans prendre parti, sans faire de choix; et ces options sont ancrées dans un système de valeurs socialement construit. L'action humaine doit être consciente. Il faut reconnaître l'importance de la sensibilisation des enseignants. Éduquer est un acte politique et ne peut être neutre en présentant simplement une action comme un être humain sur le monde. Par conséquent, réfléchissez les valeurs sobres de notre ligne directrice fondamentale. Dans la réalité actuelle, face à un problème de santé qui interfère avec le mode de vie collectif et l'application d'un système de valeurs déterminé, l'éducation doit jouer un rôle fondamental dans la création d'opportunités de réflexion sur les valeurs et leurs réformes.

Mots clés: Récits. Rapport au savoir. Formation des enseignants. Collaboration. Technologie éducative.

Introdução

Muitos são e serão os impactos da covid-19 no Brasil e no mundo. Para além da saúde e da economia, a pandemia enfrentada na atualidade influenciará nosso sistema de valores e, conseqüentemente, nossas escolhas e nosso modo de vida. Os impactos das condições sociais e econômicas na construção do sistema

de valores de uma dada sociedade vêm sendo investigados por Inglehart (1971; 1981; 2008). Para o autor, a organização social é determinante na construção da hierarquia de valores. Em estudos realizados em diferentes países da Europa, Inglehart (2008) verificou que há uma diferença entre os valores adotados pelas no-

vas gerações, que se preocupam mais com a autonomia e a liberdade de expressão, valores pós-materialistas, enquanto as gerações anteriores tinham entre seus principais valores a segurança física e econômica, valores materialistas.

Inglehart (2008) defende que a mudança econômica e política desses países é determinante para a diferença entre essas gerações. Argumenta que o sistema de valores se forma de maneira mais estável na passagem entre adolescência e idade adulta, sendo que a conjuntura do país, nesta fase da vida, terá grande efeito na adoção de valores materialistas ou pós-materialistas. Concordamos com os autores Pereira, Camino e Costa (2005), quando afirmam que a fonte dos valores adotados pelos indivíduos está na identidade ideológica vigente.

A escola é uma das instituições sociais responsável por socializar os valores de uma sociedade, propiciando a interação entre diferentes agentes (MENIN, 2000; THORNBERG, 2008). Para pensar o processo educacional e seu impacto na constituição do sistema de valores sociais, entendemos ser fundamental buscar apoio na concepção pedagógica defendida por Paulo Freire (1996). A relação entre educação e valores é explícita em Freire (1996), aparecendo, por exemplo, quando ele argumenta que educar é um ato político, que tem por intenção estimular no aprendiz a compreensão da realidade em que se insere, permitindo a leitura do mundo. É essa leitura fundamental para que o(a) estudante possa perceber-se como alguém que também “escreve o mundo”, toma partido, faz escolhas; e são essas escolhas ancoradas num sistema de valores socialmente construído.

Para Paulo Freire (1996), essa ação humana deve ser consciente, sendo papel do processo educacional e da escola estimular essa conscientização. Portanto, refletir sobre os valores

que nos orientam é fundamental. Na realidade atual, diante de um problema de saúde que interfere no modo de viver e na adoção de um determinado sistema de valores, a escola tem um papel fundamental na criação de oportunidades para a reflexão crítica sobre os valores e as implicações diante das realidades vividas.

Entretanto, os reflexos iniciais da pandemia nas escolas brasileiras têm, muitas vezes, impossibilitado que o processo educacional seja ressignificado e aconteça a partir de uma nova lógica que precisa ser (re)pensada política e pedagogicamente. Considerada a única medida eficiente para evitar a propagação da covid-19 (EUROPEAN CENTRE FOR DISEASE PREVENTION AND CONTROL, 2020), o distanciamento social foi adotado por muitos municípios e a suspensão de aulas presenciais está em vigor em todo o país. Essa realidade tem exigido a reestruturação das redes de ensino. Em muitas dessas redes, diferentes tecnologias digitais vêm sendo adotadas para situar os processos educacionais nesse novo contexto. Porém o contexto atual tem evidenciado que a desigualdade social e o número de estudantes sem acesso a qualquer ferramenta podem ser grandes. Assim, uma das principais consequências da pandemia tem sido a inviabilização do diálogo entre professores(as) e estudantes.

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020), no início de maio de 2020, 186 países ou regiões fecharam escolas, total ou parcialmente, para conter a disseminação da covid-19, atingindo cerca de 70% de estudantes. Esse fechamento afetou o calendário escolar, sendo incerto o seu impacto sobre o aprendizado dos(as) alunos(as), sobretudo daqueles(as) que vivem em países onde a justiça social do direito à educação formal ainda não está concretizada, como é o caso brasileiro. O entendimento difuso do princípio coletivo de

preservação de todas as vidas humanas e as diferenças no rigor da quarentena, na sua duração e nas estratégias adotadas pelas famílias e escolas são apenas alguns dos fatores que influenciarão as trajetórias e vidas dos(as) estudantes.

A reorganização das redes e a utilização mais frequente de recursos tecnológicos têm exigido dos(as) docentes das diferentes áreas do currículo, inclusive da Educação Física, a reflexão crítica e reconstrução de sua ação pedagógica para a utilização desses recursos, algo desafiador para muitos(as) deles(as). Pesquisas realizadas demonstraram que a utilização de tecnologias digitais é algo incomum entre os(as) professores(as) de Educação Física e não são inseridas de modo sistemático (BIANCHI *et al.*, 2008). Torres e demais autores (2016) verificaram que até mesmo o computador raramente é um recurso utilizado na Educação Física.

A partir do exposto, entendemos que é preciso (re)encontrar caminhos para que os(as) professores(as) possam ressignificar e (re)construir novos modos e saberes, sobre o próprio trabalho e diante de contextos semelhantes ao que vivemos atualmente, com possibilidades de repensar os processos de formação continuada e permanente. Porém, para isso é fundamental o diálogo com esses(as) professores(as) para que se possa compreender quais desafios têm sido enfrentados para exercer a docência no cenário atual. Portanto, o objetivo deste estudo é analisar as narrativas (auto)biográficas de professores(as) das redes de ensino de São Paulo e do Pará para problematizar as implicações para a Educação Física escolar frente à pandemia e ao distanciamento social. Ao analisarmos as narrativas das experiências pedagógicas, buscamos conhecer os olhares e as percepções desses(as) professores(as) sobre essas experiências.

Método

Trata-se de um estudo exploratório, situado, de natureza descritiva, que faz uso de narrativas (auto)biográficas de um professor e uma professora, respectivamente, com vínculos às redes públicas de ensino do Pará e de São Paulo. A opção metodológica se deu em função da possibilidade de compreender como as dinâmicas da ação docente foram impactadas em decorrência da pandemia, como as secretarias de educação agiram, respeitando as especificidades de cada região e como o(a) professor(a) corresponderam às solicitações dessas secretarias de educação.

Assim, partimos da premissa de que os modos de narrar experiências vividas em contextos situados educacionais possibilitam compreender as escolhas e posições que são adotadas em um determinado tempo, considerando as experiências vivenciadas, o contexto político e que, neste artigo, buscamos aproximar com a formação continuada, considerando que as narrativas estimulam a reflexão sobre a própria ação, sobretudo quando são analisadas de modo coletivo por professores(as) que se encontram em diferentes estágios da carreira docente e que realizam pesquisas na Educação Física escolar à luz de diferentes referenciais teóricos.

As nossas escolhas metodológicas tiveram orientação qualitativa e exploratória com narrativas (auto)biográficas situadas de aprendizagem no âmbito do processo formativo. Consideramos as narrativas (auto)formativas, pois essa foi a característica principal atribuída à elaboração das narrativas compartilhadas pelos(as) participantes. Orientamos a análise segundo pressupostos apreendidos em Venâncio e Sanches Neto (2019), que, por sua vez, foram ressaltados por Souza (2004; 2007), a partir de Josso (2004), Nóvoa (2007) e Pineau (2000), sobre a metodologia

(auto)biográfica: os princípios da flexibilidade e da autonomização/emancipação dos sujeitos. Ambos os princípios pressupõem a atividade de pesquisa inerente à (auto)formação docente. Por um lado, mantivemos a preocupação com o processo formativo dos(as) participantes, no sentido de que a sua formação implica a reflexão sobre os próprios percursos de vida. Por outro lado, propusemos a narrativa (auto)biográfica como opção investigativa sobre o processo de formação para, no nosso caso, buscarmos entender as escolhas e disposições dos(as) participantes. Cada narrativa consistiu em uma tentativa de reconstrução do vivido, como uma forma de reaprender sobre si mesmo(a) (RICŒUR, 1999). O escopo das narrativas tinha certas premissas para fomentar a reflexão (auto)crítica dos(as) participantes.

Então, o fomento à pesquisa a partir das narrativas implica ênfase sobre a epistemologia da prática profissional, sendo que se trata da viabilidade da pesquisa realizada pelo(a) próprio(a) professor(a), ao longo de seu processo de formação permanente. Já o princípio da reflexão coaduna-se ao sentido do processo reflexivo realizado pelo(a) professor(a) como pesquisador(a), ao passo que o princípio da autonomia condiz com o sentido de emancipação e o rompimento do individualismo das práticas. A temporalidade do processo reflexivo sobre as experiências a partir das práticas educativas evidencia o lugar do próprio sujeito ao formar-se, porque há valorização da (auto)formação no fluxo da experiência com o processo permanente de educação, segundo Souza (2004), ao tratar dos três movimentos da formação explicitados e sistematizados por Pineau (2000) – autoformação, heteroformação e ecoformação – porque é a (auto)formação que potencializa a convergência entre a ação dos(as) outros(as) (heteroformação) e do ambiente (ecoformação).

O desenho de análise é inspirado na estrutura metodológica de casos pedagógicos (ARMOUR, 2014) que consta de: (1) narrativas, em primeira pessoa, de professor(a) que relata o uso de tecnologia digital em suas aulas, com destaque para oportunidades e desafios da experiência; (2) análise das narrativas (auto)biográficas por diferentes pesquisadores(as) imersos(as) em diferentes contextos e com abordagens teóricas distintas; e (3) síntese das análises por um(a) pesquisador(a) do campo pedagógico da Educação Física, distinto dos primeiros, que faz um balanço das experiências e das análises.

Neste artigo, trabalhamos com relatos de dois professores(as) efetivos(as) da Educação Básica das redes municipais e estaduais de Belém e de São Paulo, além da percepção de outros(as) professores(as) que nas suas especificidades de temas – *habitus* e valores, relações com o saber, práticas formativas colaborativas entre professores(as), tecnologia digital e justiça social – buscam pensar e analisar os entrelaçamentos e as implicações pedagógicas que emergem das narrativas. O compartilhamento das narrativas, as diferentes perspectivas de análises e sínteses, além das retomadas para reflexão potencializam a formação de redes de colaboração (BORGES; SANCHES NETO, 2014; VENÂNCIO *et al.*, 2017) para a área com reverberações qualitativas no sentido da não hierarquização de saberes entre professores(as) e pesquisadores(as).

Caracterização do professor e da professora

O professor e a professora foram escolhidos como narradores(as) dos seus próprios casos por suas participações em projetos de pesquisas em andamento no Pará e em São Paulo. Os critérios de escolha nos permitem apontar que estudar narrativas de casos específicos

em contextos situados de incertezas podem ser fundamentais para chamar a atenção de aspectos singulares que podem ser silenciados quando buscamos generalizações. A primeira narrativa foi escrita originalmente por um professor experiente, que trabalha há 8 anos na rede pública municipal e estadual de Educação Básica do Pará. Realizou sua especialização em Educação Especial com ênfase em Inclusão. Tem trabalhado como professor em uma unidade especializada estadual, em três escolas municipais e, na Secretaria Municipal de Educação (Semec), tem auxiliado na gravação de vídeo aulas. A segunda narrativa foi escrita originalmente por uma professora que trabalha há 9 anos na rede pública de ensino de um município no interior do estado de São Paulo. Tem trabalhado como professora em uma escola municipal e na Semec, atuando na formação continuada de professores(as) da rede.

A seguir, apresentaremos as particularidades das narrativas a partir dos contextos de trabalho vividos com a pandemia e os processos de escuta realizados. A publicação das narrativas foi autorizada e atende a princípios éticos.

O professor, suas ações educativas e questões em Belém do Pará em tempos de pandemia

Fomos notificados da suspensão das aulas, convocados a participar da entrega de cestas básicas em algumas das escolas, em outras montamos questionários para os(as) alunos(as) resolverem durante o isolamento que foram entregues na distribuição das cestas. Em maio, fui convocado junto com alguns colegas para o projeto das videoaulas da Semec, onde fomos divididos por ciclos, ficando livres para elencar temas a serem trabalhados nas aulas. Ressalto aqui, apesar de reconhecer o

esforço dos colegas da Semec na produção de conteúdo, que houve falta de treinamento específico para o desempenho das atividades em vídeo e a precária divulgação das aulas.

Na Semec, as gravações foram feitas com o auxílio de um estúdio contratado para a produção do material que foi complementado com vídeos de produção caseira para veiculação em TV aberta e posteriormente no YouTube. Utilizamos celulares, computadores, redes sociais para divulgação das aulas e, apesar dos elogios às aulas, confesso que recebi muitos relatos de alunos impossibilitados de assistir ao conteúdo por falta de sinal do canal 47 (privado) em suas casas e por limitações financeiras em ter uma internet de qualidade para assistir via YouTube. Na prefeitura, as videoaulas que iriam até as primeiras semanas de julho foram encerradas precocemente para adiantar férias, ou seja, o projeto sequer conseguiu garantir a quantidade mínima de aulas do componente curricular.

Notadamente sentimos falta do contato com alunos(as), colegas, os momentos de tristeza pela morte de inúmeros colegas e familiares durante a pandemia e principalmente o estresse gerado pelas diversas polêmicas de voltar as aulas sem segurança garantida, que se agravou com a publicação da Nota Técnica nº 01/2020 publicada pelo Conselho Estadual de Educação (PARÁ, 2020), a qual estabeleceu o calendário de retorno às aulas presenciais para a primeira quinzena do mês de julho para a rede pública e a segunda quinzena para a rede privada.

