

Memórias de alfabetização: ensaio de uma análise de conteúdo

Brasdorico Merquiades dos Santos

Coordenador de Ensino Fundamental no Colégio Dom Bosco, Professor de Cultura Teológica na UCDB, Mestre em Educação pelo Programa de Mestrado em Educação da UCDB.
e-mail: bras@cdb.br

Resumo

Este artigo tem por objetivo o estudo de memórias de alfabetização mediante o exercício da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1970). Focalizando as experiências de alfabetização das décadas de 50, 60 e 70, o texto reflete sobre a realidade educacional brasileira e constata a enorme carência de recursos didáticos e de profissionais qualificados para o processo de alfabetização.

Palavras-chave

Memória, alfabetização, análise de conteúdo.

Abstract

This article focuses on the study of memories of learning to read using the content analysis technique proposed by Bardin (1970). Concentrating on the literacy experiences of the 50s, 60s and 70s, the text reflects on the Brazilian educational reality and brings out the enormous need of didactic resources and of qualified professionals for the literacy process.

Key words

Memory, literacy, content analysis.

Introdução

A disciplina "Seminários de Orientação Coletiva", do Programa de Mestrado em Educação da UCDB, tem -dentre outros- um objetivo específico: estimular o desenvolvimento de pesquisa voltada para o estudo de memórias de escolarização, colocando o mestrando em contato com os procedimentos básicos da análise de conteúdo e favorecendo a apropriação de um conjunto de instrumentos metodológicos relevantes no âmbito da pesquisa educacional. É um exercício rico e divertido, que procura despertar no mestrando o espírito de investigador, desocultando o que está latente em cada relato de alfabetização. Para isto é preciso ler as entrelinhas; é necessário ser como detetive, um "voyeur" e realizar o trabalho com o rigor científico. Este objetivo foi alcançado graças a três momentos importantes: primeiro, a produção que cada aluno, da turma de 1998, fez de suas memórias de alfabetização; segundo, a socialização e os debates destas subjetividades; e terceiro, o suporte teórico com base no estudo de textos de Bardin.

Todas as memórias foram submetidas a duas categorias de análise: a *"metodologia da alfabetização"*, que investigou como foi o processo de aprendizagem, métodos e linguagem utilizados e a outra, *"a influência que pessoas próximas exerceram no processo de aprendizagem"*. Isto significou reconstituir épocas, caracterizar comportamentos e costumes, verificar sentimentos e, sobretudo, ter visão mais real da educação nos anos 50, 60, 70. Qualquer discordância deste estudo com

a história oficial da educação brasileira não é mera coincidência.

Metodologia de alfabetização

Analisar "comunicações" não é tarefa simples. Trata-se de um campo extremamente vasto e, sem instrumentos adequados, surgem, facilmente, interpretações equivocadas. A "especulação barata" deve ceder lugar ao "espírito analista" que, como tal, tem capacidade de elaborar técnicas capazes de se adequarem a este campo tão multiforme. Por esta razão, este trabalho -conforme anunciado na introdução- estabelece critérios de classificação, como se fossem "gavetas" (categorias), nas quais são colocados itens afins, isto para que sejam feitas inferências adaptadas ao conteúdo, homogêneas (não misturando "alhos com bugalhos"), objetivas (no sentido de proporcionar resultados iguais, mesmo com codificadores diferentes), exaustivas, exclusivas e, em síntese, válidas.

Ler relatos de alfabetização é ter diante de si verdadeiras "histórias de vida". Algumas carregadas de sentimentos, outras ricas em detalhes, mas quase sempre muito objetivas e realistas. Algumas fazem notar a dor, a tristeza ou a decepção em um passado sempre presente na memória. Outras carregam saudades e pintam com cores alegres uma infância rica em afetos, carinhos e brincadeiras. São relatos que remontam décadas, que revivem valores e que confirmam tradições. Apropriar-se adequadamente das informações neles contidas significou aplicar técnicas de análise de conteúdo que evitam a ilu-

são da transparência, a leitura “simples” do real, os resultados forjados e as especulações baratas.

Houve quem prodigamente relatou suas memórias de alfabetização sendo minucioso nos detalhes, preciso no contexto e coerente nas descrições. Houve também quem, já de saída, confessou sua incapacidade em lembrar-se de fatos de tantos anos atrás. Justifica-se, vez que boa memória não é privilégio de todos e, além disso, há certos acontecimentos ou certos períodos da vida, na maioria das vezes difíceis ou amargos, em que os mecanismos de defesa, próprios de todo ser humano, se encarregam de os relegar ao esquecimento, visto que “recordar é viver”. Não obstante ao fato, surgiram os mais variados relatos e é através deles que se procurou remontar três décadas da educação brasileira.

