

## A CASA DA MINHA INFÂNCIA, UM AMBIENTE ALFABETIZADOR: do abraçar uma letra a outra às reminiscências das memórias afetivas

*Cleunice Terezinha da Silva Ribeiro Tortorelli*

*Zélia Inez Lazaro Rodrigues<sup>2</sup>*

**Eixo temático:** 9. Alfabetização e as condições materiais e pessoais de ensinar em contextos diversos

**Resumo:** Este texto aborda as contribuições de um ambiente familiar alfabetizador por meio das reminiscências do ponto de vista de uma professora que conta as suas memórias afetivas da escola da infância, especificamente do período em que se alfabetizava. A personagem assume o lugar de aluna e apresenta os diversos contextos vivenciados tanto as condições materiais e pessoais quanto os aspectos ideológicos e sociais de uma fase da vida escolar muito importante para todo sujeito, a apropriação de atos de leitura e de escrita. Incluem-se o afeto da família, da professora primária e os objetos, como: os livros de leitura, que possibilitaram os diversos modos de ler os comportamentos, as situações, e os aspectos culturais, naquele momento. Alfabetizar é muito mais do que juntar sílabas, formar palavras e adquirir consciência fonológica, é reconhecer a linguagem na dialogia da vida como responsável pela formação da consciência humana. Logo, para o embasamento teórico das reflexões apresentadas, serão abordados estudos de Soares (2003), de Alvarenga et al (1989), de Carrascoza (2013), de Andrueto (2017), de Giroto e Souza (2010), Arena (2021), e, ainda, as contribuições da filosofia da linguagem, tais como: Bakhtin (2003-2011), Volochinov (2019), entre outros.

**Palavras-chaves:** Alfabetização, Afetividade, Leitura, Literatura.

### Introdução

Antes de sermos professores, fomos alunos e continuamos aprendendo. Como diz Guimarães Rosa, em Grande Sertão Veredas, “Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende” (1983, p. 326). Se o caminho se faz no caminhar, nos tornamos mestres nesse processo de, continuamente, ser nascente, depois córrego, riacho, rio, mar, e, por fim, chegar ao grande oceano.

Como educadores alfabetizadores, não raro, precisamos exercitar nossa alteridade, possibilidade de colocarmo-nos no lugar do outro e fazermos por meio de um rememoração de nossa trajetória de professor e da nossa história da vida escolar.

<sup>1</sup>Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Câmpus de Marília, Marília-SP, Brasil. Professor Titular na Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Contato: [ctstortorelli@gmail.com](mailto:ctstortorelli@gmail.com)

<sup>2</sup>Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Câmpus de Marília, Marília-SP, Brasil. Assistente Técnica de Área de EMEI da Secretaria Municipal de Educação de Marília-SP. Contato: [z.rodriques@unesp.br](mailto:z.rodriques@unesp.br)

Em razão disso, este artigo aborda uma reflexão acerca das nossas reminiscências da escola da infância, da forma como aconteceu a alfabetização, por meio da lembrança das leituras, das lições, das cartilhas, dos livros, das pessoas e das várias situações sociais e políticas da época.

Na condição de pesquisadores, supomos que faltam leituras ao professor alfabetizador, talvez pelos baixos índices brasileiros de alfabetização, mas pouco conhecemos os contextos diversos da formação desse educador e a sua história de vida.

Por vezes, é importante tirar o eu do centro, pois o ponto de partida é sempre o outro e não o “eu”, porque somos constituídos pelo outro na interação ao “manter a diversidade concreta do existir” (BAKHTIN, 2010, p. 118) e, assim, se constituem o “eu” e o “outro”, mutuamente, pelo texto, pela fala, pela voz, como seres expressivos e falantes da palavra viva.

Sendo assim, para o embasamento teórico-metodológico de nossa abordagem, são considerados os estudos de Bakhtin (2003-2011), Volochinov (2019), Andrueto (2017), Soares (2003), Alvarenga et al (1989), Giroto e Souza (2010), Carrascoza (2013), entre outros.

