UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

RAIMUNDA ELIANA CORDEIRO BARROSO

INFÂNCIA E MEMÓRIA: A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA CEARENSE NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX

FORTALEZA
2007

RAIMUNDA ELIANA CORDEIRO BARROSO

INFÂNCIA E MEMÓRIA: A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA CEARENSE NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX

Tese apresentada à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito final para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profª. Drª. Andréa Borges Leão

FORTALEZA
2007

RAIMUNDA ELIANA CORDEIRO BARROSO

INFÂNCIA E MEMÓRIA: A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA CEARENSE NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX

Tese apresentada à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito final para obtenção do título de Doutora em Educação.

Defesa em _____ de _____ de 2007.

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª. Drª. Andréa Borges Leão – UFC
(Orientadora)

_____

Prof. Dr. Gisafran Nazareno Mota Jucá – UECE

_____

Profª. Drª. Ercília Maria Braga de Olinda – UFC

_____

Prof. Dr. José Arimatea Barros Bezerra – UFC

_____

Profª. Drª. Leônia Cavalcante Teixeira – UNIFOR

Dedico este trabalho à memória de: Sebastião Gonçalves Dutra (1898-1983), meu avô; Manoel Aguiar Barroso (Natalício) (1921- 2002), meu pai; e Kiko Fernandes (1961- 2004), meu marido. Homens que marcaram minha vida de forma definitiva.

AGRADECIMENTOS

À Profª. Drª. Andréa Borges Leão, mulher de inteligência brilhante, que acompanhou meus passos na construção deste trabalho. Sou eternamente grata por sua compreensão nos momentos difíceis pelos quais passei durante o curso de doutorado.

À CAPES/PQI, pelo apoio financeiro à pesquisa através da bolsa a mim concedida.

À Universidade Estadual do Ceará, instituição a qual pertenço, por ter me possibilitado a realização dessa pós-graduação.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC, em especial as professoras Maria Juraci Maia Cavalcante, Ercília Maria Braga de Olinda e Bernadete Beserra, pela amizade e as contribuições a este trabalho.

Aos colegas do Núcleo de História, Memória e Política Educacional, pelo aprendizado e convivência saudável durante o curso.

Ao Lar Torres de Melo que me acolheu para a realização de uma das etapas deste trabalho.

Ao Arquivo Público do Estado do Ceará, lugar onde fui muito bem atendida.

À minha mãe, Albinha Cordeiro Barroso, parceira desta pesquisa na transcrição das entrevistas, digitação dos textos, correção gramatical e apoio afetivo cotidiano.

A todos os meus amigos, que aqui incluo minha família, e de modo particular: Clerismar Abreu, Fátima Leitão, Gilberto Machado, Lihana Bonfim e Mônica Façanha, pela cumplicidade em tempos alegres e sombrios.

Ao meu filho Kaio, luz do meu caminho.

Aos professores componentes da banca examinadora, meu muito obrigada.

A todos que contribuíram para a realização desta pesquisa.

Meus agradecimentos especiais a: Saturnina de Almeida Prudêncio, Francisco Fernandes Lima, Valdemar Cabral Caracas, Neusa de Góis Mota, Maria de Lourdes de Castro Rabelo, Antonio Alexandrino Correia Lima e Francisca Fialho Moreira, que me receberam em seus lares e permitiram que eu conhecesse as história de suas vidas, que se tornaram para mim inesquecíveis.

Velha Goiabeira

Tua boneca de pano, meu cavalo de pau
A velha goiabeira, maninha,
Lá no quintal
No teu castelo de areia
Havia um porto pro meu barco de papel
O teu vestido rendado
Todo manchado
De nódoa de caju

Hoje eu não corro nos trilhos
Nem subo na goiabeira
Nem caço saci nas matas
Com pedra de baladeira
Hoje isso tudo é antigo
É só mais uma quimera
Virou cantiga de roda
De rabo de tatu.

(*Letra e Música: Kiko Fernandes*)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo construir um conhecimento sobre a infância cearense nas primeiras décadas do século XX, quando circulavam nos meios educacionais novas idéias sobre a educação da criança. Estas idéias tiveram sua origem no movimento internacional das Escolas Novas – iniciado na Europa e nos Estados Unidos. Tal movimento propunha o rompimento com uma educação tradicional de caráter intelectualista, centrada na figura do professor. Defendia uma pedagogia fundamentada em conhecimentos científicos sobre a criança, um ensino baseado na atividade do aluno que por sua vez deveria ocupar o centro do processo educativo. Enfim, uma educação que se apoiava numa nova concepção de infância. No Brasil, esse novo ideário pedagógico foi propagado no primeiro período republicano, após ter sido aplicado em várias partes do mundo. As novas atitudes em relação à educação da criança foram veiculadas nacionalmente por educadores e intelectuais através de publicações científicas ou de cunho didático; por meio dos programas das Escolas Normais; como também através do ciclo de reformas educacionais nos estados brasileiros e no Distrito Federal, ocorrido na década de 1920, tendo o Ceará como um dos pioneiros na sua implantação. Reconhecendo a importância da chegada dessas idéias e sua repercussão na ambiência cultural cearense, nossa proposta foi tentar reconstruir o cotidiano de crianças que se submeteram à educação formal em instituições escolares, ou mesmo em casa, nos primeiros decênios do século XX. Foi nosso interesse investigar a influência de idéias escolanovistas na educação da infância naquele período. Na busca desses objetivos enveredamos pelo caminho metodológico da *história oral*. Confiamos à fonte da memória o trabalho de nos trazer do passado uma história que não se encontra nos livros. Para tanto, contamos com a colaboração de sete depoentes com idade entre 84 e 102 anos que se dispuseram a relatar suas histórias de vida com ênfase na fase da infância. A partir dos relatos dessas pessoas “comuns”, conseguimos desenhar, utilizando as cores da memória, a imagem de uma infância cujo cenário possuía características rurais, no qual criança e natureza se confundiam principalmente nos momentos de lazer. Nas narrativas ficou evidente a carência de instituições de ensino, embora fossem constantes as promessas governamentais de melhoria na educação. Apesar disso, outras alternativas foram encontradas para a educação das crianças. Nesse campo predominava uma pedagogia tradicional, embora traços de novidade fossem identificados nas escolas freqüentadas pelos depoentes. Constatamos que aquelas idéias que atravessaram mares até chegar entre nós e movimentaram o ambiente cultural cearense, pouco repercutiram no cotidiano escolar e doméstico de nossas crianças. Apesar disso acreditamos que as iniciativas decorrentes destas, não foram em vão e sim muito importantes na definição de uma nova infância, hoje centro gravitacional de vários campos da ciência, como também de políticas educacionais.

Palavras-Chaves: Infância; Educação; Escola Nova; Memória; História oral de vida.

ABSTRACT

The objective of this research is to build up some knowledge on the childhood in Ceará during the first decades of the 20th century, when new ideas on children education had arisen in the educational milieu. These ideas had their origin in the international movement of the New Schools – beginning in Europe and the United States. This movement proposed the rupture of the traditional education whose characteristics were the intellectualism and teacher centered education. It defended a pedagogy grounded in scientific knowledge of a child, a teaching based in the student activity, which, on its turn should occupy the center of the educational process; In brief, an education which was based on a new conception of childhood. In Brazil, this set of pedagogical ideas was proposed in the first republican period, after it had been applied in several other parts of the world. The new attitudes in relation to children education were transmitted nationally by educators and scholars through scientific or pedagogic publications; through the teacher preparatory schools, as well as through the educational reform cycles in the Brazilian schools and the Federal District, occurred in the 1920´s, being Ceará one of the pioneers in its implantation. By acknowledging the importance of the arrival of these ideas and its effects in the cultural milieu of Ceará, our proposal was to try to rebuild the children routine that undergo formal education in schools, or even at home, during the early decades of the 20th century. It was our goal to investigate the influence of the new-school ideas in children education during that period. In the search of these objectives we set out for the methodological way of the oral history. We rely on the memory of interviewees to bring from the past a history which we can not retrieve in books. Therefore, we counted on the cooperation of seven interviewees aged 84 to 102 years old who were willing to relate the history of their lives with focus to their childhood. From the account of these ordinary people, we managed to trace back the image of a childhood whose scenery had rural characteristics, in which the child and the nature mingled, especially during leisure time. In the narratives, it is evident the lack of educational institutions, though the governmental promises for increase of vacancies in elementary schools were constant. In spite of this, other alternatives were encountered for the children education. In this field, a traditional pedagogy prevailed, even though features of newness were identified in the schools the interviewees went. We certified that those ideas that crossed oceans to reach us and bustled the cultural scene of Ceará, had little impact in the school routine and the daily life of our children. Despite this, we believe that the actions that occurred afterward were not in vain. They were very important for the definition of a new childhood, which is today the center of interest of several fields in science, as well as educational policies.

Key Words: Childhood; Education; New School; Memory; Oral history live.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo adquirir conocimiento sobre la infancia cearense en las primeras décadas del siglo XX, cuando circulaban en el área educational nuevas ideas sobre la educación de los niños. Estas ideas tuvieron origen en el movimiento internacional de las Escuelas Nuevas, iniciado en Europa y Estados Unidos, que proponía romper con una educación tradicional de carácter intelectualista, centrada en la figura del profesor. Defendia una pedagogia fundamentada en conocimientos científicos sobre los niños, una enseñanza basada en la actividad del alumno que, por su vez, debería ocupar el centro del proceso educativo. En fin, una educación que se apoyaba en un nuevo concepto sobre la infancia. En Brasil, ese nuevo ideario pedagógico se propagó en el primer período republicano, después de haber sido aplicado en varias partes del mundo. Las nuevas actitudes en relación a la educación de los niños fueron transmitidas nacionalmente por educadores e intelectuales a través de publicaciones científicas o de cuño didáctico, por médio de los programas de las Escuelas Normales y también en el ciclo de reformas educacionales en los estados brasileños y del Distrito Federal de la década de 1920. Ceará fue uno de los pioneros de su implantación. Por reconocer la importancia de la llegada de esas ideas y su repercusión en el ambiente cultural cearense, nuestra propuesta intentó reconstruir lo cotidiano de los niños que se sometieron a la educación formal en instituciones escolares, o en casa, en los primeros decenios del siglo XX. Nuestro interés fue investigar la influencia de las ideas de la “escuela nueva” en la educación de los niños. En busca de dichos objetivos seguimos el camino metodológico de la historia oral en aquel período. Confiamos a la memoria el trabajo de traernos del pasado una historia que no se encontraba en los libros. Para ello contamos con la colaboración de siete deponentes, cuya edad oscilaba entre 84 y 102 años, que se dispusieron a relatar la historia de sus vidas, haciendo hincapié en la fase de su infancia. A partir del relato de esas personas “comunes” conseguimos diseñar, utilizando los colores de la memoria, la imagen de una infancia cuyo escenario poseía características rurales, en el cual los niños y la naturaleza se confundían, principalmente en los momentos de ocio. En las narraciones quedó evidente la carencia de instituciones de enseñanza, aunque fueran constantes las promesas gubernamentales sobre la mejoria de la educación. A pesar de ello, se encontraron otras alternativas para la educación de los niños. En ese campo predominaba una pedagogia tradicional, no obstante identificarse trazos de novedad en las escuelas que los deponentes frecuentaban. Constatamos que aquellas ideas, que atravesaron los mares para llegar hasta nosotros y movimentaron el ambiente cultural cearense, poco repercutieron en el dia a dia escolar y doméstico de nuestros niños. Sin embargo, creemos que las iniciativas que de ellas decurrieron no fueron en vano sino muy importantes en la definicion de una nueva infancia, hoy centro gravitacional de varios campos de ciencia y políticas educacionales.

Palabras clave: Infancia; Educación; Escuela Nueva; Memoria; Historia oral de vida.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11

CAPÍTULO 1 - HISTÓRIAS DA INFÂNCIA 17

CAPÍTULO 2 - IDÉIAS QUE APONTAM PARA INOVAÇÕES NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA: UMA ESCOLA NOVA? 31

2.1 Ventos do escolanovismo sopram no Brasil republicano 41
2.2 Prenúncios de mudanças na educação da terra da luz 49
2.3 Sopros de reforma chegam ao Ceará 61

CAPÍTULO 3 - A MEMÓRIA OU A RECONSTRUÇÃO DO PASSADO 67

3.1 Sobre a memória e a narrativa: reflexões para se entender o tempo de lembrar 67
3.1.1 Os três tempos e a narrativa 73
3.2 Memória de velhos: um exercício metodológico 77
3.2.1 Lembrar é preciso 79

CAPÍTULO 4 - O CAMINHO METODOLÓGICO 85

4.1 História oral: a memória como fonte 85
4.2 O percurso da pesquisa 91

CAPÍTULO 5 - INFÂNCIA E EDUCAÇÃO DA CRIANÇA CEARENSE PELA NARRATIVA DE IDOSOS 98

5.1 Paisagens da infância 98
5.2 A educação da criança 106
5.3 O olhar sobre o passado 113

CONSIDERAÇÕES FINAIS 116

REFERÊNCIAS 120

ANEXOS 128

INTRODUÇÃO

A inspiração da pesquisa situa-se na história de vida de nosso avô, Sebastião Gonçalves Dutra, nascido no final do século XIX[1] numa ruazinha pequena, perto da igreja matriz de Itapipoca. Logo criança se aventurou a sair de sua terra natal em busca de novas oportunidades, primeiramente na capital do Estado e depois na capital da República. O estudo sempre foi algo fundamental em sua vida. Ao voltar adulto e após se casar com uma conterrânea assumiu a função de professor, inicialmente por vontade própria e posteriormente, na década de 1940, por designação da Secretaria de Educação e Saúde do Estado do Ceará.

Em Assunção, distrito de Itapipoca, Sebastião foi responsável pela formação primária de diversas crianças e adolescentes do lugar e de outros tantos vindos dos arredores. Na década de 1930, Sebastião reuniu em sua casa crianças de várias idades; ele ensinava gramática, aritmética, geografia e ciências de acordo com o programa do curso primário oficial. Sobre essa experiência Dutra (1998, p. 20) escreveu o seguinte: "Dizem que todas as comparações são absurdas, mas, guardadas as devidas proporções, a escolinha do Papai estava para a Assunção e redondezas assim como a escola de Pestalozzi, em Yverdon, na Suíça, estava para a Europa Central na primeira metade do século passado."[2]

Iniciativas como essas revelam a preocupação, no passado, de famílias do interior do Ceará com a busca de uma formação escolar para os filhos, algo visível geralmente na capital.

Essa história contada e recontada por nosso avô levou-nos a desacreditar, desde muito cedo, na idéia facilmente aceita pelo senso-comum de um Ceará com características uniformes, como um lugar atrasado, constituído de analfabetos, vítimas de secas periódicas. A História, porém, nos mostra diferentes facetas do Ceará como, por exemplo, de um lugar onde se realizavam importantes debates intelectuais. Segundo Oliveira (2002, p. 15) na década de 1870, Fortaleza "desenvolveu rapidamente seus contatos com outras regiões do Brasil e com o exterior. O universo intelectual da cidade beneficiou-se do incremento desses contatos." Nesse período "a movimentação na cidade, tanto daqueles que chegavam ou partiam ou

[1] Sebastião nasceu no dia 3 de maio de 1898 e viveu até o ano de 1983.
[2] Supomos que a comparação é feita porque Sebastião, assim como Pestalozzi, reuniu ao redor de si crianças de vários lugares com o intuito de educá-las.

aqueles que despachavam produtos ou buscavam-nos no porto, era grande." (OLIVEIRA, 2002, p. 16). Na última década do século XIX, Fortaleza mantinha uma vida intelectual bastante movimentada com a Academia Cearense de Letras, a Padaria Espiritual e a Fênix Caixeiral, entre outras importantes iniciativas.

Somando-se a essa movimentação, com repercussões no ambiente intelectual local, acreditamos que a criação do Liceu do Ceará e da Escola Normal nas décadas de 1840 e 1880 respectivamente, tenha incrementado de alguma maneira o interesse da população pela escolarização de suas crianças e jovens, ainda na época imperial.

Embora "a criação do Liceu do Ceará se inscreva em um processo mais amplo de constituição da própria elite dirigente local" (Ibidem, p. 19), consideramos, por outro lado, que a fundação da Escola Normal em 1884, tenha facilitado indiretamente o acesso das crianças não só da capital da província, mas também de outros locais ao curso primário.

A chegada de idéias de outros lugares a vilas e povoados do Ceará provavelmente despertava nos cearenses a procura de alimento para o espírito, ou mesmo a busca por melhores condições de vida através da educação. A preocupação, portanto, com o conhecimento não era privilégio dos intelectuais, era algo que podia ser vislumbrado em escolas improvisadas que reuniam crianças de localidades diferentes no meio rural e até mesmo na demanda por professoras nas fazendas do interior do Estado.

Nosso interesse pelo tema da infância está presente desde o período da graduação em Psicologia e foi se tornando maior a partir de nossas atividades como professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE) numa das unidades do interior do estado. A constatação de que o curso forma professores(as) que vão, muitas vezes, trabalhar no meio rural, despertou em nós a necessidade de conhecer melhor a criança cearense e seu lugar na história. Procuramos trabalhar na perspectiva de uma história da criança cearense que integre aspectos de sua vida cotidiana. Nesse trabalho enfocamos tanto as singularidades como também a diversidade de ser criança em nossa realidade.

O Ceará, lugar para onde converge nosso interesse de estudo, possui características específicas que identificam sua história que conta agora com pouco mais de 400 anos. Sampaio, Santos e Silva (2001, p. 62) arrolam algumas delas:

> A história da região onde hoje existe o Estado do Ceará apresenta dinâmica própria, como a direção do processo de ocupação, do sertão para o mar, contrariando o padrão brasileiro; a pequena dimensão do escravismo, uma vez que pecuária e agricultura algodoeira baseiam-se no arrendamento; a ocupação

> econômica tardia derivada da resistência indígena, do clima e da política colonial que, pelo século XVII, reservou a área para tampão entre os brasis português e holandês; além das irrupções de secas, de movimentos messiânicos e de pronunciamentos separatistas; até os espasmos de uma industrialização retardatária, contra pano de fundo comercial e artesão, buscando integrar-se à globalização financeira e de serviços dos dias atuais.

Nosso olhar foi direcionado principalmente para o Ceará das três primeiras décadas do século XX. Neste período ocorreram, entre outros acontecimentos importantes, mudanças na educação cearense, verificando-se maior acesso das crianças à escola primária, proporcionando, de acordo com alguns historiadores, uma renovação cultural. Supomos que as transformações, embora ainda não satisfatórias, influenciaram novos modos de ver a criança implicando num maior cuidado com sua formação.

Girão (1984) dedica um capítulo de seu livro sobre história do Ceará ao período de 1914 a 1930. Para esse historiador este período é realçado pelo governo de Justiniano de Serpa que "não é erro qualificar-se de governo-marco" (p. 201). É em sua administração que se realiza a reforma da Constituição Estadual (1921) e a da instrução pública, esta protagonizada por Lourenço Filho. Girão (op. cit., p. 202) nos lembra que, após a morte de Justiniano de Serpa, em 1923, torna-se seu substituto o vice-presidente Ildefonso Albano, "que lhe continuou a obra meritória". E continua:

> No período governamental Serpa-Albano tiveram começo as grandes obras do Nordeste, de iniciativa do Presidente da República, Dr. Epitácio Pessoa, nordestino que pretendeu, mais afoitamente, mostrar aos governantes nacionais a sua incorreta e injusta indiferença em relação à solução do problema das estiagens. Destinou a essas obras o crédito de 200 milhões de cruzeiros e tornou obrigatória a reserva de 2% da renda geral da União em caixa especial para a respectiva execução, sistemática e continuada. Mais de 300 milhões despendeu no afã de alcançar o seu patriótico desiderato.

Com relação ao movimento de renovação do ensino cearense no governo Justiniano de Serpa, Cordeiro (1996) chama a atenção para mudanças ocorridas no Estado que envolviam o estímulo de novas práticas pedagógicas, propiciando inovação nas concepções de aprendizagem da época.

> Isso possibilitou uma importante mudança de mentalidade do professorado [...] a austeridade do professor e dos castigos e a prática de decorar foram combatidos, na tentativa de incrementar uma prática pedagógica na base do "aprender fazendo"[...]. Essa renovação cultural permitiu, dentro das possibilidades do meio, que a escola primária cearense se enquadrasse no amplo movimento de transformação de mentalidade que se processava no Brasil. Contribuiu também para maiores verbas para a instrução pública no governo de Justiniano de Serpa.

> Lourenço Filho implementou a obrigatoriedade escolar que levou ao crescimento da matrícula de crianças de 7 a 12 anos. (p. 117).

As idéias sobre uma nova educação iniciaram-se no velho mundo e Estados Unidos, chegando ao Brasil no final do século XIX e início do século XX. Trazido por intelectuais brasileiros, o novo ideário pedagógico foi veiculado nas Escolas Normais do país que incluíram em seus currículos a disciplina de Psicologia. São discutidos, então, métodos de ensino que se fundamentam no conhecimento do educando. A criança deveria ser educada levando-se em consideração as características próprias de sua idade e colocada no centro do processo educativo. A atitude passiva do ensino tradicional seria substituída por uma educação baseada no ativismo. O verbalismo e a memorização dariam lugar à experimentação em sala de aula, através da qual a criança deveria aprender-fazendo.

Supomos que a contestação de práticas tradicionais e a introdução de novas atitudes levando em consideração as características infantis indicavam o surgimento de uma nova mentalidade em relação à criança. Diante do exposto interessa-nos saber: como se caracterizava a infância cearense no começo do século XX? O cotidiano da criança cearense foi contaminado pelas idéias do movimento da Escola Nova? As vozes desse movimento renovador na educação repercutiram nas histórias de vida das crianças daquele período em nosso Estado?

Portanto, o principal objetivo dessa pesquisa consiste na construção, através da memória, de narrativas sobre a infância no Ceará nas primeiras décadas do século XX, enfocando práticas educativas cotidianas no contexto familiar e escolar, tendo em vista a circulação de idéias renovadas sobre a educação da criança[3].

Na busca deste objetivo procuramos, entre outros caminhos: refletir através da perspectiva histórica sobre a infância num contexto global e local; discutir idéias escolanovistas que apontavam para inovações na educação da criança; abordar a infância do passado a partir de histórias de vida de pessoas nascidas no primeiro período republicano de nosso país, quando ainda estávamos, de acordo com Freyre (2000), construindo nossa identidade como nação e povo – momento em que a educação ganhou relevância e a criança emergiu como esperança de um futuro próspero.

[3] Aqui, nos referimos à educação como uma prática abrangente que se realiza nos dois principais contextos de desenvolvimento da criança: a família e a escola.

O trabalho, então, possui três eixos teóricos, dois de caráter histórico (tratando inicialmente da infância e em seguida do movimento escolanovista e sua presença no Ceará), visando contextualizar nossa temática; e o outro de cunho metodológico, abordando estudos sobre a memória. Na perspectiva de trabalhar com memória de idosos, buscamos entender como uma pessoa que se encontra num estágio avançado de seu ciclo de vida interage com as coisas do passado trazendo-as para o presente em forma de lembranças.

A escolha pela *história oral de vida,* esta vertente do método da história oral, se deu, dentre outros aspectos, pela possibilidade desta trazer uma história viva, contada por quem a vivenciou, por quem "sabe". Na fala de uma pessoa que narra sua própria história podemos captar não apenas o que é expresso através de palavras, mas também através de gestos e emoções, como também pistas importantes que são deixadas quando ocorrem silêncios, lapsos de linguagem ou esquecimentos. Essas nuanças da memória se apresentam como porta-vozes de um passado inacessível pelas fontes ditas tradicionais. Não se trata, portanto, de se abandonar o que há de escrito, já que não podemos, nem devemos prescindir desse tipo de fonte tão importante a qualquer pesquisador.

As histórias de vida de pessoas idosas nos puseram em contato com essa infância do passado e seu cenário. Procuramos nos relatos descobrir ecos das idéias educacionais propagadas no início do século XX. Neste percurso vislumbramos um manancial de dados que fluem como um rio cujas águas se abastecem na fonte da memória do próprio narrador.

Em torno das categorias *infância*, *educação da criança* e *memória*, tentamos registrar, tendo como fonte principal a oralidade, não apenas uma história da criança, mas sobretudo a criança na história.

O trabalho encontra-se assim dividido:

- No capítulo 1 – *Histórias da infância* – abordamos a infância numa perspectiva histórica, tomando como referência inicial os estudos de Ariès (1981); traçamos um breve panorama da infância em diferentes períodos da história brasileira, dando ênfase à primeira república quando a causa educacional ganha relevo, resultando numa maior valorização da criança, com repercussões na política educacional cearense;
- No capítulo 2 – *Idéias que apontam para inovações na educação da criança: uma escola nova?* – contextualizamos as idéias do movimento da Escola Nova no âmbito internacional, sua chegada ao Brasil republicano e a presença desse

ideário no Ceará, deixando marcas, principalmente, na reforma da Instrução Pública de 1922. Durante o capítulo analisamos a relação deste movimento renovador na educação com o surgimento de uma nova mentalidade em relação à infância;

- No capítulo 3 – *A memória ou a reconstrução do passado* – inicialmente fundamentamos a compreensão da memória a partir de alguns autores, destacando os estudos de Henry Bergson (1999), Sigmund Freud (2001) e Santo Agostinho (1984). Em seguida relatamos uma experiência numa instituição de longa permanência de idosos (em Fortaleza) como um ensaio metodológico com a memória de velhos que precedeu ao trabalho com histórias de vida realizado com outro grupo de entrevistados.
- No capítulo 4 – *O caminho metodológico* – focalizamos o método da história oral e suas vertentes e buscamos justificar a escolha pela história oral de vida. Descrevemos o percurso da pesquisa desde o contato com os depoentes até o processo de preparação das entrevistas para análise.
- No capítulo 5 – *Infância e educação da criança cearense pela narrativa de idosos* – apresentamos a análise do material, fruto das entrevistas, tentando responder as questões colocadas no início do trabalho. Buscamos, portanto, caracterizar a infância cearense no período correspondente ao relato dos entrevistados, e descrever a educação da criança fazendo relações com as idéias escolanovistas propagadas nas primeiras décadas do século XX. Ao final do capítulo fizemos uma reflexão sobre o trabalho com a memória de idosos.

Por fim, são apresentadas as considerações finais; nos anexos estão incluídas as histórias de vida dos colaboradores da pesquisa.

CAPÍTULO 1

HISTÓRIAS DA INFÂNCIA

A infância – categoria central de nosso estudo – é um conceito de difícil delimitação. Palma de Oliveira (2001, p. 10) resume bem esta dificuldade quando afirma: “a conceituação está em constante evolução, assim como o próprio fenômeno que lhe dá origem, que é determinado historicamente pelas modificações das formas de organização da sociedade.” Para Colin Heywood (2004, p. 22) “a infância é obviamente uma abstração que se refere a determinada etapa da vida, diferentemente do grupo de pessoas sugerido pela palavra crianças.” De acordo com esse mesmo autor:

> [...] a criança é um constructo social que se transforma com o passar do tempo e, não menos importante, varia entre grupos sociais e étnicos dentro de qualquer sociedade. [...] é sempre uma tentação pensar em termos de uma criança “natural” e até mesmo universal cujo curso de desenvolvimento é determinado em grande medida por sua constituição biológica. (Ibidem, p. 21).

Ao estudarmos a infância ou a criança, na perspectiva histórica, temos que necessariamente nos reportar à obra pioneira *L’enfant et la vie familiale sous I’Ancien Regime* de Phillipe Ariès. Heywood (op.cit.) inicia o primeiro capítulo de seu livro com a seguinte afirmação: “No princípio era Ariès. Sua descrição abrangente e dramática sobre a ‘descoberta’ da infância foi um trabalho verdadeiramente seminal.” (p. 23).

Sobre a referida obra Cauvila (1996, p. 73) indaga:

> Por que ainda com resistências iniciais no meio acadêmico oficial francês, acabou se tornando um marco historiográfico e hoje é considerado um verdadeiro clássico? Por que, e mesmo com possíveis e várias críticas, não se pode escrever ou falar nada sobre a infância e família sem se remeter a Ariès? Tornou-se antes de qualquer coisa, um bê-á-bá dos estudos sobre esses temas.

Isto sem contarmos com tantos outros trabalhos nessa área onde a referência a esta obra de Ariès torna-se indispensável, denotando assim sua grande importância.

O estudo de Ariès publicado originalmente em 1960 utiliza, principalmente, fontes francesas e toma como ponto de partida a sociedade medieval. Traz como principais teses a tentativa de interpretação das sociedades tradicionais e o novo lugar assumido pela criança e a família nas sociedades industriais.

Ariès (1981) discute o nascimento de um sentimento de infância inexistente ou imperceptível no período medieval. Não quer com isso dizer, como ele próprio enfatiza, a não existência de afeição às crianças. “A maneira de ser das crianças deve ter sempre parecido encantadora às mães e às amas, mas esse sentimento pertencia ao vasto domínio dos sentimentos não-expressos.” (Ibidem, p. 58). Assim como a infância, a família não desfrutava do valor que foi adquirindo entre os séculos XV e XVIII. “A vida no passado, até o século XVII era vivida em público [...] não que a família não existisse como realidade vivida [...]. Mas não existia como sentimento ou valor.” (Ibidem, p. 273). Quando usamos aqui as categorias *família* e *infância* estamos nos referindo a um conjunto de sentimentos e idéias, que de acordo com o que já foi dito são conceitos que vão se modificando ao longo do tempo.

Em sua discussão sobre as *idades da vida,* Ariès (op. cit.) cita textos da Idade Média destacando *Le grand Propriétaire de Toutes Choses*[4] que trata das idades em seu livro VI. No referido texto as idades correspondem aos planetas em número de 7. Lá, a infância é assim caracterizada:

> A primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de “enfant” (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras, pois ainda não tem seus dentes bem ordenados, nem firmes [...]. (Ibidem, p. 36).

Ariès (op. cit.) descreve o perfil de uma criança cuja infância era muito breve, e cujo mundo dos adultos fazia-se presente em várias esferas de sua vida, desde as vestimentas, os jogos, até a maneira de ser educada. À família não era reservada uma função afetiva. Sua missão consistia na “conservação dos bens, na prática comum de um ofício e ajuda mútua cotidiana.” (Ibidem, p. 10).

Com o século XVII novos sentimentos surgem em relação à criança. Um deles chamado pelo autor de “paparicação” nasce dentro da família. “As pessoas se divertiam com a criança pequena como com um animalzinho, um macaquinho impudico.” (Ibidem, p. 10). O

[4] *O Grande Proprietário de Todas as Coisas* – Tradução para o francês: J. Carbichon (1556, p.158). Cf. Ariès, 1981, p. 36.

outro sentimento é a preocupação com a educação da criança despertado por reformadores, tanto católicos como protestantes interessados no disciplinamento moral das mentes infantis. Este segundo sentimento é incorporado posteriormente pelas famílias somando-se à preocupação com a higiene e saúde física dos filhos. Para Ariès (1981) a principal característica de distinção da família medieval e da família do século XVII é que nesta "a criança tornou-se um elemento indispensável da vida quotidiana, e os adultos passaram a se preocupar com sua educação, carreira e futuro." (Ibidem, p. 270).

A duração da infância se prolonga com o ingresso das crianças nas escolas, que por sua vez deixam de ser destinadas apenas aos clérigos. O acesso a estas instituições é possibilitado inicialmente às famílias ricas, aos poucos se estendendo a outras camadas da população. A sociedade ocidental desperta para a necessidade de educar suas crianças antes de sua entrada no mundo dos adultos. A partir do século XVIII "toda a energia do grupo é consumida na promoção das crianças." (Ibidem, p. 270).

As mudanças nas relações de produção da sociedade industrial e as necessidades da ordem capitalista levam a uma reorganização familiar. A socialização da criança que anteriormente acontecia através do contato direto com os valores e costumes da sociedade adulta é substituída pela educação escolar.

Ariès (op. cit.) sustenta que do século XVIII até hoje poucas mudanças ocorreram. "A família tornou-se uma sociedade fechada onde seus membros gostam de permanecer, e que é evocada com prazer [...]." (Ibidem, p. 273-274). A preocupação com a educação é apontada pelo historiador como o grande acontecimento ressurgido na modernidade:

> A civilização medieval [...] não tinha idéia da educação. Hoje, nossa sociedade depende e sabe que depende do sucesso de seu sistema educacional. Ela possui um sistema de educação, uma consciência de sua importância. Novas ciências como a Psicanálise, a Pediatria, a Psicologia, consagram-se aos problemas da infância, e suas descobertas são transmitidas aos pais através de vasta literatura de vulgarização. Nosso mundo é obcecado pelos problemas físicos, morais e sexuais da infância. (Ibidem, p. 276).

Paralelamente à evolução da instituição escolar desenvolve-se o sentimento de infância. As crianças são enviadas para a escola por seus pais. Segundo Miranda (1994, p. 126-127):

> [...] estes assumem a responsabilidade pela formação moral e espiritual dos filhos, o que levou ao aparecimento de sentimentos novos nas relações entre os membros familiares: o sentimento moderno de família, [...] a idéia moderna de infância foi determinada socialmente pela organização social capitalista,

> definida pelos interesses de uma classe ascendente: a burguesia. Contudo, a idéia de infância que se desenvolveu e chegou até nossos tempos não exprime seu fundamento histórico. Ao contrário, suprime-o ao se apresentar como se fosse um conceito eterno, universal e natural.

A sociedade industrial vai se preocupar com a criança em todos os seus aspectos, vai buscar conhecê-la para melhor cuidá-la. A ela será reservado um lugar de destaque. Apesar dessas mudanças e do reconhecimento de que o sentimento de família "estendeu-se a todas as camadas e impôs-se tiranicamente às consciências" (ARIÈS, 1981, p. 273), constata-se que no "início do século XIX a parte mais pobre da população vivia como as famílias medievais." (Ibidem, p. 271).

Na obra de Heywood (2004) a história da infância é apresentada através de uma abordagem temática abrangendo o período da Idade Média à época contemporânea, também no ocidente. A finalidade do estudo é "destacar aspectos fundamentais da história da infância e das crianças." (p. 16). Dentre os temas debatidos encontram-se aqueles já tratados por Ariès (op. cit.) como as relações entre a criança e os adultos, trabalho, educação entre outros. Heywood (op. cit.) dialoga com diversos autores trazendo à tona discordâncias de algumas teses da referida obra de Ariès (op. cit.), por parte de historiadores dessa área de estudo. Afirma que "os historiadores não hesitaram em considerar exagerada a tese de Ariès sobre a completa ausência de qualquer consciência da infância na civilização medieval, sendo rápidos na demonstração de várias formas nas quais havia, pelo menos, algum reconhecimento da 'natureza específica' da infância." (HEYWOOD, op. cit., p. 26).

Com relação ao aprendizado que se dava fora do lar de origem das crianças os críticos de Ariès (1981) assim se manifestam:

> [...] existe a suspeita de que Ariès tenha subestimado o número de crianças que aprenderam ocupações com seus próprios pais. David Nicholas afirma que, na Europa medieval, a maioria dos aprendizes veio de lares desagregados, geralmente em função da morte, onde não era possível qualquer formação adequada na própria família [...]. (HEYWOOD, op. cit., p. 205).

Algumas críticas ao seu livro são discutidas por Ariès (op. cit.) no prefácio escrito em 1973 quando reconhece resistências, principalmente, em relação à sua tese da ausência do sentimento de infância no período medieval. Para o autor "um livro tem sua vida própria [...]" (p. 12) e considera ser "as críticas mais instrutivas do que as aprovações ou as concordâncias." (p. 14).

Heywood (2004) se contrapõe ao fato de Ariès (op. cit.), em seu livro, não ter ido além da modernidade, haja vista "terem os pensadores do século XVIII chegado mais próximo a nossas noções contemporâneas de infância do que de qualquer dos seus predecessores. Eles afirmaram com segurança que as crianças são importantes em si, em vez de serem simplesmente adultos imperfeitos." (HEYWOOD, op. cit., p. 37). Esse autor destaca, entre outros, a importância de John Locke e sua obra *Some Thoughts Concerning Education*, de 1693, que difundiu a idéia da criança como uma "tábula rasa", nascida nem boa, nem má e da noção de que "a educação pode fazer uma grande diferença para a humanidade." (Ibidem, p.37). Mas, para Heywood (op. cit., p. 18) "a figura de destaque na reconstrução da infância durante o século XVIII" foi Rosseau com sua obra que relata a educação de "Emílio". Para esse pensador as crianças são concebidas como seres ingênuos e bons nos quais "a natureza deseja que sejam crianças antes de ser adultos." (Ibidem, p. 38).

Em sua história da infância, Heywood (op. cit.) avança até a contemporaneidade ressaltando o fato da criação dos filhos ter se tornado uma tarefa que exige uma abordagem científica:

> As mães tradicionalmente aprendiam como criar os filhos a partir de outras mulheres: uma mãe, uma parteira, parentes e amigas. Os conhecimentos sobre os cuidados com a criança eram passados de geração a geração sem serem questionados, acompanhado de certa resignação diante dos resultados, evidentes nas mortes freqüentes. Tudo isso mudaria durante os séc. XVIII e XIX. Os pais passaram a receber uma carga cada vez maior de orientação de médicos e outros, ávidos por pontificar na criação das crianças. [...] Armados da descoberta de Pasteur sobre a biogênese da doença, e, portanto, com o conhecimento da assepsia e anti-assepsia, os médicos poderiam finalmente gerar um conjunto coerente e eficaz de recomendações para as mães. Entre elas, estavam a fervura do leite de vaca (o processo conhecido agora como pasteurização), a esterilização dos materiais para alimentação e a lavagem de mãos antes dela. A confiança recém-adquirida se refletia no tom dos manuais sobre a educação dos bebês. [...] Do movimento dos estudos sobre a criança, os *Child Studies*, essa mãe recebia uma grande quantidade de informações sobre "marcos fundamentais": em que momento o bebê deveria atingir determinada altura ou peso, começar a engatinhar, dizer suas primeiras palavras e assim por diante. Nesse clima, era muito fácil se sentir uma mãe inadequada, e isso deve ter sido passado às crianças pois um número maior permaneceu vivo, mas sempre se falava nesse período de *fin-de-siècle*, de um número cada vez maior de "crianças neuróticas. (p. 97-98).

Para o pesquisador supracitado, "diversos estudiosos importantes para a construção da infância contemporânea surgiram no período do final do século XIX e início do século XX [...]. Os anos em torno de 1900 também foram notórios pela 'descoberta' da

adolescência" (HEYWOOD, 2004, p. 42), e levanta ainda uma questão interessante acerca da imagem da criança na atualidade ao afirmar o seguinte:

> [...] a roda deu um giro completo desde a época medieval, com o "desaparecimento" da infância durante o final do século XX. Neil Postman seguiu Ariès ao supor que a idéia de infância fosse uma invenção relativamente moderna, e, a seguir, tentou atualizá-la (em 1982) ao observar que 'para toda parte que se olhe, se pode ver que o comportamento, a linguagem, as atitudes e os desejos – até mesmo a aparência física – dos adultos e das crianças estão se tornando cada vez mais indistinguíveis' Ele cita como evidência até mesmo a enxurrada de publicações no campo da história da infância, com base na idéia de que os historiadores costumam entrar em cena quando um artefato social se torna obsoleto [...] mas seu 'desaparecimento' parece tão exagerado quando a descoberta postulada por Ariès. (Ibidem, p. 44-45).

No Brasil as pesquisas nessa área são também recentes. Priore (1999), na apresentação do livro sobre a história das crianças no Brasil, anota que "[...] as teses de Ariès instigam o historiador brasileiro a procurar suas próprias respostas [...] Aqui, tanto a escolarização quanto a emergência da vida privada chegam com grande atraso [...] o antigo sistema colonial e posteriormente a tardia industrialização deixou sobrar pouco tempo para tais questões [...]." (p. 10). E, adverte sobre um aspecto importante a ser observado por pesquisadores desta área quando diz que "a historiografia internacional pode nos servir de inspiração, mas não de bússola." (Ibidem, p. 11).

O livro de Gilberto Freyre (2003) *Casa Grande & Senzala*, editado pela primeira vez em 1933, é considerado uma obra paradigmática nos estudos sobre a família brasileira, embora utilize um viés mais sociológico do que histórico. Apesar de Gilberto Freyre tratar da família patriarcal do Nordeste açucareiro é nesta fonte que os interessados vão buscar elementos para compreender o significado e estrutura do modelo de família no Brasil, sendo portanto uma obra de grande importância para nossa compreensão da infância brasileira.