Este “remontar décadas” através de relatos exige, como se disse anteriormente, equilíbrio e consciência no uso dos instrumentos metodológicos. Isto precisa ser feito de tal forma que, conforme orientou Bardin, aconteça a *ultrapassagem da incerteza* (o que se vê é o real) e o *enriquecimento da leitura* (a descoberta atenta dos conteúdos e estruturas que afirmam ou infirmam o que se procura demonstrar a propósito da mensagem). Esta mensagem, por sua vez, ao longo da análise, tem duas funções: uma função *heurística* (procurando ver “o que dá”) e *administrativa da prova* (apelando para o método de análises sistemáticas para uma confirmação ou infirmação).

Ciente destes pressupostos, foi pos-

sível verificar que a década de 50, por exemplo, trouxe consigo elementos absurdos, desumanizantes e até traumáticos. Tem-se nesta época o retrato de uma educação castradora, feita de prêmios e castigos, completamente machista. Para falar bem a verdade, nunca chegou a ser uma educação, faz mais sentido dizer que sua preocupação maior era a alfabetização pura e simplesmente.

A escola era utilizada para transmitir pseudo-valores vigentes na sociedade de então. Um exemplo disto era a submissão da mulher, a “boa dona de casa”, mas que não tinha sequer o direito de escolher o futuro esposo. Isto era decidido de homem para homem: o pai informava para a filha, geralmente ainda muito nova, o homem com o qual deveria se casar. Foi assim com a mãe de K. (fem., 1957)¹. Aliás, diga-se de passagem, seu pai era *“um homem de fama, médico (formado na USF), político e advogado”*. Não se importou, porém, em casar-se com uma mulher *“rude, pobre doméstica”*. Foi orientada por ele para receber bem as pessoas, servir-lhes água, café e fazer sala quando necessário. Para ele, os filhos deveriam ser educados na capital, enquanto as filhas poderiam ser educadas ali mesmo, em casa, pela própria mãe. Preocupado com os filhos dizia: *“Meus filhos, vocês todos vão estudar para não sofrer”*, (M, masc., 1957), reforçando a grosseria e prepotência machista, quando externava o ódio que sentia do pai: *“(...) neurótico e obsessivo, nos fazia levantar às 4 horas da manhã para estudar”*.

O ano 1950 apresentou o fantasma da palmatória. Errar era proibido. Memori-

zar era tudo e o castigo era o método. J. (fem., 1958), não soube quanto era 2+7, deu uma resposta errada na frente de toda a classe. Aquilo foi um atestado público de burrice e de ser uma péssima aluna, que não aprendeu a lição por relaxamento (...afinal a professora ensinava tão bem). O jeito foi estender a mão e sentir o peso da (...) *enorme régua de madeira que a professora sempre tinha nas mãos*”. Ela aprendeu, sim, mas não por estímulo positivo, próprio de quem quer conhecer, aprendeu para nunca mais levar palmatória e nunca mais (...) *ficar de castigo, de joelhos, atrás da porta*”.

C. (fem., 1953) se lembrava bem das filas em ordem de tamanho, das lições de civismo que a levavam a ter, ainda muito cedo, noções de geografia, para conhecer o território nacional e a estudar lições nas quais o Brasil (...) *era uma pátria querida, cheia de belezas naturais, rios e matas*”. Nota-se que este foi um período carregado de civismo. O orgulho pelas matas, pelas riquezas naturais, pelo exército e heróis nacionais era muito grande. Enquanto isto acontecia fartamente nos discursos ideológicos, ninguém, na prática, desenvolvia realmente uma consciência nacional crítica e participativa. Ninguém desenvolvia uma consciência ecológica, que preservasse fauna e flora, ninguém se sentia tão amado pela *“pátria amada”*.

Já neste tempo o método mais utilizado para alfabetizar era a cartilha. A estrutura básica de uma sala de aula eram o quadro negro, o caderno do aluno, a professora, o giz e a cartilha. A técnica comum era (...) *copiar do quadro negro*” (C.,

fem., 1953). J. (fem., 1959) também se referiu a este copiar: (...) *tinha empenho em copiar tudo... mesmo sem compreender*”. Estas cópias, bem como tarefas e tudo mais que havia no caderno, eram revisadas pela professora. Importava ver nos cadernos a ordem, a obediência, a disciplina e o progresso (expresso na quantidade de conteúdo transcrito).

As memórias de alfabetização da década de 1950 fazem referência à cartilha. Não citam detalhes. M. (masc., 1957) fez alusão ao *“Ivo viu a uva”*. J. (fem., 1959) se limita a dizer que (...) *a cartilha era feia e não se lembrava das palavras*”. Por que este esquecimento? Por que a cartilha não chamou atenção? Será pelo fato de não ter figuras? Isto é improvável. Seria a pouca importância dada a ela? Também não parece ser relevante. É mais fácil dizer que a cartilha era um símbolo da “redoma” educacional existente. De alguma forma, podava e tirava a criatividade dos alunos. Para copiar tinha que ser como estava ali. Para ler, tinha que ser o que estava ali (decorando). Tudo tinha que ser “rezado” conforme a cartilha. Ninguém gosta de ser restringido, e tão pouco vai querer guardar recordações de uma prática tão inconveniente.