Bakhtin (2011, p.348) diz que “Viver significa participar de um diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc”. O aluno possui o direito à alfabetização, à leitura e à palavra. O filósofo russo continua dizendo que “as complexas relações de reciprocidade com a palavra do outro em todos os campos da cultura e da atividade completam toda a vida do homem” (BAKHTIN, 2011, p. 379). E nós como seres alfabetizados dialogamos com e pelas palavras, admiramos, sentimos, vivenciamos, porque é na troca verbal com o outro que há “refração de sentido” e, assim, o “eu” é constituído pelo outro na alteridade. Alfabetizado e alfabetizador se constituem mutuamente, pelo enunciado, pela linguagem.

Dessa forma, é no ato “responsável” e “responsivo” nosso de pesquisadoras, em que nos colocamos na condição de narradoras de um processo de aprendizagem da leitura e da escrita, em que abordaremos na primeira seção, as condições materiais e pessoais de acesso ao método silábico de alfabetização no meio familiar e a repercussão e importância desse ato afetivo na vida acadêmica. Na segunda seção, envolvemos o leitor deste artigo ao lugar de importância que a leitura literária ocupou na vida de uma professora pesquisadora. Por fim, nas considerações analisamos a preponderância da afetividade para o processo de alfabetizar, uma vez que, como afirma Bosi (2003, p. 68) “a narração da própria vida é o testemunho de mãos eloquentes dos modos que a pessoa tem de lembrar é a sua memória”.

## **O emocional, o intelectual e o social na alfabetização: uma leitura**

Conforme pensou Bakhtin (2010), o sujeito é um ser singular e ocupa um lugar único em sua existência. E desse lugar ele assume seus atos como ser responsivo e responsável. Quanto ao sujeito na fase da idade escolar não é diferente. E nessa interação comunicativa de troca social com o leitor expomos algumas reminiscências da infância, a fim de que estas palavras possam ecoar reflexões entre pais, educadores e estudiosos no sentido de pensarem nas resistências, nas políticas, nas diversas leituras e nos possíveis modos de alfabetizar. Do ponto de vista de Arena (2021), é necessário combater “a desumanização escancarada em políticas, planos e métodos, concretizados em livros, cartilhas e apostilas de fácil consumo, e, também, como contraponto à literacia e ao alfabetizar-letrando.”

Carrascoza (2013), em seu livro *Aos 7 e aos 40*, nos aponta enunciados outros que nos levam a refletir sobre o ato de ler pessoas, ao mesmo tempo que voltar à memória da infância aos sete anos é fazer uma releitura das experiências vividas para que cheguemos a uma compreensão do processo e, hoje, após os 40, há muito sentido ao lembrar do dizer do pai: “O único bem que os pais podem deixar aos filhos é o estudo, porque esse ninguém tira de você.”

Ao rememorar os tempos idos, aquele homem, lavrador da roça, que plantava e colhia alimentos por meio de uma política injusta de arrendamento de terras, foi também o pai alfabetizador, o pai contador de histórias, o pai formador de consciência política. Desde muito cedo, ensinou a enxergar que faltava a justiça social e a lutar por ela. A política da divisão da colheita não era justa entre fazendeiro latifundiário e arrendatário.

O pai chegava do trabalho cansado, tomava banho, jantava, acendia uma lamparina e ensinava a filha a ler e escrever na cartilha “Caminho Suave”. Como diz Carrascoza (2013, p. 106) “eu estava aprendendo a ler e a escrever e me encantava ao descobrir como uma letra se abraçava a outra para formar uma palavra”. O método? Naquela hora, não importava a nenhum deles. Ambos gostavam daquele momento do dia porque era o único de carinho, de colo, de elogio a cada acerto, a cada lição dada, a cada letra bonita traçada. Esse pai contava histórias de princesas, de reis e rainhas, de animais encantados. A mãe ficava ao redor costurando, após ter amamentado o irmão mais novo. Essa imagem da memória nos remete à arte de Jean François Millet (1870).