O autor aborda várias dimensões da vida da criança no Brasil colônia. Fala-nos, por exemplo, da influência da cultura vinda de fora se misturando à nativa; dos hábitos que envolviam a gente miúda; dos cuidados das amas de leite; das histórias de bicho, princesas, madrastas e gigantes, contadas pelas velhas negras que iam de fazenda em fazenda com essa função; da pedagogia do medo – tão estranha aos indígenas – que era utilizada como meio mais rápido e eficaz para controlar os impulsos infantis. Afirma Freyre (2003, p. 411) que "o menino brasileiro dos tempos coloniais viu-se rodeado de maiores e mais terríveis mal-assombrados que todos os outros meninos do mundo."

A estrutura econômica colonial caracterizava-se por uma sociedade dividida essencialmente em senhores e escravos, na qual a luta pela propriedade confundia-se com a luta pela subsistência. Nesta estrutura "a excessiva importância dada ao pai, ao patrimônio e à religião reduziu, expressivamente, o espaço físico e sentimental da criança." (COSTA, 1979, p. 162). No pai concentrava-se a imagem do patrão e protetor – figura que inspirava terror e admiração; ele possuía direitos de castigar os filhos, a mulher e seus escravos. Sua relação com os filhos era isenta de qualquer tipo de expressão afetiva; estes não recebiam atenção individualizada e possuíam uma posição puramente instrumental dentro da família, a serviço do poder paterno. Sobre os filhos dos barões do século XIX comenta Freyre (2003, p. 509) o seguinte:

> [...] que judiasse com os moleques e as negrinhas, estava direito; mas na sociedade dos mais velhos o judiado era ele. Ele que nos dias de festa devia apresentar-se de roupa de homem, e duro, correto, sem machucar o terno preto em brinquedo de criança. Ele que em presença dos mais velhos devia conservar-se calado, um ar seráfico. Tomando a benção a toda pessoa de idade que entrasse em casa e lhe apresentasse a mão suja de rapé. Ele que ao pai devia chamar "senhor pai" e à mãe "senhora mãe": A liberdade de chamar "papai" e "mamãe" era só na primeira infância [...].

A criança, no período colonial, era percebida de forma negativa em oposição ao adulto, portanto subestimada e ignorada pela família. Para a religião, sua importância se restringia ao significado de inocência e pureza, mas era vista com desprezo como ser biológico e sentimental. A igreja reservava pouca importância às trocas afetivas entre a criança e seus pais, já que isto não lhes garantia a salvação. Segundo Costa (op. cit., p. 155) no Brasil colonial "a criança era privada da afeição que hoje reconhecemos como indispensável a seu desenvolvimento físico e emocional."

A infância de nossos meninos durava muito pouco devido à entrada precoce destes no mundo adulto. Segundo Freyre (op. cit., p. 429-430, 462, 500):

> Foi geral no Brasil o costume de as mulheres casarem cedo. Aos 12, 13, 14 anos. Aos 18, já matronas, atingiam a completa maturidade. [...] daí, em grande parte, certa precocidade nas crianças coloniais, cedo chamadas a participar das angústias e preocupações dos adultos. [...] Foi quase um Brasil sem meninos, o dos nossos avós e bisavós [...]. Tirado o retrato da primeira comunhão, de sobrecasaca preta e botinas pretas ou borzeguins [...] estava a criança rapaz.

Observava-se, também no Brasil, um descaso em relação à mortalidade infantil. A morte dos pequeninos era muito freqüente havendo, portanto, certa naturalização da mortalidade infantil.

> A verdade é que perder um filho pequeno nunca foi para a família patriarcal a mesma dor profunda que para uma família de hoje. Viria outro. O anjo ia para o céu. Para junto de Nosso Senhor, insaciável em cercar-se de anjos. Ou então era mau olhado, coisa feita. Bruxedo. Feitiço contra o que só as figas, os dentes de jacaré, as rezas, os tesconjuros. (FREYRE, 2003, p. 450).

Para Costa (1979), a morte das crianças pobres favorecia a vida das crianças privilegiadas, pois propiciava o aluguel de amas de leite. A diferença de tratamento ou na percepção entre criança rica e pobre era encarada de forma natural.

As práticas de cuidado com a criança rica eram ditadas pela tradição das avós que prescreviam o seguinte: “crianças enroladas, protegidas do frio e mamando de uma negra saudável e bem alimentada.” (MAUAD, 1999, p. 161). Por outro lado, como nos relata Mattoso (1998, p. 85, 90): “a criança escrava ficava muito cedo sem referências familiares, pelo menos no sentido em que os ocidentais as entendem [...] esta era criada, em geral, por uma mãe postiça ou comunidade feminina [...] ainda nova era vista como escravo em redução.”

Apesar de representarem universos infantis bastante diferentes, observa Priore (1999, p. 101) que, “enquanto pequeninos, filhos de senhores e escravos compartilhavam os mesmos espaços privados: a sala e as camarinhas. A partir dos 7 anos, os primeiros iam estudar e os segundos trabalhar.”

No Brasil Colônia a educação das crianças livres consistia na aquisição da escrita e leitura, envolvendo também ensinamentos de religião cristã. Conhecimentos abrangendo espiritualidade eram iniciados em casa pela mãe. Os castigos físicos introduzidos pelos jesuítas, “para horror dos indígenas que desconheciam o ato de bater em crianças.” (Ibidem, p. 97), eram permitidos como forma de correção e o excesso de mimo era censurado.

No Brasil eram comuns os castigos nos colégios, as palmatórias pedagógicas, os internatos e o tradicionalismo do ensino.

> Nos antigos colégios, se houve por um lado, em alguns casos, lassidão – fazendo-se vista grossa a excessos, turbulências e perversidades dos meninos – por outro lado abusou-se criminosamente da fraqueza infantil. Houve verdadeira volúpia em humilhar a criança; em dar bolo em menino. Reflexo da tendência geral para o sadismo criado no Brasil pela escravidão e pelo abuso do negro. (FREYRE, 2003, p. 507).

No transcorrer do século XVIII a infância – que até então era vista como um período de transição – ganha maior atenção, despertando a preocupação dos adultos para a

importância de sua formação. “Entre os séculos XVI e XVIII, com a percepção da criança como algo diferente do adulto, vimos surgir uma preocupação educativa que se traduzia em sensíveis cuidados de ordem psicológica e pedagógica.” (PRIORE, 1999, p. 105). Mas, é no século XIX que, segundo Ariès (MAUAD, 1999), a infância será ratificada como uma idade da vida com suas especificidades.

Na realidade brasileira as transformações ocorridas na segunda metade do século XIX, tais como a abolição da escravatura reforçava, para Abreu (1999), a necessidade de maior controle social para uma sociedade de homens, mulheres e crianças “livres”. A autora assegura que, neste período, “havia uma preocupação jurídica e médica, de se cuidar da educação das gerações futuras e dos caminhos de construção da ‘ordem e progresso’.” (Ibidem, p. 290).

Acreditava-se que estas metas poderiam ser alcançadas pela propagação, por médicos e educadores, de padrões comportamentais e regras de higiene social para a população, tendo por finalidade uma vida familiar saudável. Apesar destes propósitos, a vida da criança proveniente de segmentos sociais diferentes, era cheia de incertezas. Mauad (op. cit., p. 156) argumenta o seguinte:

> [...] estabelecidos os devidos papéis sociais, caberia à família educar e à escola, instruir. Com isso estavam supostamente garantidas a manutenção e a reprodução dos ideais propostos para a constituição do mundo adulto. Dentro desta perspectiva, a criança era uma potencialidade que deveria ser responsavelmente desenvolvida. Mas até chegar a ser uma potencialidade, a criança era uma expectativa que, devido às condições de saúde da época, geralmente se frustrava.

De acordo com Costa (1979), a transição de família colonial para o modelo de família burguesa – representado pelo núcleo familiar – acontece com a ajuda dos higienistas que realizam uma intervenção médico-estatal na sociedade. Por via de ações normativas, a medicina social consegue modificar pouco a pouco a estrutura familiar, interferindo em seu papel social e sentimental.

A estratégia utilizada pelos higienistas, anota Costa (op. cit.), em muito se assemelha às táticas usadas pelos jesuítas para mudar a mentalidade do povo e seu comportamento. Com o surgimento de novas necessidades, intervenções seriam feitas no social, a serviço de um maior controle do Estado sobre os indivíduos. As mudanças atingem diretamente as famílias de elite. As atitudes em relação à criança são modificadas, “[...] a mãe devotada e a criança bem amada vão ser o adubo e a semente do adolescente – futuro adulto

patriótico. [...] A Higiene desfocava a importância de velhos e adultos e fazia brilhar a infância. Realçando o papel da mulher, recalcava o poder do marido." (COSTA, 1979, p. 73).

Ainda de acordo com Costa (op. cit.), a intervenção médico-estatal sobre a cidade afeta a família em dois aspectos principalmente. A casa torna-se mais aberta para o meio social e dentro dela passa a fluir mais livremente afetividade entre seus membros. Com a urbanização, a família assume novas funções e um novo modelo emerge. O ideal de família, esperado pela sociedade, adequava-se àquele em que o pai cuidava da proteção material e a mãe preocupava-se com a educação inicial dos filhos. Os valores típicos do universo capitalista deveriam ser introjetados. A família era vista como o *lócus* da procriação, para onde amor e sexo deveriam convergir.

As prescrições da nova ordem estatal, feitas de forma pouco perceptível, atendiam às exigências de mudanças econômicas que reivindicavam a aceitação do valor do trabalho e o respeito à propriedade privada. O "adestramento" dos mais jovens tinha como objetivo formar o futuro adulto. As estratégias utilizadas visavam a modificar o homem através de disciplinamento físico, moral e intelectual. "A referência principal para o modelo de vida sexual e amorosa difundido – base para os padrões de honestidade e moralidade – eram os comportamentos recomendados para as famílias mais abastadas." (ABREU, 1999, p. 291).

Em *Ordem e Progresso* – 3º estudo da série sobre a história da sociedade patriarcal no Brasil[5] – Freyre (2000) nos traz também elementos importantes para que, além de conhecermos, possamos compreender uma época, que nesta obra abrange o "fim da economia escravocrática ao começo da livre e da dissolução do regimém monárquico à consolidação da república." (Ibidem, p. 133). Aspectos da infância brasileira podem ser encontrados na transição monarquia-república. No período considerado no estudo levou-se em conta os "tempos sociais [...] que têm igualmente variado, no Brasil, em virtude de predominâncias desiguais de regiões, classes, raças, culturas, com relação ao todo brasileiro." (Ibidem, p. 42). Mas é nesse momento, fim do século XIX e início do século XX, que emerge no Brasil um "surto de nacionalismo provocado pela fundação da república e pelo desenvolvimento da mística industrialista." (Ibidem, p. 144).

São muitas as mudanças assinaladas por Freyre (op. cit.) entre estas "a exaltação da figura da criança sobre a figura do ancião, do antepassado, do velho. A exaltação do futuro

[5] Série de estudos iniciada com *Casa Grande & Senzala*, seguida por *Sobrados & Mucambos* e *Ordem e Progresso* que juntamente com *Jazigos e Covas Rasas* "constituem os quatro uma tentativa de introdução sociológica e antropológica à história da sociedade patriarcal no Brasil." (FREYRE, 2000, p. 41).

mais do que do passado. Mística que não poderia deixar de favorecer a novidade republicana e desprestigiar a tradição monárquica [...].” (FREYRE, 2000, p. 142).

Dos principais aspectos sociais e socioculturais da época, citados pelo autor (Ibidem, p. 156) destacamos os seguintes[6] :

- Crescente atenção pelos problemas de higiene e de saneamento, principalmente os urbanos;
- Imitação nos brinquedos infantis de batalhas, guerras, combates por influência da guerra do Paraguai;
- Período assinalado pela crescente libertação do menor da opressão por vezes excessiva dos pais ou dos velhos;
- Casamento romântico nas áreas urbanas e rurais;
- O menino passou a crescer mais livre da dominação de pais, confessores e mestres, embora o uso da palmatória e cipó, da peia ou da vara entre as famílias mais lentas em se desprenderem dos ritos patriarcais de disciplina tenham se estendido até o fim do período.

“O menino da época” é assim caracterizado por Freyre (op. cit., p.168):

> Nascia com a casa toda cheirando a alfazema [...]. O novo membro da família crescia com a medalha de Nossa Senhora ou de algum santo ao pescoço, à qual às vezes se juntava uma figa ou um dente de jacaré contra o mau olhado. Crescia mimado pela mãe e quase sempre também pela ama, que de ordinário era quem lhe dava de mamar do seu peito, (além de muitos outros cuidados). Quase sempre morriam meninos ainda “anjos”. As doenças de criança eram muitas e cruéis [...] faziam sofrer muitos pais e avós. Raro o brasileiro, da época, que crescesse sem ser objeto ou instrumento de promessa da mãe ou pai. [...] A primeira comunhão marcava o fim da idade Angélica (para meninos e meninas). [...] Os brinquedos e jogos de criança foram quase os mesmos em todo o país. Meninas: bonecas louras (às vezes importadas da Europa); meninos: pião, papagaio, peteca, barra, manja, queda de braço, imitação de circos, batalhas de guerra com o Paraguai – antes do velocípede e bicicleta.

O cenário de grande valorização da instituição familiar deixava de lado aqueles que, em razão de múltiplos fatores, não se enquadravam nesta estrutura. No final do século XIX e início do século XX, crianças e adolescentes órfãos ou que viviam nas ruas, tidos como abandonados, passam a receber o estigma de “menor”. A esta palavra, geralmente, associava-

[6] Aqui transcrevemos partes do texto da página indicada. Cf. Freyre, 2000.

se a imagem de uma criança amoral, capaz de praticar furtos e sem referência de uma autoridade paterna. Segundo Souza (1999, p. 81-82),

> [...] a infância ordeira, obediente à família, à escola e, por conseguinte à pátria [...] esta era a infância preconizada pelos republicanos e que adquiriu uma importância fundamental na construção da nação republicana brasileira. Na contramão dessa imagem se encontrava uma outra imagem: uma infância ociosa, insubmissa, viciosa, "entregue a si mesmo" e aos perigos da rua e, por isso mesmo perigosa a si e à sociedade. Esta infância era entendida, portanto, como um entrave à construção da nação, um problema a ser solucionado.

Em pesquisa realizada nos jornais cearenses Souza (op. cit., p. 116) atesta que "os jornais referiam-se em vez de crianças de várias condições sociais a presença de 'menores desocupados' [...] para esse tipo de criança o uso da repressão policial já era bastante comum e aceitável." No fim da década de 1920 os jornais passavam a utilizar os seguintes termos para as crianças que viviam pelas ruas: "menores desocupados; criminosos; vadios; vagabundos que passaram a ser definidos como 'infância delinqüente'." (Ibidem, p. 118).

Consoante noticia Londoño (1998), desde o início do século XX, são planejadas ações que visam à retirada das crianças da rua e sua inclusão no sistema escolar, com o fim de formar-lhes o caráter e dirigir-lhe a índole. Aos poucos a "criança abandonada" deixa de ser vista como responsável por sua condição e conduta para ser reconhecida como vítima da situação econômica e social do País. Apesar de alguns esforços neste sentido, para Passetti (1998, p. 147) "a questão do menor no Brasil republicano só passou a ser enfrentada em meados dos anos 70 [...] foi com a indicação de 1978 como o ano internacional da criança que a história da criança no Brasil e de sua repressão começou a ser pesquisada."

Londoño (op.cit., p. 138), de acordo com outros autores, acentua que a criança no início do século XX ganha importância, pois "passa a ser enxergada como futuro, garantia de que será o capital humano que o capital industrial precisa para se reproduzir."

A maior valorização da infância, no início do século XX no Brasil, ocorre paralelamente à implantação de práticas pedagógicas respaldadas principalmente num discurso de caráter científico sobre a criança. Nos anos 1920 se assiste, no dizer de Carvalho (1999), a um movimento promovido por amplos setores da intelectualidade brasileira em favor da causa educacional. Nesse contexto, entra em cena a então denominada Pedagogia da Escola Nova, "redefinindo a natureza infantil e o lugar do conhecimento sobre ela produzido nas teorias e nas práticas da educação." (Ibidem, p. 280). Comenta ainda a autora que a descoberta feita pelos entusiastas da educação, na década de 1920, foi no sentido de

considerá-la o grande problema nacional, "por sua capacidade de 'regenerar' as populações brasileiras, erradicando-lhes a doença e incutindo-lhes hábitos de trabalho." (CARVALHO, 1999, p. 282). Embora o interesse na educação das crianças tenha ganhado maior visibilidade na terceira década do século XX, a tentativa de aproximar a criança brasileira do mundo das letras é uma preocupação do século anterior.

Na pesquisa *Brasil em Imaginação: livros, impressos e leituras infantis (1890-1915)*, Leão (2002) desvela um universo infantil brasileiro familiarizado com uma literatura impressa. Destaca, em seu trabalho, o jornal *Tico-Tico* – semanário dedicado ao público infantil com circulação nacional. De 1905 a 1960 o *Tico-Tico* teve dezenas de milhares de leitores espalhados por todo o país. A colaboração dos leitores ao jornalzinho através de cartas, participação em concursos, entre outros, atestava a fertilidade de tal empreendimento num país de analfabetos, num período em que a escola era tão precária e rara na vida das pessoas. As crianças, em sua pesquisa, são apresentadas como:

> [...] sujeitos sociais relacionais e com cultura própria. Além de escrever contos para o *Tico-Tico*, a petizada brincava no tanque com navios de papel, divertia-se com os automóveis que faziam *fon-fon-fon*, com palhacinhos de corda que tocavam cornetas, sonhava com as férias, jogava a cabra-cega, o *saute-mouton* (pular corda), a peteca, lambia o fundo do tacho, recebia conselhos do semanário para não beber o licor Paraty, a genebra, o vermouth ou a "laranjinha", não fumar e não jogar no bicho. [...]. (Ibidem, p. 215).

Fica evidente, no trabalho de Leão (op. cit.), a abrangência do semanário *Tico-Tico*, chegando a atingir até mesmo "leitores que não sabiam ler", como é o caso do menino Sebastião Lopes da Fonseca, o "Batão" de 4 anos e meio[7]. Como relata a autora, "o público de crianças leitoras pertencia a famílias que tinham contato com a cultura escrita. Uma cultura escrita cuja circulação e consumo não se determinavam exclusivamente pelas desigualdades sócio-econômicas ou alfabetização." (Ibidem, p. 14). Os livros e impressos infantis identificavam os leitores a um sentimento de pertencimento à nação brasileira:

> A civilização do impresso cuja norma era ler, escrever, aparecer e comprar, mesmo tendo instaurado o acesso facilitado, conviveu com um público de iletradas e não de todo previstas. Crianças que não saíam de casa para correr atrás de borboletas azuis, abraçar as árvores, beber água na fonte, ir ao cinematógrafo, tomar sorvete, passear com os pais na livraria. O novo grupo era formado pelos pequenos trabalhadores que cruzavam a cidade sem nenhum júbilo, e quando engaiolavam jornais era para os apregoar e vender, a fim de auxiliar e até mesmo prover o sustento da família. Entre as crianças pobres, algumas dedicavam muito tempo a aprender a ler, escrever e a compreender os textos. (Ibidem, p. 224-225).

[7] Cf. Leão, 2002, p. 225.

Das pesquisas que tratam da infância destacamos, dentre as locais, *Brinquedos da Memória* – um estudo realizado por Celeste Cordeiro (1996) sobre a infância em Fortaleza nas primeiras décadas do século XX. Enquanto Leão (2002) aborda a infância a partir da leitura, Cordeiro (op. cit.), em período semelhante, aborda a criança através de seu universo lúdico. Na pesquisa a autora desenha, a partir da fala de pessoas idosas, pelo recurso da memória, o que foi o cotidiano da criança nesta época. As brincadeiras, objeto principal de sua investigação – ocorriam nas ruas com predomínio de contatos físicos e uso da palavra. "As rodas de ciranda na calçada constituem, inegavelmente, a lembrança mais prazerosa no que toca às brincadeiras. Suas músicas são cantadas com saudade e, entre elas, 'Senhora D. Cândida' é uma das mais presentes nos relatos de nossos entrevistados." (Ibidem, p. 148).

Em sua análise, Cordeiro (op. cit.) encontra diferenças entre a infância do passado e a atual. Com relação à escola, descobre que esta trabalhava muito mais as questões regionais do que hoje. Outra distinção destacada pela autora refere-se ao brilho da fantasia que envolvia a vida da criança.

> O progresso científico e a massa de informações transmitidas pelos meios de comunicação, especialmente a televisão, são fatores importantes, entre outros – maior densidade populacional, escolaridade precoce, urbanização e existência de um maior número de espaços públicos – que concorrem para um certo "desencantamento" das vivências infantis. A imaginação desimpedida expressa, por exemplo, na metáfora do "tempo em que os bichos falavam" sofre uma censura, e as famílias começam a se sentir culpadas em "meter tantas bobagens nas cabeças dos meninos", além do estímulo que a escola passa a dar a uma literatura realista. Até mesmo as próprias crianças passam a nos cobrar maiores doses de "razão". (Ibidem, p. 148).

Tomando por base contribuições nesta área e trilhando os caminhos de uma história educacional, procuramos reconstruir, através da memória, a infância cearense numa época de grande escassez de escolas. Momento também em que o Estado era palco não apenas de disputas políticas entre coronéis, mas quando brotavam, por aqui, políticas educacionais voltadas para a criança de 7 a 12 anos, trazendo mudanças para a educação cearense, cujas sementes foram plantadas ainda no século XIX e foram se desenvolvendo no decorrer do século seguinte. Contextualizar a história dessas idéias é o objetivo do próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

IDÉIAS QUE APONTAM PARA INOVAÇÕES NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA: UMA ESCOLA NOVA?

O século XIX, herdeiro do Iluminismo, dispõe de condições para o florescimento de uma nova educação que abranja diversos setores da sociedade possibilitando assim o desenvolvimento das forças produtivas. Os avanços científicos do mundo contemporâneo impõem uma educação fundamentada nas novas descobertas. Professores deveriam pautar suas práticas a partir do estudo da infância, visando adequar seus métodos às particularidades do mundo da criança. Em vários cantos do mundo surgiram escolas experimentais onde o aluno era colocado no centro do processo educativo. Ações educativas tradicionais e conservadoras foram repudiadas por educadores que compunham o movimento internacional das escolas novas. As idéias que estavam por trás destas iniciativas invadiram vários países levando, no mínimo, desconforto às mentes mais conservadoras.

Para Lopes (1986, p. 24) “uma escola intelectualista, convencional, autoritária e, sobretudo, passiva quanto ao aluno, não era condizente com o espírito científico do momento.” Tais idéias foram divulgadas por teóricos que faziam parte de um movimento em prol de uma nova educação ou de uma escola nova. A novidade no fazer educacional foi posta em prática por escolas de vanguarda espalhadas, inicialmente, pela velha Europa.

Um dos difusores – internacionalmente falando –, além de defensor da nova educação, foi o educador suíço Adolfo Ferrière (1879-1961). De acordo com ele “em 1914 já podiam contar-se em todo o mundo cerca de 80 ‘escolas novas’.” (1928, p. 124).

Ferrière (op. cit.) fez severas críticas à escola antiga. No prólogo de seu livro – *Transformemos a Escola* – ele narra uma história na qual o diabo apresenta-se aos homens como enviado de Deus e reformador da sociedade. Não satisfeito com o que viu aqui na terra, pois havia ainda pessoas boas e felizes, o diabo conclui, então, que as coisas não iam bem e que havia necessidade de mudanças.

> E disse consigo: “A infância é o porvir da raça; comecemos, pois, pela infância..”
>
> E apresentou-se perante os homens como enviado de Deus, como reformador da sociedade. “Deus”, disse Belzebu, “exige a mortificação da carne, e é mister começar desde criança. A alegria é pecado. Rir é uma blasfêmia. As crianças não devem conhecer alegrias nem risos. O amor de mãe é um perigo: afemina a alma dum rapaz; é preciso separar mãe e filho, para que coisa alguma se oponha á sua comunhão com Deus. Torna-se necessário que a juventude saiba que a vida é esforço. Façam-na trabalthar (em latim “tripalium”, três paus, instrumento de tortura); encham-na de aborrecimento. ¡ Que seja banido tudo quanto possa despertar-lhe interesse: só é proveitoso o trabalho desinteressado; se nele se mistura prazer, está tudo perdido!
>
> Eis o que disse o diabo. A multidão, beijando a terra, exclamou:
>
> ¡ Queremo-nos salvar! Que devemos fazer?
>
> Criem a escola.
>
> E, seguindo o conselho do diabo, criou-se a escola [...]. (FERRIÈRE, 1928, p. p. 11-12)[8].

A metáfora põe a escola como um lugar que planta o mal nas crianças, um espaço arquitetado pela mente do diabo. A escola antiga é vista como um inferno que precisa ser extirpado para criar-se algo novo em seu lugar. Ao final da narrativa o autor faz a seguinte exortação: “¡Leitor, se ainda encontrares dessas << gaiolas >> á moda antiga, sacode o magister na sua cátedra, desperta-o, e dize-lhe que os tempos são outros [...].” (Ibidem, p. 16).

Segundo Ferrière (op. cit., p. 66) “o espírito da educação actual se inspira ainda, em grande parte, no da Idade Média, transportado até nós pela rotina omnipotente e por falta de direcção scientifica.” Sobre as escolas modernas esclarece: são aquelas “que romperam com o que a tradição mantinha de caduco e empreenderam corajosamente a cruzada das reformas.” (Ibidem, p. 77). E conclui o primeiro capítulo dessa sua obra dizendo:

> [...] se a escola não é o que deve ser, << transformemos a escola >> ! A psicologia da criança, com suas grandes leis imutáveis e serenas, vai indicar-nos o caminho que se deve enveredar, mostrando-nos de perto o que não presta, e quais as transformações a fazer. (FERRIÈRE, 1928, p. 177).

Para Cambi (1999, p. 530), Ferrière “colocou-se numa atitude bem clara de defesa dos ‘direitos’ da criança e de suas necessidades fundamentais, que estão ligados a um exercício de livre atividade.”

O movimento das escolas novas vinha atender as necessidades de uma sociedade em transformação que não mais se beneficiava do modelo de educação baseado no

[8] Em todas as citações de textos antigos transcrevemos as citações tal qual os arquivos pesquisados. Sendo assim, faz-se necessário relevar algumas características da escrita da época como falta de acento gráfico, entre outros.

tradicionalismo. A história aponta para novos cenários, enfocando outros personagens no processo educativo. O século XX traz à cena novos protagonistas, dentre estes a criança. É “o século das crianças e das mulheres, das massas e da técnica.” (CAMBI, 1999, p. 509). Mudanças na economia e política levaram a transformações sociais, fazendo emergir diferentes visões de mundo, levando-nos a reflexões no campo da história intelectual, área esta que “cobre, de fato, o conjunto das formas de pensamento e o seu objeto não é, à partida, mais preciso do que o da história social ou econômica.” (CHARTIER, 1990, p. 31).

Nesse contexto, Cambi (op. cit., p. 51) faz referência a um novo homem, o homem do século XX:

> Este homem do século XX (presente nas áreas mais avançadas, mas que serve de modelo a todo o planeta) cortou as pontes com o passado, inebria-se de futuro (baseado no progresso e na segurança) e sobretudo de presente, daquele aqui-agora que é visto como o vértice da história e o melhor dos mundos possíveis. Estamos diante de um modelo antropológico novo, guiado pela idéia da felicidade, a qual é medida pelo consumo, equiparada ao haver, à acumulação de experiências, de bens, de relações (com o mundo e com os outros).

A educação, portanto, havia de tomar novos rumos. A escola tornava-se cada vez mais indispensável, devendo estender-se às varias camadas da sociedade. Buscava-se substituir o ensino tradicional por várias propostas de educação com a finalidade de alcançar, principalmente, as gerações mais novas.

> Renovação educativa e renovação pedagógica agiram de modo constante e entrelaçado no curso do século XX, consignando ao pedagógico uma feição cada vez mais rica, mais incisiva, mais sofisticada também. O itinerário dessa maturação foi complexo, atingiu muitos setores e seguiu muitos caminhos, entre os quais devem ser destacados, em particular: 1. A aventura das “escolas novas” e do ativismo, que inaugurou um novo modo de pensar a educação [...]. (Ibidem, p. 512).

Dentre os precursores dessa nova educação, Jean-Jacques Rousseau é apontado como “o grande iniciador do movimento contemporâneo [...] Rousseau teve intuições geniais, em que se inspiraram ainda, consciente ou inconscientemente, os verdadeiros educadores.” (FOUQUIÉ, 1952, p. 3-4).

Emílio ou Da Educação, obra ainda hoje bastante lida, foi escrita por Rousseau (2004) entre os anos de 1757 a 1762. Credita-se à produção desta obra ao sentimento de culpa que o autor mantinha por ter abandonado seus cinco filhos. No livro o autor assume o papel de preceptor de um aluno imaginário e dedica às mães o seu trabalho: “É a ti que me dirijo,

terna e previdente mãe.” (ROUSSEAU, 2004, p. 7). Para ele “a educação do homem começa com o nascimento; antes de falar, antes de ouvir, ele já se instrui.” (Ibidem, p. 48). Defende uma educação que tenha como princípios o respeito à natureza infantil e sua liberdade. “[...] o primeiro de todos os bens não é a autoridade, mas a liberdade. O homem verdadeiramente livre só quer o que pode e faz o que lhe agrada. Eis a minha máxima fundamental. Trata-se apenas de aplicá-la à infância, e todas as regras da educação decorrerão dela.” (Ibidem, p. 81).

O preceptor de *Emílio* preocupou-se, acima de tudo, em ensiná-lo a viver. Faz recomendações valiosas, ao leitor, sobre a preparação do aluno para enfrentar as adversidades da vida. Demonstra, entre outras coisas, como uma criança, dependendo de sua educação, pode assumir um comportamento tirano na infância.

> Sabeis qual é o meio mais seguro de tornar miserável vosso filho? É acostumá-lo a obter tudo, pois, crescendo seus desejos sem cessar pela facilidade de satisfazê-los, mais cedo ou mais tarde a impotência vos forçará, ainda que contra a vontade, a usar da recusa. E essa recusa inabitual dar-lhe-á um tormento maior do que a própria privação do que deseja. Primeiro ele irá querer a bengala que segurais; logo irá querer vosso relógio; em seguida, irá querer o passarinho que voa; irá querer a estrela que vê brilhando; quererá tudo o que vir. A menos que sejais Deus, como o contentareis? [...] Assim, a criança que só precisa querer para conseguir acredita ser proprietária do universo; considera todos os homens seus escravos e, quando finalmente somos forçados a lhe recusar alguma coisa, ela, acreditando, que tudo é possível quando manda, toma essa recusa como um ato de rebeldia [...]. (Ibidem, p. 86).

A obra é repleta de exemplos em que os pais podem se espelhar:

> Vosso filho díscolo estraga tudo o que pega. Não vos aborreçais. Ponde fora de seu alcance o que ele puder estragar. Ele quebra os móveis que usa; não vos apresseis em vos dar outros, deixai que sinta o prejuízo da privação. Ele quebra as janelas de seu quarto; deixai que o vento sopre sobre ele noite e dia sem vos preocupardes com o resfriado, pois é melhor que ele esteja resfriado do que louco. (ROUSSEAU, 2004, p. 7).

Uma das grandes contribuições deste autor ao pensamento educacional contemporâneo foi a importância dada por ele à própria criança e às peculiaridades de seu desenvolvimento. Segundo ele, cada idade alcança um grau de maturidade própria. Realiza, como dizem alguns teóricos, uma revolução copernicana na educação. A criança passa a ser o centro de toda a educação, característica predominante no pensamento escolanovista. “A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. [...] A infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias; nada é menos sensato do que

querer substituir essas maneiras pelas nossas [...]", afirma Rousseau (op. cit., p. 91). Reprovou que as lições fossem dadas desde cedo para a criança. E ainda recomenda:

> Se pudésseis nada fazer e nada deixar que fizessem, se pudésseis levar vosso aluno são e robusto até a idade de 12 anos sem que ele soubesse distinguir a mão esquerda da direita [...]. Exercitai seu corpo, seus órgãos seus sentidos e suas forças, mas conservai sua alma no ócio tanto tempo quanto possível. [...] Deixai que se amadureça a infância nas crianças. (Ibidem, p. 97).

Nesta perspectiva, Rousseau (op. cit.) criticava os métodos inadequados de instrução de seu tempo; condenava estudos alheios aos interesses da criança; as lições verbais e o uso da memória na aprendizagem; valorizava os trabalhos manuais e destacava a importância da experiência, devendo ser esta a base para o conhecimento. Enfim, o autor defendia o respeito e o amor à infância.

> Que devemos pensar, então, dessa educação bárbara que sacrifica o presente por um futuro incerto [...]. A idade da alegria passa-se em meio a prantos, a castigos, a ameaças, à escravidão [...]. Homens, sede humanos, este é o vosso primeiro dever; sede humano para todas as condições, para todas as idades, para tudo que não é alheio ao homem. Para vós, que sabedoria há fora da humanidade? Amai a infância; favorecei suas brincadeiras, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de vós não teve alguma vez saudade dessa época em que o riso está sempre nos lábios, e a alma está sempre em paz? Por que quereis retirar desses pequenos inocentes o gozo de um tempo tão curto que se lhes foge e de um bem tão precioso, de que não poderiam abusar? (ROUSSEAU, 2004, p. 72-73).

Essas idéias germinaram no fértil solo dos jardins das escolas experimentais e resultaram no movimento em prol da renovação da educação que abarcava o ativismo[9] e foi marcado pela fundação de escolas que romperam com os padrões tradicionais de ensino. Várias iniciativas neste campo obtiveram repercussão internacional, tais como as experiências de Henrique Pestalozzi (1746-1827) na Suíça – admirador das idéias de Rousseau, esse educador tenta colocá-las em prática dedicando-se, inicialmente, a crianças pobres e abandonadas. Estas recebiam além de abrigo, uma formação integral e aprendiam uma atividade profissional.

Segundo Aguayo (1939, p. 11), Pestalozzi é o maior dos educadores modernos: "Homem de cultura medíocre, mas repassado de entusiasmo, abnegação e amor à infância,

[9] Sobre o Ativismo, escreve Lourenço Filho (1978, p. 151): "Não se contém a renovação escolar no conceito, puro e simples, de ensino ativo. Contudo, nele encontra o seu mais amplo caráter distintivo, aquele pelo qual, em termos práticos, veio a opor-se à escola tradicional. [...] *Dar a lição, tomar a lição* – eis em que quase se resumia a didática tradicional. A escola ativa, ao contrário, concebe a aprendizagem como um processo de aquisição individual, segundo condições personalíssimas de cada discípulo.[...] transfere o mestre do centro de cena para nele colocar o educando, visto que é este que importa em sua formação e ajustamento, ou na expansão e desenvolvimento de sua personalidade."

Pestalozzi, em seus esforços no sentido de reformar o sistema de educação da sua época, chegou a conclusões que já prenunciam alguns dos postulados da Escola Nova.” Fundou em 1804 em Yverdon, na Suíça, o Instituto de Neufchâtel que reuniu professores e alunos-pensionistas de várias partes do mundo, resultando na propagação de seu sistema educacional para vários países da Europa. O instituto concentrava, no mesmo lugar, escola elementar, seminário de professores e escola de ensaio.

Pestalozzi, como o autor de *Emílio*,

> [...] procura, tal como ele mesmo diz, psicologizar a educação, isto é, fundar seus métodos no conhecimento da criança em se adaptando ao nível de desenvolvimento daquele a quem se instrui. [...] Reagiu contra o intelectualismo excessivo da pedagogia tradicional; crê no valor educativo do trabalho manual e na importância da destreza prática. (FOUQUIÉ, 1952, p. 10-11).

Pestalozzi escreveu o romance *Leonard et Gertrude*, seu primeiro trabalho, “nele se vê uma mulher salvar a situação da família, o que justifica as idéias do autor, que pretende sejam a educação e a instrução do povo confiadas às mães.” (Ibidem, p. 6). Para ele, é no lar que a educação deve ter lugar por excelência. Em seu instituto, em Yverdom, baseava toda a aprendizagem na ação e aplicava o método intuitivo, cujo ensino deveria se fundamentar na experiência do aluno. Sua escola existiu por 20 anos.

Dos discípulos deste famoso educador suíço destacamos aqui o alemão Friedrich Froebel (1782-1852). Sua pedagogia “é um desenvolvimento ou interpretação genial do sistema de Pestalozzi, organizado à luz profunda da natureza infantil.” (AGUAYO, 1939, p. 12). Froebel cria o primeiro jardim de infância ou *kindergarten* (termo criado por ele) na cidade de Blankenburg em junho de 1840, destinado a crianças menores de 6 anos, “[...] para ele, a infância é assim como uma planta; deve ser objeto de cuidado atencioso, deve receber água, crescer em solo rico em nutrientes e ter a luz do sol na medida certa.” (ARCE, 2002, p. 11).

Ele encarregou as mulheres da tarefa de jardineiras, por acreditar serem elas possuidoras de habilidades inatas oriundas de um coração de mãe. Para o idealizador dos jardins de infância: “[...] a mulher não necessita de muita instrução para trabalhar com as crianças, este ato faz parte de sua natureza, ela necessita sim tomar consciência desta benção divina que recebeu: educar o gérmen da humanidade – a criança.” (Ibidem, p. 68). Conhecido por ser precursor do uso pedagógico da brincadeira, sua pedagogia do jogo pressupõe a importância da atividade para a formação da criança – ser que concebe em desenvolvimento

contínuo – cuja educação deve se adequar às características de cada estágio de seu desenvolvimento. O método froebeliano prevê "ocupações variadas que ensejam às crianças ocasião de observar as coisas e de aprender a conhecê-las, de executar pequenos trabalhos e de desenvolver sua destreza manual de habituar-se ao trabalho metódico e ordenado" (FOUQUIÉ, 1952, p. 18).

O pensamento de Froebel – assim como o de Pestalozzi – influenciou os educadores da segunda metade do século XIX e início do século XX na construção de uma nova concepção de educação da infância. "Froebel revoluciona a educação que se realizava sobre os moldes chamados tradicionais, antecipando-se, tornando-se precursor do movimento que mais tarde seria conhecido como movimento da Escola Nova, ou Escola Ativa ou ainda Pedagogia Progressiva (nos EUA)." (ARCE, op. cit., p. 47).

Ao discorrer sobre as bases históricas do movimento da Escola Nova, Lourenço Filho (1978, p. 17) argumenta que, em vários países, desde os últimos anos do século XIX,

> [...] muitos educadores então passaram a considerar novos problemas, intentando solvê-los com a aplicação de recentes descobertas relativas ao desenvolvimento das crianças. Outros experimentaram variar os procedimentos de ensino, ou logo transformar as normas tradicionais da organização escolar, com isso ensaiando uma "Escola Nova", no sentido de escola diferente das que existissem. Esse singelo nome foi por alguns adotado para caracterização do trabalho em estabelecimentos que dirigiam e, logo também, por agremiações criadas para permuta de informações e propagação dos ideais de reforma escolar. Mais tarde passou a qualificar reuniões nacionais e internacionais, bem como a figurar no título de revistas e séries de publicações consagradas ao assunto. Dessa forma, a expressão "Escola Nova" adquiriu mais amplo sentido, ligado ao de um novo tratamento dos problemas da educação, em geral. Nessa acepção, ainda agora se emprega. Não se refere a um só tipo de escola, ou sistema didático determinado, mas a todo um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais do ensino. Inicialmente, esses princípios derivam de uma nova compreensão de necessidades da infância, inspirada em conclusões de estudos da biologia e da psicologia. Mas alargaram-se depois, relacionando-se com outros muito numerosos, relativos às funções da escola em face de novas exigências, derivadas das mudanças da vida social.

Ao contestar a escola tradicional apoiada no ensino enciclopédico, verbalismo e passividade do aluno, a nova pedagogia prioriza o método intuitivo, baseando-se nas características psicológicas da criança. Promove atividades livres, trabalhos manuais, música, desenho, excursões entre outros. Com respeito à formação moral, trabalha as noções de

liberdade e democracia[10]. Ao confrontar-se educação tradicional e educação nova, John Dewey (1976, p. 6-7) identifica as seguintes oposições:

> [...] à imposição de cima para baixo, opõe-se a expressão e cultivo da individualidade; à disciplina externa, opõe-se a atividade livre; à aprender por livros e professor, aprender por experiência; à aquisição por exercício e treino de habilidades e técnicas isoladas, a sua aquisição como meios para atingir fins que respondem a apelos diretos e vitais do aluno; à preparação para um futuro mais ou menos remoto opõe-se aproveitar-se ao máximo das oportunidades do presente; a fins e conhecimentos estáticos opõe-se a tomada de contato com um mundo em mudança.