Neste tempo, ler era sinal de inteligência. Assim como também não ler era sinal de burrice. E gente burra só podia ir brincar no recreio depois que aprendesse a lição: *“Só brincava depois que decorava as palavras da lição”* (T., fem., 1957). É evidente que os “pedagogos” brasileiros desconheciam, ou no mínimo ignoravam outras manifestações de inteligência. Ig-

noravam, inclusive, a dificuldade de raciocínio e abstrações das diferentes fases do desenvolvimento cognitivo da criança. O que eles supunham, talvez, é que todas as crianças tivessem tido as mesmas condições familiares, o mesmo nível de interesse e assimilação, em outras palavras, que todas as crianças tivessem tido as condições ideais para a aprendizagem. Isto parece bastante evidente visto que o castigo era regra comum. Todos, sem exceção, eram expostos ao ridículo e à humilhação.

Seria a escola um retrato da sociedade dos anos 50? Os homens que andavam sempre armados. Tempo em que *“palavra de homem era documento”*. Uma sociedade pouco liberal, moralista e sistemática. Este jeito de ser constituía uma forte tradição que certamente influenciava a própria educação, ou seja, era preciso ser *“cabra macho”* desde pequeno. Daí a rigidez da professora, a dureza dos castigos, as exigências da alfabetização.

Mas nem tudo estava perdido nos anos 50. Aconteceram estas barbaridades, sim, mas existiram também boas lembranças. Talvez estas boas lembranças fossem mais expressivas se o aspecto negativo não sobrepusesse. Os relatos reviveram, por exemplo, os bons momentos de recreio, nos quais havia muita brincadeira, e saborosas frutas. *“A escola era encarada como lazer”* (C, fem., 1953); C. enfrentou, como muitos outros, as duras exigências próprias deste período de alfabetização, não obstante, suas memórias destacaram imagem graciosa da escola. Ela foi a única a dizer que a escola era bonita, que as salas eram bem cuidadas. Citou também a fon-

te luminosa. Era uma escola limpa e bem arborizada, e sua mãe a levava para lá todos os dias. No pátio tinha música. Por estas razões todas, ela se recordou da escola como um lugar de lazer. Percebe-se que estas boas lembranças se reservam à estrutura física da escola que, infelizmente, não foi utilizada de forma harmoniosa com o processo de alfabetização. Ela mesma reprovou na 1ª série e *“(...) nunca perguntava as coisas para a professora”*.

O mais comum nesta década era o método silábico, citado por M. (masc, 1954) e por J. (fem., 1956). Ambos recordaram-se, inclusive, das mesmas sílabas: *“ba, be, bi”*. A cartilha era *“Caminho Suave”* e com ela se aprendia também o *“a+i=ai, e+u=eu, o+i=oi...”*, ou seja, aprendia-se a juntar as vogais. Ali encontravam-se também as lições do pato, do cachorro, do navio. *“(...) fui muito marcada por cada uma dessas lições”* (J, fem., 1957).

Esta primeira parte de análise dos relatos foi possível porque colocou-se na mesma “gaveta” os elementos afins, ou seja, houve o critério da homogeneidade. Desta forma, as inferências até aqui realizadas, como se pode verificar, buscam uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas dos enunciados. E não poderia ser diferente, até porque inferir é deduzir, de maneira lógica, conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o meio. Importa lembrar este detalhe por ser princípio básico na análise que se processa em cada parágrafo deste artigo.

Dando prosseguimento, nota-se que a década de 60 foi, sem dúvida, a mais

rica de detalhes e informações, talvez porque mais recente. Ficaram mais claros e perceptíveis os locais de alfabetização. Campo Grande e outras cidades importantes aparecem como locais de alfabetização. Ainda foram incidentes as referências às fazendas e à zona rural. As memórias se referiam a escolas estaduais, municipais, do interior, particular e doméstica. A mais agradável sempre foi esta última. Percebe-se, porém, que, por meados dos anos 60, teve início uma transição importante na metodologia do ensino, que colocou o aluno como o centro do processo.