Millet, Jean Francois (1814-1875) - 1870-72 Woman Sewing by Lamplight  
(Disponível em: <https://artsandculture.google.com/category/artist?hl=es>)

Situação semelhante à de Carrascoza (2013) mais uma vez, “na hora de abrir a cartilha [...], eu sempre gaguejava, rasurando o silêncio. Meu irmão, mais avançado no mundo da leitura, ria às soltas, zombando dos meus erros” (p. 106). Mesmo sentindo-se segura, sabendo da afetividade dos pais, naquele contexto de alfabetização e da importância de saber ler ao juntar letra com letra, aquela filha sabia muito antes, ler as pessoas, ler as ações, os gestos, as atitudes, pois, “[...] não basta saber ler e escrever, é preciso saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências da leitura e da escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2006, p. 20).

O pai era severo, bravo, bem rígido. Tudo tinha de ser levado a sério, mas à mesa de estudos, ele era carinhoso e apresentava um mundo de criatividade e possibilidades de leitura, não usava apenas a cartilha. Pegava a lata de extrato de tomate, um maço de macarrão, a margarina, o sabão em pó. Todos os rótulos serviam como material de leitura. Um fazia perguntas ao outro sobre o lido. Assim como ensinam Girotto e Souza (2010) “fazer perguntas ao texto”. A menina sabia que o extrato era feito do tomate porque eles tinham na horta de casa, mas e o macarrão? De que é era feito? O pai falava da “matéria prima”. E havia toda uma explicação. Logo, não era apenas aula de Língua Portuguesa e Matemática com palitos de fósforos e grãos de feijão. Eles sabiam ler o tempo, os dias de sol e de chuva, ler o olhar das pessoas e, principalmente, os filhos todos liam o olhar do pai. O sim e o não eram muito nítidos só no olhar. Com leitura fluente já era hora de frequentar a escola.

É bem verdade que a escola ensina apenas a decodificação de palavras, os fonemas e os grafemas, os usos do X, SS e Z. A criança pronuncia em voz alta o que lê, mas sem

compreensão do lido. Os tempos mudaram, porém, o ensino ainda continua trazendo apostilas, cartilhas e livros didáticos pouco modificados.

Da fazenda onde moravam até a escola contavam-se seis léguas<sup>3</sup> de distância (variável segundo a época), por volta de 1978, chegando a quase 29 quilômetros. Era uma distância considerável para o percurso de uma criança de sete anos. Entretanto, um irmão e quatro irmãs e, também alguns primos iam para a Escola Municipal Bombocado, no município de Goiás-GO. Todo o percurso era carregado de leituras, acontecimentos e nem dava para sentir o cansaço da distância. As cabeçazinhas voltavam cheias de conteúdos e mais possibilidades de leituras. Mesmo sendo uma classe multisseriada, havia o acompanhamento corpo a corpo da professora. A amorosidade era elemento preponderante para o método que, segundo o filósofo russo: “Eu amo o outro, mas não posso amar a mim mesmo, o outro me ama, mas não ama a si mesmo; cada um tem razão do seu próprio lugar, e tem razão não subjetivamente, mas responsabilmente. (BAKHTIN, 2012, p. 104). Todas aquelas crianças estavam sob a guarda (responsabilidade) da professora durante a tarde. Responsivamente, no processo dialógico, cada ser expressivo e falante envolvido respondia pelos seus atos de ler, de escrever, de aprender.

Nesse universo alfabetizador, o dialogismo, numa classe multisseriada, acontecia pela troca verbal, “os mais avançados no mundo da leitura” (CARRASCOZA, 2013) ajudavam os iniciantes. E assim a leitura fluía. Os livros de literatura, numa escolinha feita com folhas de buriti<sup>4</sup>, eram escassos, mas os que existiam eram lidos, comentados, partilhados. Ao final da aula, todos queriam o “pó de Pirlimpimpim”, inventado por Monteiro Lobato, em *Sítio do pica-pau amarelo*, para chegarem logo em casa, onde o pai contava histórias lidas e histórias vividas. O tempo passava e mais leituras encharcavam aquelas crianças na escola da infância, assim como os campos ficavam molhados vários dias no tempo das águas, como diz Bartolomeu Campos de Queirós no livro *Indez*. E assim, cada vez mais, todos os irmãos iam em busca de águas mais profundas na ânsia de ser rio.