Sentimos que nossa opinião não tem relevância e ficamos à mercê da evolução dos dados de infecções, sendo que não temos garantias reais que prefeitura ou governo estadual vão assegurar condições mínimas de higiene, sanitárias ou sequer planos bem-estruturados e claros de retomada das aulas presenciais. Trabalho em duas escolas, por exemplo, que des-

de a minha chegada enfrentamos diariamente o problema de falta de água, há salas onde os aparelhos de ar-condicionado não funcionam e somos obrigados a trabalhar no calor ou até revezar as salas com outros colegas.

O que percebemos é a exclusão de alunos(as) que não têm acesso à internet de qualidade e principalmente a sensação de “fazer por fazer” já que não há treinamento, formações ou direcionamento padronizados para conduzir esses processos. E, ao lermos a nota do Conselho, suscitam-nos alguns questionamentos: por que as escolas públicas têm de voltar antes das escolas particulares? Para ver se nossos alunos e colegas são acometidos pela covid-19? Para garantir que quem paga terá mais segurança?

A professora e as perspectivas da pandemia na realidade de um município em São Paulo

Para contar um pouco sobre a minha experiência escolar no contexto da pandemia e o trabalho remoto, preciso voltar um pouquinho no tempo, pois o novo coronavírus chegou em meu município bem antes da suspensão das atividades. O município em que leciono fica próximo ao aeroporto de Viracopos,¹ que concentra grande fluxo de voos internacionais, além de ser um município com muitos condomínios de alto padrão e com uma população de aproximadamente 72.550 mil habitantes, portanto, uma cidade pequena.

O primeiro registro do novo coronavírus no Brasil foi noticiado no dia 26 de fevereiro, e

se referia há um caso vindo da Itália que teria passado o final de semana em um dos condomínios de luxo da cidade. A partir dessa notificação, o município e, particularmente, a escola onde atuo iniciaram alguns protocolos a respeito da pandemia; bem antes de uma medida do Estado e sem saber ainda que o vírus se tornaria um motivo para fechar as unidades de ensino. Ali minhas aulas já tiveram que se alterar de alguma forma, pois já tínhamos incorporado protocolos de higiene antes e depois das aulas, com lavagem das mãos e uso de álcool em gel que foi comprado pela gestão da minha unidade.

Nesse tempo, começamos a ver todos os dias pela televisão os mortos e toda a situação de distanciamento vivida em outros países, enquanto infelizmente assistíamos um total despreparo em relação às medidas de contenção em nosso país. Mas, durante esse período, muitos relatos e perguntas das crianças no cotidiano da escola foram de certa forma alarmando o que ainda estava por vir.

No dia 13 de março, uma sexta-feira, fui para escola ministrar as aulas do período da manhã, e comecei a me sentir febril, com bastante ardência nos olhos e dor de garganta. Permaneci na escola no período da tarde e ao final do dia, quando voltei para casa, estava com uma febre alta que permaneceu durante o fim de semana e persistiu na segunda-feira com um estado de bastante debilitação.

No dia 19 de março, a prefeitura comunicou aos pais que haveria propostas pedagógicas durante esse distanciamento, que ainda pensávamos que duraria um curto espaço de tempo. Então se iniciou a discussão sobre os dias letivos, a necessidade de cumprir os 200 dias ou as 800 horas.

No dia 24 de março, surgiu então o acervo de atividades criado pelo centro de mídias da secretaria, sem ao menos ouvir os professores quanto a como se daria a estruturação de

¹ É um aeroporto internacional no município de Campinas, em São Paulo. É um importante centro de tráfego aéreo no Brasil e, por superfície, o maior centro de carga aérea na América do Sul. Localizado a 17 km do centro de Campinas e a 95 km do centro de São Paulo, Viracopos é o segundo principal terminal aéreo de cargas do país. É o principal aeroporto internacional do interior paulista e também atende à Região Metropolitana de São Paulo.

processos de respeito com as crianças e suas famílias diante da nova conjuntura. A criação então se deu, primeiramente num processo interno, entre a equipe técnica da secretaria com as equipes gestoras das unidades de ensino, e a realização de um convite de quem tivesse o interesse de enviar sugestões de atividades.

Mas paralelo ao processo de rede, minha unidade organizou e estruturou o contato com as famílias criando grupos de *WhatsApp* e, a princípio, preocupada com as famílias que já sabíamos que poderiam estar passando por dificuldades financeiras. Porém, esse contato via aplicativo de mensagens foi organizado e gerido pela gestão da escola, e não foi dado acesso aos(as) professores(as). Nós apenas poderíamos criar ou enviar materiais que pudessem ser repassados nesses grupos, sem ter o contato direto com as crianças e suas famílias.

Nesse processo, resolvi construir algumas propostas que pudessem ser vividas pelas crianças em suas casas e de certa forma pudesse dar continuidade nos projetos que estávamos construindo antes do mundo parar, pelo menos nosso mundo. Então, construí três propostas, para os anos que atuo, com a temática de jogos e brincadeiras que estávamos estudando antes. Todas as propostas tiveram a mesma organização: primeiro, contextualizar a temática e o nosso estudo anterior; depois, propor algum tipo de construção para as crianças; nesse momento, era necessário construir ou elaborar com os elementos do cotidiano delas, e uma possibilidade era a interação em um ambiente virtual que as crianças pudessem utilizar como mais uma opção de jogos e brincadeiras no espaço da casa, ou até mesmo no seu celular, tentando desvincular a grande maioria de jogos de tiro que eles sempre me relatavam que passavam horas, e assim chegando à proposição de um produto final que servisse de subsídio para novas interações entre crianças e seus familiares.

Nesse primeiro momento, enviei as propostas pelo *WhatsApp* da coordenação da escola que repassaria para os grupos das famílias de cada ano, porém não obtive nenhum retorno sobre o que as crianças acharam ou se interagiram com as propostas, o que pode ter sido uma falta de retorno das famílias ou uma não devolutiva da escola.

Após esse primeiro momento de repertório oferecido para as crianças através do aplicativo de mensagens, como uma proposta de trabalho, foi solicitado pela secretaria da educação, através de normativa, que criássemos atividades para compor as rotinas de cada ano, em que os(as) professores(as) de todas as escolas enviavam para secretaria uma rotina dividida nos dias da semana e em seus respectivos conteúdos. Assim, aos(as) professores(as) de Educação Física foi orientado a inserirem suas propostas de atividades em um “espaço” dessa rotina que chamaram de “recreação”. Eu prontamente me opus e iniciei um outro processo, contrário a esse, de construção em parceria com as(os) professoras(es) polivalentes da minha unidade, em um movimento não fragmentado. Logo surgiu uma nova normativa, os(as) professores(as) “especialistas”, não trabalhariam mais nas rotinas das escolas. Tinham que se mobilizar com seus colegas das outras escolas, por ano e apenas enviar “atividades” para os anos correspondentes. Nesse momento, fiquei com o quarto ano e planejei propostas para toda a rede com uma professora de Educação Física de outra unidade; porém, opondo-me novamente às orientações, continuei a trabalhar em parceria com as professoras da minha unidade.

Esse movimento durou duas semanas e então veio o aviso de férias. Permanecemos 20 dias de férias e retornamos com uma nova organização, o que antes tinha propostas por anos, agora era organizado por escola, ou seja,

cada unidade organizaria suas propostas diante de algumas determinações, entre elas que o(a) professor(a) especialista produziria atividades descontextualizadas da rotina proposta pelos(as) professores(as) polivalentes, que também seriam colocados em um local separado das rotinas da escola, generalizando as propostas por anos para toda a rede. Mais uma vez, opus-me à organização e parti para construção com as colegas da unidade. Construímos propostas e rotinas interdisciplinares que por algumas semanas partiram das temáticas da cultura corporal, como: a discussão sobre as ginásticas, alimentação e atividade física feitas no terceiro ano; os jogos e brincadeiras retratados em obras de arte no segundo ano e as brincadeiras africanas no quarto ano. Entretanto, ainda tenho que enviar a “atividade” para compor o acervo da Educação Física no site da prefeitura, pois fui a única professora especialista da rede que quis construir propostas articuladas com as rotinas da escola por ano.

Nesse sentido, minhas grandes dificuldades são: de momentos de contato direto com as crianças, da interação e constante diálogo com as colegas de trabalho para efetuar uma rotina que possa ser interessante para as crianças e ao mesmo tempo não seja fragmentada ou um amontoado de atividades. Acompanhado dessas dificuldades, ainda fica um grande sentimento de angústia, de estar em um movimento totalmente contrário ao que a rede determinou e que os meus pares da Educação Física vêm fazendo. Protocolei minha justificativa para a coordenação-geral do segmento, que me possibilitou elaborar as rotinas com a escola, como acredito ser mais respeitoso, desde que eu mantivesse paralelamente as “atividades” com o grupo dos professores(as) de Educação Física. Portanto, tenho me desdobrado para atender a essas demandas, mas mantenho-me angustiada com a falta de

comunicação com as crianças e infelizmente entendendo que com esse processo de distanciamento ainda se quer reproduzir uma lógica escolar que já não funcionava presencialmente e com certeza não terá nenhum sucesso com o distanciamento.

Acredito que no meu contexto os recursos públicos estão sendo utilizados de forma equivocada, pois o município tem condição de dar às crianças e às suas famílias formas de acesso à tecnologia, mas o investimento da secretária de educação permanece na impressão de rotinas, reproduzindo um padrão tradicional de ensino, falido, que já há tempos não corresponde às necessidades das crianças e que não garante aprendizagens, muito menos a interlocução do nosso cotidiano, que mesmo que muita gente não assuma, ele mudou, e temos que mudar também!

Os processos de escutas das narrativas em contextos situados

A escolha das narrativas como dispositivo de processos formativos requer um exercício de rememoração, é também um componente essencial na (re)construção de subjetividades e permite que certos elementos de análise explicitem os objetos de estudo.

Venâncio e Sanches Neto (2019) salientam que confluência de singularidades, de modo coletivo, implica no compartilhamento das experiências por meio de argumentações situadas que podem assumir várias formas de registro, incluindo as narrativas (auto)biográficas. Nessa direção, a análise que realizamos das narrativas confere à professora e ao professor suas subjetividades enquanto seres na mesma condição humana. Ao mesmo tempo, evidenciam suas singularidades, que os diferenciam, enquanto humanos no questionamento enfrentamento das situações em contexto de pandemia.

As narrativas do(a) professor(a) apresentam um retrato dos desafios enfrentados por ele(a), evidenciando dificuldades comuns a todas as pessoas no mundo, que precisam se manter em distanciamento social, modificaram sua rotina diária e enfrentam o medo e a incerteza diante do SARS-CoV-2. Não bastasse todo o estresse causado pela pandemia, ambos se veem diante da necessidade de ressignificar o processo pedagógico, embora houvesse imposição das instituições educacionais na tentativa de não interromper totalmente o processo de escolarização dos estudantes.

A falta de escuta para a participação, envolvimento e autonomia docente nesses processos narrados são semelhantes. Fica evidenciado nas narrativas que os(as) gestores(as) não estimulam o diálogo e estabelecem quais devem ser as ações docentes.

Cada rede tem proposto a utilização de diferentes recursos. Plataformas digitais e canais de TV têm sido criados para possibilitar a comunicação entre professores(as) e estudantes, para o envio de materiais pedagógicos diversos, como apostilas e vídeo aulas. Mas as estratégias propostas esbarram na imensa desigualdade que tanto docentes quanto discentes enfrentam para acesso e domínio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).

É fundamental destacar que os(as) estudantes identificam como as desigualdades sociais são perversas e como impactam o país e que foram escancaradas com a pandemia. Na narrativa da professora, ela destaca o quanto lhe preocupa a impossibilidade de estar perto de seus alunos e acompanhar como eles têm recebido e utilizado o material que ela produziu. E como foi alijada do contato virtual dos(as) alunos(as). A narrativa da professora desvela que o processo educacional prescinde de relações, de interlocuções na presença, viva e concreta das pessoas, mesmo sabendo que

os recursos tecnológicos fazem parte da dinâmica da vida e das relações humanas (MANTOVANI *et al.*, 2020).

Toda essa realidade torna quase impossível a implementação de uma educação dialógica, proposta por Paulo Freire. O diálogo não acontece de forma síncrona e, muitas vezes, apenas o(a) professor(a) é responsável pela emissão de uma mensagem. Sabemos que muitos estudantes não recebem a mensagem e, quando a recebem, nem sempre compreendem ou têm a oportunidade de respondê-la. Sem o contato direto com os professores, alguns podem adotar uma educação física “bancária”, acrítica mesmo em contexto de ações remotas. A ausência de intencionalidade pedagógica coloca-se como obstáculo para que processos educativos sejam desencadeados. Tais limitações impostas à equipe escolar podem paralisar as tomadas de decisão dos(as) docentes. Como percebemos nas narrativas, tanto o professor quanto a professora refletiram sobre essa possibilidade de serem paralisados, sem visualizar qualquer possibilidade de agir. No entanto, percebemos que explicitaram suas indignações diante dos contextos situados de emergência e incertezas provocadas pelo coronavírus.

É nesse momento que a pedagogia da esperança, defendida por Paulo Freire (1997), faz todo o sentido. Vivemos no atual momento da educação brasileira uma “situação-limite”, ou seja, uma situação para a qual não temos uma solução imediata (FREIRE, 1970). Perceber essa situação é o primeiro passo para enfrentá-la criando o “inédito-viável” (*untested-feasibility*), noção apresentada pelo autor como uma proposta de solução para enfrentar uma situação-limite. Nesse sentido, Freire (1997) afirma:

O que não podemos, como seres imaginativos e curiosos, é parar de aprender e de buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas. Não podemos existir sem nos interrogar sobre o amanhã,

sobre o que virá, a favor de que, contra que, a favor de quem, contra quem virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o 'inédito viável' demandando de nós a luta por ele. (FREIRE, 1997, p. 51).