Um dado curioso desta década foi que muitos pais se envolveram diretamente com a alfabetização do filho, a tal ponto deste ir para a escola já sabendo muitas letras e palavras. L. (fem., 1960) foi um bom exemplo para ilustrar esta constatação: "(...) aprendi a ler e escrever com os meus pais". A família participava com mais qualidade e interesse na escolarização dos filhos. Nestes relatos, foi citada a presença dos avós, do pai, da mãe, dos irmãos mais velhos. F. (fem., 1968), por exemplo, foi alfabetizada em casa, aprendendo o alfabeto maiúsculo, minúsculo, manuscritos e letra de forma. Foi cercada de atenção pelos tios e avós: "(...) Fui alfabetizada em casa". N. (fem., 1963) disse que a sua irmã mais velha era a responsável por sua alfabetização, ensinava-lhe tabuada, capitais brasileiras, operações, ler e escrever. C. (fem., 1968) lembrou: "(...) A minha avó permitiu o primeiro contato com o mundo das letras". Ao dizer isto, ela se referia à primeira cartilha que a avó lhe deu, e aos livros que a vovó gostava de ler, os romances dos quais ela aprendeu

a ler os títulos. L. (fem., 1961), de cultura japonesa, recordou que "(...) educar era responsabilidade da mãe". R. (fem., 1968) tinha presente o esforço da mãe: "(...) grande incentivo da minha mãe para superar as dificuldades". Sua mãe acreditava que a educação era a maior herança que os pais poderiam deixar para os filhos.

O que se deduz disto é algo muito positivo, ou seja, a família assume o seu lugar na educação. Pelo menos a criança sente-se mais protegida do que em uma educação opressora, como a dos anos 50. Há um acompanhamento, um interesse pelo desenvolvimento e, com certeza, a especificação de casos, saindo do tratamento de massa, observando a particularidade de cada aluno, fossem os seus limites ou as suas qualidades. Nos anos 60, portanto, quem primeiro mudou foi a família, a escola veio mudando aos poucos, lentamente.

As referências à cartilha, nos anos 60, foram tantas, o que induz a pensar que fosse a única alternativa de alfabetização. F. (fem., 1968) não se lembrava do nome da cartilha, mas se recordava perfeitamente de tê-la usado. M. (fem., 1957) e A. (masc., 1965), ao falarem da cartilha, referiram-se àquela que se chamava "*Caminho Suave*". Duas pessoas falaram de outra cartilha: L. (fem., 1960) e C. (fem., 1965), referiram-se àquela chamada "*Vamos Estudar*". As lembranças do conteúdo, propriamente destas cartilhas, foram bem limitadas. Normalmente elas relacionavam as lições de "A a Z". Exceção à padronização da educação pela cartilha foi a alfabetização de R. (fem., 1968). Ela afirmou: "(...) não tive cartilha".

Concomitantemente às lições, eram

ensinadas as vogais, os números, as letras maiúsculas e minúsculas, a leitura de algumas palavras. Formavam-se as sílabas, por exemplo: B+A=BA, B+l=Bl.. Assim com o P, o L, o M, etc. M. (fem., 1964) lembrou desta prática ou método em sua cartilha. T. (fem., 1963) também falou destas mesmas coisas, acrescentando que tinha muita dificuldade no P e no B.

Foi ainda T. quem apontou uma linha mestra da metodologia: *“Primeiro a gente aprendia as vogais isoladas, depois juntas”*. C. reforçou esta postura, quando disse que a metodologia para ensinar a ler era a *“silábica”*, ex: SA-LA-DA = salada.

Este era o *“caminho suave”* que os alunos percorriam para aprender a ler e a escrever. Parece ter sido caminho um tanto quanto estreito e não tão suave. Seria preciso, por acaso, para ser professor ou professora, entender de pedagogia, ter noções de psicologia, ou mesmo de sociologia? Ou bastaria saber repassar a cartilha? A realidade expressa na cartilha era tão forte que constituía uma espécie de “evangelho”. Isto, desde os anos 50, perdurando nos anos 60 e, como se poderá ver, continuando nos anos 70.

O que se questiona nesta cartilha é o fato de muitas vezes ela não fazer ligação com a realidade vivida pelos educando. As pessoas da zona rural sofriam bem mais com estes aspectos, visto que a maioria das lições se referiam a realidades da vida urbana. Para um país de dimensões continentais, como é o Brasil, é muita pretensão elaborar uma metodologia de ensino única, e a cartilha ignorava isto, o que, no mínimo, era ignorar a diversidade cul-

tural e social do país. O ideal é que as lições da cartilha fossem diversificadas, adaptadas às peculiaridades, ao seu folclore, à sua música, dança, histórias etc. de cada região. Para as “crianças da roça”, seria interessante apresentar realidades dentro do seu imaginário, que partissem, por exemplo, do cultivo da lavoura, dos ricos, das plantas, dos animais etc. Desta forma, as lições não seriam apenas decoradas, como muitos afirmaram, mas vivenciadas. E quem duvida que seriam mais rapidamente assimiladas?