### **“Para mim, livro é vida, é casa e comida”: Os livros também me alfabetizaram**

O momento de fabulação, aquele de deixar a imaginação entrar no reino da criança, era constante. Os livros literários, que uma senhora rica da cidade mandava para a afilhada, supriam a falta de brinquedos. E, na leitura, aquela criança aprendia inferir significados como dizem Giroto e Souza (2010, p. 85), “visualização é uma forma de inferência”, pois, ao lermos, por exemplo, *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe, temos medo da solidão, ao mesmo tempo

<sup>3</sup> Medida itinerária que equivale a 6.000 metros.

<sup>4</sup> Espécie de palmeira encontrada desde o Pará até São Paulo.

que nos tornamos senhores da nossa própria ilha. “Quando os leitores visualizam, estão elaborando significados ao criar imagens mentais, isso porque criam cenários e figuras em suas mentes enquanto leem, fazendo com que eleve o nível de interesse” (GIROTTTO e SOUZA, 2010, p.85).

Ao pensar nesse processo de visualização, voltamos nosso olhar para aquela época, na zona rural, em que não havia televisão e nem internet, nós nos vemos constituídos pela nossa infância, nesse diálogo com a história, Girotto e Souza (2010) citam Owocki (2003) quanto à visualização: “A figura em nossa mente nos conecta com o texto ou com o que estamos aprendendo e elas, geralmente, deixam impressões permanentes” (p. 87). Na leitura de Robinson Crusóé, visualizamos a ilha, sentimos o cheiro do mato, o barulho das águas do mar, imaginamos o frio e a fome do personagem. E quantas perguntas fazemos ao texto? Dialogamos com o narrador, com o autor e até com o próprio personagem.

Nessa corrida lenta para o rio, a menina da nossa história enfrentou obstáculos, desviou pedras, saltou barrancos. Para todo riacho chega o tempo da seca. Quanto sofrimento! Quão longo é esse tempo! Como riacho, não estava ela preparada para receber tamanha secura. O pai ficou doente com epilepsia e não podia mais trabalhar na roça.

Na ânsia de se tornar rio, assumir ares de importância, ser mais encorpado e experiente, ela assumiu a eterna busca de juntar suas águas ao mar. Ou seja, os pais prepararam-na muito bem para estar apta a percorrer o “Caminho suave” de seis léguas: da Fazenda Ipanema à Fazenda Bombocado em busca do desbravamento de outros conhecimentos, outras viagens encantadas, que mostravam o menino e a menina da capa da cartilha Caminho Suave. Adquirir nova linguagem. Treinar a contrapalavra. Suaves foram as histórias ouvidas, suaves foram as amizades encontradas, mas suave mesmo foi conseguir ler pela primeira vez e sozinha a história de Pirlimpimpim e depois tantas outras de Pedro Malazartes.

A família mudou-se para a cidade e a mãe com nove filhos não conseguia sustentar todos sozinha. A criança, com nove anos de idade, foi trabalhar de babá (cuidar da filha de um casal de médicos). Nessa casa, encontrou entre os livros de medicina, os de poesia. Leu todos da coleção: Vinícius de Moraes, Camões, Chico Buarque, Drummond, literatura comentada, João Cabral de Melo Neto e muitos outros. Será que existe literatura separada para criança e literatura para adultos? Presumimos que não, segundo Maria Teresa Andruetto (2012).