Cambi (1999, p. 513) define a Escola Nova como:

> [...] um movimento internacional – embora sobretudo europeu e norte-americano – que teve vastíssima influência nas práticas cotidianas da educação especialmente escolar [...] realizou uma reviravolta radical na educação colocando no centro a criança, as suas necessidades e as suas capacidades; o fazer que deve preceder o conhecer [...] trata-se de uma "revolução copernicana" na educação (e em pedagogia) a qual é necessário ainda hoje levar em conta e que rompia radicalmente com o passado, com uma instituição escolar formalista, disciplinar e verbalista e com uma pedagogia deontológica, abstrata [...].

Dentre os educadores mais representativos das experiências pedagógicas identificadas por Escola Nova, se sobressaem: Cecil Reddie (1858-1932) na Inglaterra; Edmond Demolins (1852-1907) na França; Kerschensteiner (1854-1932) na Alemanha; Maria Montessori (1870-1952) na Itália; Ovide Decroly (1871-1932) na Bélgica; Claparéde (1873-1940) na Suíça; Anísio Teixeira (1900-1971) no Brasil; e John Dewey (1859-1952) nos Estados Unidos que é apontado como um dos mais importantes entre os citados. Cambi (1999, p. 546) refere-se a Dewey da seguinte forma:

> [...] foi o maior pedagogo do século XX [...] seu pensamento pedagógico difundiu-se no mundo inteiro e operou em toda parte uma profunda transformação, alimentando debates e experimentações e a reposição da pedagogia no centro do desenvolvimento cultural contemporâneo nos vários países.

Ainda sobre Dewey, prossegue Cambi (op. cit., p. 552):

> O ativismo pedagógico, assim rigorosamente teorizado por Dewey, desenvolve-se nos seus textos e na experiência educativa que ele vinha realizando através da

[10] As características gerais das escolas novas, contidas num documento aprovado em reunião, em 1919 em Calais, quando ainda estas escolas eram concebidas em seu sentido original, ou seja, no campo, podem ser encontradas na obra de Lourenço Filho (1978, p. 163-164): *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. O documento refere-se à Organização Geral, à Formação Intelectual e à Formação Moral. No mesmo trabalho, o autor apresenta e discute os princípios gerais da Escola Nova.

> direção da escola anexa à Universidade de Chicago, no sentido de uma profunda renovação da didática e da organização da escola. No centro das atividades que se desenvolvem na escola-laboratório encontra-se a criança com suas iniciativas, ligadas às suas necessidades (físicas, intelectuais e sociais) e aos seus interesses que constituem a motivação profunda de toda aprendizagem.

Para Dewey (1976) educação é vida e não preparação para a vida. Esta é uma idéia básica de sua filosofia. No prefácio de *Vida e Educação*, Lourenço Filho se referiu a um dos pontos basilares da obra do mestre norte-americano:

> [...] não deve haver nenhuma separação entre vida e educação. As crianças não estão num dado momento, sendo preparadas para a vida e, em outro, vivendo. Vida em condições integrais, e educação são o mesmo. Depois que os fins da educação não podem ser senão mais e melhor educação, no sentido de maior capacidade em compreender, projetar, experimentar e conferir os resultados do que façam. A educação torna-se, desse modo, uma "contínua reconstrução de experiência". (Ibidem, p. 7).

Experiência é um conceito central na teoria da educação proposta por Dewey (op. cit.). O conceito não se restringe ao aspecto humano, mas abrange a natureza como um todo, envolvendo mútuas relações entre o organismo e o meio ambiente, onde estes se modificam reciprocamente.

Para Dewey (1976, p. 8) "há uma relação íntima e necessária entre os processos de nossa experiência real e a educação." Mas, considera que nem toda experiência é educativa, deste modo experiência não é igual à educação. Existem experiências não educativas e até deseducativas. Segundo o princípio da continuidade da experiência ou *continuum* experiencial "toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subseqüentes." (Ibidem, p. 26) Este princípio, conforme observa Dewey (op. cit., p. 23), "aplica-se sempre que tivermos de discriminar entre experiências de valor educativo e experiências sem tal valor." Defende a idéia de que o mais importante não é a presença da experiência, mas a qualidade da mesma. Na educação tradicional, por exemplo, os alunos são submetidos a uma diversidade de experiências, mas, para o autor são experiências erradas ou defeituosas que não apresentam relação com as futuras experiências dos alunos. "Daí constituir-se o problema central de educação alicerçada em experiência a seleção das experiências presentes, que devem ser do tipo das que irão influir frutífera e criadoramente nas experiências subseqüentes." (Ibidem, p. 16-17).

De acordo com Dewey (op. cit.), o outro princípio constitutivo da experiência é o da interação. Segundo este princípio, no processo educativo deve ser atribuída importância

equivalente às condições objetivas e às condições internas do indivíduo, possibilitando a adaptação do mesmo às condições objetivas e vice-versa. As condições objetivas, explica Dewey (1976, p. 38), "incluem o que faz o educador e o modo como o faz [...] equipamentos, livros, aparelhos, brinquedos e jogos. Incluem os materiais com que o indivíduo entra em interação, e mais importante que tudo, o arranjo social global em que a pessoa está envolvida." Tais condições poderão, portanto, ser reguladas pelo educador.

> O erro da educação tradicional não estava no fato de que os educadores tomavam a si a responsabilidade de prover o meio. O erro estava no fato de não considerarem o outro fator na criação da experiência, ou seja, as capacidades e os propósitos daqueles a que iam ensinar. [...] Essa falta de adaptação mútua tornava acidental o processo de ensinar e aprender. [...] A responsabilidade, portanto, de selecionar as condições objetivas importa na responsabilidade de compreender as necessidades e capacidades dos indivíduos que estão aprendendo em dado tempo. (Ibidem, p. 39).

Dewey (op. cit.) faz severa crítica aos programas da escola tradicional por distanciarem-se enormemente do mundo da criança. As matérias são apresentadas ao aluno como algo fixo e acabado. O conhecimento é fragmentado, entrando dessa forma em conflito com a integridade da vida infantil. As lições são desvinculadas da vida prática e a aprendizagem é baseada na memorização. O fim da instrução, em vez da criança, encontra-se na disciplina de estudo tendo como meta a acumulação de conhecimentos e não o desenvolvimento de capacidades infantis. Para o autor, "a origem de tudo que é morto, mecânico e formal em nossas escolas, está precisamente aí: na subordinação da vida e da experiência da criança ao programa. É por isso que 'estudo' tornou-se sinônimo de fadiga, e 'lição', sinônimo de tarefa." (Ibidem, p. 46). E como saída para este problema sugere: "O remédio normal seria apresentar a matéria em seu aspecto psicológico, desenvolvê-la e circunscrevê-la dentro da ordem de impulsos e interesses vitais da criança." (Ibidem, p. 61).

A questão fundamental posta por Dewey (op. cit., p. 97), como ele mesmo coloca, "não é de educação velha *versus* nova, nem de educação progressiva *versus* tradicional, mas de alguma cousa – seja qual for – que mereça o nome de educação. [...] A questão básica, repito, prende-se à natureza de educação sem qualquer adjetivo qualificativo." Compreendida como uma contínua reorganização e reconstrução da experiência, a educação, para esse estudioso, se realiza em todas as etapas da vida de uma pessoa.

Apesar de críticas infligidas ao pensamento deweyano tentando, muitas vezes, igualá-lo à ideologia individualista americana, é incontestável as contribuições desse teórico para a formação de uma nova mentalidade educacional. Em defesa deste grande educador,

Cunha (2002, p. 75) escreve: “não é pelo fato de John Dewey ter nascido em berço liberal estadunidense que devemos estigmatizar suas idéias como adequadas àquelas condições dadas.”

O pensamento do mais importante teórico da educação nova foi propagado para vários países, influenciando práticas pedagógicas de caráter renovado já em curso desde o século XIX. No Brasil os ensinamentos de Dewey foram divulgados por intelectuais brasileiros, como é o caso de Anísio Teixeira e Lourenço Filho.

As sementes da nova educação frutificaram e são até hoje objeto de interesse e debate nos meios educacionais. Revisitar os pensadores desse movimento de renovação nos possibilita conhecer as idéias que ajudaram a deslocar a criança da periferia para o centro da cena pedagógica.

2.1 VENTOS DO ESCOLANOVISMO SOPRAM NO BRASIL REPUBLICANO

O advento da república trouxe poucas mudanças para a sociedade brasileira. O primeiro período se caracterizou pela continuidade em vários níveis. O país permaneceu agrário tendo como base o latifúndio. Politicamente era dominado por oligarquias regionais sob a égide do coronelismo.

> É comum denominar a primeira República “república dos coronéis”, em uma referência aos coronéis da antiga Guarda Nacional, que eram em sua maioria proprietários rurais, com uma base local de poder. O coronelismo representou uma variante de uma relação sociopolítica mais geral – o clientelismo –, existente tanto no campo quanto nas cidades. Essa relação resultava da desigualdade social, da impossibilidade de os cidadãos efetivarem seus direitos, da precariedade ou inexistência de serviços assistenciais do Estado, da inexistência de uma carreira no serviço público. Todas essas características vinham dos tempos da colônia, mas a República criou condições para que os chefes políticos locais concentrassem maior soma de poder. Isso resultou principalmente da ampliação da parte dos impostos atribuída aos municípios e da eleição dos prefeitos. (FAUSTO, 2002, p. 149).

No início da República, a maioria da população brasileira morava no campo. Tanto no litoral como no interior predominavam as grandes propriedades. Na última década do século XIX, a população brasileira contava com 80% de analfabetos, num sistema na qual só os homens alfabetizados podiam votar. As populações rurais, em sua maioria, vivenciavam

uma situação de miséria e submissão. Ao começar o século XX, o país recebeu um crescente número de imigrantes que ocupariam não apenas as linhas de produção da nascente industrialização, como também as lavouras de café paulistas. A sociedade brasileira caminhava em direção à urbanização. Os governos preocupavam-se com o saneamento e a remodelação das cidades. Tais mudanças vieram a provocar alterações na vida social brasileira. A urbanização que se acelerou nas décadas de 1910 e 1920 e as transformações no mercado de trabalho contribuíram para alterar o estilo de vida da população. Ao final da primeira república o país passou por uma fase considerada de transição entre o sistema agrário-comercial e o urbano-industrial, marcada pela instalação do capitalismo.

> No curso das últimas décadas do século XIX até 1930, o Brasil continuou a ser um país predominantemente agrícola. Segundo o censo de 1920, de 9,1 milhões de pessoas em atividade, 6,3 milhões (69,7%) se dedicavam à agricultura, 1,2 milhão (13,8%) à indústria e 1,5 milhão (16,5%) aos serviços. (FAUSTO, 2002, p. 159).

Tentou-se implantar, no Brasil, uma nova mentalidade no intuito de dar sustentação à nova ordem econômica e político-social. A educação tem um papel de fundamental importância neste cenário. Com a República, novas escolas primárias foram criadas na zona agropastoril.

> O ensino popular representava, no início do novo regime, um imperativo, pois se acreditava que a República só poderia subsistir com a preparação intelectual do homem, a fim de melhor compreender o objetivo da nova forma de governo instituída no Brasil. Lento, porém, foi o progresso da escola nos sertões brasileiros. (ALVES, s/d, p. 361).

Neste cenário, a instrução do povo passou a ser percebida como um dos aspectos mais importantes para o desenvolvimento do país. As mudanças em que o Brasil atravessava impulsionaram debates entre educadores e homens públicos sobre a busca de soluções para a grave situação da educação escolar. Segundo Nagle (2001, p. 145):

> Uma das mais significativas formas do padrão de pensamento educacional, na década de 1920, foi a de considerar a escolarização como o problema vital, pois da solução dele dependeria o encaminhamento adequado dos demais problemas da nacionalidade. A escolarização é o instrumento do progresso histórico, eis a afirmação tornada princípio inquestionável.

Apesar da primeira constituição brasileira, em 1824, já garantir a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos, sabe-se que um século depois cerca de 75% a 80% da população ainda era analfabeta. Este fato atesta que historicamente em nossa realidade, as

garantias legais não são acompanhadas por ações que façam cumprir o que foi estabelecido no papel.

A constituição de 1891, a primeira da era republicana, não trouxe alterações significativas em relação ao regime anterior. No que diz respeito à educação: "vigorou, no entanto, a doutrina estabelecida desde o império, segundo a qual o Governo Federal se desobrigava da educação popular, entregue à competência exclusiva dos estados – e, por extensão, o ensino normal –, cabendo a ele a competência exclusiva para legislar sobre o ensino secundário e superior [...]." (NAGLE, 2001, p. 360).

Na obra de Nagle (op. cit.), que trata das relações entre educação e sociedade na primeira república, há uma ênfase à década de 1920. As preocupações em termos de educação, nesta etapa da vida brasileira, se concentravam sobre a escola primária. A educação popular que no fim do império "se resumia na desanalfabetização da população" (GUIRALDELLI JÚNIOR, 2001, p. 26), ganhou então novos contornos com a busca pela qualidade do ensino. Ao mesmo tempo havia um clima cultural propício à difusão da educação pública com o objetivo de aumentar o acesso das crianças à escola primária.

> A crença nos poderes da escolarização difundiu-se amplamente no período, o que demonstra pela ocorrência de várias iniciativas e reformas, dos governos Federal e estaduais, no campo da escolarização; durante todo o período da história brasileira, até 1930, não se encontra outra etapa de tão intensa e sistemática discussão, planejamento e execução de reformas da instrução pública. (NAGLE, op. cit., p. 165-166).

Ainda de acordo com Nagle (op. cit.), as transformações ocorridas na educação brasileira na década de 1920 se caracterizam pela passagem do *Entusiasmo pela Educação* para o *Otimismo Pedagógico*[11]. Para o autor, "estas duas características fazem parte de determinado clima cultural que reflete as ocorrências nos setores político, econômico e social da 'sociedade brasileira'." (Ibidem, p. 243-244).

O *Otimismo Pedagógico* priorizou aspectos qualitativos da educação. A qualidade no ensino referia-se à otimização de técnicas pedagógicas subsidiadas por conhecimentos científicos introduzidos no país pela Escola Nova. As iniciativas educacionais, naquele momento, visavam à substituição do velho modelo educacional por um novo ideário baseado em teorias importadas de outros países mais desenvolvidos. Sobre este período, Nagle (2001, p. 331-314) comenta:

[11] Categorias criadas por Jorge Nagle (2001) que servem de suporte para compreensão do movimento escolanovista no Brasil.

> Ora, essa passagem que se observa mais nítida e sistematicamente no movimento reformista da década de 1920, representa uma alteração profunda na compreensão do processo de aprendizagem, bem como revela determinadas preocupações que se ajustam às características da mentalidade infantil. Evidentemente, tudo isso mostra a rejeição de determinados fundamentos psicopedagógicos da "escola tradicional" e abre novos caminhos em direção à "Escola Nova" [...]. O que agora justifica a importância e a inclusão nos planos de reorganização da instrução pública é o caráter psicopedagógico, que decorre de uma nova concepção de infância.

As idéias de caráter qualitativo do *Otimismo Pedagógico* se sobrepõem, naquele período, às aspirações políticas características do *Entusiasmo pela Educação* as quais diziam respeito à ampliação do acesso à escola para as várias camadas da população. Por outro lado, a supervalorização de aspectos didáticos focalizados no educando, próprios do *Otimismo Pedagógico*, faziam dirimir o interesse por problemas sociais mais amplos, indissociados, na prática, de questões intra-escolares.

As propostas do movimento escolanovista coadunavam-se com os anseios de natureza qualitativa perseguidos pelos educadores do *Otimismo Pedagógico*. Suas metas estavam voltadas para o ensino primário, pois boa parte da população encontrava-se excluída desse direito constitucional; porém, os esforços realizados no sentido de fortalecer os primeiros anos escolares conseqüentemente influenciaram o ensino secundário. Para Nagle (2001, p. 306),

> Na década de 1920 não se observam alterações quantitativas ou qualitativas de grande significado, no domínio do ensino secundário; mas as alterações dessas duas ordens, que se verificam na escola primária, repercutirão na escola secundária, mesmo porque aquela constitui via de acesso a esta.

O ensino primário, abarcando em maior número as crianças, carecia, portanto, de conhecimentos específicos sobre sua clientela. A indiferença da educação medieval às idades dos escolares diminui à medida que se descobriam distinções entre o mundo adulto e infantil. Havia necessidade de formação e qualificação de um professorado que correspondesse aos objetivos da renovação educacional proposta. "Para a reorganização do ensino primário, contudo, seria necessária uma nova orientação na preparação das futuras professoras. Tal orientação visava formar um educador que conhecesse o aluno, suas necessidades biopsíquicas, além de se ajustar à realidade do dia-a-dia na classe." (ANDRADE OLIVEIRA, 2001, p. 192).

Para tanto, as Escolas Normais do país precisaram reformular seus currículos com vistas à adequação às mudanças que vinham se processando na escola brasileira. A construção

de uma mentalidade renovada para o professorado aconteceu com o auxílio da Psicologia – disciplina que se tornou indispensável aos cursos normais. Ao discorrer sobre as relações entre Psicologia e Educação no Brasil, Goulart (1999, p. 179) assinala:

> A Psicologia da Educação na fase de sua implantação teve um caráter essencialmente individualista e veio integrar os currículos das Escolas Normais, tornando-se a base "científica" do novo modelo de ensino primário. Na realidade, a preocupação reformista concentrava-se nas quatro séries do ensino elementar e o objetivo da Psicologia da Educação era formar o professor capaz de conhecer a personalidade da criança e orientar sua aprendizagem.

Sabemos que a Psicologia está presente nos currículos das Escolas Normais no Brasil, já no século XIX. Segundo Massimi (1990, p. 70):

> [...] a partir da última década do século XIX, o programa de pedagogia se desdobra em duas partes, a primeira sendo consagrada à "Psicologia". O projeto de Lei apresentado no Congresso Legislativo da província de São Paulo, por Paulo Egídio, em 1892, por exemplo, prevê a introdução nas Escolas Normais das "cadeiras" de Psicologia e lógica. Com efeito, já em 1893, a disciplina "psychologia" consta no 4º ano de curso da Escola Normal de São Paulo. O programa abrange vários tópicos: a idéia geral da psicologia aplicada à moral e à pedagogia; a atividade física (movimentos, instintos, hábitos); a sensibilidade física (prazer e dor; sentidos e sensações; necessidades e apetites); a inteligência (consciência e percepção; memória e imaginação; abstração, generalização, juízo, raciocínio e razão); a sensibilidade moral e a vontade.

No Ceará, os estudos de Psicologia no currículo da Escola Normal apareceram há pouco mais de uma década após a fundação dessa escola. Com a reforma de 1896 ocorreu a inclusão de noções de Psicologia na cadeira de Pedagogia.

A Psicologia passou então a sedimentar os caminhos de uma pedagogia baseada no cientificismo de natureza positivista, que teve seu auge com as reformas educacionais, ocorridas no decênio de 1920, em alguns estados brasileiros e no Distrito Federal. Estas reformas foram marcantes na história da educação brasileira, pois através delas se veicularam as idéias do movimento da Escola Nova, já aplicadas em várias partes do mundo.

O ciclo de reformas se inicia no Estado de São Paulo tendo à frente Sampaio Dória, em 1920. Em seguida foi a vez do Ceará de implementar as mudanças em seu sistema educacional, em 1922. Para tanto o governo local solicita ao governo paulista a vinda de um educador. Lourenço Filho é designado então, e aqui tem importante papel na consecução da reforma da instrução cearense. Em 1925 Anísio Teixeira inicia o processo da reforma educacional baiana. No mesmo ano Fernando de Azevedo e Antonio Prado Júnior encetam a

reforma no Distrito Federal. Em 1927 Francisco Campos e Mário Casassanta empreendem a de Minas Gerais, e em 1928 Carneiro Leão protagoniza a reforma pernambucana.

Tais reformas tentam, em maior ou menor grau, introduzir o espírito do escolanovismo no país. Para Nagle (2001, p. 245):

> Propõe-se o quadro da nova concepção de infância, quando se ressalta a importância das características do desenvolvimento "natural" do educando e, como conseqüência, todo o esforço se faz para alterar o papel do educador, a natureza do currículo, a noção de aprendizagem, os métodos e técnicas de ensinar-aprender, enfim, procura-se reconstruir todo o aspecto interno das instituições escolares.

As idéias de pensadores da nova educação atravessaram as fronteiras de seus próprios países, despertando as consciências sobre formas mais adequadas de se educar a criança.

> Na década de 20 quando são transportados para cá – literalmente muitos projetos vieram nas malas de educadores famosos – a realidade educacional brasileira se enquadrava naquilo a que se chamou de tradicional do ponto de vista dos métodos e conservadora, senão reacionária, do ponto de vista político. (LOPES, 1986, p. 26).

Na época em questão se disseminaram por aqui escolas com características de jardins de infância que fundamentavam suas práticas na pedagogia de Froebel, Montessori, dentre outros. Idéias que chegaram, de forma mais direta, às professoras através de suas aulas nas Escolas Normais e postas em prática nas escolas anexas ou de aplicação. Almejava-se romper com o ensino intelectualista da escola tradicional e buscava-se adotar uma educação integral, que viesse a se preocupar com a formação plena do aluno[12].

Embora o decênio de 1920 seja conhecido por suas inovações no campo educacional brasileiro, experiências educacionais possuindo características da Escola Nova ocorreram no Brasil mesmo antes da República. Como explica Bastos (2001), já em 1875, criou-se no Rio de Janeiro o primeiro jardim de infância do Brasil pelo médico Menezes Vieira e sua esposa Carlota de Menezes Vieira. A escola atendia a uma clientela da elite, de 5 a 6 anos de idade, "utilizando a metodologia propagada por Pestalozzi e as atividades sugeridas por Froebel e Mme. Pape-Carpantier." (Ibidem, p. 38). Havia preocupação com o material utilizado, horários e métodos, de modo a não divergir do modelo de educação importado da Europa. Apesar do reconhecimento do pioneirismo do Dr. Menezes Vieira,

[12] Sobre a educação integral ver Olinda (2002).

Bastos (2001) encontra registros de outras iniciativas na Corte em período anterior à República. Nogueira (2001, p. 55) assinala duas tentativas de implantação, entre nós, de uma nova educação:

> No Brasil as idéias da Escola Nova foram levadas a efeito em duas tentativas: a do *Pedagogium*, no Rio de Janeiro, que estabeleceu um laboratório de psicologia, em 1897, e a da Escola Normal de São Paulo, que inaugurava um laboratório de pedagogia experimental. Assim naqueles estabelecimentos eram realizados ensaios, revisão de doutrina, elaboração de teorias, expandindo-se as idéias renovadoras.

O ideário escolanovista, incluindo aqui a pedagogia liberal de John Dewey, ao que parece, apresenta-se útil aos ideais de um Brasil republicano que deveriam se concretizar por meio da escola como um instrumento de construção de uma mentalidade renovada. Percebe-se, mais nitidamente após o período monárquico brasileiro, a confluência de idéias educacionais em torno de objetivos mais amplos como a implantação do capitalismo industrial e o processo de urbanização. As escolas consideradas ideais pelos republicanos:

> [...] praticavam a pedagogia moderna, definida pelo método intuitivo, no qual são importantes o olhar, o ver e o ser visto, a observação e o escrito, e pela organização escolar regida pelos princípios da racionalidade científica e da divisão das tarefas. Anunciada como a mais adequada para conformar a mentalidade progressiva do homem urbano, civilizado e republicano, essa concepção era contraposta à pedagogia tradicional da memorização, da oralidade, do ouvir e do repetir falando, própria da monarquia atrasada. (HILSDORF, 2006, p. 62).

No centro dessas mudanças, identifica-se a preocupação em se formar outro homem, que se adequasse à ordem republicana com suas novas regras político-econômicas. Esta formação deveria acontecer por intermédio de instituições educacionais, buscando-se reforçar o ensino primário, visando a alcançar a criança[13].

Críticas direcionadas à nova educação se referem, em geral, às idéias liberais a que se associam este movimento. O brilho dado à liberdade, à espontaneidade e ao interesse individual do educando ofuscava aspectos político-sociais da educação. Nagle (2001, p. 252) defende a tese de que é a "orientação do movimento reformista que vai definir a primeira e mais profunda mudança que sofre a educação brasileira em sua história: a substituição de um

[13] Como se observa em outros momentos de nossa história, a população infantil é um alvo estratégico na consecução de objetivos políticos latentes. Na colonização do Brasil, por exemplo, quando a ideologia do invasor tentou ser implantada através de educação jesuítica, procurou-se doutrinar, especialmente os curumins, futuros adultos, pois estes eram transmissores, por excelência, da cultura dominante para a comunidade indígena como um todo. Cf. Priore (1998).

‘modelo político’ por ‘um modelo pedagógico’.” Apesar das críticas ao escolanovismo no Brasil, consideramos de grande valor suas contribuições para um atendimento diferenciado à infância, mesmo que tímido. Ao discutir a educação escolanovista, Gadotti (2003, p. 147-148) reporta-se a Paulo Freire, expressando:

> [...] herdeiro de muitas conquistas da Escola Nova, denunciou o caráter conservador dessa visão pedagógica e observou corretamente que a escola podia servir tanto para a “educação como prática da dominação” quanto para a “educação como prática da liberdade.” Entretanto, como ele mesmo afirma, a educação nova não foi um mal em si, como sustentam alguns educadores “conteudistas.” Ela representou, na história das idéias e práticas pedagógicas, um considerável avanço.

Para Fernando de Azevedo (s/d *apud* HILSDORF, 2003, p. 79) “A presença dos adeptos e divulgadores da Escola Nova nos anos 20 e 30 marca a educação brasileira como um verdadeiro ‘divisor de águas’ separando a mentalidade tradicional e velha, da nova e progressista.”

Sobre a entrada do ideário escolanovista no Brasil encontram-se interpretações apressadas, como críticas que associam os princípios da nova pedagogia a uma visão elitista de educação. Em geral, encontramos interpretações de caráter ideológico em que diversas nuanças desse movimento são distorcidos pelo peso da leitura ideologizante. Os novos educadores adeptos do ativismo, por rejeitarem um ensino intelectualista, são muitas vezes acusados, por exemplo, de não utilizarem livros. Sabemos, no entanto, que os livros não foram descartados do ensino ativo. A leitura é, nos anos de 1920 e 1930, ressignificada, ocorrendo mudanças na relação que se tinha anteriormente com o mesmo[14]. Interpretações como essas podem levar a uma visão reducionista deste movimento no nosso país e generalizações no intuito de classificação dentro de uma determinada tendência pedagógica podem ser encontradas[15]. Embora concordemos em muitos aspectos, não fazemos coro às representações construídas que generalizam diversas iniciativas numa única tendência. Por mais que tenham havido intenções de caráter político como a formação de uma mentalidade burguesa, encontramos nessa nova forma de educar, mudanças que trouxeram um novo olhar sobre a infância. Sobre o pensamento pedagógico brasileiro afirma Gadotti (2003, p. 237-238):

[14] Sobre as relações entre ensino ativo e leitura, ver Vidal (1999). A autora analisa as singularidades da Reforma Educacional do Distrito Federal quanto à leitura nos anos 1920 e 1930.
[15] Sobre “tendências pedagógicas na prática escolar”, ver Libâneo (1985).

> A título de síntese, poderíamos dizer que o pensamento pedagógico brasileiro tem sido definido por duas tendências gerais: a liberal e a progressista. [...] duas tendências ou perspectivas, nem sempre antagônicas ou excludentes. O pensamento pedagógico brasileiro é muito rico e está em movimento, e tentar reduzi-lo a esquemas fechados seria uma forma de esconder essa riqueza e essa dinâmica.

Constata-se que sob o signo de Escola Nova se agrupam diferentes pensadores da área da educação, como também diversas experiências escolares. Dessa forma pode-se correr o risco, ao se criticar, de unificar experiências e idéias muitas vezes até contrastantes. Ao se fazer uma retrospectiva histórica desse movimento no Brasil podemos vislumbrar o surgimento de práticas pedagógicas que buscaram valorizar a criança no processo educativo, traço comum das iniciativas que se intitulavam de escolanovistas. Acreditamos que o conhecimento e a valorização da infância tenha sido uma das grandes contribuições desse movimento na educação.

2.2 PRENÚNCIOS DE MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO DA TERRA DA LUZ

Na história educacional cearense encontram-se indícios de uma mentalidade moderna embrionária ainda na época imperial. De acordo com Pinho (2004, p. 84) “os debates sobre a renovação das práticas de ensino remontam ao século XIX, acompanhando o debate sobre a criação da Escola Normal do Ceará.” Sobre a instalação deste educandário em 22 de março de 1884, Castelo (1970, p. 195) faz este comentário:

> Esse fato constituiu um augúrio do evento excepcional que conferiria ao Ceará o honroso titulo de “Terra da Luz.” Dois dias depois, era abolida a escravidão na Província, que acabara de ganhar o estabelecimento destinado a preparar professores para libertarem os jovens cearenses do cativeiro do analfabetismo.

Antes da movimentada década de 1920 já se podiam encontrar por aqui, iniciativas no sentido de buscar mudanças espelhadas em sistemas educacionais fora do Ceará. Um exemplo disso são as viagens de José de Barcellos, primeiro diretor da Escola Normal e redator do Regulamento da Instrução Primária do Ceará de 1881. Neste mesmo ano “o professor José de Barcellos, que já estivera na Bahia, em 1866, para estudar a organização da Escola Normal daquela província, foi enviado à Europa, onde ‘iria estudar os métodos e processos do ensino primário aplicáveis à Província’.” (SILVA, 2001, p. 58).

Outro exemplo é o do advogado e professor de latim da cidade de Baturité, Amaro Cavalcanti, encarregado pela presidência da província do Ceará, em 1880, a estudar o sistema de instrução elementar dos Estados Unidos. Após sua chegada, o educador apresentou um longo relatório no *Jornal Cearense* no ano de 1881, ocasião em que descreveu sua visita e comenta sobre suas impressões acerca da educação norte-americana. Em seu relato Amaro Cavalcanti abordou várias modalidades e níveis de ensino observados no país visitado, tais como: o curso normal, *kindergarten*, instrução secundária, instrução superior, escolas e institutos para surdos-mudos, escola para órfãos, escola para raças de cor e outras escolas.

Diante das novidades encontradas no campo da educação daquele país, Amaro Cavalcanti (1881, p. 3[16]) criticou os antigos métodos baseados na memorização:

> Devemos sem dúvida começar a educação pelo estudo das cousas, que são os primeiros instrumentos de nossas sensações e conhecimento ulterior; por seu estudo se augmentão naturalmente as forças da observação, e esta é estimulante indispensável para nosso mental desenvolvimento. Porem, em complemento ao estudo das cousas, deve acompanhar a lição dos compêndios ou livros de texto, que tem sobretudo o mérito de illustrar e reforçar os resultados da observação pelas theorias, experiencia e reflexões de autoridades competentes sobre a materia da lição.

Traços da nova pedagogia podem ser identificados no seguinte comentário:

> *Kindingarten:* Tal é o nome de certa especie de escolas, devotadas à educação dos alumnos de tenra idade. Seu nome, que é uma palavra composta lingoa allemã, significa litteralmente – *jardim das creanças*; é de facto o systema seguido em taes escolas mira o emprego de meios atractivos que facão a creança aprender a lição sob uma forma tão agradavel – que lhe pareça antes um brinquedo natural à sua idade, do que uma tarefa imposta. Mesmo as vezes a lição é ditada ao meio de jardins, à sombra das arvores, respirando-se o perfume das flores e admirando as bellezas da arte e da natureza. (CAVALCANTI, 1881, s/p[17]).

Em nota final, Amaro Cavalcanti faz elogios ao sistema educacional visitado avaliando-o como o melhor e mais completo de que se tem notícia. As contribuições trazidas pelo professor de Latim irão influenciar o texto do Regulamento da Instrução Primária de 1881 redigido, como já foi dito, por José de Barcellos. O artigo 187, por exemplo, referindo-se às escolas anexas da Escola Normal, deixa claro esta influência: "Além da mobilia fornecida segundo os typos mais aperfeiçoados, será cada uma das escolas annexas provida do

[16] Este relatório foi publicado pelo *Jornal Cearense* no dia 14 de setembro de 1881.
[17] Este relatório foi publicado pelo *Jornal Cearense* no dia 24 de setembro de 1881.

material em uso nos estabelecimentos de ensino primario superior dos paizes mais adiantados.” (CEARÁ, 1881b, p. 40-41).

Acerca dos deveres do professor público primário, o regimento interno das escolas primárias também do ano de 1881, sugeria uma orientação para o cultivo de um relacionamento afetivo entre mestre e aluno, mesmo que baseado na obediência, aspecto que pode ser também encontrado no relatório de Amaro Cavalcanti. Os parágrafos seguintes fazem parte do artigo 8º:

> § 7º – Leccionar á todos com igual disvéllo e amisade, exforçando-se para ganhar a confiança, amor e respeito dos alumnos pela candura de expressões, nobreza de caracter e imparcialidade de conducta;
>
> [...]
>
> § 10º – Inspirar-lhes amor pelos principios de moralidade, justiça, verdade e patriotismo; ensinar-lhes as vantagens de evitar o ócio, a insubordinação e a mentira, e instruilos acerca dos direitos, deveres e dignidade de um cidadão. (CEARÁ, 1881a, p. 7).

Quanto ao modo de ensinar as lições, fica evidente, em algumas passagens, a idéia de que a experiência deve preceder a teoria, como podemos constatar no parágrafo 5º do artigo 21, da mesma lei que aborda o “Regimen e Methodo Escolar”, contradizendo assim o ensino verbalista, tradicional, predominante no período: “‘Contar’ – Para os principiantes a lição dos numeros seja sempre dada em concreto, isto é, por meio de bagos, contas etc. etc., com as quaes o alumno facilmente adquire o valor dos numeros e o conhecimento das operações arithmeticas.” (Ibidem, p. 15-16).

Ao pesquisarmos sobre a educação cearense no Arquivo Público do Estado pudemos identificar também traços modernizantes em outros artigos de leis que regiam a instrução pública na Província. Constituem, portanto, documentos importantes que podem indicar mudanças na mentalidade educacional, embora se saiba que muitas das prescrições não foram postas em prática nos períodos que correspondem às leis. Para o historiador José Honório Rodrigues (1978, p. 156-157):

> [...] a história não pode ignorar o direito, que tem na lei a expressão da maneira de ser de uma sociedade em dado momento. [...] A regulamentação das relações entre a vida social e a organização exterior da sociedade, entre os homens e as coisas é mantida pelo direito [...] o historiador [...] precisa conhecer as fontes onde encontrar a legislação pertinente aos períodos ou épocas estudados.

Com o objetivo de analisar transformações na educação cearense reproduziremos, a seguir, alguns trechos referentes a legislações do império e do primeiro período republicano no Ceará. Na leitura de tais documentos, encontramos pistas acerca de como deveria se comportar o professor na sua relação com o educando, aspecto importante para se compreender como a criança era vista e, conseqüentemente, como o adulto deveria se relacionar com ela.

Regulamento da Instrução pública da província de 1855

Titulo II

Capitulo II – Das escolas, suas condições e regimen.

Art. 22 – Os pais, tutores, curadores ou protectores que tiverem em sua companhia meninos maiores de 7 annos sem impedimento physico ou moral, e não mostrarem que lhes dão ensino em qualquer aula publica ou particular, ou em sua propria casa (se tem para isso sufficiencia) serão multados pelo director geral na capital, e pelos inspectores nos municipios na quantia de um a 5 mil réis por cada menino semestralmente, ouvido o conselho director ou junta municipal.

Art. 27 – Os meios disciplinares para os meninos são os seguintes:

Reprehensão

Tarefa de trabalho fóra das horas regulares.

Palmatoadas, e outros castigos que excitem vexame, não excedendo as palmatoadas a mais de 4 em cada dia.

Communicação aos pais para castigos maiores.

Expulsão da escola

A pena de expulsão só será applicada aos incorrigíveis, que possão prejudicar os outros por seu exemplo, ou influencia, depois de esgotado os recursos do professor, da autoridade paterna, e precedendo autorisação do inspector.

Capítulo V – Dos deveres dos professores

Art. 65 – Os professores publicos devem:

§ 1. Manter nas escolas o silencio, a exactidão e regularidade necessaria. (CEARÁ, 1863, p. 652, 653, 654).

Regulamento Orgânico da Instrução Pública e Particular da Provincia do Ceará de 1881

Secção VII – Dos meios disciplinares

Art. 76 – Ficam absolutamente prohibidos os castigos corporaes nas escolas publicas, collegios e escolas particulares. [...].

Art. 80 – São também meios disccipliniares os premios conferidos aos alumnos que se distinguirem por assiduos, applicados e bem compportados. Consistem em:

§ 1 – Proclamação dos nomes na aula aos sabbados

§ 2 – Logares de dinstincção

§ 3 – Inscripção dos nomes em quadro de honra. (CEARÁ, 1881b, p. 24).

Regimento Interno das Escolas Primarias da Provincia do Ceara de 1881

Meios Disciplinares – Recomendações

Art. 23 – O primeiro preceito em materia de disciplina escolar é que o professor se deve ante se fazer amar do que temer; um louvor judicioso – em tempo, uma expressão benevola mais efficiente do que uma reprehensão sevéra.

Art. 24

§ 2º – É expressamente prohibido toda a especie de punição, que expõe o menino, como objecto de ridiculo de mófa ou despreso aos olhos de seus collegas. O resultado é fazel-o perder o brio ou a nobreza de caracter, em vez de corrigir suas faltas.

Art. 25 – Todos os professores em geral, públicos ou particulares, são ainda obrigados, no desempenho de seus deveres, á attender e observar as seguintes recomendações

§ 4º No dirigir os varios movimentos ou posições do alumno, o professor não precisa agarrar-lhe ou mesmo tocar-lhe o corpo. Deve o professor tomar tal posição diante da classe, que possa commodar a vista de cada um, e d'ahi dirigil-o pela voz ou por um signal dado. Os alumnos devem ser habituados á impressão de que o professor dará suas ordens uma vez somente, e que estas devem ser obedecidas.

§ 5º – "TONS ASPEROS" de voz são desnecessarios e improprios. As palavras de desapprovação devem ser pronunciadas pelo professor em um tom de "decisão", sem ar de severidade, que demonstre resentimento, cólera, ou antipathia de sua parte. Pelo contrario a linguagem usada e os tons de voz devem sempre expressar o sentimento de sympathia para com o alumno. O meio de ganhar o espirito e coração infantil é dirigir a vontade por meio de affeição; um procedimento contrario produzirá antagonismo, e impossibilitará uma submissão "real" operando apenas apparencia temporaria de obediencia; (CEARÁ, 1881a, p. 20-21, grifo nosso).

Regulamento da Instrução primária do Estado do Ceará de 1897

Lei nº 285 de 30 de julho que dispõe sobre a reforma da instrução primária. No que se refere aos meios disciplinares vem reforçar o que estava prescrito no regulamento anterior. Na secção III do regimen das escolas, afirma:

Art. 39 – São absolutamente prohibidos os castigos corporaes e aviltantes nas escolas publicas e particulares [...]. (Idem, 1897, s/p).

Regulamento da Instrução Pública de 1922

Capítulo IV – Dos deveres dos professores

Art. 110 – Aos professores das escolas isoladas em reunidas, e grupos escolares cumpre:

1) executar com desvelo e interesse, dentro do horário organizado, o programa adoptado, nunca se ocupando em classe com objeto estranho a seus deveres;

2) manter a disciplina dos alunos, esforçando-se por que eles cumpram os seus deveres;

Capítulo V – Dos deveres dos alunos

Art. 116 – São deveres dos alunos das escolas isoladas, reunidas ou grupos escolares:

> 2) ser obediente a seus professores, e delicados e atenciosos com os condiscípulos;
>
> 3) esforçar-se em aprender suas lições e não procurar distinguir-se dos colegas [...];
>
> 4) [...] as aulas com toda atenção, ordem e respeito, não distraindo seus condiscípulos e obedecendo prontamente à voz de seu professor. (NOGUEIRA, 2001, p. 263,265).