Tomando como base essa concepção apresentada pelo autor, é preciso construir o "inédito-viável". O professor e a professora destacam em suas narrativas as dificuldades para tratar os diferentes conteúdos da Educação Física, mas não comentam se a pandemia e seu impacto têm estado presentes como tema de suas aulas remotas.

Se considerarmos como Freire (1996) que a educação deve possibilitar a compreensão crítica e a ação no mundo, analisar com os(as) alunos(as) como a vida de todos(as) tem se transformado na atualidade e o impacto dessas transformações em todas as dimensões, inclusive nos modos e razões do se-movimentar é essencial para a compreensão da autonomia e criticidade dos(as) alunos(as) (BETTI *et al.*, 2015). Além disso, se professores(as) e estudantes conseguirem dialogar, essa ação não foi permitida conforme as narrativas, é possível pensar em formas de participação e envolvimento na construção de práticas que possam ser realizadas mesmo em situação de isolamento social e, que poderiam ser mais significativo aos(as) alunos(as). A narrativa da professora explícita esse desejo de pensar em formas de aproximação de seus(suas) alunos(as) bem como de colegas de trabalho da escola em que trabalha.

Venâncio (2012) menciona que essa característica da professora pode estar associada ao processo (auto)formativo e (auto)crítico que confere o reconhecimento do inacabamento do ser humano (FREIRE, 1996) e da necessidade de dimensionar as relações com os saberes para enfrentamento do mundo (CHARLOT, 2000; NOBRE *et al.*, 2019).

A narrativa do professor revela os indícios de sua preocupação com o contexto vivido. Evidencia-se sua indignação diante de ações que poderiam ter tido um melhor planejamento e que os(as) professores(as) pudessem participar das decisões. Percebe-se também seu engajamento com a produção de videoaulas, preocupação com o domínio das tecnologias, no entanto não ficou explicitado o conteúdo tratado. Seus questionamentos reflexivos são fundamentais para compreender como os campos de decisão de políticas educativas exigem planos de ações mais humanos e que valorizem as vidas. Suas indagações narradas revelam também que a pandemia causada pelo coronavírus podia ter sido discutida, debatida e problematizada de modo coletivo. Ainda que não se possa realizar essa discussão de modo presencial nesse momento, seria importante que esse diálogo fosse retomado quando as condições humanas de convivência forem garantidas.

É possível identificarmos a preocupação do professor com os processos formativos e uso de tecnologias, apesar disso, ele não se omitiu em executar as ações relacionadas ao uso das tecnologias, mas evidenciou-se a sua preocupação na colaboração. Essa conduta também foi percebida na narrativa da professora. Ela mobiliza todos os seus recursos de saberes (CHARLOT, 2000; 2005) para colaborar com ações coletivas na escola em que trabalha bem como colabora com as instâncias responsáveis por disponibilizar todas as condições para que o impacto da pandemia fosse minimizado. O Quadro 1, a seguir, procura sintetizar aspectos que foram marcantes nas narrativas do professor e da professora e que revelam suas mobilizações para agir, bem como diante de aspectos que foram responsáveis pela (des)mobilização por parte dos(as) professores(as) com quem trabalham.

Quadro 1 – Fatos que mobilizam e desmobilizam professores(as) para uso de tecnologia

NARRADOR(A)	FATORES	DESMOBILIZADORES	MOBILIZADORES
PROFESSOR	Externos ou de primeira ordem	<ul style="list-style-type: none"> Falta de treinamento ou formação para atuarem de forma remota; Dificuldade de acesso às tecnologias pelos alunos; Falta tempo para organizar um fluxo pedagógico com mudanças de estratégias e calendário. 	<ul style="list-style-type: none"> Apoio da secretaria de educação com estrutura para produção de material audiovisual usado no ensino remoto.
	Internos ou de segunda ordem		<ul style="list-style-type: none"> Existência de experiência de alguns professores na produção de conteúdo;
PROFESSORA	Externas ou de primeira ordem	<ul style="list-style-type: none"> Ausência de diálogo com o professor para disponibilizar artefatos didáticos digitais pela secretaria; 	<ul style="list-style-type: none"> Disponibilização de artefatos didáticos digitais pela secretaria para uso no ensino remoto;
	Internas de segunda ordem	<ul style="list-style-type: none"> Mudança frequente de estratégia de interação com os alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> Existência de experiências de alguns professores e alunos com dispositivos tecnológicos. Colaboração entre professores em propostas de atividade no ensino remoto via plataformas digitais.

Fonte: elaborado pelos(as) autores(as).

Considerações

É de se notar que o ineditismo do confinamento em decorrência da covid-19 provocou e tem provocado inúmeros desconfortos à comunidade escolar, e podemos vislumbrar como essa nova dinâmica tem afetado de modo peculiar a cada um(a) dos(as) envolvidos(as), imperando que novas estratégias educacionais fossem elaboradoras.

As narrativas podem ser consideradas para fomentar e emergir processos formativos e educacionais para compreender como professores(as) que trabalham na Educação Básica com a Educação Física participam, se envolvem e se mobilizam para enfrentar situações de adversidade e incertezas. Nos dois casos

situados pelas narrativas, a pandemia causada pelo coronavírus fez emergir os valores coletivos do mundo contemporâneo, as condutas docentes, suas mobilizações, os inacabamentos, os desafios diante das incertezas e impedimento em certas tomadas de decisão do próprio fazer docente.

Portanto, refletir sobre os valores que nos guiam é fundamental. Na realidade atual, diante de um problema de saúde que interfere no modo de vida coletivo, na adoção de um determinado sistema de valores, na compreensão e utilização das tecnologias, a educação deve ter papel fundamental na criação de oportunidades de reflexão sobre valores e suas reformulações.

Referências

- ARMOUR, Kathleen (Org.). **Pedagogical Cases in Physical Education and Youth Sport**. Oxon: Routledge, 2014.
- BETTI, Mauro; KNIJNIK, Jorge Dorfman.; VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz. In search of the autonomous and critical individual: a philosophical and pedagogical analysis of the physical education curriculum of São Paulo (Brazil). **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 20, p. 427-442, 2015. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17408989.2014.882891?tab=permissions&scroll=top>. Acesso em: 1 jun. 2020.
- BIANCHI, Paula; PIRES, Giovani de Lorenzi.; VANZIN, Tarcísio. As tecnologias de informação e comunicação na rede municipal de ensino de Florianópolis: possibilidades para a educação (física). **LINHAS**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 56 – 75, jul. / dez. 2008.
- BORGES, Cecília Maria Ferreira; SANCHES NETO, Luiz. Compartilhando a análise de práticas pedagógicas na educação física: perspectivas colaborativas. **Instrumento**, v. 16, n. 2, pp. 231-248, jul./dez. 2014.
- BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 01 de abril de 2020. **Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979**, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília, DF, abr. 2020. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=600&pagina=1&data=01/04/2020&totalArquivos=1>>. Acesso em: 19 jun. 2020.
- CHARLOT, Bernard. A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta. **Educ. rev.**, Curitiba, v. 35, n. 73, p. 161-180, fev. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602019000100161&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 5 jul. 2020.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- EUROPEAN CENTRE FOR DISEASE PREVENTION AND CONTROL. **Considerations relating to social distancing measures in response to the covid-19 epidemic**, mar. 2020, pp. 1-12.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1970.
- INGLEHART, Ronald F. Changing Values among Western Publics from 1970 to 2006. **West European Politics**, v. 31, n.1-2, 130-146, 2008.
- INGLEHART, Ronald. Post-Materialism in an Environment of Insecurity. **American Political Science Review**, v. 75, n.4, 880-900, 1981.
- INGLEHART, Ronald. The Silent Revolution in Europe: intergenerational Change in Post-Industrial Intergenerational. **The American Political Science Review**, v. 65, n.4, p. 991-1017, 1971.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- MANTOVANI, Thiago Villa Lobos.; FREIRE, Elisabete dos Santos; SANTOS, Daiana Machado; SANTOS, Erick Diego; MARQUES, Bruna Gabriela. O uso das tecnologias como ferramenta educacional nas aulas de educação física. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n.6, p.35156-35162, jun, 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/11267/9419>. Acesso em: 5 de jul. 2020.
- MENIN, Maria Suzana De Stefano. Valores na Escola. **Educação e Pesquisa**, v.28, n.1, p. 91-100, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11657.pdf>. Acesso em: 25 out. 2009.
- NOBRE; Adriano Ferreira; FERNANDES, Otoniel Car-

neiro; SANCHES NETO, Luiz; VENÂNCIO, Luciana. Reflexões sobre as apropriações dos elementos da teoria da relação com o saber na educação física escolar. **Revista De Estudos De Cultura** | São Cristóvão (SE), v. 5, n. 14, p. 103-116, mai. Ago., 2019. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revec/article/view/13254>. Acesso em: 20 jun. 2020.

NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

PARÁ, Conselho Estadual de Educação. **Nota técnica conjunta CEE/PA-SEDUC- nº 01/2020**-alterada -orientações para o retorno às aulas após suspensão das atividades em decorrência da pandemia da COVID-19. Disponível em: <https://www.cee.pa.gov.br/?q=node/108>. Acesso em: 20 jun. 2020.

PEREIRA, Cícero; CAMINO, Leoncio; COSTA, Joselí Bastos da. Um estudo sobre a integração dos níveis de análise dos sistemas de valores. **Psicologia: reflexão e crítica**, v.18, n.1, p.16-25, 2005. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722005000100004>. Acesso em: 15 de jun. 2020.

PINEAU, Gaston. **Temporalités en formation**: vers de nouveaux synchroniseurs. Paris: Anthropos, 2000.

RICŒUR, Paul. **Historia y narratividad**. Barcelona: Paidós, 1999.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SOUZA, Elizeu C. de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, Antonio D.; HETKOWSKI, Tânia M. (Orgs.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74.

THORNBERG, Robert. The lack of professional knowledge in values education. **Teacher and Teacher Education**, v.24, p.1791-98, 2008. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X0800067X>. Acesso em: 20 de jun. 2020.

TORRES, Aline Lima.; MOTA, Malbelle Maia; FERREIRA, Heraldo Simões; FERREIRA, Aline Fernanda; DARIDO, Suraya Cristina. As Tecnologias da Informação e Comunicação e a Educação Física Escolar: a realidade de professores da rede pública municipal de Fortaleza. **Educação Temática Digital**, v. 18, n. 1, pp. 198-214, abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v18i1.8640601>. Acesso em: 5 jul. 2020.

UNESCO. **COVID-19 impact on education**. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 20 jul. 2020.

VENÂNCIO, Luciana. Crítica e autocrítica de uma professora-pesquisadora em educação física a partir da narrativa da própria prática de ensinar e aprender. In: TOMMASIELLO, Maria Guiomar Carneiro; MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido; CARVALHO, Luiz Marcelo; FUSARI, José Cerchi. (Orgs.). **Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposições**. v. 3. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012. p. 1-12.

VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz. A relação com o saber em uma perspectiva (auto)biográfica na Educação Física escolar. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 04, n. 11, p. 729-750, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/4366/pdf>. Acesso em: 1º ago. 2020.

Recebido em: 05/08/2020

Revisado em: 28/11/2022

Aprovado em: 06/12/2022

Publicado em: 15/12/2022

Elisabete dos Santos Freire é doutora em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu. Docente nos cursos de graduação em Educação Física e Pedagogia da Universidade São Judas Tadeu e coordenadora do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação Física. É pesquisadora do Instituto Ânima Sociesc de Inovação, Pesquisa e Cultura e Líder do Grupo de Pesquisa Diálogos: Educação Física, Escola e Currículo. *E-mail*: elisabetefreire@uol.com.br

Willian Lazaretti da Conceição é doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pós-doutorando em Ciências Sociais pela Universidade Nova de Lisboa. Professor adjunto no Instituto de Ciências da Educação

(ICED) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Justiça Social (Edujus). *E-mail:* lazaretti@ufpa.br

Allyson Carvalho de Araújo é doutor em Comunicação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor associado II da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) da UFRN. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Corpo e Cultura de Movimento (Gepec) e do Grupo de Pesquisas Transdisciplinar em Comunicação e Cultura (Marginália), além de Coordenador do Laboratório de Estudos em Educação Física, Esporte e Mídia (LEFEM). *E-mail:* allyssoncarvalho@hotmail.com

Cybele Câmara da Silva é mestra em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente na Rede Municipal de Educação de Natal. Integrante do Laboratório de Estudos em Educação Física, Esporte e Mídia (Lepem). *E-mail:* cybelecsilva@yahoo.com.br

Rafael de Gois Tinôco é mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor do curso de Educação Física da Faculdade Maurício de Nassau (Uninassau) e do Centro Universitário Facex (Unifacex), ambos em Natal (RN), além de ser professor efetivo da Rede Estadual de Ensino. Membro do Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento (Gepec) e do Laboratório de Estudos em Educação Física, Esporte e Mídia (Lefem) da UFRN. *E-mail:* rafaeldegois@hotmail.com

Antônio Jansen Fernandes da Silva é mestre em Educação Física Escolar pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Vinculado à Secretaria de Educação do Município de Fortaleza. Membro ao Grupo de Pesquisa Saberes em Ação. *E-mail:* jansentimao@hotmail.com

Luciana Venâncio é doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), *campus* de Presidente Prudente (SP). Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora adjunta no Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes (Gepefers). *E-mail:* luvenancio@ufc.br

Luiz Sanches Neto é doutor em Pedagogia da Motricidade Humana com pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Professor adjunto da Universidade Federal do Ceará (UFC), no Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES). Líder do grupo de pesquisa em Educação Física Escolar e Processos Formativos Colaborativos AIP, vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes (Gepefers). *E-mail:* luizsanchesneto@ufc.br

PESQUISAS EDUCACIONAIS COM FONTES BIOGRÁFICAS E (AUTO)BIOGRÁFICAS NA RBPAB

■ ERICA ALVES BARBOSA

<https://orcid.org/0000-0001-8630-5646>

Universidade Federal de Lavras

■ NATÁLIA MARIA DE ARAÚJO

<https://orcid.org/0000-0002-8528-617X>

Universidade Federal de São Carlos

■ ROSA MARIA MORAES ANUNCIATO

<https://orcid.org/0000-0003-1478-411X>

Universidade Federal de São Carlos

RESUMO

O presente artigo é resultado de uma revisão bibliográfica sobre as narrativas (auto)biográficas como abordagem teórico-metodológica de pesquisa, em artigos publicados entre 2016 e 2019 na *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB)*. O intuito deste estudo foi analisar como os artigos publicados na revista têm discutido aspectos teórico-metodológicos e epistemológicos da pesquisa (auto)biográfica. Os estudos identificados demonstraram uma diversidade de elementos para conceituar as narrativas como abordagem teórico-metodológica de pesquisa que estão em consonância com a singularidade dos indivíduos, considerando suas relações com as experiências, além de novas configurações da relação entre o narrador e o pesquisador, indicando a importância do imbricamento do pesquisador na pesquisa. Percebemos também que a relação pesquisador/narrador deve ser construída processualmente de forma a estabelecer confiança. Além disso, para que possa ser feito o movimento de transformação das fontes biográficas para o texto de pesquisa, é necessária também a participação do narrador. A *RBPAB* apresenta trabalhos de autores experientes na área, com discussões relevantes e pertinentes aos pesquisadores interessados pela temática.