Embora não fosse e nunca tivesse sido cogitado como alternativa de alfabetização, o gibi apareceu, na década de 1960, como grande incentivador desse processo. Talvez as figuras e desenhos, suas caricaturas e formas, despertassem, como continuam a despertar, a atenção e a curiosidade das crianças. *“Despertou a curiosidade em saber o que estava escrito”* (T., fem., 1963); este relato manifestou a admiração de T. pelas pessoas que sabiam interpretar o que estava escrito naquelas nuvenzinhas. Como ela não sabia ler, usava então a sua imaginação e *“(...) criava histórias conforme a seqüência dos fatos”*. C. se recordou de muitos livros infantis e jogos que certamente lhe foram de muita importância no desenvolvimento mental.

Organizava-se um processo “assistemático” de educar. F. (fem., 1968) foi excelente exemplo deste fato. Além de curiosa tinha *“(...) uma boa memória”* e *“(...) ouvia com gosto as histórias lida pelos pais, os discos infantis”*. Contou ainda que lia os gibis da Disney e ouvia a leitura de artigos lidos pelo avô. Teve o privilégio de ter vári-

os livros com gravuras. Isto tudo representou, para ela, uma expressão de afeto e carinho dados pela família, o que muito lhe influenciou no hábito da leitura. N. (fem., 1963) ganhou uma coleção de livros infantis chamada "As mais belas histórias". Ficou encantada com as histórias do coelhinho, de Rapunzel e de Golias. Foram histórias que lhe ensinaram a auxiliar os mais fracos, a respeitar a "sexta-feira da paixão", a cultivar o sentimento da alegria e a exercitar a imaginação.

Ao lado deste curioso aspecto da alfabetização, surgiu outro: o cenário. Com certeza, a natureza é o grande espetáculo de onde nascem as mais lindas paisagens. A natureza está muito bem representada na grande maioria das memórias. L. (fem., 1960) falou de uma fazenda onde havia pomar, árvores e animais, a bica d'água, ali "(...) tive uma infância saudável e feliz e o sol marcava a hora de estudar". N. (fem., 1963) teve lembranças bem semelhantes, quando falou da fazenda, onde haviam porcos, muito sol e árvores. De fato, o Brasil de 40 anos atrás era ainda bastante rural e muito mais arborizado. O contato com a natureza era muito mais direto e constante. Existiam mais animais e pássaros. Com certeza, os próprios alunos desta década não imaginavam que a natureza fosse na verdade a "grande professora". Com ela aprendiam tantas coisas: a liberdade dos pássaros, a docilidade dos animais, a beleza das flores, a fertilidade da terra, a generosidade do riacho... Não há como se reportar a estes tempos sem uma certa poesia.

Ainda persiste a obrigatoriedade de

aprender. C. (fem., 1965) se lembrou bem dos métodos usados, mas das coisas realmente aprendidas em sala não se lembra de praticamente nada, sinal de que a forma como aprendeu não foi eficiente, ou foi simplesmente traumática. "(...) Tinha que fazer o dever de casa" - esta frase expressa bem a pressão que C. sentia diante das exigências escolares. Quando errava a tarefa ou a leitura, ou qualquer outro exercício "(...) ficava de castigo, ganhava cascudos". A técnica era da "repetição", ou seja, repetia o que a professora lia, repetia exercícios errados, repetia lições.

De modo geral, as coisas eram colocadas "goela a baixo", não restando ao aluno outra alternativa senão adequar-se às exigências. O depoimento de N. (fem., 1963) mostrou o quanto a escola ainda estava longe dos interesses da criança. Primeiro ela falou da "escola doméstica", na qual aprendeu a ler, escrever, fazer tabuadas e contas. Tudo de uma forma muito familiar, aliás, a sala de aula era o quarto da mãe, a sua irmã mais velha era a "(...) professora pacienciosa". Quando ela foi para a "escola de verdade", como ela mesma chamava, teve uma grande decepção. Não falou muito das razões de sua decepção, mas com certeza tinha tudo a ver com o método pouco criativo, repetitivo e sem emoção que encontrou por lá. A professora era autoritária, musculosa e exigia que se fizessem relatórios... relatórios... relatórios. Ela nunca soube o que era um relatório, tão pouco compreendia a sua importância, mas sempre teve que fazer. I. (fem., 1962) também falou do autoritarismo da professora, era brava e castigava: "(...) sentia medo e pânico".

Resta ainda lembrar os tradicionais riscos e rabiscos responsáveis pela coordenação motora. E tinham quer ser feitos sempre com a mão direita. Neste caso, pobre da I. (fem., 1962) que era canhota. Todos se recordaram do caderno de caligrafia, das bolinhas, das ondas e do rabinho de porco.

T. (fem., 1963) foi uma exceção nisto tudo. A escola onde estudou era particular, de irmãs religiosas. Sentia muito carinho pelas religiosas e vice-versa. Sair de casa para a escola foi dar um passo muito natural, pois a escola passou a ser uma extensão da própria vida. A professora sabia esperar quem tinha dificuldades no aprendizado. Também R. (fem., 1964) guardava boas recordações da sua professora e das técnicas de aprendizado através de músicas e brincadeiras.