Comparando-se esta última legislação com as anteriores podemos observar o seguinte

- Quanto aos deveres dos professores percebe-se que permanece, em geral, a mesma orientação, ou seja, manter a organização e a disciplina em sala de aula. O professor é apresentado como um exemplo a ser seguido, portanto deve comportar-se de acordo com seu papel de modelador da conduta dos alunos;
- Com relação aos meios disciplinares observa-se, com a sucessão de regulamentos, uma mudança de postura no trato dessa temática. O regulamento de 1855 prescreve a utilização de castigos físicos e morais. O regulamento seguinte, 1881, além de proibir os castigos corporais sugere a premiação dos alunos como meio de disciplina reforçando-se os comportamentos positivos em vez dos indesejáveis. Lembramos que nesta data, o Ceará está há 3 anos da libertação dos escravos e no Brasil já circulam idéias republicanas incompatíveis com os costumes imperiais. É importante ressaltar que o hábito de colocar o nome dos melhores alunos no quadro de honra permanece até nossos dias;
- No regimento interno das escolas primárias, deste mesmo ano, é reforçada a orientação de não punição dos alunos através de castigos que firam o corpo ou espírito da criança. Como alternativa sugere-se que os alunos sejam seduzidos pela afeição a ser desenvolvida pelo mestre na relação de aprendizagem. Mas, fica explícito ser a obediência um objetivo a ser atingido, transparecendo aqui a relação de subordinação professor-aluno;
- O regulamento de 1897, já na era republicana, ainda traz em seu texto a advertência quanto ao uso de castigos corporais, o que demonstra, provavelmente, a insistência desta prática nas escolas e conseqüentemente a necessidade de reafirmar tal proibição;

- O regulamento de 1922[18], porta-voz da reforma de caráter escolanovista, não traz em seu texto as proibições aos meios disciplinares das leis anteriores, o que parece indicar tratar-se de algo implícito, já introjetado. Por outro lado deixa claro o zelo que as escolas devem ter à ordem e disciplina, como também o respeito e obediência aos professores por parte dos alunos. Tal legislação é muito discutida ainda hoje por suas propostas de renovação em meio às várias reformas que vinham acontecendo no Brasil da época. Para Nogueira (2001, p. 137) "a prática pedagógica reformista no ensino cearense, baseada na Lei nº 1953 de 1922, representava para a realidade social do Ceará um avançado estágio para a educação pública desse período histórico.";
- O artigo 22, do Capítulo II do primeiro regulamento da instrução da província do Ceará, do ano de 1855, citado acima, que prevê multas aos pais ou responsáveis que não proporcionarem ensino aos filhos maiores de 7 anos, demonstra uma preocupação antiga com a obrigatoriedade da educação das crianças cearenses. Orientação semelhante é encontrada no atual Estatuto da Criança e do Adolescente, um século e meio depois.

Ao examinar estas legislações nos deparamos, em vários aspectos, com permanências e avanços e até mesmo retrocessos se fizermos uma análise mais detalhada das mesmas. Mas sem dúvida elas refletem períodos históricos em que a normatização das condutas dentro da escola podem revelar muito da relação do adulto com as gerações mais novas, possibilitando assim clarificar nosso estudo.

Outros documentos podem também nos dar pistas sobre o espírito da educação cearense na primeira república. Na introdução do relatório da Instrução Pública, referente ao período de 1919-1920, escreve o Desembargador José Moreira da Rocha, secretário de Estado dos Negócios do Interior e da Justiça do Estado do Ceará[19], discorrendo acerca da educação no Estado, demonstrando preocupação com o aspecto qualitativo do ensino, como também

[18] Ao se comparar o regulamento de 1905 e o regimento de 1915 com o regulamento de 1922 várias semelhanças podem ser identificadas. Percebe-se que este último foi elaborado tomando por base os documentos anteriores, indicando assim a presença de características de uma pedagogia renovada na legislação cearense desde o início do século XX. (Cf. VIEIRA, 2002, cap.3).

[19] Secretaria de Estado dos Negocios do Interior e da Justiça do Estado do Ceara. Relatorio apresentado ao Exmo. Sr. Dr. João Tomé de Saboya e Silva. D.D. Presidente do Estado, pelo secretário de Estado dos Negocios do Interior e da Justiça, Desembargador José Moreira da Rocha. Maio de 1919 a junho de 1920. Fonte: Arquivo Público do Estado do Ceará.

igualdade de acesso à população infantil. Transcrevemos, a seguir, trechos que consideramos mais relevantes:

> É mais do que nunca opportuno todo o esforço tendente a fazer da escola a oficina onde se lapide o caracter, onde se forme o cidadão, forte physica e moralmente. É o momento de incrementar o trabalho que já vem sendo feito, de tornar brasileiros, capazes da vida feliz, todas as creanças que nascem no Brasil.
>
> São dignos dos mais sinceros applausos, da mais franca cooperação e estímulo fraterno os heroes infatigaveis da campanha educacionista. São elles que vão pregando, com ardor de arautos corajosos, a necessidade de erguer o nível moral e cívico do povo, educando-o sob modes novos, mais congruentes com as aspirações modernas.
>
> É esta a função mais alta e mais nobre: – educar, desde a creança, cujo racciocinio começa a desabrochar para a percepção dos conhecimentos rudimentares. Até o adulto que cresceu e se avigorou pesado de arestas e deploravelmente cego.
>
> É ao mestre que incumbe a missão mais grave e espinhosa dessa campanha magnífica. Na hora presente, o professor, que, sobrecultor das sciencias e das lettras, é o espírito, que não só assimila idéias e doutrinas, como estuda os phenomenos sociais e cosmicos que condicionam a vida humana, sabe que a creança não é mais o objecto de adaptabilidade passiva de outr'ora, ao arbitrio do mestre escola de aldeia. Quando no exercício do mister profissional, tiver deante de si uma creança a educar, elle lembrará, como Seneca, que aquella creança que existe essencialmente para a sociedade, é dotada de orgãos e, mais que tudo, do instincto de sociabilidade.
>
> A psychologia, de cujo estudo faz o educador provisão farta no seu ministério pedagógico, assegura-nos que não há alma igual. Todo o homem é fundamentalmente differenciado. Por idéias, ou por sentimento, nos typos de semelhança mais aproximada reside o traço differenciador que os desnivela [...].
>
> Guiado pela directriz por V. Excia. traçada, amparada sempre pelas lucidas resoluções na execução do seu programa de governo, o ensino publico no Ceará vae passando pouco a pouco por completa transformação. A antiga escola dos primeiros tempos da república, que conservava o aspecto ainda dos tempos coloniaes, onde o filho do proletário, isolado, aprendia a ler sob o regimen da palmatória, olhando para as outras creanças que passavam para os colegios particulares, como privilegiados da sorte, gerando sentimentos de inveja e outros mais baixos, foi substituida, ao menos nesta capital e nas principais cidades do Estado, por estabelecimentos onde, ao lado da educação completa, a creança tem o sentimento da igualdade de origem, só quebrada pelo mérito que o esforço individual conquista.
>
> A escola publica, que humilhava ao que transpunha as suas portas, pois a sua frequencia significava indigencia, hoje é procurada, nesta capital e nas cidades do Crato e de Sobral, onde a clarividencia de V. Excia. creou grupos escolares e cursos de ensino primario e secundario para todos, indistintamente, pobres e ricos; os seus humbraes são altos para deixar passar a todos de cabeça erguida. (CEARÁ, 1920, s/p).

Depoimentos como estes atestam o fato de que, mesmo no plano local, o pensamento pedagógico das refomas da década de 1920 já vinha se desenvolvendo antes

mesmo da entrada formal da Escola Nova no Brasil. Era, portanto, algo que vinha ganhando terreno aos poucos.

A exaltação aos estudos de Psicologia foi uma constante nos discursos de normalistas no início da década de 1920. Esta ciência já era vista como fundamental para a Pedagogia, possuindo várias disciplinas do curso normal ancorando-se nela. Em sua monografia sobre a *Methodologia da Educação Physica*, Aracy Negreiros (1923, p. 31-32) escreve:

> Somente na epoca actual chegou a Educação Physica a ser completamente comprehendida e preconizada como "sciencia de saude", baseando-se na Physiologia e Psychologia. [...] A Educação Physica far-se á, então, para attender à necessidade de formar um corpo bem constituido, nervos disciplinados, musculos ageis, ao serviço de um espírito bem orientado, onde o caracter é inquebrantavel e o dominio da vontade é absoluto.

Foi na ambiência cultural republicana, ávida por mudanças, que surgiram no Ceará escolas que se distanciavam do modelo tradicional, buscando no cientificismo pedagógico uma aproximação com o que havia de mais moderno em educação.

Olinda (2005) cita exemplos pioneiros de renovação do ensino no Ceará como a instalação de estabelecimentos particulares que adotavam métodos pedagógicos revolucionários. O Colégio Colombo foi um deles. Fundado em 1902 pelos professores Valente de Andrade, Francisco Gonçalves e José Vieira. Castelo (1970, p. 259) nos informa que "O Colégio Colombo acreditou-se pela sua contextura modelo, sem castigos corporais, antes com o incentivo de prêmios, quadros de honra e elogios dos que alcançavam as melhores notas."

O Instituto de Humanidades fundado e dirigido por Joaquim da Costa Nogueira, inaugurado em 25 de janeiro de 1904, é outro exemplo de renovação. Em pouco tempo se tornou uma referência no ensino de Fortaleza. Responsável pela criação de recursos pedagógicos que facilitavam o aprendizado, o professor Nogueira preocupava-se em oferecer um ensino que despertasse o interesse da criança, proporcionando uma vivência prazerosa. "[...] buscava para o seu alunado uma formação humanística baseada nos teóricos educacionais Pestalozzi e Froebel. Nas suas práticas de ensinar-aprender eram utilizados como métodos pedagógicos o baralho aritmético, revista escolar, excursões, atividades cívicas e premiações." (BINDÁ; FROTA, 2005, p. 41).

Outra instituição de ensino lembrada é a Escola Humanidade Nova por ter se baseado também em métodos modernos e por visar à educação integral do aluno. Infelizmente esta escola teve vida curta, iniciando suas atividades, em dezembro de 1911, tendo que fechar em junho do ano seguinte – vale ressaltar que esta estava localizada em Fortaleza.

Em 1917 Newton Craveiro, autor de um livro didático que ficou célebre em todo Brasil *João Pergunta*[20], fundou em Sobral o Instituto Visconde de Sabóia que se baseava nos ideais escolanovistas.

Além destas iniciativas inovadoras, Olinda (2005, p. 111) chama a atenção também para "o trabalho da primeira professora da Escola Normal e também responsável pela escola anexa feminina, Francisca Clotilde, que chegou a elaborar um livro didático visando a tornar o ensino de Matemática mais prático. Isso ocorreu no final do século XIX."

A educadora Anna Facó (1855-1926) teve também lugar de destaque na história da educação cearense. Em sua prática produziu escritos direcionados à educação de seus alunos no início do século XX. Madeira (2003) escreveu sobre a trajetória literária e pedagógica da professora enfatizando a obra *Minha Palmatória:* "Contendo 142 páginas, a obra em estudo está dividida em três partes: uma introdução, outra contendo propriamente os contos, e a última com composições de poesias e hinos escolares." (Ibidem, p. 82) Vejamos alguns trechos da análise feita por Madeira (op. cit., p. 82, 86-87):

> De início, a autora adverte sobre o que consta na obra ao demonstrar uma apressada necessidade de estabelecer distinções entre os antigos métodos de aprendizagem, ou seja, o uso da palmatória, e a utilização de "pequenos conselhos" como recurso didático por ela caracterizado como renovação metodológica [...]. A obra sinalizava a possibilidade de se empregar novos recursos metodológicos no ensino para aquele início do século XX. Utilizando-se pequenas histórias com mensagens direcionadas à formação infantil, se poderia dotar crianças de hábitos civilizados e colaboradoras na formação de uma nação composta por sujeitos trabalhadores, obedientes e humildes [...]. De qualquer modo, o traço metodológico atrelado à pedagogia moderna, presente na obra de Anna Facó, revela o seu aspecto renovador, uma vez que havia aversão pelo uso de castigos físicos. Todavia, revela, também, um traço conservador que corresponde à manutenção da finalidade pedagógica no que diz respeito ao caráter moralista da conduta humana ou obedecendo a máximas da "pedagogia das virtudes", cuja intenção é de que a natureza humana sofra modificações o suficiente para agir exclusivamente sob o traço prescritivo.

[20] *João Pergunta ou Brasil Seco* de Newton Craveiro foi editado pela primeira vez em 1923. O livro traz 37 lições sobre o Brasil e especialmente o Nordeste, abordando os aspectos históricos, a geografia e sua gente numa linguagem direcionada para as crianças. A narrativa é centrada na figura do garoto João Pergunta. O livro foi relançado em 2005 por iniciativa da Secretaria de Educação Básica do Ceará devido a seu valor pedagógico.

Outra educadora cujos esforços contribuíram para a história da educação da criança em nosso Estado foi Zilda Martins Rodrigues (1904-2000). A professora auxiliou Lourenço Filho na reforma do ensino primário em 1922 e trabalhou ao lado de Joaquim Moreira de Sousa, diretor da Instrução Pública do Ceará nos anos de 1930. Mais tarde, em 1936, cria em sua residência (em Fortaleza) uma escola para crianças: o Recreatório Infantil.

> O Recreatório Infantil foi o local no qual a educadora experimentou e aperfeiçoou o método de ensino, que acreditava ser o condizente com a prática pedagógica aplicada nos Jardins de Infância. A escola funcionava no período da tarde e findou, em 1937, quando Zilda foi convidada, pelo Prefeito Raimundo de Alencar Araripe, a criar o Serviço de Educação Infantil, Jardim de Infância da Cidade da Criança. (AMARAL, 2003, p. 94).

Além destes exemplos não devemos esquecer de professores e professoras anônimos que educaram inúmeras crianças no interior do Ceará quando ainda não havia instituições de ensino suficientes para atender toda a população infantil. As escolas, muitas vezes, brotavam nas próprias residências daquelas pessoas que, já possuindo certa instrução, se dispunham a educar os próprios filhos e crianças dos arredores das pequenas cidades e vilas. A historiografia não abarca também a história de professores que saíam da capital e eram contratados temporariamente para ensinar aos filhos de fazendeiros antes que estes fossem estudar na cidade grande. Embora sem nenhuma visibilidade, estes educadores foram responsáveis pela formação inicial de grande número de cearenses.

Pistas acerca da movimentação de idéias educacionais com caráter de novidade no meio intelectual cearense também podem ser encontradas na *Revista Pedagogica*[21] (1917; 1918) publicada pela Escola de Aprendizes Artífices do Ceará na segunda década do século XX, que tinha como diretor o professor Carlos Câmara. A revista levava aos leitores uma diversidade de temas como discussões acerca da educação infantil, questões metodológicas, lições de pedagogia prática, higiene, moral entre outros.

Na revista encontram-se muitos artigos que demonstram preocupação em fundamentar cientificamente o conhecimento sobre a educação das crianças. Na edição de julho-outubro de 1917, o Dr. Antenor Costa em artigo intitulado *Da formação do caracter na criança* escreve:

> Segundo os psychologistas modernos, a associação de idéas é o resultado de uma contiguidade subjectiva, ou por outra, é a consequencia de habitos do

[21] A revista tinha publicação bimestral e trazia colaborações de diversos intelectuais cearenses, como também de estudiosos de outros estados do Brasil sobre temas educacionais.

> espírito. Guiemos, pois, o espirito infantil no sentido de associações precisas, coherentes, combatendo as associações falsas e absurdas, a que tão sujeito é o cerebro infantil, contribuiremos para a formação de um espírito claro e inclinado á verdade, alheio, portanto, aos preconceitos vãos e as supertições. Para isso procuremos sempre que possivel, satisfazer a sua natural curiosidade com explicações verdadeiras em linguagem simples, e não como freqüentemente acontece, com respostas falsas e absurdas [...]. (REVISTA PEDAGOGICA, 1917, p. 201).

Sobre a importância da Revista Pedagogica escreveu Antonio Drumond de Sororó-Itapipoca em artigo-editorial da *Folha do Povo* de Fortaleza e transcrito na mesma edição de julho-outubro de 1917 da referida revista. Em seu texto afirma:

> A *Revista* de Carlos Camara acompanha a indemarcabilidade da sciencia pedagogica. Ao lado do artigo de hygiene escolar, do escorço de methodologia, das noções de geometria---estão os ensinamentos de civismo e a literatura didactica---tudo em linguagem correntia, accessível aos intellectos não muito cultivados. (p. 206).

Olinda (2005, p. 110) ressalta a importância, no Ceará, de pioneiros e renovadores anônimos

> [...] que foram se apropriando da chamada Pedagogia moderna, tentando com idas e vindas, superar o ensino verbalístico herdado do passado medieval. Se a face da escola não mudava, isso não decorria da falta de compreensão teórica, mas de uma série de fatores muito mais ligados às condições econômicas do Estado e das populações.

Intencionamos mostrar, com o exposto acima, elementos que revelam traços do pensamento educacional cearense no final do império e ao longo da primeira república que contribuíram para a composição do imaginário social e escolar no qual a face da infância com as suas peculiaridades foi sendo desenhada. Para Demartini (2001, p. 125), no período republicano, a "própria categoria infância redefinia-se. Intensificavam-se os debates sobre a educação da criança e jovens [...]."

Não queremos com isso afirmar, no caso da educação cearense, a existência de uma mentalidade moderna na época, até porque na instrução pública o que se sobressaía era um ensino de caráter tradicional. Encontramos, contudo, idéias avançadas – embora não fossem as que predominavam – que podemos considerar indícios de mudanças que se tornaram mais visíveis na década de 1920 no Ceará.

2.3 SOPROS DE REFORMA CHEGAM AO CEARÁ

A educação cearense do final do século XIX e início do século XX caracterizava-se por uma situação de grande contraste.

> Por um lado havia uma elite intelectual que se destacava através de agrupamentos literários, movimentos filosóficos e políticos etc. Em contrapartida, verificava-se um índice alarmante de analfabetismo. Apesar de esforços de governos anteriores, a maioria da população cearense encontrava-se desassistida, no que respeita à educação, nas últimas décadas do século XIX. (BARROSO, 2003, p. 174).

Sobre a intelectualidade da época, comenta Cordeiro (2000, p. 151): "A história cearense no último quartel do século XIX oferece o melhor repertório de idéias e a mais vigorosa geração intelectual."

De acordo com Alves (s/d, p. 363),

> [...] ao findar o primeiro quinquênio, Fortaleza, apesar das crises econômicas continuadas, apresentava uma vida cultural que se refletia no Brasil com a Academia Cearense e o Instituto do Ceará, circulando normalmente as revistas destas duas associações culturais, sendo que a do Instituto, que ainda hoje circula, contava com um grupo de escritores que trabalhava, como em todos os tempos, sem estímulo, continuando as atividades intelectuais do último decênio do século XIX.

Por outro lado, referindo-se ao estado da instrução no Ceará no ano de 1882, assim se expressa o presidente da Província, Dr. Sancho Barros Pimentel: "[...] entra, olha, examina, e aflige-se: 'infelizmente, o estado da instrução primária no Ceará é rudimentar; a esse respeito tudo está por fazer' [...]." (MENEZES, s/d, p. 359).

Em 1891, no terceiro ano da era republicana, a situação parece não ter se modificado. "O general José Clarindo verifica que a instrução está decaindo [...] Já é o primeiro governo republicano. Entramos no novo ciclo político." (Ibidem, p. 359).

Vários são os obstáculos apontados ao progresso da instrução no Ceará. Um dos maiores são as secas.

> Grandes foram os sofrimentos do Ceará no primeiro quinquênio do século. Duas secas, uma ao terminar o XIX, outra ao se iniciar o presente, desgastaram as energias do homem, que procurou refúgio na Amazônia, e o Estado, com suas fontes de renda desorganizadas, não podia atender as necessidades de suas

> populações abandonadas pelo presidente da República, que não tomou conhecimento do flagelo. (Ibidem, p. 362).

Outro aspecto levantado pelos historiadores é a constatação da falta de formação dos professores. Muitos deles até semi-analfabetos. “Ainda em 1848, no depoimento de Fausto Augusto Aguiar perante a assembléia, era considerado péssimo o estado da instrução, em conseqüência da ignorância geral dos professores, comprovada nos próprios ofícios por eles dirigidos à Presidência.” (CASTELO, 1970, p. 89).

Com vistas à solução deste problema no Ceará, desde 1837, na gestão do Padre José Martiniano de Alencar, que se luta pela criação de uma escola de formação para professores. Esta meta só foi atingida no ano de 1884 com a instalação da Escola Normal no governo de Satyro de Oliveira Dias. Apesar do avanço, o mesmo problema ainda persiste ao longo de décadas.

Mas a situação do ensino no final do século XIX não era satisfatória. Menezes (op. cit., p. 362) apresenta o seguinte quadro:

> Ao terminar o século XIX, o Ceará contava com uma população de 849.118 habitantes e Fortaleza, 48.369 [...] As rendas estaduais no último decênio não atendiam às despesas do Estado [...] O ensino primário, mantido pelo Estado, não podia se desenvolver sem as necessárias verbas [...] contando com um orçamento instável, não podia o govêrno realizar grandes melhoramentos no setor do ensino. Em face da situação em que se encontrava o Estado, foram suprimidas 77 escolas primárias, pela lei n. 587, de 7 de julho de 1900, e mais 13, por ato de 5 de junho de 1901. Das 336 escolas que funcionavam em 1900, ficaram 246, isto em conseqüência da crise clímica que devastou o Ceará naquele ano.

O cenário político cearense do período da primeira República apresentava-se bastante turbulento, dificultando os avanços na área educacional. O início do período, tanto no plano nacional como regional, foi marcado pela presença das oligarquias.

No Ceará, predominava a oligarquia dos Acioly, que dominaram politicamente o Estado de 1896 a 1912. Este grupo se manteve no poder com o apoio de coronéis e líderes políticos de diversas regiões. Estes, além de se utilizarem da compra de votos, sempre que necessário recorriam ao uso da força para combater oposições.

A história política cearense, na Velha República, é perpassada por episódios marcantes. Além das insistentes secas, assiste-se ao domínio político-religioso de Padre Cícero em Juazeiro do Norte, como também a presença do cangaço que percorreu todo o Nordeste no período de 1918 a 1938.

No intervalo de 1919 a 1932 as turbulências climáticas deram uma trégua ao Estado, possibilitando assim um desenvolvimento sem grandes empecilhos. Com relação a educação, Alves (s/d, p. 365-366) acentua que:

> [...] o progresso que o ensino primário apresenta é um reflexo do desenvolvimento econômico do Estado, beneficiado pelas obras contra as sêcas, iniciadas no governo de Epitácio Pessôa [...] os acontecimentos políticos que se desenrolaram de 1922 até o fim do decênio contribuíram para despertar o interesse das populações pelos problemas educacionais [...]. As populações rurais passaram a se interessar pelo problema da educação das crianças. Os pais desejavam dotar os filhos de conhecimentos fundamentais para uma vida melhor. Sentia-se porém que a escola primária não atendia as necessidades da população infantil em idade escolar [...].

Alves (op. cit.) se refere ao decênio de 1920 a 1930 como sendo uma segunda fase na história do ensino primário no Ceará, precedida pelas duas primeiras décadas do século XX, quando prevaleciam métodos tradicionais de ensino. A partir de 1922 o tradicionalismo da escola antiga é substituído por modernos métodos educacionais, como nos explica Alves (s/d, p. 364):

> Um movimento de renovação total se registrou nas atividades, depois de 1922, contando com o próprio diretor da instrução no campo docente da Escola Normal, ministrando um curso de psicologia geral e educacional às professoras e diretoras dos Grupos Escolares, criando assim um ambiente de interesse nos meios culturais de Fortaleza pelos problemas de psicologia da criança. As atividades pedagógicas de então deram origem à formação de um grupo de estudiosos da ciência do ensino, que muito contribuiu para o êxito das reformas propostas.

A reforma educacional cearense, que teve como foco o ensino primário e a formação de professores, foi objeto de importantes pesquisas. Eis alguns autores que se interessaram pelo assunto: Cavalcante (2000); Nogueira (2001); Olinda (2002) e Pinho (2004). Nosso interesse aqui não é tratar especificamente da referida reforma, mas buscar compreender sua importância na veiculação de idéias renovadas sobre a educação da criança em nosso Estado. “A Reforma de 1922 teve como sustentáculo legal a Lei 1953, que orientou a instrução pública do Estado do Ceará até 1935, baseando-se numa concepção de educação integral, que trouxe preocupação com as dimensões intelectuais, físicas, morais e cívicas.” (OLINDA, op. cit., p. 219). A reforma da instrução pública do Ceará trouxe à cena educacional do Estado temas discutidos pelos teóricos da Escola Nova, colocando o Ceará como lugar de importantes debates e iniciativas que buscavam atender as orientações da nova pedagogia.

> A década de vinte com toda sua efervescência política e cultural vai gerar condições propícias àqueles que, talvez, sejam os movimentos mais marcantes do século XX. A educação não fica à margem deste processo. A despeito das promessas que não se cumprem ou de seu conservadorismo, fatos e feitos importantes marcam este cenário. O Ceará é também intenso laboratório de experiências que vão dar forma e conteúdo às iniciativas de renovação da educação. (VIEIRA, 2002, p. 130).

Embora a reforma cearense tenha sido bastante conhecida como Reforma Lourenço Filho, este não foi o único, nem seu principal personagem. Cavalcante (2000, p. 75) referindo-se à vinda de Lourenço Filho ao Ceará acentua: "[...] o próprio convite para que viesse trabalhar como educador no Ceará, já indicava a circulação de idéias e anseios modernizantes no meio educacional local, no início dos anos de 1920." Cavalcante (op. cit.) descreve uma nova versão dos acontecimentos em torno da "Reforma Lourenço Filho" a partir das descobertas realizadas em arquivos do educador João Hippólyto de Azevedo e Sá. A autora combate "a visão exagerada de ter sido a reforma educacional cearense daqueles distantes anos 1920 o resultado puro e simples da ação milagrosa de um homem só." (Ibidem, p. 88). Essa pesquisa possibilita-nos uma visualização do cenário que antecede a reforma de 1922 e de suas personagens, sobretudo o importante papel do então diretor da Escola Normal, ausente do relato oficial realizado por Moreira de Souza, sobre tal reforma. Como um jogo, as peças são reorganizadas de acordo com os dados encontrados.

Ao serem lançados os dados, constata-se que a trilha que leva às idéias modernizantes, que culminam com a reforma da instrução pública do ano de 1922, tem sua gênese no século anterior:

> [...] havia, no Ceará, já na década anterior à famosa Reforma Lourenço Filho, e bem antes disso, com o exemplo de José de Barcelos e a criação da Escola Normal Pedro II, intelectuais vinculados à área educacional, inteirados das inovações pedagógicas em curso na velha Europa. De posse desse conhecimento teórico, João Hippolyto, como médico, intelectual receptivo ao enfoque positivista das ciências e lente cathedrático de Higyene e Sciências Physicas e Naturaes da Escola Normal do Estado do Ceará, criticava, deveras convencido de sua autoridade científica, as práticas pedagógicas tradicionais ali encetadas e argumentava a favor da realização de uma reforma que começasse pela elaboração de um novo regulamento para aquela instituição [...]. (CAVALCANTE, op. cit, p. 90).

Tal argumento é reforçado por Olinda (2002, p. 194) quando afirma:

> A Reforma de 1922 apenas deu continuidade, num novo patamar, ao espírito que vinha orientando a prática cotidiana de inúmeros professores e professoras que atuavam não apenas na Escola Normal ou na Escola de Aplicação, mas também em diversos núcleos dispersos, inclusive em educandários particulares [...].

A partir de pesquisa realizada em jornais locais relativos aos anos de 1922 a 1924 – período em que a reforma cearense teve maior repercussão pública –, Pinho (2004) expõe o debate ocorrido no período em torno das questões educacionais no Estado e afirma que "os embates travados entre os órgãos de imprensa demonstravam as divergentes opiniões sobre as realizações da Reforma." (p. 152). A autora conclui que "o processo de Reforma não se deu de forma harmônica, conforme apresentava a historiografia tradicional." (Ibidem, p. 158). Segundo sua investigação, a reforma contou com os seguintes atores:

> [...] em Fortaleza: políticos, religiosos, profissionais da educação escolar – professores, diretores, inspetores, alunos e seus familiares, – além de artistas locais, esportistas, militares e a própria imprensa e, no interior, com destaque para a iniciativa privada – fazendeiros, funcionários públicos; chefes políticos e padres, que ofereceram bens e serviços em prol da mesma. (Ibidem, p. 153).

Embora se saiba que as ações reformistas tenham se concentrado em Fortaleza, na pesquisa de Pinho (op. cit.) podemos vislumbrar indícios de repercussão da Reforma de 22 nos municípios cearenses. De sua análise destacamos os seguintes aspectos que denotam o raio de ação pretendido pela mesma reforma:

- Obrigatoriedade escolar para as crianças de 7 a 12 anos, sob pena de multa aos pais;
- Curso de férias, em janeiro de 1923 dedicado especialmente para as professoras do interior (mais de 340 estavam matriculadas) visando orientá-las quanto aos novos processos de ensino[22];
- Propaganda de freqüência às escolas (nas comunidades interioranas, mesmo diante das dificuldades, o interesse dos pais pela instrução dos filhos era algo observado);
- Criação de mecanismos de participação dos pais no encaminhamento da Reforma;
- Criação, em dezembro de 1922, de grupos escolares em 25 localidades do litoral e interior do estado antes mesmo da conclusão do cadastro escolar.

[22] "Destina-se o mesmo (curso de férias) a familiarizar o magistério estadual com o plano de reforma da instrucção, a influir-lhe o espírito que preside aos novos processos empregados no ensino popular, de modo a que os frutos da remodelação iniciada pelo governo não se restrinjam à capital, mas por intermédio das professoras, assim orientadas, se estendam até as escolas do interior do Estado." Retirado do artigo: A Reunião das Escolas e os Camponeses. **O Nordeste**, Fortaleza, 2 dez. 1922 (citado por PINHO, 2004, p. 114).

Outras ações também podem ser identificadas, como nos mostra Olinda (2002, p. 200);

- Edição de livros didáticos apropriados às condições e costumes do Estado;
- Fiscalização para garantir a adoção dos novos métodos;
- Melhor localização das escolas (após o recenseamento escolar).

Embora concordemos com Pinho (2004, p. 79) que no interior "a aplicabilidade da Reforma constituía mais um objetivo do que uma atividade prática posta em execução", consideramos, a partir do exposto, que haja indícios da propagação de um pensamento educacional renovado com provável repercussão na prática de educadores que tiveram contato com as ações reformistas. A continuidade dessas ações pode ser observada ao se analisar a obra empreendida por Joaquim Moreira de Souza, diretor da Instrução Pública cearense entre os anos de 1930 e 1932[23] quando "pretendeu generalizar os preceitos e métodos da escola ativa [...]." (OLINDA, 2005, p. 113).

A escola cearense passou, então, a conviver não só com o tradicionalismo no ensino, mas também com traços de modernidade oriundos de uma cultura externa à nossa que se tentou implantar aqui.

> Acreditamos que a introdução da Escola Nova no Brasil somadas às iniciativas mudancistas surgidas com a República influenciaram de forma mais efetiva uma compreensão diferenciada da criança, não só no âmbito nacional como local. De modo particular, a famosa reforma educacional cearense, apesar de não ter trazido mudanças duradouras nessa área, colaborou para a construção de uma mentalidade diferente em relação ao ensino da criança. Malgrado as sementes escolanovistas não terem florescido em nossa terra, estas continuam, de tempos em tempos, a germinar através de ações governamentais ou não governamentais que anseiam por qualidade na educação. (BARROSO, 2005, p. 197).

A história dessas idéias materializadas em leis, reformas e outras ações, nos leva a supor que havia uma nova educação nascendo nas mentes de nossos educadores, sensibilizando os corações dos habitantes de várias regiões do Estado, estimulando mudanças no modo de pensar e agir em relação à infância. Mas até que ponto o cotidiano da criança cearense foi contaminado por tais idéias? Será que estas contribuíram para a definição de uma nova infância? Questionamentos como estes foram levantados em nossa pesquisa, cujas respostas fomos buscar nos caminhos da memória. É sobre o tema da memória que trata o capítulo a seguir.

[23] Cf. Olinda, 2005, cap. 3.

CAPÍTULO 3

A MEMÓRIA OU A RECONSTRUÇÃO DO PASSADO

Este capítulo está dividido em duas partes: na primeira refletimos sobre a memória e as narrativas decorrentes da mesma, visando compreender os processos mnemônicos em que os relatos se apóiam; na segunda descrevemos uma incursão numa instituição de longa permanência para idosos de Fortaleza, realizada no intuito de uma familiarização com a memória de velhos a partir de suas lembranças da infância.

3.1 SOBRE A MEMÓRIA E A NARRATIVA: REFLEXÕES PARA SE ENTENDER O TEMPO DE LEMBRAR

A memória, que cuida e guarda aquilo que já passou, é objeto de especulação e estudo tanto em Filosofia como em Ciência. Para Santo Agostinho (1984, p. 321), "Quando narramos os acontecimentos passados, que são verdadeiros, nós os tiramos da memória. Mas não são os fatos em si, uma vez que são passados e sim as palavras que exprimem as imagens que os próprios fatos, passando pelos sentidos, deixaram impressos no espírito."

Henri Bergson, "[...] considerado o mais importante filósofo francês do início do século" (JAPIASSU; MARCONDES, 1996, p. 28), é o autor de *Matéria e Memória*, livro editado inicialmente em 1896, quando a Psicologia científica ainda dava seus primeiros passos. Nessa obra "[...] o seu cuidado maior é o de entender as relações entre a conservação do passado e a sua articulação com o presente, a confluência de memória e percepção." (BOSI, 1994, p. 49).

Ao tratar "Do reconhecimento das imagens" em sua teoria da memória, Bergson (1999) apresenta três proposições. De acordo com ele, o passado sobrevive sob duas maneiras distintas, ou seja, há duas formas de memória, teoricamente independentes. Uma delas é expressa através de mecanismos motores, em que a experiência passada é utilizada para a

ação presente. É a memória motora ou hábito que se repete sem precisar evocar qualquer imagem relacionada à experiência já transcorrida. Na verdade, "[...] ela já não nos representa nosso passado, ela o encena; e, se ela merece ainda o nome de memória, já não é porque conserve imagens antigas, mas porque prolonga seu efeito útil até o momento presente." (BERGSON, 1999, p. 89).

Diferentemente dessa, o outro tipo é a memória espontânea, associada às imagens-lembranças, considerada por Bergson a memória por excelência. Nela se registram acontecimentos do cotidiano, atribuindo "[...] a cada fato, a cada gesto, seu lugar e sua data [...] nela nos refugiaríamos todas as vezes que remontamos, para buscar aí uma certa imagem, a encosta de nossa vida passada." (Ibidem, p. 88).

Bergson (op. cit.) nos fala, portanto, de uma memória que "repete" e de outra que "imagina". Uma que serve para nos adaptar às situações do dia-a-dia, tornando presente nossas ações, podendo ser traduzida por um hábito, e outra que se volta para um passado carregado de imagens, mas sem haver nesse trabalho do espírito um propósito prático ou imediato. Sobre as duas memórias, pergunta Bosi (1994, p. 49): "Os velhos, para os quais a ação planejada e os novos aprendizados já não são mais necessidades tão prementes, não seriam, por acaso, presas alternativas ora da memória-hábito, ora da memória-sonho?" Embora teoricamente distintas, na verdade estas duas memórias se complementam e se fundem proporcionando ao homem o equilíbrio necessário para adaptar-se à vida. Para Bergson (op. cit., p. 179), na obra já citada:

> Viver no presente puro, responder a uma excitação através de uma reação imediata que a prolonga, é próprio de um animal inferior: o homem que procede assim é um impulsivo. Mas não está melhor adaptado à ação aquele que vive no passado por mero prazer, e no qual as lembranças emergem à luz da consciência sem proveito para a situação atual: este não é mais um impulsivo, mas um sonhador. Entre esses dois extremos situa-se favorável disposição de uma memória bastante dócil para seguir com precisão os contornos da situação presente, mas bastante enérgica para resistir a qualquer outro apelo. O bom senso, ou senso prático, não é na verdade outra coisa.

Outra proposição discutida pelo autor se refere às relações entre percepção e memória, duas operações elementares do espírito. Ele afirma que uma percepção atual sempre está associada a uma percepção passada, pois "[...] não há percepção que não esteja impregnada de lembranças." (Ibidem, p. 30). Embora constantemente inibida pela consciência prática, nossa vida psicológica passada continua a existir e sua memória "[...] aguarda simplesmente que uma fissura se manifeste entre a impressão atual e o movimento

concomitante para fazer passar aí suas imagens." (BERGSON, 1999, p. 107). Dessa forma, na perspectiva de Henri Bergson (op. cit.), perceber implica em rememorar, por mais instantânea que seja a percepção, afirmando que "[...] toda percepção é já memória. *Nós só percebemos, praticamente, o passado,* o presente puro sendo o inapreensível avanço do passado a roer o futuro." (Ibidem, p. 176, grifo do autor).

Uma terceira proposição do autor diz respeito ao reconhecimento das imagens, que é a seguinte: "Passa-se por graus insensíveis, das lembranças dispostas ao longo do tempo aos movimentos que desenham sua ação nascente ou possível no espaço. As lesões do cérebro podem atingir tais movimentos, mas não tais lembranças." (Ibidem, p. 85). Então, nessa passagem gradual das lembranças aos movimentos, o autor destaca o reconhecimento e a atenção, numa atitude da consciência que torna a percepção mais intensa:

> Se a percepção exterior, com efeito, provoca de nossa parte movimentos que a desenham em linhas gerais, nossa memória dirige à percepção recebida as antigas imagens que se assemelham a ela e cujo esboço já foi traçado por nossos movimentos. Ela cria assim pela segunda vez a percepção presente, ou melhor, duplica essa percepção ao lhe devolver, seja sua própria imagem, seja uma imagem-lembrança do mesmo tipo. (Ibidem, p. 114-115).

Utilizamos, portanto, as imagens-lembranças para interpretar percepções atuais, chegando assim ao ponto em que não se pode discernir entre o que é percepção e o que é lembrança. Como se vê, na teoria de Bergson (op. cit.), memória e percepção – embora distintas – não se dissociam, pois perceber implica em re-conhecer algo no presente que já fez seu registro no passado. Mesmo que o objeto percebido não seja idêntico a uma lembrança, ocorrerá um reconhecimento, seja por contigüidade ou mesmo por semelhança de imagens.

> É verdade que se trata aqui de imagens fotografadas sobre o próprio objeto, e de lembranças imediatamente consecutivas à percepção da qual elas não são mais que o eco. Mas, por trás dessas imagens idênticas ao objeto existem outras, armazenadas na memória, que têm apenas semelhança com ele, outras enfim que têm apenas um parentesco mais ou menos remoto. Todas elas se dirigem ao encontro da percepção e, alimentadas por esta, adquirem suficiente força e vida para se exteriorizarem com ela. (Ibidem, p. 116-117).

Enquanto Bergson (op. cit.) argumenta sobre a memória a partir de dados da consciência, articulando sua narrativa em torno da relação entre corpo e espírito, encontra-se em Sigmund Freud (2001) – cientista descobridor do inconsciente – uma outra perspectiva para o estudo da memória.

Ao apresentar sua primeira teoria sobre o aparelho psíquico no livro *A Interpretação dos Sonhos*, publicado pela primeira vez em 1900, inaugurando o novo século, Freud surpreende a comunidade científica ao deslocar o centro de nossa vida psíquica da consciência para o inconsciente. Pois, como observa Garcia-Roza (1984, p. 169-170), a subjetividade, conforme o conceito dominante até Freud, era:

> [...] identificada com a consciência e dominada pela razão; subjetividade monolítica, admitindo quando muito, 'franjas' inconscientes e, em alguns casos, manifestações psíquicas que permanecem abaixo do 'umbral' da consciência. O termo 'inconsciente', quando empregado antes de Freud, o era de uma forma puramente adjetiva para designar aquilo que não era consciente, mas jamais para designar um sistema psíquico distinto dos demais e dotado de atividade própria. [...] Qualquer que tenha sido, porém, a noção de inconsciente elaborada antes de Freud, o fato é que ela não designava nada de importante ou de decisivo para a compreensão da subjetividade.

Em *A Interpretação dos Sonhos* – obra considerada uma das mais importantes do século XX – Freud (2001) traz elementos relevantes para se compreender a memória e o psiquismo como um todo. Em sua descrição da vida onírica, Freud toma como ponto de partida o diálogo com diversos autores que abordaram essa temática, como também a análise de seus próprios sonhos e de seus pacientes.