Palavras-chave: Narrativas (auto)biográficas. Levantamento bibliográfico. Metodologia de Pesquisa.

ABSTRACT EDUCATIONAL RESEARCH WITH BIOGRAPHIC AND (AUTO)BIOGRAPHIC SOURCES IN RBPAB

This article is the result of a systematic bibliographic review on (auto) biographical narratives as a theoretical-methodological research approach, carried out at the Brazilian journal called “Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica” (RBPAB). We analyzed the articles published between 2016 and 2019. This study aims to analyze how the articles published in the journal have discussed theoretical-methodological and epistemological aspects of (auto) biographical research. Studies have shown a diversity of elements to conceptualize narratives as a theoretical-methodological research approach that are in line with the uniqueness of individuals, considering their relationships with experiences to new configurations regard to the connection between narrator and researcher indicating the importance of the researcher’s involvement in the research. We also realized that relationship researcher / narrator should be built in the process to establish trust. In order to make the transformation movement of biographical sources into research data it is also necessary the narrator participation. The journal “Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica” presents works by authors experienced in the area, with relevant discussions for researchers interested in the topic.

Keywords: (Auto)biographical narratives. Bibliographic review. Research methodology.

RESUMEN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA CON FUENTES BIOGRÁFICAS Y (AUTO)BIOGRÁFICAS EN LA RBPAB

Este artículo es el resultado de una revisión bibliográfica sobre narrativas (auto)biográficas como enfoque teórico-metodológico de investigación, realizada en la “Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica” (RBPAB), analizando los artículos publicados entre 2016 y 2019. El propósito de este estudio es analizar cómo las publicaciones en la revista han discutido aspectos teórico-metodológicos y epistemológicos de la investigación (auto)biográfica. Los estudios demostraron una diversidad de elementos para conceptualizar la narrativa como una como enfoque teórico-metodológico de investigación que está en línea con la singularidad de los individuos, considerando su relación con las experiencias, además de nuevas configuraciones de la relación entre el narrador y el investigador que indican la importancia de la superposición de la narrativa. investigador en investigación. También notamos que la relación investigador/ narrador debe construirse de manera procesal para establecer confianza. Para que

el movimiento transforme las fuentes biográficas en el texto de la investigación, también es necesaria la participación del narrador. La “Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica” presenta trabajos de autores con experiencia en el área, con discusiones relevantes y pertinentes a investigadores interesados en el tema.

Palabras clave: Narrativas (auto)biográficas. Encuesta bibliográfica. Metodología de investigación.

Introdução

“A narrativa narra histórias!
Perturbadora evidência e quase-tautologia!”.
(Delory-Momberger)

Narrar histórias, ouvi-las e perceber como os diferentes atores sociais dão forma às suas experiências, como deixam conhecer a sua singularidade atravessada pelo social são alguns elementos que compõem a complexa e desafiante pesquisa em Educação, cujo interesse está em compreender a peculiaridade das experiências humanas por meio de narrativas. Delory-Momberger (2011, 2012), ao tecer conceitos sobre as abordagens metodológicas na pesquisa biográfica, instiga-nos a pensar sobre tais práticas e a buscar entender mais profundamente como pesquisadores da área de Educação desenvolvem esse tipo de pesquisa.

Envolvidas por essa temática, realizamos um levantamento sobre narrativas (auto)biográficas como abordagem teórico-metodológica de pesquisa. Encontramos em Abrahão e Bolívar (2014) a afirmação da investigação (auto)biográfica como um novo olhar para as histórias de vida na realização de pesquisas em diversas áreas, especialmente na área de Educação que é nosso interesse principal.

La investigación (auto)biográfica se ha ido convirtiendo en un enfoque metodológico com entidad propia, que ha ido generalizando con cada vez más proyectos de investigación que lo usan, creciente número de artículos que dan cuenta de la importancia y/o utilidad de esta perspectiva como integración de diferentes

áreas de conocimiento en educación. Relatos e historias son cada vez más vistos como material relevante para el análisis científico social en educación. (ABRAHÃO; BOLÍVAR, 2014, p. 19).

Tendo como interesse comum na área de formação de professores a investigação envolvendo relatos biográficos, narrativas profissionais, memoriais de formação, entre outros, buscamos um periódico brasileiro que nos permitisse aprofundar a compreensão sobre essa metodologia de pesquisa e selecionamos a *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB)*. Esta traz no seu escopo o objetivo de divulgar estudos que “aprofundem e sistematizem a pesquisa empírica com fontes biográficas e autobiográficas, assim como de caráter epistemológico, teórico-metodológico” e tem fomentado discussões sobre o movimento biográfico no Brasil, justificando nossa escolha por tal publicação.

As narrativas (auto)biográficas vêm se destacando no campo da formação de professores na medida em que auxiliam na análise, na compreensão e na aprendizagem de novos conceitos relacionados à atividade docente. De acordo com Bolívar (2012), a investigação narrativa é um processo complexo e reflexivo que requer um modo próprio de investigar. “Assim, é necessária uma metodologia sensível à natureza polifônica do discurso narrativo, sua complexidade e sequência temporal ou que privilegie o contexto” (BOLÍVAR, 2012, p. 79, tradução nossa).

Para orientar nosso estudo, definimos algumas questões norteadoras, sendo elas: como as publicações da *RBPAB* têm sistematizado a pesquisa com fontes biográficas e (auto)biográficas no que se refere a artigos que discutem aspectos da narrativa como abordagem teórico-metodológica de pesquisa? Quais fundamentos teóricos têm sido utilizados para conceituar narrativas e narrativas (auto)biográficas? Com base nessas questões, delineamos nossos objetivos: a) identificar quais características têm definido as narrativas como abordagem teórico-metodológica de pesquisa; b) identificar e analisar quais características e especificidades podem ser observadas em pesquisas educacionais com fontes biográficas.

Passaremos então a descrever qual foi o desenho metodológico para alcançar os objetivos de pesquisa pretendidos.

Desenho metodológico

Para compreender como os autores têm discutido as narrativas como abordagem teórico-metodológica vinculada à Educação, especificamente no que se refere à sua discussão epistemológica e teórico-metodológica, foi realizado um levantamento bibliográfico na *RBPAB*, periódico quadrimestral que iniciou suas publicações em 2016. Esse periódico visa fomentar a divulgação de artigos acadêmicos-científicos “a fim de promover o compartilhamento de conhecimentos entre pesquisadores brasileiros e de outros países, no âmbito do movimento biográfico internacional, sobre estudos referentes à pesquisa (auto)biográfica em Educação”. A escolha justifica-se por entendermos que os escritos dessa revista podem fornecer indícios a respeito dos aportes teóricos que têm sido utilizados para o uso de narrativas como abordagem teórico-metodológica de pesquisa, bem como a respeito das características e especificidades que podem

ser observadas nos artigos sobre pesquisas educacionais com fontes biográficas.

A realização da pesquisa bibliográfica proporciona um diálogo maior e contínuo da literatura em fontes reconhecidas de escritos (CRESWELL, 2010). De acordo com Boccato (2006, p. 266), a pesquisa bibliográfica como abordagem teórico-metodológica fornece “[...] subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica”, o que pretendemos levantar para compreender os aspectos teórico-metodológicos e epistemológicos da pesquisa (auto)biográfica e como estes têm sido abordados na *RBPAB*.

Assim, por entendermos os estudos sobre narrativas (auto)biográficas como um campo inovador, acreditamos que este trabalho poderá contribuir para reflexões sobre suas especificidades teórico-metodológicas.

A *RBPAB* possui sete seções: “Artigos”; “Ensaaios”; “Dossiês”; “Entrevistas”; “Documentos”; “Resenhas”; “Resumos de Teses e Dissertações”. As publicações têm abordado diversos temas, como questões epistemológicas e teórico-metodológicas, narrativas e os currículos, literatura, cinema e artes, a pesquisa (auto)biográfica na Europa, Ásia e América, os percursos narrativos em Educação Matemática, narrativas de Lésbicas, Gays Transgêneros, Queers, Intersexuais, Assexuais (LGBTQIA+) e histórias de vida de educadores, entre outros.

Desafiadas a aprofundar estudos sobre as narrativas como abordagem teórico-metodológica de pesquisa e realização de um levantamento bibliográfico durante a participação em uma disciplina da pós-graduação em Educação, no primeiro semestre de 2020, realizamos uma exploração inicial das seções da revista e definimos como foco o levantamento dos artigos publicados em língua portuguesa, entre os anos de 2016 e 2019. Consultamos quatro anos

completos das edições da revista, resultando em 13 edições e 156 artigos pesquisados. A opção pela seção “Artigos” se deu porque estes são fontes relevantes na medida em que divulgam resultados de investigações científicas originadas em programas de pós-graduação e programas de pesquisa das Instituições de Ensino Superior e agências de fomento.

A primeira etapa para organização dos dados foi a realização de uma pesquisa no site da RBPAB¹ para o levantamento inicial dos artigos que atendiam aos critérios definidos anteriormente, registrando as seguintes informações: nome do artigo, nome e endereço eletrônico do(s) autor(es), ano da publicação e resumo original. Para dispor esses dados iniciais em uma planilha, foi utilizado o Formulário Google, uma ferramenta *on-line* que permite elaborar questionários e sistematizar as informações em gráficos e planilhas, facilitando a estruturação dos dados para as demais etapas de filtragem.

Depois do primeiro levantamento, iniciamos uma filtragem objetivando selecionar os artigos referentes ao macrocampo Educação pelo interesse em analisar artigos que tratam das narrativas nas pesquisas educacionais. Em uma exploração inicial dos títulos, não foi possível identificar se alguns artigos atendiam ao parâmetro proposto e, assim, optamos pela leitura do resumo de todos os artigos publicados, excluindo 40 trabalhos que tratavam de outros temas, sendo 15 artigos sobre história de vida de personagens históricos, políticos, religiosos e trabalhadores; oito artigos relacionados às artes audiovisuais, cênicas e fotografia; três artigos da área de saúde; nove artigos sobre migrantes, imigrantes e refugiados; e cinco artigos sobre estudos etnográficos, históricos, feminismo e gênero.

Foram selecionados 116 artigos que atendiam aos nossos critérios. Na segunda leitura

ra dos resumos, procuramos identificar quais artigos tinham como foco principal de análise os aspectos teóricos-metodológicos. Portanto, definimos um segundo filtro: a discussão das questões epistemológicas e teórico-metodológicas que perpassam a abordagem (auto)biográfica nas pesquisas do campo educacional.

Identificamos que a maior parte dos artigos utilizavam as narrativas (auto)biográficas como abordagem teórico-metodológica de pesquisa para discutir outros temas relacionados à Educação, o que não atendia a nossos objetivos. Então, foram excluídos 107 artigos, sendo: dois artigos sobre a escola do campo; oito artigos sobre currículo; oito artigos sobre pesquisas acadêmicas e cursos de Ensino Superior; nove artigos que tratavam de saberes, práticas e relação professor-aluno; 15 artigos sobre trajetória de vida de professores e outras personalidades históricas; 43 artigos relacionados à formação, identidade e profissionalidade docente; além de 22 artigos abordando assuntos diversos, como: História da Educação, componentes curriculares específicos, Educação Infantil, Educação Inclusiva, informal ou emancipatória, redes sociais e *homeschooling*.

Após a finalização da segunda etapa de seleção dos artigos, permaneceram nove trabalhos que atendiam aos critérios iniciais definidos para busca, apresentando como foco principal os aspectos epistemológicos e teórico-metodológicos das narrativas (auto)biográficas como abordagem teórico-metodológica de pesquisa no campo educacional, conforme os objetivos estabelecidos.

Análise dos achados: o levantamento na Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica

Após a leitura integral dos artigos selecionados, identificamos que os nove trabalhos es-

¹ www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab

tavam em consonância com os objetivos do nosso recorte. Para caracterizar como a questão das narrativas como abordagem teórico-metodológica de pesquisa foi abordada nos

artigos selecionados, organizamos um demonstrativo dos artigos com as temáticas e objetivos a que se propunham, dispostos em ordem cronológica.