Escolas particulares sempre foram mais eficientes que as estaduais. Mostravam ter abordagem mais pessoal (humanitária) e recursos mais fartos. As estaduais, como ainda hoje, mostravam-se materialmente precárias e péssimas no relacionamento com os alunos. As escolas particulares-religiosas sempre levaram vantagem por terem uma filosofia de vida diferente, que bem podemos imaginar ser aquela de *"amar o próximo como a si mesmo"*. Mas nenhum desses modelos foi mais querido pelos alunos e mais eficiente que a *"escola doméstica"*. Todos os que a ela se referem a colocam em um lugar de estima, com saudades e admiração. Nela, os professores não eram menos exigentes, porém, eram capazes de amar, de esperar e de acreditar. Evidentemente, os

sentimentos mais fortes nesta escola eram os de paternidade, maternidade e fraternidade, pois tudo acontecia em família. Esta era *"a escola de verdade"*, da qual, mesmo sem saber, falava N. (fem., 1963).

A análise dos anos 70, com base nas memórias é, sem dúvida, mais limitada pelo simples fato de existirem poucos relatos: o de R. (masc, 1961), de N. (masc, 1973), de J. (fem.) e A. (fem), ambas de 1970. Os poucos relatos exigiram muito mais prudência na classificação dos elementos, evitando cair na tentação de classificar o mesmo dado em categorias diferentes. Por isso foi importante ter clareza, desde o início deste trabalho, das duas categorias de análise aqui propostas. Isto possibilitou as inferências serem adaptadas ao conteúdo e ao objetivo. O que se pode dizer é que os anos 70 não representaram uma revolução, mas algumas coisas começaram a mudar.

A cartilha era ainda *"Caminho Suave"*. Mais impressionante que ser esta do mesmo nome, é o fato de ainda continuar sendo adotada. É bem verdade que a cartilha é a mesma, mas uma nova postura já começou a ser notada: a acolhida. Foi assim com R. (masc., 1971): *"(...) lá no grupo escolar - diz ele - ensinaram a gente a cantar: 'alô amiguinho como vai, a nossa amizade nunca sai, faremos o possível para sermos bons amigos...'"*. A. (fem., 1970) se recordou bem da acolhida carinhosa que teve ao chegar na escola, mesmo não sendo uma aluna regularmente matriculada. Parece que a escola se deu conta de que a criança precisava se sentir bem na escola, que ali devia ser um lugar

prazeroso, uma segunda casa.

A coordenação motora continuou a ser uma das preocupações da escola. J. (fem., 1970) exercitou bastante as bolinhas e tracinhos, desenvolveu muito bem este lado, a ponto de ter uma letra bonita, porém, não aprendeu a ler na 1ª série e foi reprovada. Também R. (masc., 1971) reprovou na primeira série, apesar de se recordar muito bem das ondas, riscos e bolinhas. Estes exercícios de coordenação motora chegaram a ser chatos pela repetição. Eram páginas inteiras que se preenchiam durante as aulas e depois nas tarefas de casa. Nada contra os exercícios de coordenação motora... *“mas precisavam ser tão chatos?”*

Neste período da vida escolar as crianças já não falavam mais em castigos, palmatórias ou algo semelhante. Percebe-se uma mudança substancial de mentalidade no trato com as crianças. Os adultos não exigiam que a criança compreendesse o seu mundo, mas eles se sentiam desafiados a penetrar no universo da criança, utilizando de forma mais consistente novas teorias de aprendizagem.

N. (masc., 1973) se encantou com sua professora, *“(...) loira e linda”*. A. (fem., 1970) percebeu que a professora era muito carinhosa. J. (fem., 1970) não reclamou, em nenhum momento, do seu primeiro professor. Isto mesmo, um professor! Aos poucos a escola foi assumindo uma postura menos institucional e mais afetiva. Desta forma, a escola se tornou um lugar não apenas de alfabetização, mas de convivência, lugar de administrar as diferenças e despertar potencialidades. Foi nesta esco-

la que J. (fem., 1970) aprendeu não apenas a ler, mas a interpretar.

Os pais desta geração já foram bem diferentes no trato com os filhos. Na grande maioria eram filhos daqueles pais du-rões dos anos 50, e que procuravam evitar que seus filhos passassem por constrangimentos como aqueles pelos quais passaram. Mais que nunca acompanhavam cada passo do filho e se alegravam com suas conquistas, procuravam compreender as suas fraquezas. A escola dos anos 70 começou a recorrer a especialistas para resolver traumas de infância, dificuldades psicomotoras e de sociabilidade. Isto significou olhar cada caso como singular; a pessoa, e não a “turma”.

Entre bolinhas e cartilhas, salas multi-seriadas e método silábico, os anos 70 plantaram uma semente de otimismo. Talvez porque saltaram aos olhos os direitos da criança e do adolescente, que por esta época começaram a ser mais veiculados por toda a imprensa. Ou também porque os nossos professores deixaram de ser apenas professores para se tornarem educadores.