Os sonhos, segundo Freud (op. cit.), são produtos de nossas atividades mentais e manifestam-se através de imagens. O mundo dos sonhos é, geralmente, confuso, incoerente e anárquico e, sobretudo, atemporal, se o considerarmos em relação à nossa vida de vigília. Mesmo assim, afirma que "[...] os sonhos são atos psíquicos tão importantes quanto quaisquer outros; sua força propulsora é, na totalidade dos casos, um desejo que busca realizar-se." (Ibidem, p. 514). É, portanto, através da vida onírica que realizamos nossos desejos que, contudo, não passam de sonhos.

Segundo o autor citado, os sonhos possuem um conteúdo manifesto que corresponde àquilo que recordamos ao acordar e que, na maioria das vezes, nos causa estranhamento. Mas também possuem outro conteúdo, que é latente, encoberto, sendo necessária uma competente análise para descobri-lo. Para chegar ao conteúdo latente há que se valer da interpretação, via pela qual se pode compreender o conteúdo vindo do inconsciente. Lembre-se, porém, que aquilo que é submetido à interpretação não é o sonho em si, mas o que é relatado pelo sonhador.

De acordo com a teoria psicanalítica de Freud (op. cit.), há na matéria onírica elementos recalcados que buscam o caminho da consciência visando à realização. Tais

conteúdos não satisfeitos atualizam, em geral, experiências infantis de natureza sexual. Pois, "[...] uma das fontes de onde os sonhos retiram material para reprodução – material que, em parte, não é nem recordado nem utilizado nas atividades do pensamento de vigília – é a experiência da infância." (FREUD, 2001, p. 35). A memória assume, então, papel fundamental nesse processo de revivescência dos acontecimentos passados, funcionando, durante o sonho, num nível distinto do estado de vigília. Mas, "[...] o modo como a memória se comporta nos sonhos é sem sombra de dúvida, da maior importância para qualquer teoria da memória em geral." (Ibidem, p. 39).

Compreender a memória a partir dos sonhos é fazer um caminho inverso ao que é feito na investigação durante o dia, quando estamos acordados. À noite, ou seja, dormindo, nossas resistências para lembrar tornam-se mais fluidas, a censura enfraquece, permitindo um acesso maior aos conteúdos inconscientes. Daí que nos sonhos temos contato com imagens aparentemente estranhas a nós, apesar de não podermos negar ou deixar de identificar sua posse ao seu verdadeiro dono, aquele que sonha. Assim, além de ser um produto da nossa mente, o que é sonhado, de alguma maneira, já foi experienciado. A esse propósito Freud (op. cit., p. 31) afirma:

> [...] todo material que compõe o conteúdo de um sonho é derivado, de algum modo, da experiência, ou seja, foi reproduzido ou lembrado no sonho – ao menos isso podemos considerar como fato indiscutível... Somos levados a admitir que, no sonho, sabíamos de algo que estava além do alcance de nossa memória de vigília.

O mesmo autor diz ainda o seguinte: "[...] ninguém que se ocupe de sonhos pode, creio eu, deixar de descobrir que é fato muito comum um sonho dar mostras de conhecimentos e lembranças que o sujeito, em estado de vigília, não pode estar ciente de possuir." (Ibidem, p. 34).

Esse caminho retroativo, que Freud (op. cit.) denomina de regressão, é comum não só nos processos oníricos, embora seja nos sonhos que certos elementos venham à tona para "presentear" o sonhador, ou seja, para tornar presentes a ele certos desejos não satisfeitos, visto que "[...] o presente é o tempo em que os desejos se representam como realizados." (Ibidem, p. 516).

Sabe-se que não há como dar conta dessa atividade de rememoração que ocorre em nossa vida onírica. Porém, o mesmo movimento de regressão processa-se também quando se está acordado, apesar das barreiras que, em geral, dificultam o contato com aquilo que já

foi vivenciado. Conforme Garcia-Roza (1984, p. 81): “Não é apenas nos sonhos e nas alucinações que se verifica a regressão; durante a vigília ocorrem fenômenos psíquicos normais nos quais verificamos um movimento retrogressivo do aparelho psíquico. No entanto, esses processos nunca vão além das imagens mnêmicas [...].”

Como se vê, a regressão funciona diuturnamente. Ao tentar recordar algo, faço um esforço consciente, voluntário, para buscar o passado, fisgá-lo e trazê-lo até mim através de meu relato, imprimindo-se aí uma temporalidade. Ao sonhar, é o passado que não se contém e se faz presente. Ao transpor a censura, elementos do passado chegam à consciência em sua busca de expressão. Freud (2001, p. 522) afirma que “[...] a experiência nos mostra que essa via que passa pelo pré-consciente para chegar à consciência é barrada aos pensamentos oníricos durante o dia através da censura imposta pela resistência. Durante a noite, eles conseguem obter acesso à consciência [...].”

Tanto o passado que se busca conscientemente, durante o dia, quanto aquele que nos chega, à noite, ambos se fazem existir pela narrativa. Ao primeiro processo tentamos conferir uma natureza lógica, coerente. Com relação ao segundo, torna-se necessária uma interpretação, pois somente relatar o sonho nos deixa a meio caminho de sua “verdade”.

Desse modo, Freud (op. cit.) nos mostra um processo regressivo presente tanto no sonho como na vigília. Por outro lado, Bergson (1999, p. 280) afirma o seguinte sobre o assunto:

> A verdade é que a memória não consiste, em absoluto, numa regressão do presente ao passado, mas pelo contrário, num progresso do passado ao presente. É no passado que nos colocamos de saída. Partimos de um ‘estado virtual’, que conduzimos pouco a pouco, através de uma série de *planos de consciência* diferentes, até o termo em que ele se materializa numa percepção atual, isto é, até o ponto em que ele se torna um estado presente e atuante, ou seja, enfim, até esse plano extremo de nossa consciência em que se desenha nosso corpo. Nesse estado virtual consiste a lembrança pura.

Na perspectiva freudiana, nada do que foi registrado no psiquismo se perde. É no sistema inconsciente que elementos, antes presentes, agora afastados pela censura, atuam de forma dinâmica sobre nós, e como não podem manifestar-se diretamente, se expressam geralmente através de lapsos, sonhos e sintomas. Retornam, portanto, camuflados. O passado não pode ser considerado um arquivo morto por não estar presente, pois mesmo afastado da consciência exerce sua influência sobre nossas vidas. De acordo com Freud (op. cit., p. 520), “[...] nossas lembranças – sem excetuar as que estão mais profundamente gravadas em nossa

psique – são inconscientes em si mesmas. Podem tornar-se conscientes, mas não há dúvida de que podem produzir todos os seus efeitos mesmo em estado inconsciente."

Sobre o mesmo ponto, mas a partir da perspectiva de Bergson (1999, p. 281) temos:

> [...] nosso presente não deve se definir como o que é mais intenso: ele é o que age sobre nós e o que nos faz agir, ele é sensorial e é motor; nosso presente é antes de tudo o estado de nosso corpo. Nosso passado, ao contrário, é o que não age mais, mas poderia agir, o que agirá ao inserir-se numa sensação presente da qual tomará emprestada a vitalidade. É verdade que, no momento em que a lembrança se atualiza passando assim a agir, ela deixa de ser lembrança, torna-se novamente percepção.

Desse modo Bergson (op. cit.) mapeia as relações entre a matéria (conjunto de imagens) e a memória (sobrevivência das imagens passadas). Expõe trajetos possíveis entre o corpo e o espírito. Freud (2001) por sua vez, com a teoria sobre o psiquismo, desvenda novos caminhos que dão acesso aos lugares mais recônditos da alma, incluindo a memória.

Enfim, reconhecemos nas afirmações dos dois autores em questão uma rica contribuição para a compreensão da memória que, a partir das nuanças acima destacadas, caracteriza tão bem a nossa humanidade. Tanto Bergson quanto Freud ao estudarem nossa vida psicológica, iluminam o conhecimento desse "olhar para o mundo" que chega a confundir-se com o "olhar sobre o mundo interior".

3.1.1 Os três tempos e a narrativa

A idéia de passado, presente e futuro é exaustivamente refletida por Agostinho (1984, p. 323), quando interroga tanto a si quanto ao Criador sobre o que é o tempo:

> De que modo existem esses dois tempos – passado e futuro – uma vez que o passado não mais existe e o futuro ainda não existe? E quanto ao presente, se permanecesse sempre presente e não se tornasse passado, não seria mais tempo, mas eternidade. Portanto se o presente, para ser tempo, deve tornar-se passado, como poderemos dizer que existe, uma vez que a sua razão de ser é a mesma pela qual deixará de existir? Daí não podermos falar verdadeiramente da existência do tempo, senão enquanto tende a não existir. [...] está claro e evidente para mim que o futuro e o passado não existem, e que não é exato falar de três tempos – passado, presente e futuro. Seria talvez mais justo dizer que os tempos são três, isto é, o presente dos fatos passados, o presente dos fatos presentes, o presente dos fatos futuros. E estes três tempos estão na mente e não

> os vejo em outro lugar. O presente do passado é a memória. O presente do presente é a visão. O presente do futuro é a espera.

Santo Agostinho (1984) se debruça sobre várias questões em sua ardente busca pela compreensão do valor e da natureza do tempo. Segundo Paul Ricouer (1994, p. 21), "[...] a teoria agostiniana do tempo é inseparável da operação argumentativa pela qual o pensador corta uma depois da outra as cabeças que sempre renascem da hidra do ceticismo [...]." Dentre as questões que Agostinho (op. cit.) levanta está também a da relação entre o tempo e o movimento dos astros:

> [...] denominamos dia, não somente o período de tempo que o sol está sobre a terra, e que dá origem à distinção entre dia e noite, mas também ao giro completo de oriente a oriente, pelo qual dizemos: "passaram-se tantos dias". [...] Não me pergunto mais o que seja o dia, e sim o tempo, este tempo com o qual medimos o movimento de rotação do sol [...]. Vejo portanto que o tempo é uma espécie de extensão. Será que o percebo realmente ou tenho a ilusão de viver? (Ibidem, p. 326-327).

As interrogações de Santo Agostinho (op. cit.) e suas proposições paradoxais em torno da temporalidade irão como que desaguar em sua interpretação do espírito do homem. É aí que os rios tortuosos da dúvida encontrarão o necessário escoamento, pois para esse filósofo o tempo só tem possibilidade de existência na alma humana, porque nela se distinguem a atenção, a memória e a espera.

Apesar das aporias de seu discurso, Agostinho (op. cit.) nos propicia uma aproximação ao difícil entendimento sobre o que é o tempo. Em *Confissões*, o autor realiza um exercício de rememoração, confrontando-se com um passado que se torna presente a partir de sua narrativa: "E tu, Senhor, meu Pai eterno, tu és o meu conforto. Mas eu me dispersei nos tempos cuja ordem ignoro, e os meus pensamentos, vísceras da minha alma, são dilacerados por tumultuosas vicissitudes, até que eu purificado pelo fogo do teu amor mergulho em ti." (Ibidem, p. 334).

Em *Tempo e Narrativa*, Paul Ricouer (op. cit.) delineia duas problemáticas relacionadas entre si: a do tempo e a da narrativa. A primeira é analisada a partir do Livro XI das *Confissões*, de Santo Agostinho (op. cit.). A segunda baseia-se na *Arte Poética* de Aristóteles. Ricouer (op. cit.) identifica um "círculo saudável", "não-vicioso" – segundo suas próprias palavras – entre a narrativa e a temporalidade. Parte o autor do seguinte pressuposto:

> O desafio último, tanto da identidade estrutural da função narrativa quanto da exigência de verdade de toda obra narrativa, é o caráter temporal da experiência

> humana. O mundo exibido por qualquer obra narrativa é sempre um mundo temporal. Ou... o tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo; em compensação, a narrativa é significativa na medida em que esboça os traços da experiência temporal. (RICOUER, 1994, p. 15).

Ainda conforme Ricouer (op. cit., p. 41),

> [...] o achado inestimável de Santo Agostinho, reduzindo a extensão do tempo à distensão da alma, é o de ter ligado essa distensão da alma à falha que não cessa de se insinuar no coração do tríplice presente: entre o presente do futuro, o presente do passado e o presente do presente. Assim ele vê a discordância nascer e renascer da própria concordância entre os desígnios da expectativa, da atenção e da memória. É a esse enigma da especulação sobre o tempo que responde o ato poético da tessitura da intriga.

No início de sua obra, Ricouer (op. cit., p. 21) antecipa a tese segundo a qual "[...] a especulação sobre o tempo é uma ruminação inconclusiva, a qual só replica a atividade narrativa. Não que esta resolva, por substituição, as aporias. Se as resolve, é num sentido poético e não teorético do termo."

Da *Arte Poética* de Aristóteles (2004), Paul Ricouer (op. cit.) retira dois conceitos: o de intriga (*muthos*) e o de atividade mimética (*mimese*), sendo este último compreendido como um "[...] processo ativo de imitar ou de representar." (RICOUER, op. cit., p. 58). Em seu próprio texto, o estagirita diz que a tragédia "[...] consiste na imitação de uma ação e é, sobretudo, por meio da ação que ela imita as personagens que agem." (ARISTÓTELES, op. cit., p. 37). Para ele, a tendência à imitação é instintiva no homem, desde sua infância. De acordo com Aristóteles (op. cit.), a parte mais importante de uma peça "[...] é a organização dos fatos, pois a tragédia é a imitação não de homens, mas de ações, da vida, da felicidade e da infelicidade (pois a infelicidade resulta também da atividade), sendo o fim que se pretende alcançar o resultado de certa maneira de agir, e não de uma maneira de ser." (Ibidem, p. 36).

Ricouer (op. cit., p. 105), baseado na *Arte Poética*, faz a seguinte afirmação: "Seguir uma história é avançar no meio de contingências e de peripécias sob a conduta de uma espera que encontra sua realização na *conclusão.*" A intriga é definida, então, como o agenciamento dos fatos: "A tessitura da intriga é a operação que extrai de uma simples sucessão uma configuração." (Ibidem, p. 103).

Ricouer (op. cit., p. 59) fala de uma "[...] quase identificação entre as duas expressões: imitação ou representação da ação e agenciamento dos fatos. A segunda expressão é, como se disse, o definidor que Aristóteles substitui ao definido *muthos*, intriga."

O autor define, no par *mimese-muthos*, um termo pelo outro. Segundo ele: “[...] a imitação ou a representação é uma atividade mimética enquanto produz algo, a saber, precisamente a disposição dos fatos pela tessitura da intriga.” (RICOUER, 1994, p. 60). Ao extrair de Aristóteles (2004) o modelo da tessitura da intriga, Ricouer (op. cit.) se propõe a estendê-lo a qualquer composição a que se chame narrativa, apesar de que em Aristóteles se realiza apenas a “teoria do *muthos* trágico”. (Ibidem, p. 65).

A partir do exposto, entende-se ser a tessitura da intriga o que irá compor a narrativa, seja ela de ficção ou não. A intriga, portanto, encontra-se presente na composição, tanto da narrativa literária como histórica. O ordenamento dos fatos irá pressupor uma temporalidade, embora para Ricouer (op. cit., p. 68) “[...] o laço interno da intriga é mais lógico que cronológico [...].” A narrativa é compreendida como uma ressignificação da ação no mundo: “[...] o fazer narrativo re-significa o mundo na sua dimensão temporal, na medida em que contar, recitar, é refazer a ação segundo o convite do poema [...] o que é ressignificado pela narrativa é o que já foi pré-significado no nível do agir humano.” (Ibidem, p. 124). Desse modo, é através do narrar que a experiência, capturada pela memória, transforma-se em discurso. E a esse discurso é conferido um sentido pela forma temporal, pois “[...] a narrativa dá forma ao que é informe”. (Ibidem, p. 112).

Assim, Paul Ricouer (op. cit., p. 85) defende a idéia de que “[...] o tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de um modo narrativo e que a narrativa atinge seu pleno significado quando se torna uma condição da existência temporal.” Segundo esse pensador, embora o narrar não coincida com o tempo cronológico, é a capacidade de narrar que torna humano o tempo.

Enfim, entendemos a memória como um instrumento que se pode dispor para nos aproximar do passado que, para Santo Agostinho (1984), encontra-se em nosso espírito em forma de lembranças, sob a forma de “presente dos fatos passados”. São lembranças que, nas palavras de Henri Bergson (1999), se transformam à medida que se atualizam. É o tempo que ganha sentido ao ser narrado, conforme o pensamento de Paul Ricouer (op. cit.).

Freud (2001), através de sua teoria dos sonhos, apresenta a memória como uma das funções psíquicas mais acentuadas da vida onírica. Segundo esse ponto de vista, no sonho não há cronologia, podendo o passado coexistir com o hoje e personagens “reais” e “imaginários” se relacionarem com fantasmas da infância. Pode-se dizer que é na memória que esse psicanalista se apóia para edificar sua teoria. É na atualização do passado que ele encontra respostas para situações presentes. É no esquecimento que o autor enxerga as pistas

que levam a conteúdos inconscientes importantes para a compreensão das neuroses. É pela memória que a consciência é ampliada, ganha terreno, tornando maior o conhecimento de si e do mundo, possibilitando assim um melhor domínio sobre si mesmo. É pela história narrada que o passado vai tomando forma, trazendo à tona desejos até então desconhecidos, levando o sujeito a apropriar-se de seu "destino".

Um dos propósitos da psicanálise freudiana, de acordo com a primeira teoria do aparelho psíquico, consiste, portanto, em romper a amnésia que envolve os primeiros anos de vida e trazer à memória consciente material que, uma vez interpretado, possibilitará ao sujeito recuperar parte de si mesmo, ampliando cada vez mais seu campo de consciência.

A memória, enfim, implica num retorno. Esse retorno pela narrativa pressupõe uma história que ao ser contada é ressignificada, implicando num re-conhecimento. E esse re-conhecimento não é só de si, mas de uma história maior na qual nos encontramos inseridos.

Faremos, em seguida, uma discussão sobre o processo de rememoração em idosos a partir de uma experiência realizada numa instituição de Fortaleza.

3.2 MEMÓRIA DE VELHOS: UM EXERCÍCIO METODOLÓGICO

A recuperação ou reconstrução do passado através da oralidade revela, a partir de idiossincrasias, dimensões socioculturais da história contada. A memória de velhos em especial, como nos revelam os trabalhos de Ecléa Bosi (1994), em São Paulo-SP e Gisafran Nazareno Mota Jucá (2003), mais recentemente, em Fortaleza-CE, possui maiores condições de recuperar fontes do passado pelo fato de não se encontrarem comprometidos com atividades produtivas, como estão os adultos.

Para Jucá (2003, p. 119) "mesmo afastadas da dinâmica dos dias atuais, as pessoas de idade, atingidas por uma profunda saudade, fruto do caráter destruidor do avanço do tempo, nos remetem a outro mundo social." De acordo com Bosi (1994), o velho tem a função no grupo de lembrar, ou seja, ser a memória do grupo:

> Há um momento em que o homem maduro deixa de ser um membro ativo da sociedade, deixa de ser um propulsor da vida presente do seu grupo: neste momento de velhice social resta-lhe, no entanto, uma função própria: a de

> lembrar. A de ser a memória da família, do grupo, da instituição, da sociedade. (p. 63).

A experiência dessa autora a autoriza a dizer que "um mundo social que possui uma riqueza e uma diversidade que não conhecemos pode chegar-nos pela memória de velhos [...]. Se o adulto não dispõe de tempo ou desejo para reconstruir a infância, o velho se curva sobre ela como os gregos sobre a idade de ouro." (Ibidem, p. 82-83).

Com o objetivo de realizar um exercício metodológico prático de aproximação do processo de rememoração em pessoas mais velhas, realizamos entrevistas com idosos acerca de suas memórias de infância. Escolhemos como *lócus* uma das instituições mais tradicionais do Ceará no cuidado de idosos, o Lar Torres de Melo[24].

A escolha dos entrevistados se deu a partir de uma consulta ao setor de Serviço Social da instituição que nos disponibilizou as fichas dos residentes e nos apontou aqueles que tinham condições de colaborar com o trabalho proposto, pois apresentavam boa saúde física e capacidade cognitiva. Após esta seleção prévia, os idosos foram consultados sobre sua disponibilidade de participar da pesquisa. Como nosso interesse, naquele momento, era colher memórias de pessoas idosas e registrar relatos sobre a infância no Ceará, optamos por entrevistar aqueles com idade igual ou superior a 70 anos que tinham em comum a experiência da infância transcorrida aqui no Estado.

De 20 pessoas que se disponibilizaram a relatar suas memórias de infância, selecionamos 12 entrevistas para análise por nos parecerem mais significativas pela riqueza de detalhes que ofereciam. O grupo de entrevistados foi composto, então, por nove mulheres e três homens nascidos entre os anos de 1902 e 1935. Utilizou-se como instrumento um roteiro de entrevista, contendo inicialmente os dados pessoais dos entrevistados e adotando, em seguida, as lembranças da infância como temas norteadores da entrevista.

Dos entrevistados apenas um é natural de Fortaleza, sendo o restante oriundo do interior do Estado, tendo estes vindo para a capital quando ainda eram adolescentes ou já na fase adulta. Metade deles são solteiros, três são viúvos, dois são desquitados e uma é casada com outro idoso da mesma casa. Apenas três deles têm filhos.

Entre as profissões exercidas pelos idosos, na vida adulta, encontram-se as seguintes: artesão, agricultor, professora, bancário, funcionária da própria instituição, dona de

[24] Instituição filantrópica criada pela maçonaria em 1905, com o objetivo de tirar da rua os idosos mendigos. O antigo "Asilo de Mendicidade" possui atualmente cerca de 250 residentes, localizado no bairro de Jacarecanga em Fortaleza-CE.

casa, entre outros. Uma das idosas afirmou nunca ter trabalhado. A maioria dos idosos (oito deles) declarou vir de famílias cuja principal atividade produtiva era a agricultura.

Várias visitas foram realizadas durante os meses de janeiro e fevereiro de 2005 quando entrevistamos os idosos previamente selecionados. As anotações eram feitas durante a própria entrevista e depois registradas num diário de campo.

Os relatos não serão reproduzidos aqui, mas consideramos importante expor alguns achados e interpretações acerca das lembranças de infância dos entrevistados, como também nossa compreensão da memória de velhos.

3.2.1 Lembrar é preciso

A infância, para a maioria dos entrevistados, foi lembrada como um período de muito trabalho. Seja ajudando aos pais nos serviços domésticos, na roça ou casa de farinha ou mesmo trabalhando para outras famílias[25]. Havia pouco tempo para brincadeiras. Estudar era algo muito raro. Alguns deles são analfabetos, pois não tiveram oportunidade de freqüentar a escola. “As dificuldades eram muitas”, dizem eles com um tom de tristeza.

O tempo de estudo da maioria dos sujeitos pesquisados foi muito curto; metade deles não ultrapassou o 1º ano do curso primário – fato justificado por estes pela escassez de escolas no passado ou a falta de condições financeiras das famílias. Muitos tinham que trabalhar, não sobrando assim tempo para o estudo.

Aqueles que chegaram a freqüentar a escola, testemunharam a existência de uma disciplina muito severa. O ensino era auxiliado pela palmatória. Os castigos eram muito comuns. De acordo com alguns relatos, as crianças eram obrigadas, muitas vezes, a se ajoelharem em cima de caroços de milho e, em casos mais graves, eram presas num quarto escuro. Apesar do rigor das punições descritas, os entrevistados, em sua maioria, se posicionaram a favor desse tipo de recurso como uma estratégia eficiente na educação das

[25] Em sua pesquisa, utilizando história oral de vida, acerca das memórias de infância de homens e mulheres camponeses do agreste paraibano, Menezes (2002) identifica o trabalho como um tema central nas narrativas sobre a infância. O trabalho é apresentado como uma necessidade de cooperação familiar, como também constituinte da socialização; este constitui uma experiência importante, concorrendo com a escolarização e as atividades lúdicas. A pesquisadora entrevistou 25 mulheres e 9 homens, com idades entre 40 e 80 anos. Mesmo no relato dos mais jovens o trabalho surge como uma atividade recorrente na infância dos membros de famílias camponesas.

crianças daqueles tempos. O espaço familiar foi lembrado também como um lugar onde as regras eram muito rígidas, sendo a criança, em geral, castigada em caso de falhas ou desobediência aos adultos.

Um terço dos sujeitos relata a perda de um dos pais ainda na infância. Tal fato trouxe conseqüências significativas para os rumos que tomaram suas vidas. O destino daqueles que passaram por este tipo de situação ainda pequenos, era bastante incerto. Segundo os relatos, alguns tiveram que ir morar com uma família estranha e trabalhar em serviços domésticos, ou viver de casa em casa, ou na melhor das hipóteses serem adotados por uma nova família.

Em geral os narradores descreveram um cenário rural ao recordar a infância; falaram de banhos de rio, brincadeiras de roda à luz da lua, passeios a cavalo e outros. As brincadeiras, portanto, se davam ao ar livre. Os brinquedos eram fabricados pelas próprias crianças e os mais citados foram: a boneca de pano ou de sabugo de milho e o cavalo de pau. Eram freqüentes também os jogos de pedra, o pião, carrinhos de madeira e o galamarte.

Embora os depoentes tenham sido solicitados a falar de sua infância, percebemos que as lembranças mais vívidas se referiam à juventude e à idade adulta – período de maior produtividade de suas vidas, época de muito trabalho e criação dos filhos, em alguns casos. Mas, sobretudo, período em que ainda mantinham laços familiares, agora desgastados e cada vez mais frágeis na medida em que aumenta o tempo de internamento na instituição. Alguns ainda recebem a visita de familiares, outros esperam, sem sucesso, notícias de parentes. Em muitos casos os idosos contam apenas com a ajuda dos companheiros de quarto, dos funcionários da casa e, às vezes, têm a "companhia" de um radinho de pilha.

Na maioria das entrevistas realizadas observamos certa dificuldade em rememorar, como se houvesse uma névoa separando presente e passado. Era, em alguns momentos, uma memória marcada pelo esquecimento[26]. O passado parecia estar bastante ausente para ser lembrado. Tal constatação poderá ser justificada pela mudança de ambiente a qual esses idosos foram submetidos. Em sua análise sobre a memória coletiva e o espaço, Halbwachs (1990, p. 131) nos esclarece o seguinte:

> [...] quando algum acontecimento nos obriga também a nos transportarmos para um novo entorno material, antes de a ele nos adaptarmos, atravessamos um período de incerteza, como se houvéssemos deixado para trás toda a nossa

[26] Sobre memória, esquecimento, silêncio, ver Pollak, 1989.

> personalidade, tanto é verdade que as imagens habituais do mundo exterior são inseparáveis do nosso eu.

Aparentemente os idosos se encontram presos a um “presente institucional”: a hora de acordar, de comer, de rezar, tomar o remédio, às vezes bordar, hora de dormir... E a hora de lembrar? Parece ser muito rara. Tão rara que ao serem solicitados a rememorar percebemos um grande esforço para que “a lembrança se atualize em percepção” (BERGSON, 1999). No entanto, não podemos afirmar que a dificuldade de lembrar seja uma característica das pessoas idosas. O argumento de que na velhice há déficit cognitivo em decorrência da idade é negado por estudiosos da psicologia do desenvolvimento:

> Em conjunto, pode-se afirmar que as pessoas humanas mantêm um bom nível de competência cognitiva, até uma idade avançada (desde logo, acima dos 75 anos). Os psicólogos evolutivos estão, por outro lado, cada vez mais convencidos de que o que determina o nível de competência cognitiva das pessoas mais velhas não é tanto a idade em si mesma, quanto uma série de fatores de natureza diversa. Entre esses fatores, podem-se destacar como muito importantes, o nível educativo e cultural, a experiência profissional e o tônus vital da pessoa (sua motivação, seu bem-estar psicológico...) É esse conjunto de fatores e não a idade cronológica por si, o que determina boa parte das probabilidades de êxito que as pessoas apresentam, ao enfrentar as diversas demandas de natureza cognitiva. (PALÁCIOS, 1995, p. 312).

Uma das hipóteses que levantamos em relação às resistências ao recordar o passado como foi observado, refere-se ao fato dos internos exercitarem pouco a memória. Durante as entrevistas percebemos que o acesso às lembranças tornava-se mais difícil naqueles mais distanciados de vínculos familiares, cujos laços afetivos foram afrouxados ou até desfeitos. Nestas circunstâncias, a pessoa perde a oportunidade de compartilhar lembranças de experiências comuns ao seu grupo. Parece que com o passar do tempo, o passado vai ficando cada vez mais distante, dificultando assim o seu acesso. A falta de convívio com o que antes era familiar aos idosos, ou seja, o trabalho, o ambiente do lar, a comunidade a que pertenciam dificulta a visualização de acontecimentos passados. De acordo com Halbwachs (1990, p. 26), “nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós.”

Outra hipótese relaciona-se a resistências de caráter emocional. Falar de relacionamentos com pai, mãe, irmãos ou filhos para quem está dentro dos muros da instituição, muitas vezes sem nenhuma visita significativa, parece ser algo muito doloroso. É falar de alegrias que não mais existem. É talvez “mexer no que estava quieto”. É falar,

geralmente, de perdas. As lágrimas enchem os olhos e com elas afloram a mágoa, o ressentimento e a saudade. Como nos diz Thompson (1998, p. 205): “A maioria das pessoas conserva algumas lembranças que, quando recuperadas, liberam sentimentos poderosos. Falar sobre uma mãe ou pai que se perdeu pode provocar lágrimas, ou ódio.”

Consideramos que para manter vivo o passado, nossas lembranças precisam ser alimentadas, revisitadas constantemente e isso é feito com a ajuda dos grupos de pertencimento, já que essas memórias não são apenas individuais, mas o resultado das experiências compartilhadas entre o indivíduo e seu grupo social. Para Halbwachs (1990, p. 54) “um homem para evocar seu próprio passado, tem freqüentemente necessidade de fazer apelo às lembranças dos outros [...].” Mas, afirma ainda esse autor o seguinte: “para que a memória dos outros venha assim reforçar e completar a nossa, é preciso também, dizíamos, que as lembranças desses grupos não estejam absolutamente sem relação com os eventos que constituem o meu passado.” (Ibidem, p. 78).

O homem velho que conserva laços familiares e de amizade tem sua existência confirmada, ao mesmo tempo em que reafirma a existência de sua comunidade, pois guarda e transmite a história para os mais novos. O idoso que vive num asilo, em geral, padece desta falta, pois tem sua individualidade diluída pela convivência com pessoas estranhas ao seu passado e à sua história. Em seu trabalho, Bosi (1994) nos fala sobre a espoliação do direito à memória como um dos aspectos de opressão da velhice. Thompson (1998, p. 212) cita trabalhos desenvolvidos com velhos que atestam “os admiráveis efeitos obtidos pela reminiscência.” Para esse autor “recordar a própria vida é fundamental para nosso sentimento de identidade; continuar lidando com essa lembrança pode fortalecer, ou recapturar, a autoconfiança.” (Ibidem, p. 208). Podemos concluir, portanto, que lembrar pode ser um recurso terapêutico valioso na vida de muitos idosos.

A partir da percepção de historiadores orais de que não só as pessoas eram úteis à história, mas que a recíproca também era verdadeira é que surge, segundo Thompson (op. cit., p. 40, 203), a terapia da reminiscência, um desdobramento surpreendente da história oral.

> Cada vez mais os especialistas em envelhecimento têm reconhecido que entregar-se a reminiscências pode ser uma maneira interessante de os idosos manterem o sentimento de sua identidade em um mundo em mudança. Ainda mais notável, isso pode ser utilizado para reanimar o espírito de quem está profundamente alienado e deprimido, e até mesmo uma forma de tratamento de idosos psicóticos ou dementes. [...] A terapia da reminiscência tornou-se uma onda revitalizadora, um elemento catalisador de mudança no atendimento das pessoas mais velhas, que pode promover a mudança de atitudes de inúmeras maneiras, modestas mas cumulativamente significativas.

Em muitas ocasiões, durante a investigação, os entrevistados se diziam agradecidos pela oportunidade de compartilhar sua história, ao mesmo tempo em que expressavam satisfação de poder colaborar com suas experiências de vida. Thompson (op. cit., p. 205) chama a atenção de que muitos historiadores orais ficam sabendo "muitas vezes por meio de uma terceira pessoa – como o fato de ser entrevistado deu a uma pessoa idosa um sentimento renovado de importância e de finalidade, algo porque esperar, até mesmo a força para lutar contra uma doença e para conquistar novas esperanças."

Apesar de nos descobrirmos, naquele momento, indo ao encontro de memórias aprisionadas, avaliamos que através do mergulho no passado a mulher ou o homem velho, podem reconquistar elementos de sua identidade muitas vezes alienados com o passar dos anos, como também revelar aspectos de uma época vivida que ao ser contada nos auxilia na construção de muitas histórias. São lembranças ainda preservadas e manifestas, desde que provocadas ou estimuladas, as quais destacamos: da família de Dona Mara[27] reunida na casa de farinha – momentos de trabalho e confraternização; dos brinquedos de madeira construídos pelo Sr. Torres; o interesse pelos estudos demonstrado precocemente e que se estende por toda a vida de Dona Salete; da primeira palavra lida por Dona Maria; das quermesses e leilões freqüentados pelo Francisco; da carta de ABC tão lembrada; da farda azul com gola de marinheiro da Dona Carmem. Enfim, das saudades da infância de Dona Maria que, segundo suas palavras: "tem dias que pensa, pensa até sonhar...".

Neste breve retorno ao passado pudemos constatar que "a serenidade da redescoberta visível no conteúdo, presente nos depoimentos dos velhos, transmite uma compreensão mais íntima da complexidade das condições históricas." (JUCÁ, 2003, p. 122). Além de que, reconhecemos a importância das lembranças que podem, em muitos casos, restituir a auto-estima perdida no tempo, como também reforçar a auto-identidade às vezes dilacerada pelo esquecimento. Contar a própria história pode, portanto, funcionar como uma estratégia de sobrevivência psicológica para pessoas que se encontram esquecidas de si e por seus familiares, ajudando-as assim a se reconhecerem como parte e agentes da história.

Ao final desse estudo introdutório, concluímos que a escolha de sujeitos-narradores não se constituiu uma tarefa simples. Peter Coleman (1986 *apud* THOMPSON, 1998, p. 214) "salienta que a reminiscência não se ajusta igualmente a todo mundo". Em entrevistas realizadas num asilo de Londres, o pesquisador descobre "rememoradores felizes, que gostavam de falar sobre o passado", mas encontra também aqueles que "não viam sentido

[27] Os nomes são fictícios para resguardar a identidade dos sujeitos pesquisados.

em rememorar, pois estavam enfrentando ativamente a vida de outras maneiras.” (Ibidem, p. 214).

A riqueza de dados proporcionada por esta experiência, nesta etapa da pesquisa, facilitou sobremaneira a escolha dos depoentes que vieram a participar efetivamente como colaboradores. Das doze pessoas entrevistadas no Lar Torres de Melo, apenas uma delas se mostrou estimulada a aprofundar seu depoimento, tendo sido entrevistada outras vezes. Trata-se de Dona Salete[28], a mais idosa do grupo que estava então com 102 anos de idade e estando, atualmente, prestes a completar seus 104 anos.

O mergulho realizado no campo nos levou, a partir da prática e de reflexões teóricas, a uma maior compreensão do processo de rememoração em pessoas idosas, facilitando assim o trabalho que foi empreendido em seguida, aplicando-se a história oral de vida, com outro grupo de idosos, na busca dos objetivos da pesquisa.

[28] Ela mantém contatos freqüentes com seus familiares, o que provavelmente contribui para manter lembranças ainda tão vivas de sua história.

CAPÍTULO 4

O CAMINHO METODOLÓGICO

Após discutirmos sobre a infância na história, contextualizar as idéias educacionais relativas à educação da criança no passado e termos refletido sobre a memória como fonte, adentramos na etapa mais importante de nossa pesquisa. Este capítulo tem como meta principal explicitar o caminho percorrido na busca de nossos objetivos, como também expor dificuldades e prazeres nele encontrados. Inicialmente nos deteremos na história oral, e mais especificamente na história oral de vida, justificando seu emprego neste trabalho, para em seguida relatarmos o percurso da pesquisa.

4.1 HISTÓRIA ORAL: A MEMÓRIA COMO FONTE

As memórias colhidas a partir da oralidade nos dão acesso a lembranças pertinentes tanto ao indivíduo quanto ao seu grupo social ou sociedade mais ampla. As contribuições de autores que concebem a memória como um fenômeno coletivo ou social vêm alargar a compreensão da memória individual, atribuindo a esta uma função de natureza histórica. Esse campo de estudos vai dar suporte aos trabalhos com a história oral, esta nova área de pesquisa. Vejamos como Alberti (1990, p. 6-7) caracteriza a história oral:

> [...] é individual, particular àquele depoente, mas constitui também elemento indispensável para a compreensão da história de seu grupo social, sua geração, seu país e da humanidade como um todo, se considerarmos que há universais nas diferenças. Assim, se trabalharmos com visões particulares e muitas vezes idiossincráticas para ampliar nosso conhecimento acerca da história, é porque de alguma forma acreditamos que a história é um nome genérico para designar *as histórias* vividas e concebidas, diferentes ou parecidas, criadas por pessoas em contato com o mundo. Conseqüentemente somos levados a considerar o peso do imponderável e do próprio indivíduo nessa história-histórias que estudamos.

Maurício Halbwachs (1990), aluno de Henri Bergson, foi o primeiro teórico a estudar a memória como um fenômeno coletivo ou social, nos anos de 1920 e 1930. Ele aborda, entre outros aspectos, as relações entre memória coletiva, tempo e espaço. Para ele "há em cada época uma estreita relação entre os hábitos, o espírito de um grupo e o aspecto dos lugares onde ele vive." (Ibidem, p. 69). De acordo com suas considerações: as lembranças são, em larga medida, a reconstrução de um passado e é na história vivida e não na história aprendida que nossa memória vai se apoiar.

> A vida da criança mergulha mais do que se imagina nos meios sociais através dos quais entra em contato com um passado mais ou menos distante, e que é como que o quadro dentro do qual são guardadas as suas lembranças mais pessoais. É esse passado vivido, bem mais do que o passado aprendido pela história escrita, sobre o qual poderá mais tarde apoiar-se sua memória. (HALBWACHS, 1990, p. 71).

Esse autor se refere a duas memórias: a uma memória interior (memória pessoal ou autobiográfica) e a outra exterior (memória social ou histórica). A memória pessoal se apóia na memória histórica, "pois toda história de nossa vida faz parte da história em geral" (Ibidem, p. 55).

Fentress e Wickham (1992) adotam a expressão *memória social* em vez de *memória coletiva;* estes autores discutem o funcionamento da memória e o seu uso como instrumento de pesquisa. Para eles "a memória social não é estável como informação; mas o é ao nível dos significados partilhados e das imagens recordadas." (Ibidem, p. 79). Os autores identificam ainda dois componentes principais da memória das narrativas: as imagens e as palavras que correspondem, respectivamente, à memória sensorial e à memória semântica. Segundo eles, a primeira pode ser uma simples representação sem a mediação da linguagem, uma memória visual; a segunda conserva a memória de coisas através de palavras.

Sobre o uso da memória em pesquisa histórica, afirmam:

> No fundo o que permite utilizar a memória como fonte é o fato de podermos articulá-la. O que faz a memória "objectiva" parecer mais objectiva do que a memória dos sentimentos e da experiência pessoal é simplesmente o facto de podermos articular e comunicar por palavras a primeira mais facilmente do que a última. [...] Portanto, aquilo que emerge no ponto de articulação não é a parte objectiva da memória, mas o seu aspecto social. (Ibidem, p. 19).

Ao se reportarem à história oral como um dos ramos da história que se baseia de forma direta na memória os autores sublinham a importância da experiência de pessoas comuns para a história. Esta experiência pode ser resgatada a partir da oralidade, utilizando

assim a memória como recurso metodológico. Segundo Thompson (1998, p. 334) “a voz consegue, como nenhum outro meio, trazer o passado até o presente. E sua utilização altera não só a textura da história, mas seu conteúdo. Desloca o centro de atenção das leis, estatísticas, administrações e governos, para as pessoas.” Ao se reportar ao método em história oral, Caldas (1999, p. 69) expressa o seguinte:

> O método não é lógico, dogmático, funcional ou aplicável geral ou universalmente como sistema mecânico, técnico ou científico, mas perspectiva polifônica de diálogo, apreensão, compreensão, reconstrução, imaginação, criação e destruição de realidades, políticas, experiências, falas e vidas.