Quadro 1 – Demonstrativo dos artigos selecionados

PESQUISADOR ANO	TEMA	OBJETIVO
Bragança e Abrahão (2016)	Produção dos Congressos Internacionais de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA)	Levantar indícios sobre os movimentos teórico-metodológicos do campo.
Sousa, Assis e Nogueira (2016)	Questões teórico-metodológicas e epistemológicas que perpassam a abordagem (auto)biográfica nas pesquisas do campo educacional	Mapear os direcionamentos epistemológicos dos autores que embasaram teoricamente a produção científica divulgada na última edição do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica.
Mello, Murphy e Clandinin (2016)	As experiências como investigadores narrativos	Destacar aspectos que, frequentemente, criam dificuldades para aqueles que se iniciam nesta forma relacional de investigação, chamando a atenção para a investigação narrativa como um fenômeno de estudo e como abordagem teórico-metodológica de pesquisa.
Ramos, Oliveira e Santos (2017)	Estado da arte acerca da pesquisa (Auto)biográfica nas publicações do portal de periódicos da Capes	Mapear a produção do conhecimento no campo da pesquisa (auto)biográfica; analisar o campo da pesquisa (auto)biográfica, a fim de contribuir com o debate de questões teórico-metodológicas, e relacionar os dados identificados nos resumos dos artigos com outros estudos do campo da pesquisa (auto)biográfica.
Novais e Côco (2018)	Aspectos teórico-metodológicos da abordagem biográfica na Educação	Refletir acerca dos enunciados que evidenciam os modos como os sujeitos atribuem sentidos à articulação entre vida e formação, em suas narrativas, identificando as marcas da dimensão biográfica imbricadas à dimensão formativa.
Cavaco (2018)	Investigação biográfica no contexto português	Elaborar uma análise sobre a investigação biográfica realizada em Portugal nas últimas décadas.
Souza (2018)	Narrativa e construção de sentido no percurso como pesquisadora	Compreender narrativamente a experiência de se constituir uma pesquisadora narrativa, ao aprender a pensar e a escrever narrativamente.
Xavier, Vasconcelos e Xavier (2018)	Aspectos histórico-teórico-metodológicos da biografia e Educação	Promover o debate sobre as pesquisas de cunho biográfico, em geral, e especificamente educacional.
Motta e Bragança (2019)	Opção teórico-metodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica	Refletir sobre os modos como o Grupo Interinstitucional de Pesquisa-Formação Polifonia (Unicamp/FFP-UERJ) tem pensado a <i>pesquisaformação</i> como uma palavra-conceito que traz princípios dialógicos para <i>pensarfazer</i> ciência na Educação.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Com a sistematização do quadro e análise dos objetivos, foi possível perceber que os textos abordam a temática por diversas perspectivas e com diferentes objetivos que nos auxiliam a pensar e identificar quais características têm definido as narrativas como abordagem teórico-metodológica de pesquisa.

Alguns artigos objetivaram levantar indícios, mapear, descrever e analisar aspectos teórico-metodológicos das narrativas na pesquisa, realizados por meio de levantamentos bibliográficos ou de pesquisas históricas, como nos trabalhos de Bragança e Abrahão (2016); Sousa, Assis e Nogueira (2016); Ramos, Oliveira e Santos (2017); Cavaco; Novais e Côco (2018).

Observamos que pesquisadores analisaram o Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA). Bragança e Abrahão (2016) apresentam uma análise das abordagens teórico-metodológicas por meio do estudo da produção de duas edições do CIPA (1º e 5º); Sousa, Assis e Nogueira (2016) analisam os dez autores mais citados nos artigos aprovados para comunicação oral no 6º CIPA.

Dois trabalhos discutiram a pesquisa com fontes autobiográficas em dissertações e teses do Brasil e Portugal. Ramos, Oliveira e Santos (2017), no estudo sobre o estado da arte da pesquisa (auto)biográfica no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), revelam a diversidade teórico-metodológica das pesquisas, com destaque para a profissionalização e formação de professores por meio de narrativas/relatos (auto)biográficos. No contexto português, Cavaco (2018) demonstra a diversidade do campo na investigação biográfica utilizando a meta-análise, baseada na recolha documental de teses de doutoramento que apresentam o uso da abordagem biográfica nas últimas décadas.

O trabalho de Novais e Côco (2018) analisa aspectos teórico-metodológicos da aborda-

gem biográfica na Educação em um estudo sobre as narrativas com professores de Educação Infantil, reconhecendo a articulação entre vida e formação. Para isso, apresenta o delineamento metodológico elaborado para uma pesquisa narrativa no campo da formação continuada. Para as autoras, “[...] a metodologia narrativa, no âmbito da abordagem biográfica, apresenta-se como a escolha mais adequada para a promoção do encontro com a palavra alheia” (p. 521-522).

Identificamos, também, trabalhos que focaram no compartilhamento das experiências de pesquisadores no campo da Narrativa (Auto)biográfica: Mello, Murphy e Clandinin (2016); Souza (2018); Motta e Bragança (2019). Os textos apontaram parte do percurso percorrido em suas pesquisas e isso possibilitou que fizéssemos um mergulho mais profundo na busca de saberes sobre narrativas (auto)biográficas. Tal como indicam Motta e Bragança (2019, p. 1046), a formação “[...] atravessa de modo singular não só quem vive a experiência, mas quem escuta e ressignifica a experiência”.

Sobre a narrativa dos pesquisadores, Mello, Murphy e Clandinin (2016) destacam aspectos da investigação narrativa que podem criar dificuldades para novos investigadores nessa forma relacional de pesquisa. Já as autoras Motta e Bragança (2019) identificam o crescimento das pesquisas fundamentadas nos estudos narrativos (auto)biográficos, apresentando o modo como o Grupo Interinstitucional de Pesquisa-Formação Polifonia tem pensado a *pesquisaformação*, um conceito em constante ressignificação sobre a experiência e o saber da experiência da história de vida para compreensão da biografia da formação. Motta e Bragança (2019) apoiam-se em Abrahão para explicar a origem do conceito

A constituição epistêmica da pesquisa-formação começa a delinear-se na Europa, por meio dos estudos de Gaston Pineau, ao introduzir, em

suas pesquisas, as histórias de vida e de formação. É Josso, inspirada por ele, quem, no início dos anos de 1980, inicia os seus trabalhos, ancorada no conceito de pesquisa-formação, tomando como referência as obras de Pineau, as quais ‘associam a pessoa adulta ao sujeito de poder autoformativo’ (ABRAHÃO apud MOTTA; BRAGANÇA, 2019, p. 1038)

Indicam ainda que a pesquisa formação assume novos contornos, conforme Passeggi e Souza especialmente a partir dos anos 2000.

O que diferencia a *pesquisa-formação* da pesquisa tradicional é que se acrescenta ao processo de investigação a pessoa que se forma, legitimada a produzir e não a ingurgitar saberes sobre elas, o que permite democratizar as instâncias produtivas do conhecimento (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p.14-15)

Embora não trate diretamente sobre esse conceito, o trabalho de Souza (2018) mostra seu processo formativo ao relatar suas reflexões suscitadas no processo de sua constituição como pesquisadora narrativa, suas descobertas e tensões na vivência em um grupo colaborativo. De acordo com a autora, nas experiências do mestrado e doutorado, mesmo realizando pesquisas qualitativas, não se atentava para a não neutralidade do pesquisador, “[...] foi necessário um percurso distinto para que eu entendesse que o meu texto de pesquisa era apenas uma das versões que poderiam ser contadas.” (p. 976)

E, por fim, Xavier, Vasconcelos e Xavier (2018) auxiliam a olhar de forma mais aprofundada para o debate sobre as pesquisas de cunho biográfico, em geral, e, especificamente, no contexto educacional. Os autores reconhecem o aumento pelo interesse nas biografias, alertando sobre a sua complexidade em um cenário em que se experimenta um *boom* editorial das biografias, não só no país como em todo o mundo.

Entretanto, a produção de pesquisas no gênero biográfico histórico não é uma tarefa fácil,

pois requer do pesquisador a compreensão necessária e indispensável da historicidade do(a) biografado(a), nos diversos e diferentes prismas do contexto e da temática com os quais o(s) protagonista(s) biografado(s) está(ão) relacionado(s), direta ou indiretamente. Outra vertente envolvida é o perigoso engano de alguém crer que as pesquisas biográficas são estanques em si mesmas ou que podem e devem ser conduzidas de forma organizada, descrevendo linear e cronologicamente a vida e os acontecimentos que envolveram o(a) biografado(a). (XAVIER, VASCONCELOS E XAVIER, 2018, p. 1020-1021)

Conforme os autores, evitando-se os reducionismos apontados, cabe ressaltar que o trabalho com pesquisas biográficas com professores possibilita não somente a visibilidade de suas identidades profissionais como também esclarece sobre a função social e política desses sujeitos, que contribuem de forma significativa para o desenvolvimento de um bem social indispensável: a Educação.

As pesquisas biográficas apresentam-se como possibilidade ímpar para dar visibilidade às ações de sujeitos sociais anônimos, inclusive de professores(as) em todos os níveis, incluindo os(as) leigos(as), de pouca ou de nenhuma formação no campo intelectual, pois o que se investigam são suas práticas educativas e a realidade social do contexto delimitado. (XAVIER, VASCONCELOS E XAVIER, 2018, p. 1026).

A explicitação dos caminhos metodológicos percorridos é um elemento fundamental para que o conhecimento produzido seja considerado válido e inserido no campo da pesquisa na área. Buscamos perceber nos textos selecionados neste levantamento bibliográfico elementos que pudessem nos auxiliar a refletir sobre suas especificidades teórico-metodológicas do uso de narrativas. Abrahão e Bolívar (2014, p. 20) indicam que “hay una necesidad epistemológica de hibridar las (auto)biografías del profesorado con el fondo social e histórico en que se escriben, de modo que se incremente el sentido”. Afinal, como pesquisadoras, es-

tamos imbricadas nas narrativas dos sujeitos, “seguimos os atores” (DELORY-MOMBERGER, 2012), envolvidas nos enredos compartilhados por eles.

Nas edições da revista, especialmente em três momentos, foram evidenciadas discussões sobre os aportes teóricos da pesquisa, seja de edições do Congresso Brasileiro de Pesquisa (Auto)Biográfica (BRAGANÇA; ABRAHÃO, 2016; SOUSA; ASSIS; NOGUEIRA, 2016) ou da área (CAVACO, 2018).

Bragança e Abrahão (2016), ao analisarem as abordagens teórico-metodológicas do 1º e 5º CIPA, percebem que os trabalhos brasileiros têm se centrado especialmente no cruzamento da investigação e formação, assim sendo, a pesquisa não tem como foco apenas a produção de conhecimento sobre determinado tema ou problema, “[...] mas, partindo de um movimento dialético, busca a perspectiva de ao mesmo tempo produzir conhecimento e formação para todos os envolvidos no processo de investigação” (BRAGANÇA; ABRAHÃO, 2016, p. 36-37).

As autoras identificaram além de um crescimento quantitativo, um avanço teórico-metodológico do campo entre as edições do Congresso, afirmando que:

O que levantamos no estudo realizado consiste de indícios de um movimento de aprofundamento do campo rumo, não ao isolamento dos campos disciplinares, inclusive porque a abordagem (auto)biográfica se caracteriza pelo atravessamento inter e transdisciplinar, mas tendo em vista o fortalecimento da fundamentação epistêmica do campo e para voos instituintes quanto à pesquisa em educação. (BRAGANÇA; ABRAHÃO, 2016, p. 40).

Souza, Assis e Nogueira (2016, p. 51), na análise das questões teórico-metodológicas da abordagem (auto)biográfica no 6º CIPA, identificaram que há uma diversidade de conceitos e entendimentos, com poucos pesquisa-

dores que se posicionam epistemologicamente, demonstrando a pluralidade de enfoques, objetos, objetivos e perspectivas de pesquisa. Destacam ainda que muitos trabalhos apresentam autores em dissonância teórica, o que demanda um aprofundamento teórico e metodológico.

Observamos em um número considerável de artigos certo ecletismo na escolha dos referenciais que os embasaram teoricamente, colocando por vez, lado a lado, autores que não ‘se conversam’ teoricamente. Entendemos, diante dessa observação, que se faz necessário um aprofundamento teórico e metodológico, a fim de demonstrar coerência entre os objetivos de pesquisa, o método utilizado e os autores que são eleitos para embasar, tanto os processos investigativos quanto os relatórios de pesquisa. Dessa forma, evita-se a apropriação indevida ou a interpretação equivocada das ideias dos autores referenciados. (SOUSA, ASSIS E NOGUEIRA, 2016, p. 59)

O alerta de Souza, Assis e Nogueira (2016) sobre a necessidade de uma análise mais aprofundada sobre os referenciais teóricos nos motivou a identificar elementos dos conceitos que se destacam nos artigos analisados neste levantamento bibliográfico. É importante observar que alguns autores brasileiros também são indicados como referência nos textos. Tendo em vista que representam o que denominamos como a segunda geração da pesquisa (auto)biográfica no Brasil – aquela que leu os autores estrangeiros da primeira geração e reflete essa influência em seus trabalhos –, percebemos que essa análise extrapolaria os limites deste artigo. Assim, optamos por analisar apenas os teóricos estrangeiros que fundamentam os conceitos das narrativas como abordagem teórico-metodológica de investigação nos artigos lidos.

As bases conceituais da narrativa como abordagem teórico-metodológica de pesquisa são diversas e cabe destacar que nenhum

autor pretendeu indicar uma única definição desse tipo de pesquisa. É reiterada a afirmação de que essa base conceitual de narrativa, biografia, história de vida, entre outros, é múltipla e está em constante processo de ressignificação.

Diante disso, Cavaco (2018, p. 825) afirma que, embora esteja se consolidando, “A diversidade e redundância conceitual em torno

da investigação biográfica talvez dificultem a construção de um corpo científico mais coeso e com maior visibilidade no seio da comunidade científica”.

No quadro a seguir, procuramos identificar de forma genérica as maneiras como os autores dos artigos estudados compreendem alguns conceitos recorrentes na investigação narrativa.