Aquela *babysitter* leu livros de anatomia, biologia, artes, mas os de literatura fascinavam-na. A menina, criança ainda, tinha de dormir no trabalho para cuidar da menininha à noite. Por várias vezes, chorou de vontade de ir para casa. O que a acalentava era a

literatura. As histórias literárias davam colo, afagavam, tiravam aquele “nó da garganta” e que ela não conseguia entender o porquê e nem para que. Hoje, mais do que nunca, a compreensão veio, lendo o livro *Por uma literatura sem adjetivos*,

Para que escrever, para que ler, para que contar, para que escolher um bom livro em meio à fome e às calamidades? Escrever para que o escrito seja abrigo, espera, escuta do outro. Porque literatura, mesmo assim, é essa metáfora da vida que continua reunindo quem fala e quem escuta num espaço comum, para participar de um mistério, para fazer que nasça uma história que pelo menos por um momento *nos cure de palavra*, recolha nossos pedaços, junte nossas partes dispersas, transpasse nossas zonas mais inóspitas, para nos dizer que no escuro também está a luz, para mostrarmos que tudo no mundo, até o mais miserável, tem seu brilho. (ANDRUETTO, 2012, p. 24, grifos da autora)

Ao ler esse trecho, ficamos sem voz, escutamos com a mente, com o coração que bate acelerado como se passasse um filme em nossa cabeça de toda aquela trajetória. Quantos autores, quantas pessoas trouxeram essa luz, esse brilho para essa vida. E por algum tempo, na adolescência, ela leu quase todos os livros da Lygia Bojunga. Começou a escrever um diário bem no estilo da linguagem da personagem do livro *A Bolsa Amarela*. No seu jeito de ser calada, tímida, mas bem observadora, adorava ler as pessoas. Todo o seu silêncio incomodava quem estava por perto, entretanto, vozes ecoavam dentro de si, e ela as colocava no papel. E a escrita, muitas vezes, recolheu os seus pedaços e a refez de novo e de novo, como professora de adolescentes e incentivadora de leitura, alfabetizadora dos filhos e dos sobrinhos, mestre, orientanda de um doutoramento e aprendiz de uma vida toda.

## Considerações Finais

O pensar e fazer pedagógico não está destituído da possibilidade de falar de amor, de sonhos, de memórias vividas. Assim como fazia com a escrita da Lygia Bojunga, escrever usando uma linguagem própria com as metáforas tão bem explicadas também é um modo de enunciar e fazer com que o signo se coloque na arena de luta.

E, se viver é participar desse diálogo como já dito por Bakhtin, consideramos que as ideias deste texto apresentam em seus signos verbais a importância de conhecermos pelo menos parte da vida do sujeito alfabetizador, já que há uma relevância em conhecer o aluno, os pais do aluno, onde moram, o que fazem. Logo, esse sujeito a ser alfabetizado, na troca social, deve, aos poucos, conhecer o seu facilitador da leitura.

Este relato foca mais na história da infância, nas sensações, nos sentimentos, nas percepções de leituras e na amorosidade entre alfabetizado e alfabetizador, uma vez que a alteridade é fator preponderante nessa relação de troca social. Nesse sentido, a participação da família complementa de forma significativa o exercício do ler e do escrever, mesmo que as

condições materiais e pessoais não sejam as melhores nos diversos contextos.

A palavra coisificada está sendo, aos poucos, substituída nas mentes e práticas de alguns professores alfabetizadores na atualidade. A palavra viva é parte da alfabetização, a qual deve estar nas relações familiares regidas pela afetividade e pelo conhecimento de mundo. Devemos nos ocupar de estudos metodológicos, desveladores e necessários a um processo de alfabetização autêntico inserido na vida, pois, o que aprendemos, de alguma forma, fica marcado e, certamente, marcamos a vida de nossos alunos.

## Referências

ANDRUETO, Maria Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BAKHTIN, Mikail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução Valdemir Miotello & Carlos Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

\_\_\_\_\_. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. Coordenação de tradução de Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2012.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê editorial, 2003.

CARRASCOZA, João Luis Anzanello. **Aos 7 e aos 40** São Paulo: Cosac Naify, 2014. Lê Livros. Edição do Kindle.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. 12.<sup>a</sup> ed. 3.<sup>o</sup> VOL. Rrp editorial Ltda, RJ, 1977.

GIOTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões e SOUZA, Renata Junqueira de. **Estratégias de Leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem**. In: Ler e compreender: estratégias de leitura. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**, 2.<sup>a</sup> ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VOLOCHÍNOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do Método Sociológico na ciência da Linguagem** (2.<sup>a</sup> ed.). Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: editora 34, 2019.