Através da história oral é possível reconstruir um tempo que parecia perdido, sem importância, alienado. E esse tempo, quando refeito, ganha vida, sentido, cores, imagens e expressa o “novo” que pode contribuir para a compreensão do hoje. Jucá (2001, p. 14) ressalta que: “A construção das lembranças apresentadas passa pelo molde subjetivo de elaborá-la, sempre aproximando o indivíduo do espaço social rememorado.” Pela história oral podemos ter acesso a informações impossíveis de serem reveladas através de documentos escritos. Dado seu caráter subjetivo a fonte oral “proveniente de um mundo interior de quem se expressa, ela se manifesta em forma de magia, revelando um lado espiritual em seu conteúdo” (Idem, 2003, p. 118). De acordo com Joutard (1998, p. 33) “a força da história oral, todos sabemos, é dar voz àqueles que normalmente não a têm: os esquecidos, os excluídos [...]. Que ela continue a fazê-lo amplamente, mostrando que cada indivíduo é ator da história.” Thompson (1998) destaca aspectos relevantes da história oral tais como seu “impacto transformador sobre a história da família e [...] pela primeira vez, torna-se viável a história da infância como um todo.” (p. 27-28).

Sobre a moderna história oral, Gattaz (1996, p. 239) afirma que os historiadores estão de acordo “que o verdadeiro nascimento da história oral deu-se nos Estados Unidos, após a Segunda Guerra Mundial, quando os gravadores portáteis tornaram possível o registro efetivo da voz.” Esta surgiu mais especificamente, em 1948 na Universidade de Colúmbia, Nova York, espalhando-se em seguida para vários países, inicialmente Inglaterra, Austrália e Canadá. “Hoje, a prática da história oral tornou-se conhecida e aceita em todo o mundo, ocupando um lugar privilegiado no universo historiográfico e das Ciências Humanas.” (Ibidem, p. 240).

No Brasil, os trabalhos com história oral se iniciam na década de 1970, destacando-se a experiência do Centro de Pesquisa e Documentação de História

Contemporânea (CPDOC) na Fundação Getúlio Vargas (FGV) do Rio de Janeiro enfocando, inicialmente, pesquisas sobre história política relativas à Era Vargas, tornando-se um centro de referência para todo país. Segundo Jucá (2003, p. 45),

> [...] apesar do interesse crescente manifesto em diferentes áreas de estudo das Universidades Brasileiras, foi, sobretudo a partir da década de 90, que a história oral passou a ser incorporada ao meio universitário em diversos pontos do país. O interesse pela história oral teve como mentores os professores José Carlos Sebe Bom Meihy da USP, e Marieta de Moraes Ferreira, da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro [...].

Destacamos no Ceará o trabalho do Núcleo de Documentação Cultural (NUDOC) da Universidade Federal do Ceará, que na década de 1980 desenvolveu, no campo da história oral, o *Projeto História do Ceará: Política, Indústria e Trabalho*[29]. Na época, o NUDOC tinha como coordenadora a professora Teresa Maria Frota Haguette. Ressaltamos também pesquisas recentes em história oral, produzidas pelo Núcleo de História, Memória e Política Educacional do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará[30].

As novas tendências nessa área de pesquisa comportam, em geral, a história oral temática, a história oral de vida e os estudos de tradição oral. Fonseca (1997, p. 36) afirma que a história oral temática "privilegia a coleta de depoimentos e entrevistas orais que esclarecem determinadas temáticas." Na História Oral de Vida "as experiências dos homens, constitutivas de suas trajetórias, são rememoradas, reconstruídas a partir do encontro de dois sujeitos: narrador e pesquisador." (Ibidem, p. 39). Nos estudos de Tradição oral, ainda para essa autora, "o grupo tem mais importância que o sujeito em si [...] o conjunto de tradições é transmitido pela memória oral – extrapola os limites da entrevista – exige participação do pesquisador." (Ibidem, p. 38).

Gattaz (1996, p. 246) avalia que "os trabalhos práticos em história oral produzidos nos últimos dez anos dividem-se basicamente em dois grupos: história oral temática, mais vinculadas ao testemunho sobre algum assunto específico, e história oral de vida, remetendo prioritariamente à experiência pessoal e à subjetividade." A partir do levantamento que faz com vários autores, Gattaz (op. cit., p. 242) afirma que o que distingue a história oral temática e a história oral de vida "é que a primeira visa a obtenção de informações sobre uma realidade comum a uma determinada comunidade ou sociedade, enquanto a segunda restringe-se à

[29] O acervo deste projeto de história oral, contendo as entrevistas com personalidades cearenses de várias áreas, encontra-se disponível para pesquisas no NUDOC da UFC.
[30] Núcleo ao qual se integra a presente pesquisa.

verdade individual, mais subjetiva, onde os temas sociais apareceriam filtrados pelo discurso do depoente."

Alberti (1989) define dois tipos de entrevista na pesquisa com história oral. A entrevista temática e a de história de vida; em relação à primeira esclarece "que versam especificamente sobre a participação do entrevistado no tema escolhido como objeto principal." (Ibidem, p.19). As entrevistas de história de vida, de acordo com Alberti (op. cit., p. 19-20),

> [...] têm como centro de interesse o próprio indivíduo na história, incluindo sua trajetória desde a infância até o momento em que fala, passando pelos diversos acontecimentos e conjunturas que presenciou, vivenciou ou de que se inteirou [...] a entrevista de história de vida contém, em seu interior, diversas entrevistas temáticas.

Em nossa compreensão a história oral temática deve ser adotada quando se pretende pesquisar algum fato ou evento externo à vida do entrevistado, ou seja, quando o que é buscado são informações, algo que ele tenha testemunhado e por isso faz parte de sua história de vida. A opção pela História de Vida se justifica quando o interesse do pesquisador reside em aspectos pessoais, internos, inerentes à própria vida do entrevistado, em outras palavras, o que se quer investigar encontra-se entranhado na biografia do indivíduo.

Ao refletir sobre a história de vida, Becker (1999, p. 101) inicia definindo o que ela não é:

> [...] a história de vida não é um "dado" para a ciência social convencional [...] tampouco é ela uma autobiografia convencional, ainda que compartilhe com a autobiografia sua forma narrativa, seu ponto de vista na primeira pessoa e sua postura abertamente subjetiva. Certamente não é ficção, embora os documentos de história de vida mais interessantes tenham uma sensibilidade, um ritmo e uma urgência dramática que qualquer romancista adoraria conseguir.

Segundo Becker (op. cit.) o primeiro documento sociológico sobre história de vida "que chamou amplamente a atenção", foi publicado por W. I. Thomas e Florian Znaniecki em Nova York no ano de 1927. Esta perspectiva foi promovida, com vigor, pelo departamento de Sociologia de Chicago durante a década de 1920. "Quase todos os estudos fizeram uso de documentos pessoais. Baseada teoricamente na Psicologia Social de Mead [...] a história de vida gozou de grande popularidade." (Ibidem, p. 103).

Fonseca (1997, p. 39) sublinha a relevância para a história oral de vida das "vivências e representações individuais." São estas vivências e representações que se

transformam em narrativa, essa intriga que nos fala Ricouer (1994) que se apresenta como matéria a ser trabalhada pelo oralista. Para Benjamim (1994, p. 205):

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

A grande importância atribuída à história de vida, por pesquisadores, deve-se ao fato desse procedimento ser uma fonte viva em oposição a histórias tidas como oficiais. Para Mehy (2002, p. 130), "há muito tempo as histórias de vida têm chamado a atenção de pessoas preocupadas em entender a sociedade em seus efeitos íntimos e pessoais."

A partir do que foi exposto, entendemos a história oral de vida como a vertente da história oral que mais se adequa aos nossos objetivos de reconstruir trajetórias da infância relativas a um período de mudanças decorrentes da circulação de idéias educacionais renovadas. Defendemos que a infância não é um tema na vida de uma pessoa, mas sim sua própria vida, pois seu relato é formado por elementos essencialmente subjetivos, indissociáveis de outros estágios do ciclo vital.

Na proposta de se trabalhar com história oral de vida tínhamos a consciência de que teríamos à nossa disposição um emaranhado de histórias que aparentemente fugiriam aos nossos objetivos mas, na verdade, entendemos que as narrativas foram além, ou seja, extrapolaram os mesmos, devido à diversidade de dados que uma história de vida oferece ao pesquisador. Nas narrativas – essas "formas artesanais de comunicação" de que nos fala Benjamin (op. cit.) – o que procuramos encontrava-se mergulhado nas histórias de vida, que na análise realizada foi feito um esforço de emergi-lo para melhor conhecê-lo.

Dentro dessa perspectiva buscamos garimpar experiências sociais relevantes, dada a existência de uma interseção entre a história do indivíduo e a história de seu tempo. Esta visita ao passado pela "ponte" da memória nos permitiu, além de conhecer uma história viva, reconstituir identidades que se localizam entre o indivíduo e a sociedade.

4.2 O PERCURSO DA PESQUISA

A história oral de vida, que se apresenta como um dos caminhos possíveis de observação do passado, surgiu em nossa pesquisa como alternativa que atendia aos objetivos propostos no trabalho, como já afirmamos anteriormente. De forma mais específica, a escolha desta técnica se justificou basicamente por dois motivos: i) por se tratar de uma tendência do método da história oral capaz de fornecer dados da experiência pessoal que inclui a infância, este período da vida que se guarda, essencialmente, na lembrança das pessoas, cujos conteúdos dificilmente encontraremos entre os velhos papéis de um arquivo ou biblioteca; ii) pela possibilidade de dispormos ainda de narradores que pudessem nos contar sobre suas experiências de vida transcorridas nas primeiras décadas do século XX.

Diferentemente da experiência realizada na instituição de idosos como um ensaio de ida a campo, relatada anteriormente, nesta etapa nos preocupamos em realizar entrevistas visando o registro de histórias de vida. Tal opção implicou num maior investimento de tempo e dedicação à pesquisa. Decidimos entrevistar pessoas que tivessem nascido até o início dos anos de 1920, possibilitando assim relatos de um período mais recuado de nossa história, no qual estava nosso interesse. Nosso propósito foi entrevistar ex-alunos. Queríamos conhecer a história de pessoas comuns que receberam educação formal no ambiente escolar ou mesmo na família, pois consideramos “alunos” também aqueles cuja instrução tenha se realizado em casa, seja com o auxílio de professores contratados ou mesmo com ajuda de parentes que assumiram essa função.

O encontro com os depoentes se deu a partir de indicações de pessoas que conheciam os objetivos de nosso projeto de pesquisa, com exceção de Dona Saturnina que conhecemos na realização de entrevistas no abrigo de idosos. Em pouco tempo tivemos à nossa disposição várias sugestões de possíveis entrevistados.

Dentre os que faziam parte de uma lista prévia, optamos por aqueles que além de terem nascido no período acima mencionado e terem sido estudantes quando criança, tinham a referência de ser um bom narrador, além da disponibilidade para o trabalho proposto: compartilhar sua história dando ênfase aos primeiros anos de vida. Formou-se, então, uma “comunidade de destino” composta por idosos que possuem características afins, lhe conferindo, dessa forma, uma certa unidade ou que tenham compartilhado, como nos fala Meihy (2002, p. 62) “situações que levem à suposição de fatores identitários.” Conseguimos,

através das entrevistas, reunir um conjunto de experiências que vinculavam os indivíduos a partir de suas memórias.

Entrevistamos dez idosos e selecionamos sete depoimentos que, segundo nosso entendimento, já era suficiente para atender aos objetivos que buscávamos. O grupo de depoentes, enfim, foi composto por sete pessoas: quatro mulheres e três homens, todos residentes em Fortaleza, mas oriundos de diferentes municípios do Ceará, nascidos entre os anos de 1902 a 1921. O contato com os entrevistados nos possibilitou assim conhecer diferentes aspectos da infância cearense, referentes aos três primeiros decênios do século XX. Deste grupo apenas um não freqüentou a escola formal; toda a sua aprendizagem na infância se deu em casa onde estudou com a ajuda de parentes ou mesmo sozinho, auxiliado por cartilhas e livros. É importante salientar que a entrevistada mais velha nos relatou, além de suas vivências infantis, sua experiência como professora, acrescentando, portanto, contribuições importantes à nossa pesquisa.

Ao contrário da maioria dos depoimentos colhidos na experiência com os idosos internos na instituição de longa permanência, este grupo de colaboradores apresentou grande facilidade de rememoração, em geral, bastando como estímulo a atenção da entrevistadora.

As entrevistas foram realizadas no decorrer do ano de 2005, entre os meses de fevereiro e dezembro, nas residências dos colaboradores. O contato com os depoentes, em geral, foi intermediado pela pessoa que havia indicado. Tivemos que passar por um processo de familiarização com cada entrevistado buscando desenvolver uma relação de empatia com o mesmo a fim de conquistar a confiança necessária para a realização do trabalho. Em alguns casos esse objetivo foi alcançado na primeira visita, em outros tivemos que ir mais de uma vez à casa do colaborador antes de gravarmos a primeira entrevista. Com apenas dois entrevistados as gravações ocorreram num só dia, mas mesmo assim fizemos outros contatos cujas informações foram acrescidas ou retiradas, ou apenas retificadas.

Foram gravadas, ao todo, em torno de 15 horas em fitas cassete, com o consentimento prévio dos entrevistados. Inicialmente estes foram solicitados a relatar livremente sua história de vida. Utilizava-se em seguida um roteiro contendo temas com o objetivo de complementar lacunas deixadas nos depoimentos, ou visando aprofundar aspectos relevantes para nosso estudo.

O roteiro foi composto pelos seguintes temas, incluindo os dados de identificação do entrevistado:

- **Família** (avós, pais, irmãos, rotina da família, educação doméstica, disciplina, tipo de residência, alimentação, assistência médica e outros);
- **Escola** (incentivo dos pais, tipo de escola, rotina escolar, metodologia, livros, perfil dos professores, gosto pela escola ou estudo, disciplina entre outros);
- **Trabalho, lazer, religião** (trabalho na infância, festas mais comemoradas, brincadeiras e brinquedos, religiosidade, lazer da família, e outros);
- Outras lembranças.

A realização das entrevistas se constituiu em momentos de grande significado, acredito que não só para nós, mas também para os depoentes. Em algumas entrevistas, mais do que em outras, mergulhamos na intimidade das pessoas nos tornando assim cúmplices de muitas histórias. Compartilhamos, muitas vezes, lembranças recheadas de saudades que traziam junto sorrisos e lágrimas de alegrias ou de tristezas. Em muitos momentos, nos sentimos bastante envolvidos com a tecitura das intrigas narradas. Em algumas ocasiões, era como se estivéssemos num consultório a ouvir relatos de um passado que deixou marcas na vida de quem o conta. Tivemos, muitas vezes, de nos esforçar para manter certa distância, para não misturar emoções no confronto de subjetividades vivenciado durante o trabalho.

Na prática, pudemos entender melhor as relações feitas por Thompson (1998) entre subjetividade, psicanálise e memória. Ao assumirmos o papel de oralista tivemos que aprimorar a “escuta”, esta aptidão que tentamos desenvolver na formação acadêmica em Psicologia. Na junção desses esforços buscamos, a partir da voz dos narradores, contribuir com conhecimentos concernentes a um Ceará do passado. Através das histórias contadas nos foi dada a oportunidade de conhecer acontecimentos, personagens e lugares, os “elementos constitutivos da memória individual ou coletiva” de que nos fala Pollak (1992).

Geralmente as gravações eram interrompidas por diversos motivos: desde comentários alheios à história narrada até assuntos que os entrevistados não gostariam que ficassem registrados, por exemplo. Em muitas situações a gravação foi interrompida para o entrevistado mostrar fotografias antigas, geralmente, envolvendo familiares. Outras vezes para se comentar sobre livros, em alguns casos pertinentes à própria história do depoente. Era comum também se fazer um intervalo para apresentar um parente que surgia no ambiente da entrevista e quase sempre para compartilhar um cafezinho feito na hora.

Embora tenhamos nos deixado nortear por esta metodologia, concordamos com Caldas (1999, p. 73) quando afirma: “o oralista não aplica o método, ele o cria na dialogicidade viva entre a reflexão e a realidade, entre as falas e os silêncios, entre as imagens, os sonhos e os desejos.”

De posse das gravações, chega o momento de transformar o oral em texto escrito, ou ainda, parafraseando Walter Ong (1998), de mover o mundo do som para o visual. Nesta etapa nos baseamos na proposta de Meihy (2002) que sugere a reescritura do texto, antes de ser submetido à análise, através do processo de *transcriação*. Seguimos esta orientação, ou seja, trabalhamos em cima de textos já transcriados. Pretendíamos com isso, além de facilitar nossa interpretação, transformar as entrevistas em textos de entendimento fácil e agradável leitura. Acreditamos desta forma que estaríamos produzindo documentos que pudessem ser utilizados por outros pesquisadores, já que uma história de vida comporta dados que podem auxiliar a escritura de várias histórias sobre o período a que se reporta.

Consideramos esta etapa como uma das mais difíceis do trabalho realizado, pois exigiu de nós doses elevadas não só de inspiração, mas também de transpiração. Tivemos que nos debruçar muitas horas, durante vários dias, sobre uma mesma entrevista, o que resultou na aquisição de grande intimidade com o conteúdo dos relatos.

Transcriação é um conceito da lingüística proposto por Haroldo de Campos que Meihy (op. cit.) toma emprestado e adapta ao trabalho com história oral. Pela transcriação a entrevista é recriada transformando-se num texto de fácil compreensão.

> O conceito de transcriação traduz uma ação criativa e uma relação entre as clássicas dicotomias (sujeito-objeto, eu-tu, oral-escrito, documento-pesquisador) superando-as sem fazer concessões [...]. O resultado final da transcriação são textos vivos, pulsantes, que se organizam numa grande ficcionalidade viva, exigindo uma outra postura diante dos textos terminados. (CALDAS, 1999, p. 107, 109).

Meihy (op. cit.) descreve três etapas do processo de transcriação: a transcrição, a textualização e a transcriação propriamente dita.

1 – Transcrição

Consiste na mudança da entrevista gravada para o texto escrito. Neste primeiro momento é passado para o papel tudo o que foi dito, de forma literal. “Sempre com a visão no

receptador, a transcrição destina-se, na moderna história oral, a dar visibilidade ao caso tematizado ou à história narrada. Não são apenas as palavras que interessam – aliás elas só valem pelos conceitos, idéias, emoções que contenham." (MEIHY, 2002, p. 171). Esta primeira etapa é bastante demorada "para cada hora gravada são gastas cerca de cinco para a transcrição e mais dez para os arranjos finais da edição. Além de beneficiar o entendimento do colaborador, isto visa a distinguir o nosso trabalho do dos jornalistas." (MEIHY, 2002, p. 169).

Para a transcrição das nossas entrevistas contamos com o auxílio de uma pessoa que realizou o trabalho inicial de C*opy Desk*, reduzindo assim para nós o número de horas presumido para este primeiro momento; responsabilizamos-nos pela conferência dos textos "linha-a-linha" e correção daquilo que eventualmente fugisse aos registros gravados. Ao ouvirmos as gravações ocorria, algumas vezes, de nos depararmos com frases ou mesmo palavras de difícil identificação, levando-nos a apelar para a nossa memória que nos transportava para a situação da entrevista na busca do que havia sido expresso pelo entrevistado. Quando não era possível identificar o registro correto, pedíamos esclarecimentos ao próprio depoente.

Apesar da colaboração recebida na transcrição das fitas gravadas, esta não deixou de ser uma tarefa árdua devido ao cuidado que tivemos para dar fidedignidade ao que nos foi confiado. Tínhamos a consciência de que esta fase era fundamental para o sucesso das seguintes.

2 – Textualização

Nesta etapa as perguntas são suprimidas para dar lugar a um texto corrido. Este é reorganizado com o objetivo de torná-lo mais compreensível. Segundo Meihy (op. cit., p. 173), "o texto passa, pois, a ser dominantemente do narrador, que surge como figura única por assumir o exclusivismo da primeira pessoa."

A partir daqui o texto começou a sofrer, mais diretamente, nossa influência. Para transformar, o que em muitos momentos se tratava de um diálogo, num monólogo, tivemos que fazer adaptações no texto com vistas a este objetivo. A fala do entrevistador teve que ser suprimida para abrir um espaço de exclusividade para o narrador.

Meihy (2002) defende que a entrevista seja corrigida, pois o importante, segundo ele, é o significado e não as palavras em si. Sugere, durante esta fase, a escolha de uma frase que servirá de epígrafe com o objetivo de guiar o leitor. Sugestão que adotamos em nosso trabalho.

3 – Transcriação

Nesta última etapa a entrevista passa por um processo de recriação, mas se respeitando o espírito da narrativa.

> Tendo-se portanto em mente que o código oral e o escrito têm valores diferentes, procura-se corrigir esta desigualdade através da transcriação. Processa-se então uma intensa atividade sobre o texto e a gravação, na qual palavras, frases e parágrafos serão retirados, alterados ou acrescentados permitindo que o não literalmente dito, seja dito.
> Este processo está ligado à criação do teatro de linguagem, que é a passagem para o texto da comunicação não-verbal: a emoção insinuada através de uma careta, de um sorriso, ou de uma lágrima. Trabalho árduo, verdadeira lapidação da fala, que não poupa a consciência do historiador de dilemas éticos perante cada modificação, adição ou corte. (GATTAZ, 1996, p. 264).

Nesse momento, Meihy (2002, p. 173) orienta que o texto deve ser "recriado em sua plenitude. Com isso afirma-se que há interferência do autor no texto, que ele foi refeito várias vezes e que tudo deve obedecer a acertos combinados com o colaborador, que vai legitimar o texto no momento da conferência."

Esta se constituiu na parte mais delicada de todo o processo pelo excesso de cuidados que tivemos para sermos fiéis ao discurso de nossos colaboradores, apesar das interferências pelas quais foram submetidas as entrevistas. O texto foi reorganizado. Muitas passagens e falas foram excluídas, ao mesmo tempo em que palavras ou frases tiveram que ser alteradas ou mesmo acrescentadas para dar sentido a algo que muitas vezes a transcrição literal não dava conta. O texto, então, estava sendo recriado a partir das intervenções realizadas. Dessa forma, nos tornamos co-autores das histórias. Mesmo assim estávamos cientes da lealdade quanto ao significado daquilo que nos foi narrado. Esta certeza nos foi dada após a aprovação dos textos transcriados pelos entrevistados, em alguns casos com retificações ou complementos.

Estava preparado, então, o terreno que seria palmilhado em busca de um conhecimento advindo da reunião das memórias que foram analisadas à luz do caminho teórico já percorrido.

Como em nossa pesquisa as histórias de vida foram adotadas como matéria principal de análise, optamos por incluir no trabalho todas as narrativas transformadas em textos pelo mecanismo da transcriação. Neles procuramos elementos que nos possibilitassem a construção de uma história da infância cearense em décadas passadas tendo como foco principal a educação. Entramos e saímos, várias vezes, das aulas freqüentadas por aquelas crianças, visando caracterizar a educação do período. Observamos se houve manifestações ou comportamentos que expressavam idéias escolanovistas. Muitas vezes tivemos que nos munir com uma lupa em busca de rastros de uma educação que indicasse uma nova concepção da infância.

Os relatos de vida, que se encontram na seção de anexos[31], podem dar a impressão ao leitor da existência de certa dissonância entre estes e os nossos objetivos. Mas, como já afirmamos acima, estes relatos transcendem àquilo que estávamos buscando, porém precisamos deles para retirar o que nos interessava. Ao analisá-los fomos filtrando nossa percepção na busca de respostas que se encontravam diluídas ao longo das histórias contadas. Nosso olhar se deteve não só nas linhas, mas também nas entrelinhas dos textos transcriados, tratados então como fontes documentais.

Defendemos que a história de uma vida pode proporcionar dados para se escrever diversas histórias, daí a importância, ao nosso ver, de deixar aqui marcas de passos que foram dados e agora se tornam, pelo registro realizado, indeléveis, podendo assim servir para outros propósitos de natureza histórica.

A ordem de apresentação dos textos, resultantes do processo de transcriação, segue do depoente mais velho ao mais novo (ver Anexo A). No início de cada relato foi feito um breve comentário sobre cada entrevistado, deixando que este se mostre ao longo de sua narrativa.

Embora, na íntegra, todos os relatos se encontrem no final deste trabalho, no próximo capítulo que traz os resultados da pesquisa, encontram-se recortes das narrativas com o objetivo de ilustrar nossa análise.

[31] Ver Anexo A.

CAPÍTULO 5

INFÂNCIA E EDUCAÇÃO DA CRIANÇA CEARENSE PELA NARRATIVA DE IDOSOS

Neste capítulo voltamos aos três eixos de nossa pesquisa. Na análise empreendida buscamos focalizar a infância, a educação da criança e a memória, esta como sendo a ponte que nos levou até o passado.

A princípio procuramos compor, através dos diversos elementos encontrados, quadros com paisagens de uma infância cujo cotidiano se extinguiu no tempo. Num segundo momento apresentamos traços da educação da criança cearense que encontramos diluídos nas histórias de vida de nossos depoentes. Na análise realizada foi nosso objetivo relacionar práticas educativas referentes ao período da infância dos entrevistados com as idéias escolanovistas difundidas no início do século XX. Por último fizemos uma reflexão sobre nossa experiência de busca do passado através das memórias daquelas pessoas mais experientes do que nós.

5.1 PAISAGENS DA INFÂNCIA

A infância que observamos respirava o ar das primeiras décadas republicanas num Estado conhecido por ter sido o primeiro a libertar os escravos no país, por suas constantes secas, e por possuir uma população pobre e atrasada em termos educacionais. Mas não são os estigmas que nos chamaram a atenção. Em nossa investigação encontramos crianças vivendo em fazendas, sítios ou mesmo morando na capital cearense. Um cenário povoado por patrões e empregados, fazendeiros e moradores, adultos e crianças, ricos e pobres. Em geral, na memória dos depoentes ficaram guardadas imagens de lugares em que havia muita fartura. Mesmo quando se tratava de sertão seco, buscavam-se meios para driblar o clima hostil, próprio da região. Para tanto era comum se dispor de mais de uma casa, possibilitando assim

que as famílias se deslocassem juntamente com seu rebanho (quando dispunham) para um outro lugar fugindo da estação seca e retornando no período chuvoso, o que resultava numa migração pendular que se repetia todos os anos. Através das janelas abertas pelas histórias de vida, pudemos sentir a atmosfera que envolvia a praia e o sertão, o rural e o pouco de urbanidade de alguns dos lugares onde cresceram aquelas crianças.

> O meu pai era um homem vivedor, também plantava. Ele era pescador e ao mesmo tempo agricultor, sabe? De forma que quando não tinha o peixe, tinha a macaxeira, tinha a batata, tinha o inhame. Tudo pra gente se alimentar. Eu posso dizer na presença de Deus que nunca cheguei a dizer: "Eu hoje estou com fome". Nunca passei fome. Houve aí umas secas, mas graças a Deus nunca passei fome. Meu pai era um homem trabalhador. Quando ele não ia para o mar pescar, ele ia para a roça trabalhar com meus irmãos. [...] A minha irmã era mais ativa. [...] Correr, pular, trepar nas árvores... Ela, toda vida, gostou de boneca. As bonecas eram de sabugo de milho enrolado com pano. Eu não, nunca gostei de boneca, nem bonita, nem feia. [...] Nós, as crianças, a mamãe botava pra dormir cedo. Dava a nossa ceia e: "Vá dormir!" Seis horas. Não tinha relógio, mas quando o sol se punha que escurecia, tudo na sua redinha. Nós não conhecíamos cama. Ela ainda ficava acordada com uma lamparina de gás. Nesse tempo a iluminação era a gás. Ela fazia o café quando meu pai chegava com meus dois irmãos mais velhos, Manoel e José, que vinham do mar. Quando eles estavam em terra, todos comiam juntos. Aí dormiam cedo, não tinha diversão[32]. (D. Saturnina[33]).

> Então eu nasci mesmo na fazenda, com parteira. O costume era com parteira mesmo. Uma fazenda grande, com currais de madeira de pau a pique. Currais bonitos com porteiras bem trabalhadas. Além do mais, o seguinte: o papai também gostava muito da agricultura. Então nós tínhamos dois açudes: um grande do lado do norte e um pequeno do lado do sul. E nos baixões dos dois açudes, que se encontravam mais em baixo, havia uma grande plantação de cana. Nós fazíamos moagem, fazíamos rapadura, alfenins, batida... E chegou até a fazer um pouco de açúcar, açúcar mascavo. Tinha muita fruteira. Ele plantou, por exemplo, uma alameda enorme de caju... cajueiro.... Tinha o gado vacum, tinha também muita ovelha, bode... A fartura era imensa! Muito queijo, muita coalhada. Ele vendia rapadura. Iam apanhar lá na fazenda. Ele tinha um paiol onde guardava aquela rapadura entre os bagaços, para não melar... De maneira que eu tive uma infância muito gratificante. Inicialmente a gente montava em carneiros, depois a gente montava em bezerros, bezerros no curral. A gente botava bagaço de cana ali e ficava meio fofinho para as quedas. Aprendi a laçar os bezerros e montar, depois montava em cavalos. Aprendemos a nadar montando em cavaletes, pedaços de bananeira ou pedaços de mulungu que flutuavam com facilidade. (Sr. Alexandrino).

Embora as imagens de uma época de abundância componham as lembranças predominantes, parece inevitável a presença de descrições da pobreza, fruto do flagelo deixado pelas secas e das desigualdades sociais que persistem até hoje.

---

[32] Como a ABNT não faz nenhuma referência à normalização das falas dos depoentes, decidimos por colocar todas elas recuadas (4 cm) como as citações longas, indicando ao final o nome do depoente entre parênteses.
[33] Os nomes utilizados aqui são os verdadeiros.

> Um dia eu estava lá em casa, era uma seca, parece que foi de trinta. Quando demos fé, bateram palmas lá fora. A casa do papai era toda rodeada de área, que a gente chama no sertão de alpendre. Aí quando eu saí era uma senhora com quatro meninos chorando e o marido. Tinha uma menina deste tamanho, alvinha, loura dos olhos azuis: "Me dêem um bocado pelo amor de Deus, estou com cinco dias que não como, nem eu, nem minha família." Quando essa mulher entrou, aí a mamãe disse: menino... (tinha uma bacia grande assim, cheinha de pão de milho com leite, pois lá em casa gostavam muito de merendar pão de milho com leite, carne assada e rapadura). Aí a mamãe despejou tudo na bacia, botou um bocado de colheres e deu pra eles comerem. Esse pessoal comeu! O homem chorava de fome. (D. Lourdes).

Até mesmo as famílias mais ricas tinham que enfrentar dificuldades pela precariedade de meios que facilitassem a vida das pessoas no início do século XX. A comunicação à longa distância era algo muito raro, apesar do telegrama já ter chegado a alguns municípios do interior. Os meios de transporte mais utilizados eram o jumento, o burro e o cavalo. O trem, que surgiu no final do século XIX, é lembrado como grande novidade e sinal de progresso[34]. Aonde chegava, o trem conseguia impulsionar a vida econômica e social dos lugarejos. Para lugares mais distantes, a viagem era feita de navio. A assistência médica era muito rara. Predominava a medicina caseira à base de chás e ervas do mato. A água se pegava nos açudes e era conservada em potes de barro.

> O povo era analfabeto. Na fazenda não tinha colégio. Hoje todo mundo tem colégio e estuda. Médico também era muito difícil. Lá na serra de Baturité havia um médico para cinco cidades: Dr. Barrocas. Sem estrada. Em 1915 fizeram uma rodovia, pois não tinha Você ia para Baturité a cavalo. Nessas cinco cidades, apenas um médico. Se ele saísse lá de Guaramiranga, vamos supor, para ver um doente em Palmácia, ele tinha que pegar um animal e ir para Palmácia, não sei quantas léguas de viagem. (Sr. Valdemar Caracas).

Fortaleza é retratada por aqueles que aqui viveram na sua infância como um lugar de relativo progresso se comparado aos outros municípios cearenses. Nos relatos que correspondem ao 2º e 3º decênios do século XX, encontram-se referências a livrarias, lojas, agências de comércio, firmas, escolas e faculdades.

> Na Praça do Ferreira tinha uma livraria, a Livraria Cearense, que era do pai do Parsifal Barroso, professor Hermínio Barroso, diretor do Liceu. Meu pai se empregou lá, depois saiu e se empregou numa casa de venda de fazenda, armazém de fazenda, grosso, só vendia em peça. Foram dois empregos: o primeiro, que disse, na livraria, o segundo foi na Firma Borges & Monte na Barão do Rio Branco. [...] Nesse meu tempo, tinha o Colégio Castelo que era um colégio particular ali na Praça Coração de Jesus; O Instituto São Luís e o outro

[34] No Ceará a primeira linha férrea surgiu no ano de 1873, ligando Fortaleza à vila de Pacatuba. Em 1926 atinge sua maior extensão chegando à cidade do Crato. Através da história de vida do Sr. Valdemar Caracas pudemos conhecer parte dessa história.

> que eu conhecia, que era o Colégio Cearense. Esses dois eram mais antigos do que o São Luís. Para as mulheres, no meu tempo, tinha o colégio da Imaculada Conceição e o das Dorotéias e estava começando o Santa Cecília ali pelo Benfica. (Sr. Valdemar Caracas).

No meio rural se sobressaía uma economia de subsistência. Como esclarece o Sr. Alexandrino: "Ninguém ia comprar alimentos na feira." Dentre as atividades produtivas citadas nos relatos, ganham relevo a pecuária, a agricultura com a produção de cera de carnaúba, algodão, cana de açúcar. Embora os alimentos pudessem ser comercializados, estes supriam as necessidades das famílias que, em geral, eram muito numerosas. Aquelas com menos posses contavam com a ajuda dos filhos a partir dos 7 ou 8 anos de idade para colaborar no trabalho. Em outras, o trabalho ficava a cargo dos empregados.

> De manhã, seis horas da manhã a gente já podia estar em atividade. Meu pai também não era tanto de forçar a acordar de madrugada. Nós podíamos dormir até de manhã, aí passava o dia em atividade. Uma horinha para o almoço e o resto era luta, o dia inteiro até entrar pela noite. [...] Eu me criei trabalhando desde pequeninho. Era carregando água para casa, porque não tinham os meios da Cagece[35], encanamento, nada. Ia apanhar água no açude, botava a cabacinha no ombro e levava para despejar no pote. Voltava de novo, era assim. Eu me criei foi nessa luta [...]. (Sr. Francisco Lima).

Nas narrativas aparece um modelo de família composto por pai, mãe, filhos, avós, empregados ou agregados. Variações dentro desse padrão foram encontradas: o pai do Sr. Francisco Lima que se casou quatro vezes devido a viuvezes sucessivas e a mãe do Sr. Valdemar Caracas que teve um segundo casamento após o sumiço de seu primeiro marido.

Com o pai ficava a responsabilidade pelo sustento da família e à mãe se destinavam os afazeres domésticos e atividades de artesanato. O respeito dispensado aos pais pelos filhos é um aspecto bastante explicitado nos depoimentos. A palavra do pai ou da mãe era inquestionável, até mesmo se tratando da vocação dos filhos. Na história de vida do Sr. Valdemar Caracas, o interesse pela carreira militar teve que ser frustrado em respeito à opinião de sua mãe. O pai, cujo retrato conserva na parede da sala de sua casa, é mencionado como uma figura ainda de muita importância na sua vida: "Se meu pai fosse vivo eu era outro Caracas", afirma. A importância da figura paterna também é demonstrada numa das poesias de autoria do Sr. Alexandrino, mostrada durante a entrevista. Segundo Bosi (1994, p. 426):

> A imagem de nosso pai caminha conosco através da vida. Podemos escolher dele uma fisionomia e conservá-la no decurso do tempo. Ela empalidece se não for revivida por conversas, fotos, leituras de cartas, depoimentos de tios e avós,

[35] Companhia de Água e Esgoto do Ceará.

> dos livros que lia, dos amigos que freqüentava, de seu meio profissional, dos fatos históricos que viveu... Tudo isso nos ajuda a constituir sua figura.

Nos casos de desobediência ou desacato aos pais, a criança era advertida ou, dependendo da gravidade de seu ato, punida com surras, palmatórias ou “bolos”. Apesar disso os pais são relembrados com saudade. São descritos como pessoas trabalhadoras e muito exigentes, sendo a seriedade a característica mais marcante. Em alguns depoimentos encontram-se demonstrações de confiança também dos pais em relação aos filhos, talvez a certeza do retorno da educação dada em casa.

Tendo como referência as histórias contadas, podemos afirmar que a educação doméstica era perpassada pela religião católica. As missas ou orações em família eram muito comuns. A reza aparece como um hábito a ser incutido durante a infância. A 1ª comunhão é lembrada como um acontecimento importante que marca as histórias de vida, como relata D. Neusa: “[...] minha mãe teve 16 filhos, todos fizeram 1ª comunhão. Sim, era para lhe dizer... Eu fiz a minha primeira comunhão com 12 anos, em Caucaia. Ainda me lembro, foi em 1924. Ainda me lembro como se fosse hoje!”

> Na Semana Santa era um terço de manhã, um terço meio dia e um terço de noite. Toda a família junta. Quando era à noite os moradores tinham aquela obrigação de virem todos assistir ao terço. Todos os moradores do papai tinham que vir. Aí na Semana Santa todo dia era desse jeito. Antigamente, nem banho deixavam as pessoas tomar. Lá em casa tomávamos meio banho se fosse escondido, porque o papai não aceitava. Aí jejuava na quarta, quinta e sexta – três dias. Hoje em dia ninguém vê falar nem em Semana Santa. Todos, lá em casa, fizeram a 1ª comunhão com 8 anos, todos. (D. Lourdes).

> Rezar, a gente rezava. Meu pai juntava a meninada. Não tínhamos mãe, ele juntava e ensinava o catecismo, a rezar o Pai Nosso, a Ave Maria e outras orações. Isso ele ensinava. A família freqüentava a igreja. Quando tinha missa a gente ia lá, ia montado a cavalo e lá tinha a Igreja de São Sebastião, num lugar de nome Mulungu. Íamos lá assistir à missa. Missa diferente de hoje. Naquele tempo a missa era uma hora e meia, e era em latim. (Sr. Francisco Lima).

As crianças, mesmo as mais velhas, não tinham ciência sobre a origem dos bebês e seu nascimento. Os partos aconteciam em casa, geralmente com parteiras e orientações que facilitassem o indivíduo a lidar com as novidades da puberdade quase que inexistiam. A primeira menstruação na menina era sempre um susto. A moça ia para o casamento sem ter a menor preparação. Apesar disso a família assumia com responsabilidade a função de protetora dos filhos.

> Chegava a menstruação naquele tempo, para mim e para todas era uma coisa que aparecia e a gente ia se acostumando, mas não tinha nenhuma explicação sobre isso, nem se falava. Só iam aprendendo com o tempo, mas orientação não tinha. Fui tomando conhecimento com o povo do meu tempo, as que foram primeiro e as que custaram mais. E aí a gente ia tomando conhecimento, mas sempre com muita ignorância, quase de tudo. [...] Eu não pensava em família, não pensava em filho, não sei. Gostava daquele rapaz, quis me casar e me casei. Graças a Deus vivi muito bem, mas completamente assim, sem plano nenhum. Era a vida. O dia-a-dia é que ia ensinando. No sertão ninguém nem pensava nisso. Eu, pelo menos, não sabia de nada... Ninguém se atrevia a perguntar. (D. Francisca Fialho).

A afetividade entre pais e filhos pode ser inferida através das descrições de cuidados presentes em diversas situações da vida dos entrevistados, mas não encontramos sinais de paparicação ou mimos na relação dos pais com as crianças.

A perda precoce de um dos genitores ou de outros membros da família é revelada como um acontecimento marcante, repercutindo de forma significativa na trajetória de vida dos depoentes. Nos casos relatados, tais lembranças são ainda muito vivas como também os sentimentos que envolvem os fatos. Trata-se talvez de uma memória exposta, difícil de ser encoberta pelos mecanismos de defesa do ego. A morte do avô foi lembrada mais de uma vez na narrativa de Dona Saturnina, acontecimento que ocorreu acerca de um século atrás:

> [...] no ano de 1906, morreu meu avô, pai de minha mãe, com noventa e cinco anos de idade. Foi o primeiro enterro que vi na minha vida. Chorei muito, queria muito bem ao meu Dindim. Eu chamava meu Dindim. Então levaram o Dindim para o cemitério e eu fiquei chorando. E a mamãe dizia: “Não chore não, que ele vem lhe buscar...” (para me consolar). E eu perguntava todo dia: “Mamãe, quando é que o Dindim vem?”; “Espere minha filha, tenha paciência, depois ele vem...” E assim eu esperei até hoje. E ele não veio me buscar (Risos). Tantos anos... E isso foi em 1906. (D. Saturnina).