Quadro 2 – Elementos dos conceitos das narrativas como abordagem teórico-metodológica de pesquisa

TEÓRICO REFERENCIADO	CONCEITOS	AUTOR/ANO
DELORY-MOMBERGER	As biografias, narrativas de vida ou narrativas de si são representações que evidenciam a singularidade de narrar e significar as operações de subjetivação do vivido pelo indivíduo nas diferentes condições e pertencimentos sociais, históricos e culturais. Sua escrita e socialização instauram espaços de mudança do projeto de si (autobiografia) e de compreensão pelo outro (heterobiografia).	Bragança e Abrahão (2016)
		Sousa, Assis e Nogueira (2016)
		Cavaco (2018)
		Novais e Côco (2018)
		Motta e Bragança (2019)
JOSSO	As histórias de vida revelam um arranjo das experiências formadoras e sua simbolização frente aos comportamentos, valores e posicionamentos sociais e culturais. Consideram a potencialidade formativa da abordagem autobiográfica, por meio do saber da experiência advindo de uma ação metarreflexiva presente no exercício de pensar sobre o que se pensa.	Bragança e Abrahão (2016)
		Sousa, Assis e Nogueira (2016)
		Novais e Côco (2018)
		Motta e Bragança (2019)
NÓVOA; NÓVOA e FINGER	As histórias de vida e o método (auto)biográfico se integram ao repensar as questões da formação em um processo reflexivo e crítico tanto das experiências pessoais quanto profissionais articuladas na constituição do sujeito, possibilitando a reconstrução permanente de uma identidade pessoal como instrumento de investigação-formação.	Bragança e Abrahão (2016)
		Sousa, Assis e Nogueira (2016)
		Novais e Côco (2018)
		Motta e Bragança (2019)
FERRAROTTI	Para respeitar o potencial heurístico da biografia, é necessário sair do quadro epistemológico clássico, rompendo com a clássica separação entre o investigador e os participantes da pesquisa afirmando a autonomia do método biográfico. Na investigação biográfica, reconhece-se a interdependência entre fatores sociais e individuais em que cada elemento do mundo é apropriado de forma singular pelo indivíduo.	Cavaco (2018)
		Novais e Côco (2018)
		Motta e Bragança (2019)

LARROSA	O ato de contar as próprias histórias de vida está na base da construção da identidade. O estudo das (auto)biografias é um campo de trabalho atravessado por discussões sobre questões teóricas, metodológicas, éticas, políticas e culturais, influenciando a validação da cientificidade dos escritos sobre experiências pessoais e docentes.	Bragança e Abrahão (2016)
		Sousa, Assis, e Nogueira (2016)
PINEAU	É a história de vida que forma os sujeitos e a formação se produz em partilha, em movimento auto, hetero e ecoformativo. A complexidade da abordagem biográfica está relacionada às questões do ponto de vista epistemológico, metodológico e deontológico, requerendo uma reflexão crítica por parte dos investigadores.	Cavaco (2018)
		Motta e Bragança (2019)
BERTAUX	Distingue <i>narrativa de vida</i> de <i>história de vida</i> , considerando a diferença entre a história vivida por uma pessoa e a interpretação que esta poderá realizar do vivido. A <i>narrativa de vida</i> é um trabalho de (re)elaboração do vivido, sendo uma construção individual e subjetiva, inscrita social e culturalmente.	Cavaco (2018)
SOUSA SANTOS	Considera a especificidade da abordagem biográfica pertinente aos princípios epistemológicos do <i>paradigma científico emergente</i> .	Cavaco (2018)
TARDIF	Embora não utilize a metodologia de histórias de vida, o autor relaciona os saberes docentes aos elementos da história de vida dos professores.	Sousa, Assis e Nogueira (2016)
CLANDININ e CONNELLY	Pesquisa narrativa é uma forma de compreender a experiência. Experiência entendida como um termo-chave nas diversas pesquisas desenvolvidas.	Mello, Murphy e Clandinin (2016)
		Souza (2018)

Fonte: elaborado pelas autoras.

Os textos demonstram que a pesquisa com fontes (auto)biográficas se apoiam em princípios que rompem com a clássica separação entre o investigador e os participantes da pesquisa, afirmando a autonomia do método biográfico (FERRAROTTI, 1988).

Alguns conceitos de narrativa de si, história de vida e autobiografia indicam o ato de narrar a própria vida como operações de subjetivação do vivido pelo indivíduo nas diferentes condições e pertencimentos sociais, históricos e culturais.

A narrativa na formação e na pesquisa pode ser entendida como uma forma de co-

nhecer a experiência. Tal experiência pode ser compreendida como histórias que as pessoas vivem, e que, ao contar essas histórias, se reafirmam, modificam-se e criam histórias que educam a si mesmas e aos outros (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

A diversidade de conceitos e caminhos encontrados nos trabalhos indicam que há possibilidade de inovação e construção de dispositivos metodológicos ajustados a cada objetivo investigativo e sentidos construídos pelos participantes da investigação (CAVACO, 2018). Isso é uma das características identificadas que contribuiu para pensarmos a nar-

rativa como abordagem teórico-metodológica de pesquisa.

Os autores apontam que é importante considerar quem somos na paisagem da pesquisa (SOUZA, 2018); nossas histórias pessoais e nosso processo formativo se une em um fazer colaborativo entre pesquisador e participantes, no reviver e recontar as experiências que compõem a vida das pessoas (MELLO; MURPHY; CLANDININ, 2016). Quem somos permeia todo o processo de pesquisa e, portanto, “Ao pesquisador só é possível ir inteiro ao encontro dos sujeitos, com o seu conteúdo, com o seu modo singular de compreender e dar sentidos ao mundo” (NOVAIS; CÔCO, 2018, p. 519).

É importante que haja engajamento para participar de qualquer investigação narrativa, e isso não é uma tarefa fácil. É necessário um trabalho constante de autorreflexão, de autoconfrontação e um esforço para “[...] que atentemos cuidadosamente para quem somos no mundo e como temos moldado o mundo em que vivemos nossas vidas” (MELLO; MURPHY; CLANDININ, 2016, p. 569). Além disso, cabe ressaltar, conforme observado nos conceitos abordados anteriormente, que, no centro de uma investigação narrativa, está a experiência, tanto do pesquisador quanto dos participantes.

Ramos, Oliveira e Santos (2017), ao realizarem um estudo sobre o estado da arte da pesquisa (auto)biográfica no portal de periódicos Capes, identificaram uma variedade dessas fontes e estratégias metodológicas, prevalecendo as narrativas (auto)biográficas orais e escritas, as histórias de vida e os memoriais de formação com destaque para a profissionalização e formação de professores.

Em relação aos principais temas discutidos, a ‘Pesquisa (auto)biográfica, profissionalização e formação de professor’ constitui-se da maioria dos trabalhos, seguido de ‘Pesquisa (auto)biográfica, métodos e fontes’, ‘Pesquisa (auto)bio-

gráfica, aspectos sociológicos e construção da identidade’, ‘Pesquisa (auto)biográfica, narrativas da infância e juventude’ e ‘Pesquisa (auto)biográfica, vida e obra de educadores’. (RAMOS, OLIVEIRA E SANTOS, 2017, p. 463).

Os diferentes tipos de fonte e temas discutidos envolvem outra questão essencial nas pesquisas narrativas: a relação do pesquisador com o participante.

Ao pesquisador só é possível ir inteiro ao encontro dos sujeitos, com o seu conteúdo, com o seu modo singular de compreender e dar sentidos ao mundo. Do mesmo modo, ainda que busquemos produzir conhecimento acerca de uma pequena parte da vida, é somente com a vida inteira que o sujeito é capaz de responder. (NOVAIS; CÔCO, 2018, p. 519).

A abordagem biográfica estabelece uma relação direta entre a ciência e o ser humano, levando em conta a singularidade e a complexidade próprias dessa relação (CAVACO, 2018). Dessa forma, o acesso ao material biográfico é de natureza particular, pois o pesquisador só poderá chegar a ele pela abertura concedida pelo narrador mediante ao ato de biografização (DELORY-MOMBERGER, 2012). Tal como observado no diálogo de Shor com Freire (1987), as falas e textos são um acesso privilegiado à consciência dos sujeitos. Sobre o assunto, Delory-Momberger ressalta que:

Presas entre a singularidade, de certa forma definicional de seu objeto, e a necessidade de uma formalização científica, a pesquisa biográfica deve elaborar instrumentos e métodos que lhe permitam não somente conciliar essas duas exigências, como também responder metodologicamente à questão que ela coloca teoricamente, a saber, a da fabricação ‘do mundo interior do mundo exterior’, da metabolização e da apropriação pelo indivíduo dos ambientes de toda sorte que são os seus. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 530-531)

É necessário, por isso, que haja um tempo inicial para que possamos, como pesquisado-

res, estabelecer uma relação ética e de confiança com os narradores. Esse tempo pode ser longo ou curto, dependendo da proximidade que temos com os participantes (CAVACO, 2018). Ademais, há uma colaboração entre o pesquisador e participantes, em que conhecimentos prático-profissional e prático-pessoal estão imbricados – “o que assumimos aqui é que o encontro com o outro não se dá de forma neutra. Queremos instar o outro a refletir sobre o vivido, mas também permitir que ele movimente nossos modos de compreensão” (NOVAIS; CÔCO, 2018, p. 520-521).

Outro aspecto que encontramos como destaque em alguns artigos refere-se ao conteúdo das narrativas (auto)biográficas. Nestas, o pesquisador não somente registra as narrativas, mas também apresenta uma escuta sensível, estabelecida processualmente em uma relação de confiança, que permitirá compreender, entre outras coisas, o processo de formação do narrador.

Especialmente em pesquisas com a metodologia narrativa, o encontro com o sujeito é algo singular que guarda uma subjetividade própria da humanidade inerente ao pesquisado e ao pesquisador. Consideramos que nosso encontro com o outro é sempre simbólico, sempre mediado por palavras e é nas palavras do outro que buscamos compreender os sentidos atribuídos às suas vivências. Sendo assim, a consciência de uma certa subjetividade e da inviabilidade de uma relação neutra com o sujeito da pesquisa chega ao pesquisador carregada de responsabilidade, no sentido de que este necessita encontrar caminhos para responder a uma demanda de produção de conhecimento que não se dá apenas ‘sobre’ o outro, mas também ‘com’ o outro. (NOVAIS; CÔCO, 2018, p. 518)

Mello, Murphy e Clandinin (2016) destacaram tensões que podem ser recorrentes em pesquisas narrativas; uma delas, comum entre os pesquisadores iniciantes, diz respeito à passagem de textos de campo para textos

provisórios e finais de pesquisa: como fazer essa passagem? Como entender o movimento do texto de campo para o texto de pesquisa? Cabe destacar que os autores esclarecem que entendem tensões de uma forma relacional e potencial para a investigação, pois estas chamam a atenção dos pesquisadores para os limites do trabalho e das possibilidades de aprendizado quando estamos atentos aos obstáculos (MELLO; MURPHY; CLANDININ, 2016).

Encontramos no trabalho de Souza (2018) algumas pistas que podem favorecer a reflexão sobre o processo de construção do texto de pesquisa. A autora compartilha aprendizagens que a auxiliaram no processo de pensar e escrever narrativamente. A pesquisadora narra sobre sua participação em uma roda de conversa que suscitou algumas inquietações, entre elas questões referentes a como compor textos de pesquisa.

Na pesquisa narrativa não se envia uma versão finalizada para que os participantes forneçam seus pareceres. Em vez disso, os textos intermediários e finais são construídos junto com os participantes, de forma relacional. Faz-se necessário agendar encontros, conversar com os participantes sobre o texto em construção. Uma sugestão foi que, ao mostrar o texto para o participante, ele não esteja com cara de finalizado, talvez até em rascunho escrito, com notas nas margens, com pontos de interrogação, para que o participante entenda que suas opiniões são realmente bem-vindas. Por mais desafiadora que a proposta parecesse, uma postura relacional fez todo sentido para mim. ‘É, isso é fazer junto’, concluí. (SOUZA, 2018, p. 978)

Dessa forma, destacamos o caráter relacional da pesquisa (auto)biográfica, na qual os sujeitos, tanto pesquisador como narradores, vão se constituindo e dando um sentido narrativo à sua história. Criando versões, não únicas, de histórias singulares de atores que a significam em relação ao social, local e tempo

que se inserem. Ao analisar o CIPA, Bragança e Abrahão observam que

[...] no universo de pesquisas e trabalhos teóricos apresentados nos capítulos estudados – tanto os que apresentam objetivos essencialmente teóricos, com foco na investigação, como os que apresentam objetivos práticos, com foco na formação, como os que apresentam objetivos emancipatórios, com foco na investigação-formação – circula como fio articulador a *formação humana*. (BRAGANÇA; ABRAHÃO, 2016, p. 39).

Por fim, as conclusões de Ramos, Oliveira e Santos (2017, p. 463) sobre o trabalho empreendido no estado da arte acerca da pesquisa (auto)biográfica nos auxiliou a perceber que os aspectos teórico-metodológicos e epistemológicos desse tipo de pesquisa estão em construção no campo da Educação, e a nossa pesquisa bibliográfica nos permitiu também, assim como aos autores, “[...] ampliar o horizonte das opções teóricas, das direções metodológicas, das escolhas técnicas, das articulações a diferentes campos do conhecimento, das lacunas e das possibilidades que a pesquisa (auto)biográfica nos apresenta”.

Considerações finais

O intuito deste estudo foi analisar como os artigos publicados na RBPAB têm discutido os aspectos teórico-metodológicos e epistemológicos da pesquisa (auto)biográfica.

Permeadas por nossa inserção no campo da formação de professores, ao analisarmos os artigos que traziam narrativas de pesquisadores sobre seus caminharas na pesquisa, fomos convidadas, enquanto conhecíamos os saberes epistemológicos e metodológicos vivenciados por eles, a experienciarmos, nessa partilha, um processo formativo que possibilitou um olhar apurado para nossas próprias pesquisas.

Os textos se entrelaçaram ao nosso desejo de saber e conhecer melhor quais caracterís-

ticas têm definido as narrativas como abordagem teórico-metodológica de pesquisa e nos auxiliaram a pensar os nossos próprios percursos formativos enquanto professoras/pesquisadoras.