Já nos anos 80, encontramos uma única memória que nos retratou alguns aspectos da alfabetização, a de M. (fem., 1981): um relato breve, mas que mostra o lado importante do *“carinho”* que deve existir no período escolar; ela relembrou da presença marcante e constante dos pais, especialmente da mãe. Sua escola sempre foi a doméstica; afinal, ela morava no pátio da escola e a professora era sua própria mãe. Será que o que sua mãe fazia era prática comum em todas as escolas?

Na escola de M. era utilizado o método silábico, através do qual aprendeu a ler primeiro as sílabas e, posteriormente, formaram-se as palavras. Utilizavam-se cartazes, desenhos e exercícios que auxiliavam na alfabetização. Isto era positivo pelo simples fato de, pela primeira vez, não se falar na cartilha, mas em outras técnicas e recursos. A professora pegava na mão das crianças para ensinar. *"(...) sentia ciúmes quando pegava a mão de outros alunos"*. O fato positivo em ter a mãe como professora foi que M. teve uma alfabetização carregada de afeto e com atenção dedicada de alguém que a amava, alguém *"(...) sempre presente"*.

São poucas as inferências que se pode fazer com base na memória de alfabetização de uma aluna que, já no início do relato, preocupou-se em dizer que da sua alfabetização não se lembrava de quase nada. Mas ficou uma certeza: a criança precisa ser amada, precisa ser compreendida e estimulada. É preciso descobrir seus limites e propor desafios que venham ao encontro das suas circunstâncias de vida e de seus gostos.

Referência a pessoas próximas: família, amigos e sua influência

Todas as memórias apresentaram, para esta categoria de análise, aspectos muito semelhantes. Por causa disto, serão omitidas, das falas individuais, o ano de alfabetização.

Há memórias que nem sequer falam de pessoas próximas, quando muito falaram das professoras. Poucos evidencia-

ram a influência de amigos. A grande maioria faz referência aos tios e avós. Já os pais, principalmente a mãe, são abundantemente citados, não apenas no período escolar, mas também antes dele.

As influências podem ser positivas ou negativas. Nos casos aqui analisados, elas eram altamente positivas, quando se tratava dos pais, tios e avós. Quando se tratava das primeiras professoras, já não se podia dizer a mesma coisa, pois para alguns elas representaram momentos de verdadeiro pânico.

Podemos começar pelas influências do pai: o que ele representou dentro do processo de alfabetização? O pai é, sem dúvida, alguém importante dentro do processo. Geralmente aparece em momentos decisivos: na decisão do filho ir para a escola, na compra do primeiro livro e no momento de ouvir o filho ler as primeiras palavras. Muitas vezes, não se interessa pelo processo, embora tenha sido parte importante dele. Interessa-se pelo resultado. Por isso fica orgulhoso quando o(a) filho(a) consegue ler. Foi assim com L. (fem.): *"(...) No colo de meu pai, em volta do fogão à lenha, tive de repetir a proeza"*. Também R. (fem.) ficou muito feliz quando o pai lhe disse: *"(...) Você está aprendendo a ler"*.

Não se pode esquecer que a sociedade de então era profundamente machista, e uma das suas características era a divisão entre o mundo doméstico e o mundo do trabalho. O homem deveria sustentar a casa, o que, naturalmente, fazia-o ausentar-se de casa para dar conta do trabalho. Com isto, distanciava-se também do dia a dia da escola dos filhos, in-

teressando-se por momentos mais significativos, tais como a repetência, a escola ruim, a aprovação, as notas, ou pela compra dos materiais necessários.

Pai não ensinava “a, e, i, o, u”. Nem se atinha a fazer bolinhas e risquinhos. Quando muito, usava a sua racionalidade para ensinar a matemática, como foi o caso de M. (fem.), em que o pai, através de tábuas, *“(...) ensinou o mundo maravilhoso dos números”*.

Atitude realmente estranha foi apresentada pelos pais de M. (masc.) e J. (fem.). O primeiro era extremamente exigente e a própria filha o qualificou de neurótico e obsessivo, pois exigia que *“(...) se levantasse às quatro horas da manhã para estudar”*. O segundo desprezava a educação feminina, dando uma atenção privilegiada aos filhos homens, destinando-os para os melhores colégios. Mas é bom lembrar que estes acontecimentos nos reportam aos anos 50.

E o irmão mais velho, o que dizer dele? Bem, este funciona, muitas vezes, como estímulo, visto que, por estar estudando, ganhava livros e cadernos novos, podia ir para a cidade, andar de ônibus, ter pasta e lápis novos. Foi ele que despertou o desejo de estudar, aguçou curiosidades e provocou atitudes em prol dos irmãos menores.