Algo ainda bastante presente na memória dos narradores é o desenho das casas em que viveram e o seu entorno. A partir das descrições podemos vislumbrar dois tipos de residências: as mais simples, que eram feitas de taipa e cobertas de palha. Para a porta se utilizava, como disse D. Saturnina, o talo da carnaúba e o “cadeado era um nó”, feito de corda. O outro tipo trata-se de uma casa grande construída com tijolos. Na arquitetura dessas residências não podiam faltar os alpendres. Em geral possuíam muitos compartimentos e poucos móveis. A dormida era de rede. Na cozinha havia um fogão à lenha feito de barro. Na sala se encontrava um caixão para se guardar alimentos, como por exemplo, a farinha. Ao redor dessas casas, construíam-se currais, chiqueiros, e o açude, que além de abastecer as casas com água doce, servia para a pesca e o lazer da meninada.

A recordação desse ambiente comporta imagens de boiadas, carneiros, bodes, como também a confecção de queijos, rapaduras e farinha de mandioca com a ajuda das crianças.

A alimentação que acontecia ao redor de uma mesa, ou mesmo no chão, apresentava-se bem diversificada; culinária denominada por alguns de “comida grosseira”. Na refeição matutina, que segundo D. Lourdes, “era mesmo que um almoço”, podiam se encontrar as seguintes combinações: pão de milho com leite, rapadura e carne assada; tapioca, queijo e café; café com leite, tapioca, pão de milho ou pão de arroz e até coalhada. Na casa de D. Saturnina, na praia, comia-se pela manhã, o beiju de caco com café ou mingau de café com farinha, também chamado de café escaldado. No almoço, a carne vinha como prato principal, podendo ser de gado, ovelha, bode, porco ou peixe, cozidos ou assados, acompanhados de feijão com farinha feito “moleque” e legumes. Havia o pirão que nas palavras de D. Lourdes, tinha a aparência de um “barro de tapar parede”. Entre uma refeição e outra as crianças podiam se servir de frutas da época retiradas do próprio pé como o caju, a manga, a banana ou a goiaba. As crianças deliciavam-se também com a cana para chupar, o doce de leite, a batida e o mel, entre outras guloseimas. A ceia, a refeição da noite, é lembrada como sendo um peixe, uma sopa ou até um prato de coalhada feita num pote de barro. Nas festas dos adultos, serviam-se geralmente bolos de carimã ou de milho e pé-de-moleque com aluá.

> As festas que a gente falava eram só as festas da igreja, aquelas missas, procissão. Festas só essas litúrgicas mesmo [...] Só se conhecia o bolo de milho, não tinha outra novidade. Faziam aqueles bolos de milho temperados com castanha, coco, essas coisas assim. (D. Francisca Fialho).

Mas, festa para as crianças tinha um outro sentido. O que sempre se celebrava não era o Natal, Ano Novo ou mesmo os aniversários, mas sim os espetáculos da natureza, como a chegada das chuvas e as cheias dos rios e açudes, época em que toda a criançada se reunia para brincar.

> Morando na fazenda, aniversário, festas de Natal, Ano Novo, essas coisas não havia grande repercussão não [...]. Havia os sambas, os caboclos que dançavam, principalmente os caboclos. Dançavam, se divertiam. Mas pra nós mesmos, festa assim, lá na fazenda, não havia. Era festa quando chegava, por exemplo, o inverno, quando chegava a moagem, mais nesse aspecto. Não uma coisa estruturada com essa finalidade. As alegrias eram decorrentes dessa própria estrutura do campo. Era uma festa, por exemplo, de tardezinha você ir lá no curral para laçar bezerro, montar, cair, achar graça. (Sr. Alexandrino).

Na confecção dos brinquedos, os elementos da natureza eram recursos indispensáveis: de um sabugo de milho poderia ser feita uma boneca; da palha da espiga do milho confeccionava-se a peteca para jogar; o trapézio ou balanço tinha que ser pendurado numa árvore; os ossos das juntas do gado transformavam-se em vacas, bois e bezerros de uma fazenda imaginária. Os brinquedos vindos da Europa, no início do período republicano (FREYRE, 2000), ainda estavam longe de ser uma realidade para a criança cearense, mesmo aquelas pertencentes a famílias mais abastadas. Além da bola de meia, da cabiçulinha (bola de gude ou bila), as crianças divertiam-se subindo nas árvores, montando em animais, brincando de esconde-esconde, cabra-cega, o grilo, entre outros.

> Criança tinha muita brincadeira: Era correr atrás uns dos outros aí dizia: "olha o trisca"! Aí corria. "Trás, trás, passarás, o derradeiro fica atrás..." (*cantando*) Aí chegava: "Cadê o grilo?"; "Tá lá atrás". Aí chegava, procurava o grilo, o grilo corria. Aí tocava. Estou até esquecido. "O grilo? Tá lá atrás." E ia mudando, os da frente iam para trás. É, tinha muita brincadeira assim. Os brinquedos eram boi de osso, vaca e bezerros de ossos... (*risos*). Pois é, osso de gado. Uma juntinha era o boi, outra era o bezerro, outra era a vaca. Era um monte de brinquedinhos. Fazia um curral de gado só de osso. A gente folgava aos domingos, mas aparecendo trabalho era pra fazer (*risos*). Tinha uma música que era assim:
> *(Canta)* [36]
>
> **"Aquela que for meu gosto**
> num jardim de tantas flores
> não sei qual escolherei
> aquela que for meu gosto
> com ela me abraçarei." (Sr. Francisco Lima).

Mas nem tudo era diversão na vida da criança daquela época. Segundo o Sr. Francisco Lima, "Nesse tempo as crianças viviam assombradas". Eram comuns as estórias de lobisomem, bruxas, e de almas. Tais estórias vinham perturbar o sono dos pequeninos que iam dormir apavorados. Os medos estavam relacionados também com a crença em árvores mal assombradas, o caipora e outros mal-assombros propagados pelos adultos. Havia também o medo de seres reais, como as onças do mato, as cobras ou a chegada do bando de Lampião.

> Eu me lembro também do tempo do terror de Lampião. Eu me lembro. Não sei se ele avisava que ia entrar na cidade. Sei que o povo saía tudo de suas casas e ia para aquelas casas de sítio, para aqueles arrabaldes, deixavam a cidade sem ninguém, porque era Lampião que ia chegar. Me lembro que isso aconteceu mais de uma vez. (D. Francisca Fialho).
>
> As estórias que apareciam, eram estórias de assombração. Oh tempo ruim pra criança! Estória de bruxas daquelas que percorriam 7 províncias numa noite, lobisomem... (risos). Eram estórias de alma... Diziam: "Eu vi uma alma" ou "eu

[36] Os termos em itálico correspondem a indicações feitas pela entrevistadora.

> sonhei com fulano". O povo de outrora escorregava muito. Via tanta alma, via tanta coisa, tudo mentira. A oiticica era uma árvore mal assombrada, pois se passava na oiticica à noite, era um mal-assombro.Tinha também a estória do caipora. Os caçadores iam caçar e diziam que aparecia um tal de caipora, eu não sei, isso tudo deixa a duvidar. (Sr. Francisco Lima).

Ao longo das entrevistas pudemos constatar a confluência dos conteúdos das narrativas que confirmam umas às outras ou se complementam. Falam de personagens que habitaram o espaço social cearense que direta ou indiretamente fazem parte da história de vida dessas pessoas. Dentre os citados encontram-se políticos, religiosos, professores, intelectuais, cangaceiros e outros. Entre os mais conhecidos estão: Nogueira Acioly, Franco Rabelo, Manuel Cordeiro Neto, Menezes Pimentel, D. Hélder Câmara, Monsenhor Tabosa, Padre Cícero, Lampião, João Hippólyto de Azevedo e Sá, Dias Macedo, Austregésilo de Athayde.

Ao se comparar a infância atual com a vivida no passado, para a maioria dos depoentes as crianças de hoje possuem melhores condições de vida, são mais bem tratadas. Além do mais, segundo eles, hoje há meios de transportes e assistência médica bem melhores e escolas em número suficiente. "Criança não tinha vez. Hoje não, as crianças têm seus direitos, suas coisas, mas naquele tempo não tinham. Criavam, davam comida, o necessário e pronto" (D. Francisca Fialho). Mas, o comportamento das novas gerações é muito criticado, principalmente em relação à falta de respeito com os pais e professores, algo inadmissível há décadas atrás. A opinião predominante é a de que, no que se refere à educação, tema que trataremos a seguir, houve retrocesso apesar das facilidades para se poder estudar hoje. Segundo a maioria dos entrevistados, a educação que conheceram foi, em termos de qualidade, superior à educação atual.

5.2 A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA

Nos primeiros decênios do século XX, o lócus de aprendizagem da criança podia ser dentro ou fora do lar. Não ter freqüentado a escola não era sinal de analfabetismo. Havia outras alternativas que eram perseguidas quando havia interesse e condições favoráveis. Destacamos como exemplo a desenvoltura intelectual alcançada pelo Sr. Francisco Fernandes Lima que se fez leitor e poeta sem nunca ter ido à escola. Aqueles com alguma oportunidade de acesso às escolas, em geral, tiveram seu primeiro contato com o mundo das letras em casa

– função exercida às vezes por um dos membros da família. Devido à escassez de estabelecimentos de ensino no meio rural, as crianças começavam a ser escolarizadas por volta dos dez anos de idade[37], apesar da legislação do período prescrever o seu início aos 7 anos.

O interesse dos pais na educação dos filhos é algo que fica evidente nas narrativas. Esforços eram despendidos com este objetivo, que iam desde a contratação de um(a) professor(a) particular até o envio dos filhos para estudarem numa cidade próxima ou na capital do Estado, onde ficavam, muitas vezes, em regime de internato. Apesar de ser uma oportunidade que poucos tinham, os esforços nesse sentido demonstram a importância atribuída pelos pais, na época, à formação escolar tanto dos filhos do sexo masculino como do sexo feminino.

> Eu passava a semana no Patronato lá em Cascavel. Dia de sexta-feira de tarde meu avô ia me buscar ou mandava alguém. Eu passava o sábado e o domingo em casa. Quando era domingo de tardezinha ou segunda-feira bem cedinho, vinham me deixar de novo no Patronato. Passei de 8 até 13 anos de idade. Estudei até o 5° ano, porque aí terminava. Nesse tempo não ensinavam mais do que isso aí. Era tão diferente do ensino de hoje. Aí vim embora pra casa. (D. Lourdes).

> [...] fiz o exame de admissão para o Colégio Militar. Fui aprovado e fui deixado interno de calças curtas. Fiquei com a impressão de que tinha sido abandonado. Estava com dez anos, mas não era de um menino de hoje, dez anos daquela época, 1929. E com um agravante: eu era um dos mais novos. (Sr. Alexandrino).

Para se ter um mestre em casa, a família teria que dispor de condições para o pagamento do mesmo, tendo também que arcar com sua viagem, alimentação e hospedagem. Alguns eram uma espécie de “preceptores do sertão” que seguiam uma rotina planejada visando oferecer formação de qualidade às crianças das fazendas ou sítios.

Como vimos no relato de D. Saturnina, a viagem poderia durar dias, sendo necessário mais de um meio de transporte e tendo que enfrentar verdadeiros desafios como a cheia de um rio em cima de um cavalo. Para estudar, portanto, havia que se vencer muitos obstáculos. De acordo com D. Francisca Fialho “naquele tempo era muito raro alguém que soubesse ler”. Nas palavras do Sr. Francisco Fernandes Lima, “doutor era um mito” e segundo D. Lourdes: “antigamente quem sabia ler, já era professora”.

---

[37] Encontramos no livro de matrículas do Colégio Nogueira, em Fortaleza, relativo aos anos de 1905-1931, matrículas de alunos vindos de várias cidades do Ceará como também de outros estados. Nos cursos primário, secundário e médio as idades dos alunos variava entre 7 e 17 anos. Há também registros de alunos menores de 7 anos matriculados no Curso Infantil. (Fonte: Arquivo Público do Estado do Ceará).

Devido a esses fatores, acontecia de falsos professores irem oferecer-se nas fazendas para ensinar, sem nada saberem. O caso da primeira professora de D. Francisca Fialho ser uma mulher acometida pela tuberculose, doença altamente contagiosa, chama-nos muito a atenção. Provavelmente não havia, na cidade, outra professora para aqueles que não podiam pagar, já que se tratava de uma escola pública. Exemplos como este reafirmam o que revelam outras pesquisas, já citadas, com relação ao pouco alcance das reformas na educação cearense quanto a uma cobertura escolar às crianças de 7 a 12 anos. Como podemos falar, então, de uma "escola nova" se, em muitos lugares, não havia nem mesmo a escola ou esta se apresentava em condições bastante precárias?

Nos lares, nas escolas públicas ou particulares do meio rural, o mais comum foi juntar várias crianças de diferentes idades ao redor de um só mestre ou mestra com a responsabilidade de atender alunos pertencentes a diversos níveis de desenvolvimento e aprendizagem. D. Saturnina, por exemplo, durante o tempo em que esteve dando aulas na fazenda Timbaúba teve como alunos: uma criança de 6 anos, outra de 11, um adolescente de 13 e mais um adulto, o Zé Paraíba, que era empregado da fazenda.

O espaço físico destinado às aulas podia ser um sótão, um barracão construído para esse destino ou um salão que comportasse todos os alunos ao mesmo tempo. Nas escolas aqui da capital, fazia-se a divisão de acordo com o nível de ensino onde os alunos eram distribuídos nas classes do primário ou secundário em prédios destinados a essa finalidade.

Os recursos didáticos mais mencionados foram os cadernos, a pena e o tinteiro ou o lápis, a carta de ABC e os livros didáticos. Não é feita referência ao uso de fardamento. As aulas tinham início às 10h e findavam às 14h.

Para a alfabetização das crianças parece que havia uma diversidade de cartilhas. Além da *Carta de ABC,* foram citadas *A Cartilha das Mães, Ensino Rápido,* a *Cartilha Nacional*. Na maioria das vezes, a referência aos livros foi feita a partir do nome do autor e não dos títulos. São eles: Hilário Ribeiro, Erasmo Braga, Napoleão Mendes de Almeida, Felisberto de Carvalho – este último foi o mais comentado, sendo bastante elogiado. D. Saturnina chega a declarar ter sido Felisberto de Carvalho "o melhor professor que encontrou na infância". Atribui aos livros deste autor toda a base de sua aprendizagem. As matérias de estudo concentravam-se num só compêndio. O aluno, ao mudar de nível passava para o livro seguinte.

D. Saturnina recorda textos, figuras, lições, questionários, entre outras atividades. Fala com uma familiaridade de quem viveu esta experiência há pouco tempo, apesar de que décadas de distância separam esta senhora daquela criança admirada com um mundo de conhecimento o qual vislumbrava através dos livros. Ela relembra as lições com uma grande riqueza de detalhes. Ouvir o seu relato foi como se estivéssemos vendo; nos sentimos tão próximos do livro que podíamos até imaginar o cheiro de suas páginas.

> Nesse tempo tinha a *Cartilha Nacional*, que era adotada por Felisberto de Carvalho, que foi o melhor professor que encontrei na minha vida de infância. Então neste livro, de Felisberto de Carvalho, foi que eu aprendi a conhecer as vogais. [...] Quando acabava aquele, a professora pedia o segundo livro do mesmo autor. Lá vinha o livro de Felisberto de Carvalho. Aí já vinha uma cópia pra se fazer. Vinha um exerciciozinho sobre a lição. Foi nesta segunda lição que eu aprendi a ver a hora no relógio, que ainda hoje eu sei. A lição era a seguinte: Amélia chegando em casa perguntou: "Mamãe, que horas são?" A mãe respondeu: "O que é aquilo que tem na parede?" A menina respondeu: "É um relógio."; "Pois é no relógio que se vê as horas. Você ainda não sabe ler horas?"; "Não, senhora."; "Pois eu vou lhe ensinar." [...] Então, nesse período que estou dizendo a vocês, a gente abria tudo na própria lição. Não tinha esse negócio de em um livro a Geografia, no outro livro a História, no outro livro a Ciências, no outro a Matemática. Não, naquele mesmo livro se aprendia tudo: o Português, a Matemática, a História, a Geografia, e a Ciências, no mesmo livro. No 2º livro vinha a coisa mais adiantada. Aqueles mesmos assuntos, mas sendo mais adiantados. Assim ia indo até 1º, 2º, 3º, 4º e até o 5º ano. Eu não cheguei a dar o 5º ano, cursei até o 4º. No 4º eu já sabia um bocado de coisa. (D. Saturnina).

> Nesse tempo era diferente. Era o 1º, o 2º e o 3º livro de leitura, era assim. Minha irmã estudou um pouco. Veio para o meio da família... Tinha algum estudo, aprendeu e passou pra mim. Eu ainda pude ler livros. Eram dois livros didáticos: era Hilário Ribeiro e Felisberto de Carvalho. Eu estudei até o 3º livro. [...] Estudei gramática, eu mesmo, sem ter professor. A gramática de Napoleão Mendes de Almeida. Eu mesmo falei com ele lá em São Paulo, uma vez. A gramática dele é muito boa. (Sr. Francisco Lima).

Percebe-se que apesar de educadores vanguardistas propagarem um ensino ativo, baseado na experiência da criança, os livros tinham um lugar de destaque na aprendizagem dos alunos, tanto no meio urbano quanto rural. A imagem dos livros didáticos e seus respectivos autores, presente na memória dos depoentes são reveladores de sua relevância na vida das crianças que tiveram acesso a estes na infância. Outras leituras também fazem parte do repertório de reminiscências dos entrevistados. Passagens de *Iracema* de José de Alencar e *Os Lusíadas* de Camões, como vimos, são ainda recitadas por nossos depoentes centenários. Concluímos, portanto, que o livro representou mais do que um recurso pedagógico. Nas narrativas em que ele aparece, é revestido de grande valor simbólico, acompanhando as pessoas pelo resto de suas vidas.

Na memória de alguns se encontra a lembrança de jornais e revistas que eram lidos por membros de suas famílias, como, por exemplo, o jornal *O Nordeste* aqui do Ceará que chegava até a casa do Sr. Francisco Lima, distante quase 300 km de Fortaleza. O *Mensageiro da Fé* vindo do Rio de Janeiro; a revista *Fon-Fon*, também oriunda da Capital da República, eram lidos na casa de D. Saturnina, quando ela já residia com sua mãe adotiva.

Nas primeiras décadas do século XX, encontravam-se aqui em Fortaleza, colégios importantes. Entre eles, o Colégio Cearense, Santa Cecília, Colégio Castelo, Colégio das Dorotéias, além das Faculdades de Farmácia e Odontologia, Faculdade Livre de Direito e Escola de Agronomia, como bem lembra o Sr. Valdemar Caracas.

As escolas freqüentadas por nossos depoentes, foram: Colégio da Imaculada Conceição, Instituto São Luís, Colégio Militar, a Escola Anexa à Escola Normal e outras ainda do interior do Estado.

Alguns professores foram marcantes na vida dos entrevistados sendo, portanto, lembrados com facilidade. Menezes Pimentel[38], chamado pelo Sr. Valdemar Caracas de "O grande Dr. Pimentel" foi, conforme o depoente, um grande educador e é descrito como uma figura de muito carisma, sabedoria e bondade:

> O Dr. Pimentel era dono do São Luís, dono, diretor, era tudo. Ele não tinha cátedra, substituía qualquer professor que faltasse. Ele era muito culto. Não tinha aquela matéria dele. Ele ficava ali: lecionava, substituía o professor que faltava. Eram doze matérias. Eu morava vizinho ao Instituto São Luís, na 24 de maio. O instituto era uma estirada danada, começava na 24 de maio e ia se acabar na Trilho de Ferro, que hoje é a Av. Tristão Gonçalves. Então eu fiquei no São Luís. Em 1918 meu pai morreu com 36 anos de idade. Mas eu tinha uma irmã (está ali o retrato dela) mulher inteligente, danada. Ela pintava, desenhava e ficou agüentando a família até 1921. Em 21 ela morreu e eu saí do Colégio. Dr. Pimentel não queria que eu saísse, baixou a mensalidade de 20 para 8, depois disse que eu ficava de graça. Eu nunca gostei disso, eu não quis. Propôs então que eu pagasse a ele depois de formado, mas eu também não quis. [...] O colégio era religioso. O Dr. Pimentel era um homem religioso, quem o criou e o educou foi o Padre Tabosa, o padre que me batizou.

O Dr. João Hippólyto de Azevedo e Sá[39] marca a vida escolar de D. Saturnina de forma muito negativa. Ele foi responsável por uma grande decepção que resultou, na época, de acordo com suas palavras, num "complexo de insuficiência". O episódio narrado por D.

[38] No relato do Sr. Valdemar Caracas pudemos conhecer outros aspectos da personalidade de Menezes Pimentel. Este foi eleito governador, por voto indireto, em 1935 e posteriormente nomeado interventor do Estado do Ceará (1937-1945). Seu governo foi "[...] marcado pela perseguição aos adversários políticos e comunistas, o que é feito em nome da moral e dos bons costumes." (VIEIRA, 2002, p. 171).

[39] João Hippólyto de Azevedo e Sá, personagem da história educacional cearense, encontra-se presente nas pesquisas de Cavalcante (2000) e Olinda (2002).

Saturnina (Anexo A) revela a distância que havia entre a intenção e o gesto no que se refere a mudanças de atitude em relação ao aluno, veiculadas por intelectuais da época. No caso relatado, a postura do diretor da Escola Normal do Ceará, um dos protagonistas da reforma da instrução cearense de 1922, aproxima-se mais de uma pedagogia tradicional e autoritária, do que mesmo de uma educação renovada defendida pelo professor em questão.

Entre professores e alunos havia uma relação de extremo respeito. A hierarquia adulto-criança, introjetada na educação doméstica, era estendida à vida escolar. O professor era o detentor não só do conhecimento, mas também da autoridade dentro do ambiente educacional. O ensino estava centrado no mestre e era predominantemente verbalístico, embora nos relatos pudemos conhecer experiências diferentes como as aulas de Ciências de D. Saturnina que se realizavam ao ar livre. Nessas aulas as crianças eram postas em contato com a natureza visando facilitar a aprendizagem. Destacamos também a metodologia adotada no Instituto São Luís em que o professor solicitava a participação ativa dos alunos. Sr. Valdemar Caracas recorda as aulas de História quando os alunos realizavam uma espécie de "júri" com o objetivo de discutir personagens históricos importantes. Supomos que este recurso pedagógico possibilitava o debate entre o professor e os alunos e destes entre si mesmos.

> Todo sábado tinha Moral e Cívica. Você chegava na Semana Santa, por exemplo, tinha um júri sobre Judas. Dia de Tiradentes: tinha um júri sobre Tiradentes, e assim por diante. Havia o advogado de acusação e o advogado de defesa. Joaquim Silvério dos Reis, Calabar, todo esse pessoal entrava. Era um colégio que instruía a vida da gente. Eu nunca falei. Estou falando a você. História era uma matéria que o aluno tinha que saber. (Sr. Valdemar Caracas).

De acordo com a descrição acima, vemos a tentativa do Dr. Pimentel de fomentar a participação dos alunos em sala de aula, buscando assim tornar o ensino mais prazeroso e mais próximo da realidade dos alunos. D. Neusa se lembra, quando era aluna na cidade de Caucaia, da realização de dramas e das comemorações do Dia da Árvore, data instituída na reforma de 1922.

As cópias, os exercícios após as lições, a memorização da tabuada, os ditados e as composições, as sabatinas foram muito citadas. No Colégio Militar eram comuns, conforme o Sr. Alexandrino, as aulas expositivas com grande ênfase nos conteúdos, havendo pouca interação entre o professor e os alunos. Algumas escolas adotavam premiações para aqueles com desempenho satisfatório através de elogios ou algum outro tipo de recompensa.

> Dia de sábado, no São Luís, havia sabatina! Aí tinha o 1º lugar, 2º lugar... Dr. Pimentel mandava comprar mariola. No fim da sabatina, quem tirasse o 1º lugar ganhava uma mariola. Uma mariola era meio tostão, eram cinqüenta réis. [...] Dr. Pimentel dava o nome de "prefeito" ao aluno destacado, ao aluno mais avançado do curso e que tivesse boa conduta. Então ele premiava chamando "prefeito". (Sr. Valdemar Caracas).

Por outro lado, as crianças não se livravam das punições no ambiente escolar. Talvez a mais antiga delas seja a palmatória, objeto de regulamentação em algumas leis, ora legalizando, ora proibindo. Seu uso é mais atribuído às escolas particulares, provavelmente devido à vigilância governamental nas escolas públicas quanto ao cumprimento das leis.

D. Lourdes relata um episódio envolvendo a palmatória que havia sido utilizada por um professor quando dava aulas para ela e seus irmãos na fazenda em que moravam, cujo desfecho culmina com a revolta das crianças contra seu uso. Para se livrarem da palmatória, jogam-na aos porcos.

Pela referência aos castigos, infere-se uma educação que parecia ignorar as características do mundo da criança, onde falhas devem ser reprimidas antes mesmo de serem compreendidas. A título de exemplo assinalamos o "isolamento" de que foi vítima o Sr. Alexandrino, por volta de 11 anos de idade, no Colégio Militar, por estar se divertindo com um brinquedo de criança, sendo na ocasião mal interpretado. É difícil imaginar a concepção que o adulto responsável pela aplicação deste castigo tinha a respeito do que é ser criança.

Este tipo de punição não havia apenas num colégio militar, pois sua prática foi encontrada em outras escolas. D. Saturnina conta que o aluno que cometia algo muito grave na escola podia ser trancado na "cafua" – espécie de quarto escuro – por algum tempo. Falou-se também em castigos em que a criança tinha que se ajoelhar em cima de caroços de milho ou ficar em pé junto à carteira. Havia também aqueles castigos mais leves, como rezar um terço, como citou D. Lourdes.

Tais relatos nos remetem, em alguns momentos, à história narrada por Ferrière (1928) no prólogo de seu livro, ao criticar a escola antiga – mencionada no capítulo 2 deste trabalho. As descrições encontradas sobre a escola nas narrativas em muito se distanciam das experiências escolanovistas defendidas por intelectuais brasileiros, a exemplo de Lourenço Filho ou mesmo de educadores cearenses das primeiras décadas do século XX.

Ao voltarmos às questões colocadas no início deste trabalho acerca da repercussão das vozes que veiculavam idéias da escola nova sobre a vida da criança cearense no começo do século XX, se faz necessário retomarmos aqui as características básicas dessa nova

educação. Mesmo reconhecendo a amplitude deste movimento que abarca uma diversidade de teóricos com suas várias concepções acerca da criança e sua educação, podemos arrolar algumas características representativas das idéias compartilhadas pela maioria de seus defensores, que são as seguintes:

- Respeito às características infantis;
- Criança como protagonista do processo educativo;
- Ênfase na experiência;
- Valorização do fazer;
- Participação ativa da criança na aprendizagem;
- Antiintelectualismo;
- Antiautoritarismo.

Ao confrontarmos tais características com ações educativas desveladas em nossa pesquisa, pudemos vislumbrar apenas respingos de uma nova mentalidade na educação da criança cearense sobre um solo árido, sedento por mudanças. Sementes plantadas que, devido as constantes estiagens de nossas políticas educacionais, não conseguiram germinar na época. Apesar de reconhecermos a distância entre o que era propagado e o que foi assimilado, supomos que essas vozes de renovação foram importantes para a construção de políticas públicas atuais envolvendo a defesa dos direitos das crianças, entre estes a educação.

5.3 O OLHAR SOBRE O PASSADO

O que os idosos têm de mais precioso? Acreditamos que são as histórias de suas vidas que se transformam em ricas narrativas envolvendo o tempo e o lugar em que suas experiências transcorreram. Percebemos que a arquitetura de cada história ganha um novo desenho ao ser construída, trazendo como matéria prima as lembranças que vão sendo trabalhadas na medida em que estas se atualizam em percepção (BERGSON, 1999). Descobrimos, ao ouvir as histórias de vida, a existência de um repertório de memórias que se repete. Na composição desse repertório são feitas escolhas conscientes ou inconscientes de

“acontecimentos, lugares e personagens” (POLACK, 1992) que se sobressaem. As memórias se constituem como elementos da identidade das pessoas, peças que vão se complementando na construção do quebra-cabeça de uma história de vida. Estas peças vão sendo colocadas uma a uma até formarem uma imagem representativa do indivíduo, ao mesmo tempo em que vai se articulando uma memória social ou coletiva (HALBWACHS, 1990).

Observamos, ao longo da pesquisa, que a memória motora nessa fase da vida torna-se menos vigorosa. Por outro lado, a memória espontânea, rica em imagens, ganha mais relevo. O cotidiano, neste período da vida, é enriquecido com as coisas do passado transformando as pessoas, agora mais distanciadas da vida prática, em memorialistas e assim mais próximas de um mundo de sonho.

Ao nos defrontarmos com as lembranças de nossos colaboradores nos perguntamos: “Vemos o passado com os olhos do presente ou o hoje com os olhos do passado?” Independente da resposta a esta questão, temos a certeza de que a memória nos traz conteúdos importantes para conhecermos o passado através da subjetividade de quem narra a sua história. Ao falarmos da própria vida deixamos escapar aspectos relevantes difíceis de serem identificados quando relatamos acontecimentos referentes à nossa vida exterior, embora a linha que nos separa de um mundo social seja formada por um fio invisível. Podemos concluir, então, que quando falamos de algo que já vivenciamos, estamos falando ao mesmo tempo de nós mesmos; somos não só testemunhas, mas também intérpretes daquilo que já passou.

Nas histórias de vida, a infância é apresentada como um período fértil em lembranças. Segundo o criador da psicanálise, é na infância que se formam as bases do edifício que compõem nossa personalidade e é de lá que decorrem as nossas recordações mais importantes e mais incômodas. Através de um processo regressivo, as fases mais remotas da vida de uma pessoa surgem na atualidade revestidas, muitas vezes, com um tom de nostalgia. O que é lembrado passa antes pelo crivo da censura e é submetido à crítica, atitude própria àquilo que pode ser visto à distância.

> Conhecemos a tendência da mente de remodelar toda experiência em categorias nítidas, cheias de sentido e úteis para o presente. Mal termina a percepção, as lembranças já começam a modificá-la: experiências, hábitos, afetos, convenções vão trabalhar a matéria da memória. Um desejo de explicação atua sobre o presente e sobre o passado, integrando suas experiências nos esquemas pelos quais a pessoa norteia sua vida. O empenho do indivíduo em dar um sentido à sua biografia penetra as lembranças com um “desejo de explicação”. (BOSI, 1994, p. 419).

Os fatos da memória ou o presente do passado são apresentados, como vimos, numa ordem mais lógica do que cronológica, possibilitando assim o agenciamento dos fatos (RICOUER, 1994). As narrativas foram finalizadas sem algo conclusivo, até porque tratam de histórias ainda em curso. As memórias vão sendo ressignificadas à medida que são articuladas, dando assim sentido à vida das pessoas.

Na recordação, como num sonho, podemos nos deparar com cenas cujos personagens viveram em tempos distintos, mas que no relato surgem interagindo entre si, como se fossem contemporâneos. Lugares distantes podem parecer próximos. Enfim, a vida em nossa memória pode ser manipulada à revelia de espaço e de tempo. Se estivermos sonhando isso ocorrerá até que possamos acordar, ou se estivermos em estado de vigília até que percebamos ser impossível tanta sincronicidade e onipresença. Na verdade, a experiência que já passou ganha agora outra existência, habita o mundo impalpável da memória.

No contato com as histórias de vida, a infância emergiu em nossa percepção como figura. Através dessas histórias procuramos marcas de progresso na educação do passado. Na confluência das lembranças tecidas, uma realidade social foi sendo articulada nos permitindo vislumbrar paisagens que se mostraram através das janelas que se abriram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa a que nos propomos a fazer nos levou a nos concentrar em alguns pontos. Inicialmente sentimos a necessidade de localizarmos a infância na história e descobri-la através não só da leitura de Ariès (1981), mas também de autores brasileiros. Destacamos as contribuições de Gilberto Freyre (2000; 2003) que tão bem descrevem a alma do brasileiro, não se restringindo apenas aos adultos. Outros estudos nesta área nos possibilitaram situar a infância na história e entendermos a dificuldade em defini-la.

A infância, categoria em constante elaboração, deve ser estudada e compreendida a partir das condições históricas em que se encontra inserida. De acordo com Pereira (2002, p. 155): "Se a concepção de infância remete a uma construção histórica, cabe frisar, ainda, que os próprios conceitos (todos eles) são também historicamente produzidos marcados pelo contexto que lhes vê nascer e constantemente postos em xeque pelas épocas vindouras e as novas exigências por elas desencadeadas."

Diante da velocidade das mudanças de nosso tempo torna-se cada vez mais comum questionamentos como estes: a criança, hoje, volta a ser um pequeno adulto? Será que "a roda deu um giro completo desde a época medieval, com o desaparecimento da infância durante o final do século XX"? (HEYWOOD, 2004, p. 44). Campos e Souza (2002, p. 131) fazem a seguinte colocação: "O século XVIII 'inventou' a infância. Será que nesta virada do século já podemos dar por sua falta? Será um conceito quase obsoleto?" Estas são questões que demonstram a ausência de definições ao se abordar este tema, não cabendo, portanto, a nós a pretensão de se chegar a conclusões.

A infância pela qual nos interessamos, data das primeiras décadas do século XX quando se assiste no Brasil a um surto nacionalista iniciado com a República, período em que a criança era exaltada como promessa de um novo futuro para o país. Como já discutimos no capítulo 2, neste período a educação é um dos temas que ganha relevância devido a confiança que foi depositada neste campo por intelectuais brasileiros. Nesse contexto a pedagogia da Escola Nova entra em cena trazendo uma nova concepção de criança. As teorias e práticas escolanovistas defendiam uma educação fundamentada em conhecimentos científicos.

Segundo Magaldi (2002, p. 60) os educadores da época perceberam que para a consecução dos objetivos propostos “de irradiar conhecimentos e hábitos de modo a que a sociedade passasse a se pautar em novos referenciais associados à modernidade e à civilização; aquelas mensagens deveriam penetrar na intimidade dos lares, na esfera da vida familiar.” Para educar uma criança, não se fazia necessário apenas amá-la, mas também compreendê-la. De acordo com as novas teorias, o mestre teria que descer do seu pedestal e igualar-se ao aluno, ceder espaço para que este pudesse expandir suas potencialidades. A criança deveria parar de repetir conteúdos e em vez disso, experimentar para que pudesse “aprender fazendo”. Como defendia John Dewey (1976), a educação é vida, e não preparação para a vida. Nesta perspectiva a criança deveria ser educada de acordo com sua idade. Ao confundir-se com a própria vida, a educação ganharia um sentido e assim, o estudo deixaria de ser uma fadiga e a lição, uma tarefa.

Em vez de nos dispersarmos em críticas ao caráter ideológico do movimento escolanovista, nos propomos, ao longo do trabalho, a uma reflexão das propostas dessa educação que veio realizar, no nível das idéias, a revolução copernicana na educação iniciada por Rousseau. Apesar da amplitude de ações que visavam atingir não só a escola, mas criar uma nova mentalidade, acreditamos que as idéias de Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Dewey, Lourenço Filho e tantos outros pensadores, não se efetivaram entre nós e ainda são um ideal a ser perseguido.

Apesar de o Ceará ter sido um dos primeiros estados do Brasil a veicular as idéias escolanovistas oriundas de outros países, consideramos que naquele início de século não tenha havido mudanças perceptíveis na educação da criança. Porém, isso não significa que práticas educacionais renovadas não pudessem ser encontradas por aqui. Em nosso entendimento, atitudes como as do professor Joaquim Nogueira que rompiam com métodos padronizados de ensino, ou mesmo as aulas de campo de D. Saturnina na fazenda Timbaúba, já refletiam a chegada de novos ares na educação da criança cearense.

Esforços no sentido de mudança podem ser identificados ainda no século XIX com a visita de Amaro Cavalcanti, em 1880, aos Estados Unidos trazendo para cá novidades importantes no campo da educação, como também a viagem de José de Barcelos em busca de novos métodos educacionais na Europa em 1881. Tais viagens, como foi visto, ecoaram no conteúdo das leis que regulamentavam a instrução pública, naquele período, no Ceará. Portanto, o que se pôde observar foram tentativas de mudanças via legislação que culminaram

com a famosa lei nº. 1953 – sustentáculo da Reforma de 1922 – que reflete a busca de uma mentalidade renovada na educação cearense.

Após contextualizarmos esse movimento internacional de renovação que atingiu o Ceará, fomos investigar a vida da criança nesse importante período da história da educação cearense, tendo em vista como nos fala Halbwachs (1990), que há relações entre o espírito de um grupo, seus hábitos e os lugares onde vive, numa dada época.

Em nossa pesquisa tomamos o caminho metodológico da história oral. Tal opção nos levou à realização de um exercício teórico e prático acerca da memória como fonte de pesquisa. O ensaio metodológico, descrito no capítulo 3, nos pôs em contato tanto com uma memória objetiva como também com uma memória de sentimentos que aflorava em meio as entrevistas realizadas na instituição de idosos que visitamos com este objetivo. O exercício teórico nos colocou de frente à complexidade dessa função cognitiva humana fundamental para nossa sobrevivência individual e coletiva.

Para o trabalho com histórias de vida contamos com a colaboração de sete depoentes. As entrevistas, como vimos, passaram pelo processo de transcriação antes de serem submetidas à análise. A partir deste material buscamos caracterizar uma infância tipicamente cearense e investigar a existência de traços de uma nova mentalidade sobre a infância veiculados pelo movimento de renovação do ensino. Traços deste movimento podem ser identificados nos discursos e leis do período, mas na prática não sabíamos de sua existência ou não no cotidiano de nossas crianças.

Foram às histórias de vida de pessoas idosas que recorremos e privilegiamos como fonte para responder as questões postas no início deste trabalho. Nesta etapa da pesquisa nos sentimos, a princípio, procurando ecos de vozes que pareciam não ter retorno. Através dos relatos não se pôde perceber, tanto no ambiente doméstico, como no escolar, a efetivação de um ideal renovador que rompesse com o tradicionalismo na educação.

As histórias deixaram transparecer um cotidiano de uma infância pautada pela hierarquia adulto-criança. Os pequenos eram instruídos para a obediência. Apesar de desde 1897 os castigos corporais terem sido proibidos nas escolas públicas e particulares do Ceará, na prática, foi algo que perdurou por muito tempo. Os comportamentos esperados dos alunos eram, além da obediência, o silêncio, a seriedade e a ordem.

As narrativas nos possibilitaram entrever, porém, outros importantes aspectos relativos à infância daquelas décadas iniciais do século XX. O mundo da criança tinha as suas

especificidades. Quando se tratava de lazer tudo se encontrava à mão. Infância e natureza se confundiam. A sociedade brasileira ainda não havia entrado na cultura do consumo, mais característica da segunda metade do século XX. O que era consumido, em geral, não precisava pagar. Vivia-se em espaços comuns sem a perversa divisão entre consumidores e não consumidores. Essa idéia era válida também para a educação, pois não havia na época, grandes distâncias entre as escolas públicas e particulares no que se refere à qualidade dos serviços prestados.

Nas histórias de vida encontramos poucas pistas indicativas de uma nova mentalidade na concepção de criança. A escola não aparece como espaço decisivo ou fundamental na educação e formação das pessoas. O conhecimento, como já comentamos anteriormente, podia ser uma aquisição além do espaço escolar, mas não sem a presença dos livros, que se revelaram, em nossa pesquisa, como recursos indispensáveis a aprendizagem dos alunos. O livro apareceu em algumas narrativas como um objeto de grande valor, não apenas intelectual, mas também afetivo.

A educação doméstica foi revelada ainda como bastante conservadora. No lar o poder concentrava-se nos pais, e na escola, no mestre. A ênfase estava nos conteúdos de ensino e na disciplina a ser seguida. O comportamento do adulto todo-poderoso inspirava-se na doutrina religiosa católica.

Identificamos traços de novidade nas descrições sobre a educação escolar. Mas, em geral, o que ocorreu foram prenúncios trazidos por ventos que sopraram causando pouco impacto por onde passaram. Apesar do pouco alcance das idéias escolanovistas no cotidiano da infância relatada pelos entrevistados, acreditamos que tais idéias foram, aos poucos, sendo assimiladas contribuindo para definir, na atualidade, um novo lugar social para a criança. Mesmo assim achamos que ainda há muito por se fazer para que mudanças ocorram no sentido de deixar que a infância amadureça nas crianças – como já orientava Rousseau no século XVIII. Consideramos, enfim, que os ventos que sussurraram aos ouvidos da sociedade cearense, no início do século XX, ainda hoje balançam nossas convicções acerca de uma educação ideal para as nossas crianças.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha. Meninas Perdidas. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

AGOSTINHO, Santo. **Confissões.** 3. ed. Tradução de Maria Luiza Jardim Amarante. São Paulo: Paulinas, 1984.