Dentre os elementos que nos auxiliaram a entender a narrativa (auto)biográfica como abordagem teórico-metodológica de pesquisa, realçamos a interdependência da dimensão epistemológica e metodológica e as especificidades das relações entre colaborador-pesquisador e suas significações, permeadas pela apropriação e individualidade das experiências.

Com relação aos aportes teóricos que vêm sendo mais utilizados nas pesquisas para fundamentar o conceito de narrativas e narrativas (auto)biográficas, os trabalhos de Delory-Momberger destacaram-se fundamentando a singularidade da percepção das experiências.

Embora a pesquisa com narrativas (auto)biográficas seja um campo de estudos recente, abrangendo diversos conceitos e áreas de conhecimento, a análise deu indicativos da sua consolidação em um processo de aprofundamento teórico e metodológico que vem se intensificando, observando que as pesquisas com narrativas (auto)biográficas como abordagem teórico-metodológica de pesquisa têm conquistado espaço na Educação ao conferir importância à subjetividade e à reflexão sobre as experiências, considerando as relações pessoais e profissionais das histórias de vida dos envolvidos.

Os artigos analisados indicaram a necessidade de como pesquisadores nos situarmos na paisagem da pesquisa, pois estaremos imbricados de forma relacional com os outros sujeitos da pesquisa. Essa relação deve ser construída paulatinamente em busca da confiança necessária para que o ato de biografização possa acontecer e ser compartilhado.

Reconhecemos que a complexidade permeia também os aspectos metodológicos da

pesquisa, entre eles o movimento de transformarmos o texto de campo em texto de pesquisa. Isso exige que o investigador esteja em constante alerta em relação às dificuldades desse processo. Entendemos que é na relação contínua e processual entre o pesquisador e o narrador que o texto de pesquisa poderá ser construído. O texto deve ser compartilhado com os participantes em encontros e conversas em que as opiniões são sempre bem-vindas.

Nesse sentido, identificamos que a RBPAB apresenta trabalhos de autores experientes na área, com discussões relevantes e pertinentes aos pesquisadores interessados pela temática. E pudemos, à luz dos estudos feitos nesta pesquisa, compreender várias questões relacionadas à pesquisa com fontes biográficas que certamente não se restringem a este texto, mas se estenderão às nossas histórias de vida, formação e jornadas como pesquisadoras na área de Educação.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BOLÍVAR, Antonio. **La investigación (auto) biográfica en educación: miradas cruzadas entre Brasil y España**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

BOCCATO, Vera Regina Casari. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo**, São Paulo, v.18, n.3, p.265-274, set/dez. 2006. Disponível em: http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_odontologia/pdf/setembro_dezembro_2006/metodologia_pesquisa_bibliografica.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.

BOLÍVAR, Antonio. Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. In: PASSEGGI, M.C.; ABRAHÃO, M.H. (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica**. Tomo II. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 79-109.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Abordagens teórico-metodológicas da formação de professores em dois tempos: olhares sobre o CIPA I (2004) e o CIPA V (2012). **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 31-45, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2519>. Acesso em: 12 abr. 2020.

CAVACO, Carmen. A investigação biográfica em educação no contexto português. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 03, n. 09, p. 814-828, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5595>. Acesso em: 14 abr. 2020.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2000.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa – métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n. 01, p. 333-346, abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/edur/a/xhw4bbpW3HZkPQZhtTtWLCbH/?lang=pt>. Acesso em: 5 mar. 2020.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-740, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/rbedu/a/5JPSdp5W75LB3cZW9C3Bk9c/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 31-59.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 224p.

- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MELLO, Dilma; MURPHY, Shaun; CLANDININ, Jean. Introduzindo a investigação narrativa nos contextos de nossas vidas: uma conversa sobre nosso trabalho como investigadores narrativos. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 03, p. 565-583, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3006>. Acesso em: 8 abr. 2020.
- MOTTA, Thais da Costa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisaformação: uma opção teórico-metodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica. Artes de dizerfazer os saberes da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 04, n. 12, p. 1034-1049, set./dez. 2019. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/6191>. Acesso em: 29 abr. 2020.
- NOVAIS, Ruslane Marcelino de Mello Campo; CÔCO, Valdete. Abordagem biográfica: a dimensão da vida presente nos enunciados de pesquisa em educação. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 03, n. 08, p. 517-531, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/4352>. Acesso em: 6 maio 2020.
- PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa(auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, v. 34, n. 2, p. 369-386, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/edur/a/hkW4KnyMh7Z4wzmLcnLcPmg/?lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2020.
- PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017. Disponível em: <http://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric>. Acesso em: 12 abr. 2020.
- RAMOS, Michael Daian Pacheco. OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de; SANTOS, Maria Rita. Estado da arte da pesquisa (auto)biográfica: uma análise do portal de periódicos Capes. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 02, n. 05, p. 449-469, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3054>. Acesso em: 12 abr. 2020.
- SOUZA, Sandra Novais; ASSIS, Jacira Helena do Valle Pereira; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. Questões teórico-metodológicas da abordagem (auto)biográfica no VI CIPA. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 46-60, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2520>. Acesso em: 8 abr. 2020.
- SOUZA, Valeska Virgínia Soares. Eu... Uma pesquisadora narrativa: aprendendo a pensar e escrever narrativamente. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 03, n. 09, p. 966-982, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5604>. Acesso em: 23 abr. 2020.
- XAVIER, Antônio Roberto; VASCONCELOS, José Gerardo; XAVIER, Lisimére Cordeiro do Vale. Biografia e educação: aspectos histórico-teórico-metodológicos. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 03, n. 09, p. 1016-1028, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5607>. Acesso em: 23 abr. 2020.

Recebido em: 19/12/2021
 Revisado em: 03/11/2022
 Aprovado em: 07/11/2022
 Publicado em: 15/12/2022

Erica Alves Barbosa é doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora do Departamento de Gestão Educacional, Teorias e Práticas de Ensino, da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Líder do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação de Surdos (GEPES). *E-mail*: ericabarbosa@ufla.br

Natália Maria de Araújo é mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora de Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de São Carlos (SP) . Integra o Grupo de Pesquisa Estudos sobre a Docência: teorias e práticas da UFSCar. *E-mail:* natalia.araujo@estudante.ufscar.br

Rosa Maria Moraes Anunciato é doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora Titular do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da UFSCar. Líder do Grupo de Pesquisa Estudos sobre a Docência: teorias e práticas. *E-mail:* rosa@ufscar.br

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

FOCO E ESCOPO

A Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB) é um periódico quadrimestral, publicado pela Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph), que tem por principal objetivo a publicação de artigos acadêmico-científicos inéditos, que aprofundem e sistematizem a pesquisa empírica com fontes biográficas e autobiográficas, assim como de caráter epistemológico, teórico-metodológico, visando a fomentar e promover o intercâmbio entre pesquisadores brasileiros e de outros países, no âmbito do movimento biográfico internacional, como política de socialização de estudos vinculados à pesquisa (auto) biográfica em Educação.

A RBPAB recebe propostas de textos, em fluxo contínuo, observando-se as normas e orientações da Revista para suas diferentes sessões. As submissões devem ser feitas através da Plataforma SEER.

POLÍTICAS DE SEÇÃO

A Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB) compreende 7 (sete) seções: Artigos; Ensaio; Dossiê; Entrevistas; Documentos; Resenhas; Resumos de Teses e Dissertações;

Na seção *Artigos*, são publicados resultados de pesquisas empíricas, ou de caráter epistemológico e teórico-metodológico. Excepcionalmente, a RBPAB aceita um artigo anteriormente publicado, desde que seja em revistas, ou outros suportes, com pouca circulação no Brasil, e que contribua, efetivamente, com as discussões realizadas no âmbito da pesquisa (auto)biográfica em Educação e suas implicações para essa área de produção de conhecimentos.

Na seção *Ensaio*, aceitam-se trabalhos que focalizem o campo da pesquisa (auto)biográfica, que sugiram problematizações pertinentes a domínios tais como memória, história oral, histórias de vida, práticas de formação, que embora não resultem obrigatoriamente de pesquisas no domínio da pesquisa (auto)biográfica em Educação, contribuam para o avanços da reflexão nessa área de pesquisa.

Os *Dossiês* são submetidos mediante Edital próprio e por demanda ou fluxo contínuo. A proposta das temáticas e artigos do Dossiê devem versar sobre assuntos de interesse para a pesquisa (auto)biográfica em Educação, e apresentar desdobramentos importantes para a pesquisa educacional em suas mais diversas vertentes.

A seção *Entrevistas* concerne à interlocução com pesquisadores de projeção nacional e/ou internacional, e tem como propósito veicular discussões e reflexões atuais e pertinentes à produção científica na área.

A seção *Documentos* é um espaço destinado à publicação de documentos históricos e/ou atuais, de interesse para a produção do conhecimento e a vida associativa.

As *Resenhas* têm em vista a socialização e síntese de livros, coletâneas, dicionários especializados, e demais obras que expressem posicionamentos sobre temáticas contemporâneas no domínio dos estudos (auto)biográficos.

Os *Resumos de Teses e Dissertações* visam à socialização de trabalhos acadêmicos-científicos, realizados em universidades brasileiras e de outros países que, ancorados na pesquisa (auto)biográfica em Educação, contribuam para sua consolidação no Brasil e ampliação de seu escopo em nível internacional.

Os trabalhos propostos à RBPAB devem ser enviados pela Plataforma SEER, preenchendo-se o formulário e observando-se às normas disponíveis no sistema de submissão.

PROCESSO DE AVALIAÇÃO PELOS PARES

O processo de avaliação dos artigos submetidos à RBPAB obedece ao seguinte fluxo:

1. Análise quanto à forma realizada por pelo menos dois editores e adequação da submissão ao escopo da revista.
2. Análise por pares quanto ao mérito: Os trabalhos enviados à RBPAB são submetidos ao processo de avaliação por pares duplamente cego (*blind review*). O Editor responsável da Revista distribui os trabalhos para a avaliação por dois consultores *ad hoc* com vinculação à especialidade dos textos. Os textos com dois pareceres positivos serão aceitos; com dois pareceres discrepantes, o trabalho é enviado para um terceiro parecerista e consolidado pela Editoria da Revista; com duas reprovações o trabalho não será aceito para publicação. São considerados os seguintes critérios na avaliação: contribuição para a área; originalidade do tema e/ou da análise realizada; consistência argumentativa; rigor na abordagem teórico-metodológica; qualidade geral do texto e adequação as normas técnicas e de linguagem.
3. Revisão e adequação do artigo às normas da revista: após avaliado pelos pares e aceito para publicação, o texto é submetido a uma revisão de linguagem e normalização. Em seguida, o trabalho é encaminhado ao autor com as sugestões de correções, com autorização final enviada à Editora para publicação.
4. O tempo médio entre submissão e resposta é de no mínimo seis meses. O tempo médio entre o envio e publicação é de no mínimo oito meses.

DIRETRIZES PARA AUTORES

Os textos devem ser encaminhados através da Plataforma <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab>

No processo de submissão, o autor deverá indicar a seção a que se vincula o artigo, a garantia de observação de procedimentos éticos e cessão de direitos de publicação à RBPAB.

Os trabalhos devem ser submetidos, conforme as seguintes normas:

1. Na primeira página, devem constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereço(s) institucional(is) (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m); e) grupo de pesquisa;
2. Resumo, Abstract e Resumen: cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, métodos, resultado e conclusão. Logo em seguida, as Palavras-chave, Keywords e Palabras clave, com o mínimo de três e o máximo de cinco. Traduzir, também, o título do artigo, assim como do trabalho resenhado.
3. As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300) devem ser enviados em separado, com a indicação do título, da fonte/autoria e dos locais onde devem ser inseridos no texto. Para tanto, devem seguir a Norma de apresentação tabular, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística, e publicada pelo IBGE, em 1979.
4. As Referências devem vir, após a parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Observar os seguintes exemplos:

4.1. Livro de um só autor:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação.

4.2. Livro até três autores:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas; SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas; SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação.

4.3. Livro com mais de três autores:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas et alii. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação.

4.4. Capítulo de livro:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Capítulo: subtítulo. In: SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação. Página inicial e final.

4.5. Artigos de periódicos:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Artigo: subtítulo. **Título do Periódico**, Local de publicação, Instituição, número do volume, número do fascículo, páginas inicial e final do artigo, mês e ano de publicação.

4.6. Artigo de jornais:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Artigo: subtítulo. **Jornal**, Local de publicação, Dia. Ano, Sessão, página.

4.7. Artigo de periódico (formato eletrônico):

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Artigo: subtítulo. **Título do Periódico**, Local de publicação, Instituição, número do volume, número do fascículo, páginas inicial e final do artigo, mês e ano de publicação. Disponível em: <http://www.....>. Acesso em: dia/mês abreviado./ano.

4.8. Livro em formato eletrônico:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação. Disponível em: <http://www.....>. Acesso em: dia/mês abreviado./ano.

4.9. Decreto, Leis:

País / Estado ou Cidade. Documento. **Diário Oficial do** (País, Estado ou Município), cidade, n., página inicial e final, dia e mês. Ano. Seção.

4.10. Dissertações e teses:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. **Título:** subtítulo. Ano. Número de folhas. Dissertação ou Tese (Mestrado em... ou Doutorado em...) – Nome do Programa, Nome da Universidade, Local, Ano.

4.11. Trabalho publicado em Congresso:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do trabalho. In: Nome do Evento (Congresso; Simpósio; Seminário; Reunião), edição., ano, Cidade. **Anais...** Cidade, Editora, Ano. Página inicial e final.