A (fem.) começou a estudar, mesmo antes do tempo, graças aos seus três irmãos que permitiram que ela os seguisse no caminho da escola. B. (fem.), sua irmã mais velha, deu-lhe proteção: *“(...) decidiu que eu ficaria na escola ao lado dela”*. L. (fem.) é um bom exemplo para este caso,

pois a sua irmã mais velha estudava no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, e isto mexia muito com sua imaginação. Perguntava-se: *o que é estudar?* L. (fem.), a irmã mais velha de N. (fem.), era a responsável pela sua alfabetização.

Em parceria com os irmãos mais velhos estão os primos, primas, tios e tias. Formam uma extensão familiar que dá sustentação dentro e fora do ambiente escolar. Há exemplos de pessoas que foram alfabetizadas pelas próprias tias e guardam com muito carinho as lembranças deste momento da vida que quase sempre se mostram cheios de afeto.

A primeira e a segunda professora de J. (fem.) foram, ambas, suas tias, e uma terceira era a diretora da escola. M. (fem.) diz que na escola onde estudava *“(...) vivia cercada de tios e primos”*. A sua professora era a sua tia. No período de férias, brincava de professora e os alunos eram os seus primos.

Neste quadro de influências resta ainda falar dos avós. Figuras ternas e muito carinhosas que sempre apoiaram os(as) netos(as), mesmo quando os pais se mostravam intolerantes. São muitas as referências às suas histórias, contadas de forma simples mas que enchiam a cabeça das crianças de imaginação. Outros falaram de seus livros, sobre os quais tinham a grande curiosidade de aprender a ler pelo menos o título, e foi daí que aprenderam a ler as suas primeiras palavras! Imagina a alegria da vovó ou do vovô ao ver seu Netinho pronunciar as suas primeiras palavras. Por isso uma das primeiras atitudes, assim que alguém aprendia a ler, era demons-

trar isso para eles. A mãe de J. (fem.) exigiu que se desse esta demonstração ao avô e à avó assim que descobriu o feito fantástico da filha.

M. (masc.) foi desafiado a escrever no quadro o nome de uma pessoa que amava muito, e o que lhe pareceu mais adequado foi o nome de sua avó e, então, escreveu no quadro *"Ama"*. Recebeu uma tremenda repreensão da professora que, erradamente, achou que ele quisesse escrever Ema, e que isto não era nome de gente, mas de animal. Isto lhe provocou revolta, pois ofendera a uma pessoa de sua grande estima.

A influência maior e determinante que aqui não poderia de forma alguma faltar é aquela exercida pela mãe. Sua figura representa a maior expressão de afetividade; em torno dela se criam quadros de verdadeiro amor-doação. As memórias relacionam o seu nome ao carinho, à paciência e à dedicação. Para melhor ilustrar a sua significância, são relacionadas diversas falas que se julgam oportunas:

1) *"(...) me desafiava no seu quarto de costura com jogos e palavras cruzadas"* (J., fem.).

2) *"Ela sempre rezou antes de iniciar as aulas, e pegava na minha mão para ensinar oncinhas"* (M., fem.).

3) *"(...) tinha o dom de ensinar e amava o que fazia"* (L., fem.).

4) *"Não concordou com a professora que exigia que eu escrevesse com a mão direita e me transferiu de escola"* (I., fem.).

5) *"Aprendi com minha mãe a vencer as dificuldades"* (R., fem.).

6) *"Brincava comigo de formar palavras com alfabeto de madeira"* (F., fem.).

7) *"(...) não tenha pressa, você chega lá"* (M., fem.).

8) *"Não tinha formação pedagógica mas tinha o dom de ensinar, e ensinava com alegria"* (L., fem.).

Estas frases foram expressas hoje, depois de tantos anos. Algumas mães até já morreram, porém, continuam vivas nestas lembranças agradáveis dos filhos. Elas realmente exerceram papel fundamental nos primeiros anos da alfabetização, pois as frases representam uma espécie de homenagem, justa e merecida, que se faz depois de tanto tempo. Elas provaram, mais uma vez, que a escola que realmente se mostrou competente foi a escola doméstica. Desta todos se recordam com muito carinho e o que nela aprenderam nunca mais se esqueceram. Ela ensinou que a verdadeira educação *"é coisa do coração"*, mostrando que o caminho certo é o do afeto, do carinho, da compreensão e do diálogo.

Notas:

¹ Os nomes dos autores das memórias foram simbolizados por inicial maiúscula para preservar-lhes o anonimato. Entre parênteses há a indicação 'masculino - feminino', seguido do ano de seus nascimentos.

Referências bibliográficas

AZEVEDO, Israel Belo de. *O prazer da produção científica*. 6. ed. Piracicaba : Unimep, 1998.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto Pinheiro. Lisboa : Edições 70, 1970.

CORDEIRO, Darcy. *Ciência, pesquisa e trabalho científico*. Goiânia : UCG, 1997.