5. O sistema de citação adotado pela RBPAB é o de autor-data, de acordo com a NBR 10520 de 2003. As citações devem obedecer à forma (Sobrenome do Autor, ano) ou (Sobrenome do Autor, ano e p. xx). Diferentes títulos do mesmo autor, publicados no mesmo ano, deverão ser diferenciados adicionando-se uma letra depois da data (Sobrenome do Autor, ano) ou (Sobrenome do Autor, ano e p. xx).
6. As notas numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem. Recomenda-se utilizar apenas as notas explicativas, estritamente necessárias, obedecendo à NBR 10520, de 2003.
7. Após listar as referências incluir a menção "Submetido em (...)", com o mês e o ano da submissão.
8. Observar o quantitativo de caracteres para cada seção da Revista: a) *Artigo e Ensaio*: 40.000 no mínimo

e, no máximo, 60.000 caracteres; b) *Entrevistas*: máximo de 50.000 caracteres; c) *Dossiês*: constituídos por, no mínimo 6 (seis) artigos, e no máximo, 10 (dez). Observando-se as demais normas relativas aos artigos da Revista; d) *Resenha*: mínimo de 5.000 caracteres e o máximo de 10.000; e) *Resumos de Teses e Dissertações*: máximo de 5.000 caracteres.

9. Os textos só serão aceitos se atenderem às seguintes orientações e configuração, quanto ao seu formato: a) Título com o máximo de 90 caracteres, incluindo o espaço entre as palavras; b) Todas as margens com 2,5 cm; c) Formato: A4; d) Fontes Times New Roman: 12 (para o corpo do texto), 11 (em citações, com 4 cm de recuo, texto justificado), 10 (epígrafes e notas de rodapé); e) Espaço 1,5 cm em todo corpo do texto; salvo citações e epígrafes: 1,0; f) Alinhamento justificado.

CONTATOS E INFORMAÇÕES:

Secretaria Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph)

Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica – RBAPB

Site: www.biograph.org.br

e-mail: biographassociacao@gmail.com

EQUIPE EDITORIAL

Editores

Dislane Zerbinatti Moraes – USP

Edla Eggert – PUCRS

Daniel Hugo Suarez – UBA

Editor Executivo

Elizeu Clementino de Souza – UNEB

Editor Assistente

Rodrigo Matos de Souza – UnB

Pareceristas ad hoc V. 7, N. 20, 21, 22 – 2022

Adair Mendes Nacarato – USF, Itatiba, São Paulo, Brasil
Adelson Dias de Oliveira – UNIVASF, Juazeiro, Bahia, Brasil
Alexandra Lima da Silva – UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Alexandre Cougo de Cougo – UFMS, Corumbá, Mato Grosso do Sul, Brasil
Alexsandro dos Santos Machado – UFRPE, Recife, Pernambuco, Brasil
Alfrancio Ferreira Dias – UFS, Aracajú, Sergipe, Brasil
Ana Crhystina Mignot – UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Ana Lucia de Almeida Soutto Mayor – UFRJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Ana Paula Silva da Conceição – UNEB, Salvador, Bahia, Brasil
Ana Valéria da Costa Figueredo – UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Andrissa Kemel Zanella – UFPel, Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil
Anne Dizerbo – URouen – UP13, Paris, França
Antonia Edna Brito – UFPI, Teresina, Piauí, Brasil
Antonio Carlos de Souza – UNESP, Rio Claro, São Paulo, Brasil
Antônio Carlos Rodrigues Amorim – UNICAMP, Campinas, São Paulo, Brasil
Camila Aloisio Alves – Faculdade de Medicina de Petrópolis, Rio de Janeiro, Brasil
Carla Meira Pires de Carvalho – UNEB, Salvador, Bahia, Brasil
Carlos Arturo Ospina Cruz – UdeA, Medellín, Antioquia, Colômbia
Carmen Cavaco – ULisboa – Lisboa, Lisboa, Portugal
Carmen Lucia Brancaglioni Passos – UFSCar, São Carlos, São Paulo, Brasil
Carmen Sanches Sampaio – UNIRIO, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Carolina Chagas Kondratiuk – UPEC, Créteil, França
Celso Luiz Pudente – UFMT, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil
Charles Maycon de Almeida Mota – UEFS, Feira de Santana, Bahia, Brasil
Christine Delory-Momberger – UP13-Nord, Paris, França
Cícera Nunes – URCA, Crato, Ceará, Brasil
Cláudia Moraes da Costa Vieira – SEDUCDF, Brasília, Brasília, Brasil
Clézio dos Santos – UFRRJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Conceição Leal da Costa – UÉvora, Évora, Portugal
Cristiano Santana Medeiros – UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Daiane de Oliveira Tavares – UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Daniel Hugo Suárez – UBA, Buenos Aires, Argentina
Daniel Johnson-Mardones – Uchile, Santiago do Chile, Chile
Daniela Barros da Silva Freire Andrade – UFMT, UFMT, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil
Delmary Vasconcelos Abreu – UnB, Brasília, Distrito Federal, Brasil
Diana Gonçalves Vidal – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil
Diego Leandro Marín Ossa – UTP, Pereira, Colômbia
Dilton Ribeiro Couto Junior – UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Dislane Zerbinatti Moraes – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil
Doris Bittencourt de Almeida – UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Ecleide Cunico Furlanetto – UNICID, São Paulo, São Paulo, Brasil
Éder da Silva Silveira – UNISC, Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil
Edla Eggert – PUCRS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti – UFPI, Teresina, Piauí, Brasil
Eduardo Jorge Lopes da Silva – UFPB, João Pessoa, Paraíba, Brasil
Edvaldo Costa Rodrigues – UFC, Fortaleza, Ceará, Brasil
Edvaldo Souza Couto – UFBA, Salvador, Bahia, Brasil
Elaine Pedreira Rabinovich – UCSal, Salvador, Bahia, Brasil
Elizeu Clementino de Souza – UNEB, Salvador, Bahia, Brasil
Elni Elisa Willms – UFMT, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil
Elza Lechner – UC, Coimbra, Portugal
Elzanir dos Santos – UFPB, João Pessoa, Paraíba, Brasil
Fábio Zoboli – UFS, Aracaju, Sergipe, Brasil
Fabrício Oliveira da Silva – UESF, Feira de Santana, Bahia, Brasil
Fernanda Omelczuk Walter – UFSJ, São João del-Rei, Minas Gerais, Brasil
Fernando Henrique Tisque dos Santos – UFRB, Amargosa, Bahia, Brasil
Filomena Arruda Monteiro – UFMT, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil
Francisco Fagundes de Paiva Neto – UEPB, Areia Branca, Paraíba, Brasil
Gabriel Jaime Murillo Arango – UdeA – Colômbia, Medellín, Colômbia
George Saliba Manske – UNIVALI, Itajaí, Santa Catarina, Brasil
Gilvete Lima Gabriel – UFRR, Boa Vista, Roraima, Brasil
Guilherme do Val Toledo Prado – UNICAMP, Campinas, São Paulo, Brasil
Gustavo Cunha Araújo – UFT, Palmas, Tocantins, Brasil
Hanilton Ribeiro de Souza – UNEB, Amargosa, Bahia, Brasil
Heldina Pereira Pinto – UNEB, UNEB, Salvador, Bahia, Brasil
Helena Amaral Fontoura – UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Heloisa Helena dos Santos – UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Hervé Breton – UTours-França, Tours, França
Idalina Souza Mascarenhas Borghi – UFRB, Feira de Santana, Bahia, Brasil
Inês de Almeida Rocha – CAP/RJ-UNIRIO, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Inês Ferreira de Souza Bragança – UNICAMP, Campinas, São Paulo, Brasil
Ingrid Gomes – UNIMEP, Piracicaba, São Paulo, Brasil
Joana Ribeiro dos Santos – UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Jónatas Ferreira Moura – UFMA, São Luís, Maranhão, Brasil
Jorge Luiz da Cunha – UFSM, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil
Jorge Ramos do Ó – UL, Lisboa, Portugal
José Antonio Serrano Castañeda – UPN – México, Cidade do México, México
Joseânia Miranda Freitas – UFBA, Salvador, Bahia, Brasil
Josélia Gomes Neves – UNIR, Porto Velho, Rondônia, Brasil
Juan Mario Ramos Morales – UPN-México, Cidade do México, México
Judite Santos Primo – ULHT, Lisboa, Portugal
Jussara Fraga Portugal – UNEB, Feira de Santana, Bahia, Brasil
Karina Alves Biasoli – UNICID, São Paulo, São Paulo, Brasil

Leonor Arfuch – UBA, Buenos Aires, Argentina
Lieve Maria Fornari – UNEB, Salvador, Bahia, Brasil
Luana Zanotto – UFG, Goiânia, Goiás, Brasil
Luciane De Conti – UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Luis Porta – UNMDP, Mar del Plata, Argentina
Luiz Carlos Pinheiro Ferreira – UnB, Brasília, Distrito Federal, Brasil
Luiz Sanches Neto – UFC, Fortaleza, Ceara, Brasil
Luzia Aparecida de Souza – UFMS, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil
Luzia Gomes – UFPA, Belém, Pará, Brasil
Marcelo Alário Ennes – UFS, Aracajú, Sergipe, Brasil
Marcelo Nascimento Berardo da Cunha – UFBA, Salvador, Bahia, Brasil
Marcelo Silva de Souza Ribeiro – UNIVASF, Juazeiro, Bahia, Brasil
Marcos Barzano – UEFS, Feira de Santana, Bahia, Brasil
Marcos Luciano Messeder – UNEB, Salvador, Bahia, Brasil
Marcus Levy – UFPR, Curitiba, Paraná, Brasil
Maria Amália Almeida Cunha – UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Maria Amália de Almeida Cunha – UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Maria Assunção Folque – UE, Évora, Portugal, Portugal
Maria Auxiliadora Bueno Megid – PUCCampinas, Campinas, São Paulo, Brasil
Maria Cecília de Araujo Rodrigues Torres – CUM/IPA, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Maria Celi Chaves Vasconcelos – UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Maria da Conceição Passeggi – UFRN/UNICD, São Paulo, São Paulo, Brasil
Maria de Fátima Berenice Cruz – UNEB, Alagoinhas, Bahia, Brasil
Maria de Lourdes Dias Carvalho – UMinho, Braga, Minho, Portugal
Maria dos Anjos Loes Vilella – IFSC, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
Maria Fernanda Alves Garcia Montero – EBRAMEC, Belém, São Paulo, Brasil
Maria Helena Menna Barreto Abrahão – UFPel, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Maria Inês Blanc – UNMDP – Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina
Maria Inês Petrucci-Rosa – UNICAMP, Campinas, São Paulo, Brasil
Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo – UNESP, Rio Claro, São Paulo, Brasil
Maria Teresa Santos Cunha – UDESC, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
Mariana Martins de Meireles – UFRB, Amargosa, Bahia, Brasil
Marlécio Maknamara – UFAL, Maceió, Alagoas, Brasil
Marta Campos de Quadros – UNESP, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil
Marta Maria de Araújo – UFRN, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil
Marta Regina Brostolin – UCDB, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil
Mauro Henrique Miranda de Alcântara – IFRO, Caocai, Rondônia, Brasil
Máximo Daniel Lamela Adó – UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Michael Daian Pacheco Ramos – UNEB, Jacobina, Bahia, Brasil
Nara Vieira Ramos – UFSM, UFSM, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil
Natanael Reis Bomfim – UNEB, Salvador, Bahia, Brasil
Nathan Bastos de Souza – UFSCar, São Carlos, São Paulo, Brasil
Nilda Alves – UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Nilton Paulo Ponciano – IFAM, Manaus, Amazonas, Brasil
Patrícia Amparo - USP, São Paulo, São Paulo, Brasil
Patricia Carlesso Marcelino – ULBRA, Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil
Patrícia Cláudia Costa – UnB, Brasília, Distrito Federal, Brasil
Patrícia Julia de Souza Coelho – UNEB, Bahia, Brasil
Paula Perin Vicentini – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil
Peter Alheit – Ugöttingen-Alemanha, Berlim, Alemanha
Rafael Campos Veloso – UEM, Maringá, Paraná, Brasil
Raquel Alvarenga Sena Verena – UNIVILLE, Joinville, Santa Catarina, Brasil
Regina Maria de Souza – UNICAMP, Campinas, São Paulo, Brasil
Reginaldo Fernando Carneiro – UFJF, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil
Renata Cândido – UNIFESP, São Paulo, São Paulo, Brasil
Rita de Cássia Gallego – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil
Rita Magalhães de Oliveira – UNEB, Salvador, Bahia, Brasil
Rita Tatiana Cardoso Erbs – UFG-Catalão, Catalão, Goiás, Brasil
Rodrigo Cerqueira do Nascimento Borba – UEMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Rodrigo Matos de Souza – UnB, Brasília, Distrito Federal, Brasil
Rodrigo Piquet Saboia de Mello – UFF, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil
Roger Trindade Pereira – UFT, Palmas, Tocantins, Brasil
Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira – UFSCar, São Carlos, São Paulo, Brasil
Rosa María Torres Hernández Torres – UPN – México, Cidade do México, México
Rosalia Duarte – PUC-RJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Rosana Areal Carvalho – UFOP, Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil
Roseane Martins Coelho – UFSM, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil
Rosemary Reis – UFAL, Maceió, Alagoas, Brasil
Salomão Antônio Mufarrej Hage – UFPA, Belém, Pará, Brasil
Sheila Dias Maciel – UFMT, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil
Silmara Fatima Cardoso – IEA-USP – São Paulo, São Paulo, Brasil
Silvia Nogueira Chaves – UFPA, Belém, Pará, Brasil
Tania Lucía Maddalena – UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Tânia Micheli Miranda – UFSM, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil
Vanessa Crecci – CUML – Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil
Vanessa Weber – UFSM, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil
Vantoir Roberto Brancher – IFFAR, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil
Vera Lúcia Gaspar Silva – UDESC, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
Wivian Weller – UnB, Brasília, Distrito Federal, Brasil
Wolney Honório Filho – UFG-Catalão, Catalão, Goiás, Brasil
Zeila de Brito Fabri Demartini – CERU/USP, São Paulo, São Paulo, Brasil