AGUAYO, A. **Novas Orientações da Educação.** São Paulo: Saraiva, 1939.

ALBERTI, Verena. **História Oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

ALVES, Joaquim. O Ensino Primário na Primeira Metade do Século XX. In: MARTINS FILHO, Antonio; GIRÃO, Raimundo. **O Ceará**. Fortaleza: Ed. Instituto do Ceará, s/d, p. 361-368.

AMARAL, Karla P. N. R. Felinto do. A Trajetória de Zilda Martins Rodrigues (1904-2000) e o Jardim da Infância na Cidade da Criança. In: CAVALCANTE, M. J. M.; BEZERRA, J. A. B. (Orgs.). **Biografias, Instituições, Idéias, Experiências e Políticas Educacionais**. Fortaleza: Ed. UFC, 2003. (Diálogos Intempestivos, 12).

ANDRADE OLIVEIRA, Leila de Andrade. A Experiência Educacional de Ulisses Pernambucano. In: MONARCHA, Carlos (Org.). **Educação da Infância Brasileira (1875-1983)**. Campinas-SP: Autores Associados, 2001. (Educação Contemporânea).

ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel:** o pedagogo dos jardins de infância. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002. (Educação e Conhecimento).

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.

ARISTÓTELES. **Arte Poética.** Tradução de Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2004.

BARROSO, R. Eliana C. A Educação da Criança no Passado: lembranças da escola na zona rural do Ceará, nas primeiras décadas do século XX. In: CAVALCANTE, M. J. M.; BEZERRA, J. A. B. (Orgs.). **Biografias, Instituições, Idéias, Experiências e Políticas Educacionais**. Fortaleza: Ed. UFC, 2003. (Diálogos Intempestivos, 12).

_____. A Psicologia na Pedagogia da Escola Nova da Década de 1920. In: CAVALCANTE, M. J. M.; BEZERRA, J. A. B. *et al* (Orgs.). **História da Educação:** instituições, protagonistas e práticas. Fortaleza: Ed. UFC, 2005. (Diálogos Intempestivos, 27).

BASTOS, Maria Helena Câmara. Jardim de Crianças: o pioneirismo, do Dr. Menezes Vieira (1875 – 1887). In: MONARCHA, Carlos (Org.). **Educação da Infância Brasileira (1875-1983)**. Campinas-SP: Autores Associados, 2001. (Educação Contemporânea).

BECKER, Howard S. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais.** São Paulo: Hucitec, 1999.

BENJAMIM, Walter. **Magia, Técnica, Arte e Política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Obras Escolhidas, v. 1).

BERGSON, Henri. **Matéria e Memória:** ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BINDÁ, Thirza M.; FROTA, Alexandre G. Um Educandário Particular em Fortaleza: Instituto de Humanidades (1904-1917). ENCONTRO CEARENSE DE HISTORIADORES DA EDUCAÇÃO, 4, 2005, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: IMPRECE/ Sobral: Imprensa oficial de Sobral, 2005.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade:** lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CALDAS, Alberto Lins. **Oralidade, Texto e História**. São Paulo: Loyola, 1999.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo: UNESP, 1999.

CAMPOS, Cristiana Caldas G. de; SOUZA, Solange Jobim. Infância, Mídia e Cultura do Consumo. In: GONDRA, José (Org.). **História, Infância e Escolarização.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.

CARACAS, Valdemar Cabral. **Alguma Memória.** Fortaleza: IMPRECE, 2002.

CARVALHO, Marta M. C. Quando a História da Educação é a História da Disciplina e da Higienização das Pessoas. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História Social da Criança no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

CASTELO, Plácido Aderaldo. **História do Ensino no Ceará.** Fortaleza: IOCE, 1970. (Instituto do Ceará, 22).

CAUVILLA, Waldir. Sobre um Momento da Constituição da Idéia de Infância: ponto de vista de um historiador. **Estilos da Clínica**, São Paulo: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, v. 1, n. 1, 1996.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. **João Hippólyto de Azevedo e Sá**: o espírito da reforma educacional de 1922 no Ceará. Fortaleza: Ed. UFC, 2000.

CAVALCANTI, Amaro. Instrucção Pública: relatório. **Jornal Cearense**, Fortaleza, n. 195, set. 1881.

CEARÁ. **Compilação das leis provinciaes do Ceara**. Comprehendendo os annos de 1835 a 1861 pelo Dr. Jose Liberato Barroso. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert, 1863.

_____. **Regimento Interno das escolas primarias da Pronvincia do Ceara**. Fortaleza: Typographia do "Cearense", 1881a.

_____. **Regulamento Orgânico da Instrucção Publica e Particular da Provincia do Ceara**. Fortaleza: Typographia da "Gazeta do Norte", 1881b.

_____. **Regulamento da Instrucção Primaria do Estado do Ceará:** Lei n. 258 de 30 de julho de 1897. Reforma da Instrução Primaria. Fortaleza, 1897.

_____. **Relatorio apresentado ao Exmo. Sr. Dr. João Tomé de Saboya e Silva. D.D. –** Presidente do Estado, pelo secretário de Estado dos Negocios do Interior e da Justiça, Desembargador José Moreira da Rocha, maio de 1919 a junho de 1920. Secretaria de Estado dos Negocios do Interior e da Justiça do Estado do Ceara. Fortaleza: Arquivo Público do Estado do Ceará, 1920.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural:** entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Difel, 1990.

CORDEIRO, Celeste. **Brinquedos da Memória:** a infância em Fortaleza no início do século XX. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 1996.

_____. O Ceará na Segunda Metade do Século XIX. In: SOUZA, S. (Org.) **Uma Nova História do Ceará.** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2000.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem Médica e Norma Familiar**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1979.

CRAVEIRO, Newton. **João Pergunta ou Brasil Seco.** Fortaleza: Secretaria da Educação Básica, 2005.

CUNHA, Marcus Vinícius da. **John Dewey**: uma filosofia para educadores em sala de aula. 4. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002. (Educação e Conhecimento).

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Crianças como Agentes do Processo de Alfabetização no Final do Século XIX e Início do XX. In: MONARCHA, Carlos (Org.). **Educação da Infância Brasileira (1875-1983)**. Campinas-SP: Autores Associados, 2001. (Educação Contemporânea).

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. 2. ed. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

DUTRA, Aldo Cordeiro. **Mestre Sebastião e D. Raimunda:** fragmentos de suas vidas. Rio de Janeiro: 1998. Mimeografado.

FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil.** São Paulo: Edusp/ Imprensa Oficial do Estado, 2002.

FENTRESS, James; WICKHAM, Chris. **Memória Social**: novas perspectivas sobre o passado. Tradução de Telma Costa. Lisboa: Ed. Teorema, 1992.

FERRIÈRI, A. **Transformemos a Escola.** Tradução de A. Viana e J. Ferreira. Paris: Livraria Francesa e Estrangeira, 1928.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser Professor no Brasil:** história oral de vida. São Paulo: Papirus, 1997.

FOUQUIÉ, P. **As Escolas Novas.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.

FREYRE, Gilberto. **Ordem e Progresso**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

_____. **Casa-Grande & Senzala:** formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48. ed. São Paulo: Global, 2003.

FREUD, Sigmund. **A Interpretação dos Sonhos.** Tradução Walfredo de Ismael de Oliveira. Rio de Janeiro: Imago, 2001. (Edição Comemorativa de 100 anos).

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas.** 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Freud e a Psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

GATTAZ, André C. **Braços da Resistência**: uma história oral da imigração espanhola. São Paulo: Xamã, 1996.

GIRÃO, Raimundo. **Pequena História do Ceará.** 4 ed. Fortaleza: Ed. UFC, 1984. (Estudos Cearenses 1).

GOULART, Íris Barbosa. **Psicologia da Educação:** fundamentos teóricos – aplicações à prática pedagógica. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GUIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Magistério 2º Grau. Série Formação do Professor).

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HEYWOOD, Colin. **Uma História da Infância.** Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HILSDORF, Maria Lúcia Speedo. **História da Educação Brasileira**: leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia.** 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

JOUTARD, Philippe. Desafios à História Oral do Século XXI. Tradução de Paulo Martins Garchet. In: CONFERÊNCIA DA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA ORAL, 1998, 10, Rio de Janeiro. Mimeografado.

JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. As Trilhas Opcionais nos Caminhos da História. In: VASCONCELOS, J. G.; MAGALHÃES JÚNIOR, A. G. (Orgs.). **Memórias no Plural.** Fortaleza: LCR, 2001. (Diálogos Intempestivos).

_____. **A Oralidade dos Velhos na Polifonia Urbana.** Fortaleza: Imprensa Universitária, 2003.

LEÃO, Andréa Borges. **Brasil em Imaginação:** livros, impressos e leituras Infantis (1890-1915). 2002. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo-USP, São Paulo, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública.** São Paulo: Edições Loyola, 1985.

LONDOÑO, Fernando Torres. A Origem do Conceito Menor. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História da Criança no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1998. (Caminhos da História).

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao Estudo da Escola Nova:** bases, sistemas e diretrizes da Pedagogia contemporânea. 12. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. O escolanovismo: revisão crítica. In: MELLO, Guiomar Namo de (Org.). **Escola Nova, Tecnicismo e Educação Compensatória.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 1986. (Coleção Espaço).

MADEIRA, Maria das Graças Loiola. Lições Através de Contos em “A Minha Palmatória”: incursões na obra da educadora Anna Facó (1900-1938). In: CAVALCANTE, M. J. M.; BEZERRA, J. A. B. (Orgs.). **Biografias, Instituições, Idéias, Experiências e Políticas Educacionais**. Fortaleza. Ed. UFC, 2003. (Diálogos Intempestivos, 12).

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Cera a Modelar ou Riqueza a Preservar: a infância nos debates educacionais brasileiros (anos 1920-30). In: GONDRA, José (Org.). **História, Infância e Escolarização.** Rio de Janeiro: 7 letras, 2002.

MASSIMI, Marina. **História da Psicologia Brasileira:** da época colonial até 1934. São Paulo: EPU, 1990.

MATTOSO, Kátia de Queirós. O Filho da Escrava. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História da Criança no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1998. (Caminhos da História).

MAUAD, Ana Maria. A Vida das crianças de elite durante o império. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. (Caminhos da História).

MENEZES, Djacir. A Educação no Ceará: repasse histórico-social (das origens coloniais a 1930). In: MARTINS FILHO, Antônio; GIRÃO, Raimundo. **O Ceará.** Fortaleza: Instituto do Ceará, s/d, p. 350-360.

MENEZES, Marilda Aparecida de. Memória de Infância de Homens e Mulheres Camponeses. In: **Trajetos:** Revista do Programa de Pós-Graduação em História Social e do Departamento de História da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza: Departamento de História da UFC, v. 2, n. 3, dez. 2002.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral.** 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MIRANDA, Marília Gouvea. O Processo de Socialização na Escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, S. T. M.; CODO, Wanderley (Orgs.) **Psicologia Social**: O homem em movimento. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NEGREIROS, Aracy. **Methodologia da Educação Phisyca**. 1923. Monografia de conclusão do curso normal da Escola Normal do Ceará, 1923. (Inédito e Manuscrito).

NOGUEIRA, Raimundo Frota de Sá. **A Prática Pedagógica de Lourenço Filho no Estado do Ceará**. Fortaleza. Ed: UFC, 2001.

OLINDA, Ercília Maria Braga de. **Formação Integral do Educando nos Discursos e nas Práticas Pedagógicas Renovadoras**: a experiência da escola de aplicação (1884 – 1940). 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

_____. **Formação Integral do Educando no Tempo da Escola Normal.** Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora Ltda, 2005.

OLIVEIRA, Almir Leal de. Universo Letrado em Fortaleza na Década de 1870. In: SOUZA, Simone de; NEVES, Frederico de Castro (Orgs.). **Intelectuais.** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002. (Fortaleza: História e Cotidiano).

ONG, Walter J. **Oralidade e Cultura Escrita**: a tecnologização da palavra. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

PALACIOS, Jesús. O Desenvolvimento Após a Adolescência. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: psicologia evolutiva. Tradução de Francisco Franke Settineri e Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 1.

PALMA DE OLIVEIRA, Maria Helena Palma de. **Lembranças do Passado:** a infância e a adolescência na vida de escritores brasileiros. Bragança Paulista: EDUSF, 2001. (Estudos CDAPH. Série Memória).

PEREIRA, Rita Marise Ribes. Tudo ao Mesmo Tempo agora: considerações sobre ainfancia no presente. In: GONDRA, José (Org.) **História, Infância e Escolarização.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.

PASSETTI, Edson. O Menor no Brasil Republicano. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História da Criança no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1998. (Caminhos da História).

PINHO, Silvana de Sousa. **Política e Espetáculo**: a reforma da instrução de 1922 através da imprensa cearense. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

_____. Memória e Identidade Social. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p.200-212, 1992.

PRIORE, Mary Del. O Papel Branco, a Infância e os Jesuítas na Colônia. In: _____ (Org.). **História da Criança no Brasil**. 5. Ed. São Paulo: Contexto, 1998. (Caminhos da História).

_____. **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

REVISTA PEDAGOGICA, Fortaleza: Escola de Aprendizes Artífices do Ceará, Ano I, p. 201, 1917.

_____. Fortaleza: Escola de Aprendizes Artífices do Ceará, Ano II, 1917-. Bimensal.

RICOUER, Paul. **Tempo e Narrativa**. Tradução de Constança Marcondes César. Campinas-SP: Papirus, 1994. (Tomo I).

RODRIGUES, José Honório. **Teoria da História do Brasil**: introdução metodológica. 5. ed. Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1978.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou Da Educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SAMPAIO, José Jackson Coelho; SANTOS, Afonso Nogueira; SILVA, Aderlaine Oliveira. Periodização Histórica do Ceará: instrumento de apoio à análise de políticas de saúde. In: JORGE, Maria Salete; SAMPAIO, Helena Alves de Carvalho (Orgs.). **Construção do Conhecimento em Saúde Coletiva:** políticas públicas e diversidade. Fortaleza: INESP/EDUECE, 2001.

SILVA, M. G. P. **A Escola Normal do Ceará:** luzes e modernidade contra o atraso na terra da seca (1884-1922). 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

SOUZA, Josinete Lopes de. **Da Infância "Desvalida" à Infância "Delinqüente":** Fortaleza (1865 – 1928). 1999. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado:** história oral. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

VIDAL, Diana G. Livros por Toda Parte: o ensino ativo e a racionalização da leitura nos anos 1920 e 1930 no Brasil. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, História e História da Leitura.** São Paulo: Fapesp, 1999. (Histórias da Leitura).

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Sabino de. **História da Educação no Ceará**: sobre promessas, fatos e feitos. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

ANEXOS

ANEXO A

HISTÓRIA DE VIDA: MEMÓRIAS DE INFÂNCIA

TRANSCRIAÇÃO DAS ENTREVISTAS COLETADAS PARA PESQUISA

SATURNINA DE ALMEIDA PRUDÊNCIO 130

FRANCISCO FERNANDES LIMA 150

VALDEMAR CABRAL CARACAS 160

NEUSA DE GÓIS MOTA 169

MARIA DE LOURDES CASTRO RABELO 175

ANTONIO ALEXANDRINO CORREIA LIMA 183

FRANCISCA FIALHO MOREIRA 195

SATURNINA DE ALMEIDA PRUDÊNCIO[40]

Nasceu em Vila de São Bento no município de Cascavel em 29 de novembro de 1902. Ainda muito nova veio para Fortaleza, indo em seguida para a praia do Pecém (distrito de São Gonçalo do Amarante), retornando à capital do Ceará aos 9 anos de idade. Dona Saturnina, portanto, viveu a sua infância no litoral do Estado. É professora aposentada do município de Fortaleza, solteira e mora numa instituição de idosos. É uma pessoa bastante requisitada para entrevistas em jornais e televisão. [41]

➢ NO ANO DE 1912 COMEÇOU A "CHULA". O POVO FEZ UMA CHULA

D. Saturnina canta:

"Ceará 16 anos
Acioly governava
Coronel Franco Rabelo
Coronel Franco Rabelo
Veio libertar o nosso Estado
Salvai, salvai, querido coronel
O nosso Estado da mão do traidor
Varre, varre, vassourinha
Abana, abana, meu abanador."

Meu pai era pescador. Chamaram meu pai para ir para o Pecém, que era lugar que dava muito boa pescaria. E lá foi ele conosco, com toda a família. Nesse tempo estavam todos vivos: Manoel, José, Francisco, Raimundo, João, Antônio e Luís. Eram 7 homens e 2 mulheres, eu e minha irmãzinha mais velha do que eu quase 3 anos. Então nós duas íamos com minha mãe montadas num jumento, entendeu? A nossa cavalgadura era um jumento, no qual ia montada a minha mãe, já grávida de duas crianças, mas nem eu nem minha irmã sabíamos que ela estava grávida. Chegando no Pecém...

Preâmbulo: Meu pai era um homem pobre, mas quando ele ia para um lugar, primeiro ele ia na frente para preparar uma moradia para nós. Quando chegamos no Pecém já tinha uma casinha pequena e pobre como ele era, mas acomodava todos os filhos e ele.

---

[40] As gravações foram realizadas no Lar Torres de Melo, onde a depoente reside, nos dias: 21/02/05; 07/03/05; 21/03/05; 07/04/05.

[41] No texto resultante de cada entrevista, aquilo que está em itálico corresponde a fala da entrevistadora. Utilizou-se esse recurso visando clarificar aspectos importantes dos depoimentos.

Com poucos dias a minha mãe deu à luz as crianças. Aí não sei se elas nasceram vivas ou mortas, porque a viagem foi longa: do Mucuripe para o Pecém, são quase 20 léguas. Então minha mãe deu à luz a duas criancinhas que pareciam duas bonequinhas, bem branquinhas, bonitinhas... O negócio do enterro não vou contar porque não adianta.

Passados poucos anos que nós morávamos lá, no ano de 1906, morreu meu avô, pai de minha mãe, com 95 anos de idade. Foi o primeiro enterro que vi na minha vida. Chorei muito, queria muito bem ao meu Dindim. Eu chamava meu Dindim. Então levaram o Dindim para o cemitério e eu fiquei chorando. E a mamãe dizia: "Não chore não, que ele vem lhe buscar..." (para me consolar). E eu perguntava todo dia: "Mamãe, quando é que o Dindim vem?"; "Espere minha filha, tenha paciência, depois ele vem." E assim eu esperei até hoje. E ele não veio me buscar (*risos*). Tantos anos... E isso foi em 1906.

➢ TUDO ISSO EU LEMBRO MUITO BEM COMO SE EU ESTIVESSE VENDO

Eu estive muito doente. Desde criança que eu sou doente. Então mandaram o meu irmão Raimundo, que tinha ficado aqui na cidade, me ver. Lá se sentaram na mesinha de jantar e ele estava defronte da minha redinha. Tudo isso eu lembro muito bem como se eu estivesse vendo. De repente parece que eu tive um "ataque", como se chama. E eu ouvi quando ele disse: "Acudam que a menina está morrendo." Meu irmão, que é esse Raimundo, e todos se levantaram da mesa e foram me ver. Então quando eu abri os olhos, estava minha mãe na minha cabeceira chorando, meu pai... E eu rodeada dos meus outros irmãos. Lembro-me bem dessa cena. Depois, um deles disse: "Ah! Ela acordou! Ela tornou!" E foram todos para a mesa e eu fiquei na redinha.

Vamos então para adiante: continua essa vida... Quando foi, como eu já disse, no ano de 1906 meu avô morreu. Passada essa fase, poucos anos depois, morreu meu irmão mais velho, em 1910, passados 4 anos... Eu já estava nos 9 anos. Não me lembro o que se passou. Parece que foi uma coisa, que por muito tempo me encabulou... Porque mesmo ainda sendo pequenina, me lembrei de tudo que se passou na morte do meu avô, enquanto que na do Manoel, eu estava com muito mais idade e não me lembro de nada [...].

Nisto, a minha mãe que sempre sofria de uma dor que as senhoras têm (as vizinhas é que acudiam, porque eu era muito pequena e minha irmã também, por isso não

entendíamos desse negócio de doença de senhora), estava doente da doença da qual ela veio a falecer. E com a morte do meu irmão, que ela queria muito bem, ela piorou.

Quando foi em 1912 o pessoal de lá dizia assim: “Sr. Francisco, leve D. Maria pra cidade para ver se ela arranja um remédio para ficar boa.” Lá vem meu pai com o resto dos filhos, (meu avô, minhas duas irmãzinhas e meu irmão mais velho tinham ficado lá), vinha o resto da comitiva aqui pra cidade. Aqui nós chegamos. Eu lembro de onde eu vim, como se fosse agora. Entramos ali por aquela rua que é a entrada da cidade, onde fica a Biblioteca Pública. Ficava ali naquela rua. Nesse tempo não tinha a Biblioteca Pública aqui não. Era mato por ali tudo. Em 1912, por ali nós entramos vindos do Pecém. Chegando naquela praça que hoje tem o Cristo Redentor. Eu vi a praça muito enfeitada, cheia de bandeirinhas vindo lá de baixo, da entrada da cidade. Neste tempo era o Mucuripe, não me lembro agora como é que se chama. Tudo cheio de bandeirinha verde, amarela e branca. Parecia que o céu era todo coberto assim: verde, amarelo e branco. Toda a rua... Então eu perguntei: “Por que a cidade está assim tão bonita?” A minha prima que morava lá respondeu: “É porque hoje entra o novo governador do Estado, porque o que estava botaram pra fora e hoje vai tomar posse o Coronel Franco Rabelo.” Notem bem, alguns dos Senhores podem lembrar-se[42]. Coronel Franco Rabelo que veio assumir o governo do Ceará que era governado há 16 anos pelo Acioly. Os avós de vocês devem ter conhecido essa história. O Acioly governou o Ceará 16 anos. Aí, até essa eleição ele queria continuar. O povo não queria mais, então veio o Coronel Franco Rabelo neste dia, em 1912.

Então, continuando a história sobre a doença de minha mãe... Ela ficou sendo tratada pela Sociedade São Vicente de Paulo, chamada as Senhoras de Caridade. Tomaram conta de minha mãe, tratando, dando remédio, fortificantes, mas não teve jeito: a 16 de julho de 1912, Nosso Senhor a levou; 16 de julho, no dia de Nossa Senhora do Carmo, a minha mãe morreu.

➢ O BARRO PEGOU NA PAREDE

Passados aí uns dias, a senhora de caridade que tomava conta da minha mãe disse para minha prima: “Será que o Sr. Francisco (que era meu pai) quer me dar uma dessas meninas para eu acabar de criar?” Quando meu pai chegou à tarde, ela falou com ele. E ele

[42] D. Saturnina, sabendo que sua fala estava sendo gravada, em alguns momentos narra a sua história como se estivesse falando a uma platéia.

disse: “Oh, se elas quiserem... A que quiser... Eu acho que aquela senhora parece ser uma pessoa muito boa, eu dou.” Minha irmã disse logo: “Eu não quero ir para a casa de ninguém! Não quero ser criada de ninguém, quero ficar com meu pai.”

Eu tinha simpatizado muito com a Senhora. Eu sempre fui cativa da beleza e ela era muito bonita. Era assim alva, corada, tinha os olhos verdes. Eu achava ela bonita. Encantada por ela, eu disse: “Eu quero ir.”

No dia seguinte ela foi lá em casa, na minha prima, e perguntou, então a Ana Maria disse: “D. Etelvina, “o barro pegou na parede”, quer dizer, que foi aceito.” Ela disse: “Você quer ir, minha filha?” Eu respondi: “Eu quero.”Aí me conduziu para sua casa e eu fiquei morando com ela.

Um dia – vou contar este caso que ela achou muito interessante e ficou com muita pena de mim – ela estava sentada numa cadeira preguiçosa e eu cheguei junto dela, me ajoelhei e disse: “D. Etelvina, Nosso Senhor levou minha mãe, a senhora quer ficar sendo a minha mãezinha?” Ela disse que ficou com tanta pena de mim, então disse: “Quero. Vou ser a sua mãezinha.” Desde então, deste dia até hoje quando eu falo nela, chamo “mãezinha.”

Então a mãezinha me criou bem. Tirou-me do externato das irmãs de caridade, onde eu estava começando a estudar porque no externato tinha muita criança de várias idades, várias procedências, então minha mãe me tirou de lá e me colocou numa escola pública que tinha ali na rua Conde D’Eu em frente ao quartel general. Sabem Senhores, quem era a minha professora, aí nessa escola? A mãe de D. Helder Câmara. Chamava-se Adelaide Pessoa Câmara. Conheci D. Helder novinho, aos 5 anos de idade. Vinha de camisinha comprida, no meio de nós, e a D. Adelaide dizia: “Maria, venha buscar o Heldinho que ele está de camisa de dormir no meio das moças!” Aí a Maria vinha, tomava o menino pela mão e levava. Parecia o Menino Jesus. Aí conheci D. Helder Câmara, mais novo do que eu 6 anos.

Passados esses primeiros estudos com a D. Adelaide Câmara, a minha mãe me botou para estudar numa escola anexa à Escola Normal. Eu tinha vontade de ser professora, então ela me botou lá. Eu estudei até o ano de 1916. Em 16, repentinamente, me apareceu uma doença que eu perdi a memória de uma hora para outra e dei pra chorar, mas eu nunca fui chorona. Então a minha mãezinha me levou ao Dr. Bruno Valente que era o meu médico. Ele me chamava “a minha doente.”

[...] Nesse tempo não se usava esse negócio de bater chapa. A chapa era o ouvido do doutor. Ele me examinou as costas, o peito, mandou dizer 33, 33, 33... Depois fez umas

perguntas. Eu não soube responder, aí ele então disse para minha mãezinha: “É preciso ela sair da escola.”

Isso para mim foi um golpe. Aí foi que eu solucei na frente dele. E ele: “Não chore não, você vai voltar a estudar, vai ficar boa, vai se tratar, vai voltar a estudar.” Então disse pra minha mãezinha: “Ela é muito sujeita a uma congestão cerebral. (Eu já estava escalada para fazer prova). É muito boa aluna, mas em se tratando da saúde dela, é melhor.” E mãezinha ficou horrorizada com esse negócio de congestão cerebral.

Assim passei, não fiz prova no ano de 16, não estudei no ano de 17. Ele disse: “Ela pode ler, mas coisas que não preocupem a cabeça dela, só leituras para distrair.”

Passada essa época, em 1918 eu fui examinada por uma professora, que alguns dos Senhores podem ter conhecido, que era a professora das professoras, chamava-se ela: Margarida de Queiroz. Então D. Margarida, que era muito amiga de minha mãezinha, foi lá em casa fazer um teste comigo. Escutem como eu, com todo caso, tinha ainda a memória boa. Escolheram numa estante do pai da minha mãezinha, que tinha sido advogado, tinha muitos livros... Ela escolheu um livro de José de Alencar intitulado “Iracema.” Abrindo o livro, ela tirou um texto. Escutem bem o que eu li e neste dia fiz a minha prova com este livro. Diz o seguinte: Iracema.

Recita:

“Além, muito além daquela serra, que ainda hoje azula no horizonte, nasceu Iracema, Iracema a virgem dos lábios de mel, que tinha os cabelos mais negros do que a asa da graúna e mais longos do que o talhe da palmeira. O favo da jati não era mais doce do que os seus beijos e nem os lábios tão carmim como...” (Eu não me lembro. A comparação dos lábios de Iracema, eu não lembro).

Chegando aí ela disse: já chega. Aí foi fazer o exame, corrigir, e disse para minha mãe: “É, ela vai para o 3º grupo. Lá tem uma professora que eu gosto muito, é muito boa, ela vai cursar... Vai ficar como ouvinte no 5º ano. Se a professora vir que ela acompanha, ela será matriculada. Se não acompanhar, ela volta para o 4º. “

E assim foi feito. Eu fui para o grupo escolar que ficava ali naquela praça, naquela ladeira que vai para a praia, em frente ao Cristo Redentor. E eu fiquei assistindo as aulas do 5° ano. No fim do ano a professora disse à D. Margarida de Queiroz, que era a diretora deste grupo, que eu podia continuar no 5° ano. De forma que eu pulei do 3° para o 5º. Não fiz o 4º

ano. Mas nada tive a perder. Tudo o que eu ia dar no 4º ano eu tinha dado no 3º, na coleção do Professor Felisberto de Carvalho que eu não sei porque, Senhores, tiraram de circulação... Era muito boa. Tudo o que eu sabia, nessa época, eu tinha aprendido nos livros de Felisberto de Carvalho.

- **FIM DOS 40 MINUTOS, PROVA NA MESA!**

Aconteceu que terminado o 5º ano lá no grupo, muito boas notas... Fui prestar exames na escola que minha mãezinha então queria. Fui fazer o exame de admissão para a Escola Normal. Então, indo fazer esse exame, eu caí nas mãos de um professor muito rigoroso, que muitos dos seus pais, seus avós devem ter conhecido, que fora por muito tempo diretor da Escola Normal, Dr.João Hipóllyto. Era muito carrasco. Mas tinha uma qualidade que me agradou muito.

Bem, então eu fui prestar exames. Primeiro escrito. Nesse tempo não era como agora, não. Primeiro eram as provas escritas. Se o aluno passasse na prova escrita, ia ser submetido à prova oral. Eu fiz a prova escrita, primeiro a de matemática. Passei com média 9,5 que se chamava "ótimo", porque 10 era "excelente." Passei com 9,5 na prova de matemática (prova escrita). No dia seguinte fui fazer a prova escrita de português. Dr. João Hipóllyto deu a prova e disse: "40 minutos! Fim dos 40 minutos, prova na mesa!"

A fiscal distribuiu os papéis para nós e ele escolheu um trecho daquela... (*fica tentando se lembrar do nome do livro ou do texto)* Algo muito comprido.

E falou: "Vamos dividir o trecho. Todos os trechos dividem-se em períodos. Em todos os períodos desses trechos, tirar a oração principal e analisar. 40 minutos."

Aí a fiscal distribuiu os papéis e ele na mesa tirou a pena de todas as canetas que as fiscais poderiam usar e os lápis *(conta rindo)*. A fiscal ficava desarmada, não podiam fazer um rabisco na nossa prova. 40 minutos pra tudo isso: dividir o trecho, classificar os períodos todos, escolher a oração principal e analisar. Aí começou. E ele com o relógio na mão! Ali! Quando bateu 40 minutos ele disse de lá: "Prova na mesa! Prova na mesa!"

Era assim, não era como hoje que os meninos ficam com a prova até a hora que acaba. Não tem hora para acabar. Ah! Quem dera fosse assim! Não se compara. Dr. João Hipóllyto, com o relógio ali... Foi diretor da Escola Normal por muitos anos. No Colégio da

Imaculada, ele ia assistir as provas. Era o presidente da mesa. Nos grupos escolares ele ia para ser o presidente da mesa. Era muito difícil nesse tempo.

Prova na mesa, todo mundo levantou-se, colocou as provas. Acontece que eu tinha escrito tudo como ele tinha mandado. Tinha tirado a oração principal, cheguei a classificar, comecei a analisar a oração principal, mas não cheguei a acabar. Então ele vendo disse: “Esta, está fora de prova.” A fiscal disse: “Doutor, mas ela fez a prova toda.”; “Fez, mas não acabou. Prova incompleta não pode ser válida.”

Assim, meus amigos, eu perdi a prova. Classificou-se como meio ponto! Meio ponto! E tudo estava certo, apenas eu não acabei de analisar a oração principal. Classifiquei e tal, mas não acabei. E por esse “não acabei” eu perdi. Meio ponto, só. Fiquei muito triste, mas não fiquei com raiva dele. Sabem por que? Porque eu sou muito amiga da justiça e ele era carrasco assim, mas era justiceiro. Se fosse só a mim, eu ficaria triste, mas todos que perderam meio ponto, perderam a prova. Ele era justiceiro. E a justiça é uma das prerrogativas divinas que eu mais gosto. Onde há justiça, há ordem. Onde não há justiça, não há ordem. Está fora do caminho do céu. A ordem é a imagem do céu, meus amigos. Onde não há ordem não tem semelhança com o céu. Por isso eu não tenho queixa do Dr. João Hipóllyto. Perdôo-lhe de todo o coração. Fez um mal, pois eu fiquei... Quando você nunca mais quer saber daquilo... (*esforça-se para lembrar de uma palavra)* Eu fiquei com... Não me recordo do termo próprio que se emprega aí, mas nunca mais me submeti a exame pra nada!

Logo depois houve um concurso para os Correios, então me incentivaram muito pra fazer o concurso. Eu disse: não! Decepção eu só passo uma vez. Eu perdi aquele exame, não vou me submeter a outro. Para os Correios eu sei que pede muita Geografia e eu gosto muito de Geografia, mas eu fiquei (*lembra do termo que queria usar)* com “complexo de inferioridade.” Nunca mais me submeti a exame pra nada, porque eu tinha um complexo de insuficiência.

Mas, no entanto, com o pouco que eu sabia até aí, eu fiquei estudando com essa professora que eu já falei, D. Margarida de Queiroz que era a professora das professoras. Quando eu tinha um dinheirinho eu ia estudar com ela... Português e Matemática.

Um dia ela mandou que eu fizesse uma “composição”, como se chamava. Hoje não se chama mais composição, chama-se redação. Uma redação sobre o pôr do sol. Aí eu peguei o papel e fiz. Quando ela leu a redação, falou: “Saturnina, você disse que não vai mais se submeter à prova para professora, então para o trivial você já está liberada. Para o trivial

você já está pronta. Você devia estudar agora para ser escritora." Eu disse: "Eu?! Como é que eu vou estudar para escritora, D. Margarida? Se eu não tenho curso completo, não tenho dinheiro para fazer curso, como é que eu vou fazer isso, D. Margarida? Fico por aqui mesmo."; "Não, mas você tem uma imaginação muito rica, você dava para escritora", disse ela. "Pois é, mas eu não vou mais me submeter a um concurso, D. Margarida. Decepção eu só passo uma vez na minha vida, e foi aquela que a senhora já sabe." Então eu parei de estudar. Fiquei só com o que eu sabia até então.

➢ MAS AÍ NÃO PAROU A MINHA VIDA

Eu comecei a ensinar como substituta nas escolas. Quando uma professora tirava licença eu falava lá na secretaria e me apresentavam para ir ser a substituta. E assim eu fiquei ensinando como substituta por vários anos. Substituta interina! Quer dizer, por pouco tempo. Quando a professora assumia a cadeira, eu ficava sem ganhar. Até que chegou um dia que a minha mãezinha me disse: "Você já tem mania de estudar." E eu: "Oh! Mania boa! É uma boa mania, não é?" (*risos*).

Fiquei como substituta até quando chegou a eleição de um cavalheiro que eu conhecia muito, e era coronel do exército. Então ele era candidato a prefeito. Esse, senhores, eu não me lembro agora, mas ele era muito conhecido[43]. Ele ia ser promovido a coronel e eu fui lá com minhas alunas. Eu ensinava, nesse tempo, naquele lugar chamado Itaperi e estava ensinando as filhas dos circulistas. Ganhava uma mixaria de nada, mas enfim... Aí eu fui lá com as meninas fazer uma manifestação a ele por causa da promoção. Ele gostou muito e disse: "Olhe, se eu ganhar a eleição, eu lhe efetivo." E eu perguntei: "O Sr. me efetiva?!", e ele: "Efetivo."; "Pois então vou lhe arrastar muito eleitor." E de fato arranjei muitos eleitores para ele e ele foi nomeado. Mas aí como sempre, esqueceu da promessa e eu fiquei ensinando, ensinando, quando chegou no último ano do mandato dele foi que ele lembrou-se da promessa que me fez. Aí eu fui efetivada com 18 anos de professora, quando já devia ser com...

Mas enfim, quando eu me aposentei, me aposentei como efetiva. E com essa aposentadoria eu estou sobrevivendo. Sou aposentada pela prefeitura como professora, do magistério. [...]

[43] D. Saturnina depois lembra o nome do coronel: Manuel Cordeiro Neto que foi prefeito de Fortaleza no período de 1959 a 1963.

➢ MEU PAI ERA UM HOMEM VIVEDOR

A nossa casa era muito simples porque meu pai era pobre e não podia fazer casa rica. Era casa de taipa, coberta de palha. Agora, meu pai nunca nos levou para um canto que não tivesse logo uma moradia, sempre arrumava uma moradia pra depois nos levar. Mas a casinha era pequena, de palha. Era essa nossa moradia. Móveis, não tinha nenhum. A gente sentava no chão. Eu nunca gostei de sentar no chão. Mamãe dizia: "Minha filha, você nasceu para ser rica, porque você não gosta de sujar as mãos..." Esse negócio de comer com a mão, nunca foi comigo. Eu tinha nojo da minha própria mão, não gostava. Até um pedaço de colher, me desse que eu queria. Nem comer com a mão, nem me sentar no chão. Havia de arrumar um banquinho para eu me sentar. Mas os meus outros irmãos, todos sentavam, forravam o chão com um pedaço de algo, não sei o que, para servir de toalha. Todos tinham uma coisinha pra sentar, pra não sentar no chão limpo, mas tudo era assim. Assim era o nosso convívio.

Quase sempre comíamos peixe. Eu comia porque a mamãe tratava direitinho para eu não me engasgar. Mas eu nunca gostei de peixe. O que eu gostava do peixe – por isso é que eu tenho a memória boa – era a cabeça. Na cabeça é que está o fosfato, não é? Às vezes fico pensando: a minha cabeça é boa por isso. Diziam assim: essa é um carcará (*risos*). Eu gostava. Então eu chupava aqueles ossinhos da cabeça da Cavala. Aí estava o fosfato que hoje conservo ainda. Mas nunca fui afeiçoada a peixe.

O meu pai era um homem "vivedor", também plantava. Ele era pescador e ao mesmo tempo agricultor, sabe? De forma que quando não tinha o peixe, tinha a macaxeira, tinha a batata, tinha o inhame. Tudo pra gente se alimentar. Eu posso dizer na presença de Deus que nunca cheguei a dizer: "Eu hoje estou com fome." Nunca passei fome. Houve aí umas secas, mas graças a Deus nunca passei fome. Meu pai era um homem trabalhador. Quando ele não ia para o mar pescar, ele ia para a roça trabalhar com meus irmãos. De forma que, graças a Deus, eu nunca disse: "Eu hoje estou com fome" ou "Eu hoje vou dormir com fome", nunca! Graças a Deus e aos esforços do meu pai.

A nossa alimentação era o feijão, a farinha e isso que eu já disse, ou peixe ou legumes: macaxeira, batata, milho. Quando era tempo de milho, a gente comia milho cozido, milho assado, milho assado na brasa... É tão bom, gostoso!

Não se conhecia pão. Mamãe fazia tapioca, fazia beiju. Beiju de caco, como era chamado. Ralava a mandioca, espremia bem aquela massa, bem espremida e fazia aquele beiju de caco e a gente comia com café. Era bom. Nós gostávamos.

[...]

O trabalho da mamãe era cuidar da roupa dos filhos, do marido, dela, da nossa roupinha. Ela ia lavar no rio; ela mesma lavava, cuidava. Se estava estragada, ela consertava. E nós ainda éramos pequenos, não fazíamos essas coisas. Ela ensinou a mim e à minha irmã a fazer renda. Então tinham as almofadinhas. Ela botava o papelão para a gente fazer renda. Aconteceu que eu era um pouco mais preguiçosinha. Um dia, a mamãe saiu e eu peguei a renda e levantei o papelão antes de acabar (*risos*). Fiz isso várias vezes, aí a mamãe desconfiou e disse: "Por que é que essa menina trabalha e essa renda não aumenta? O que é isso?" Aí ela foi olhar e disse: "Ah! Você não está trabalhando, você está querendo me enganar. Levanta o papelão antes de acabar, não é? Venha cá!" Aí me deu umas chineladinhas. Foi o que apanhei da minha mãe, desta vez e nunca mais. E daí por diante todo dia eu fazia jeito de acabar meu papelão. A minha irmã era mais ativa. Quando ela acabava o papelão de renda dela todinho, aí ela ia brincar. Correr, pular, trepar nas árvores... Era puxada a macaco. Ela toda vida gostou de boneca. As bonecas eram de sabugo de milho enrolado com pano. Eu não, nunca gostei de boneca, nem bonita, nem feia.

Nesse tempo, lá em casa, mamãe não gostava que a gente andasse em casa de vizinho. Éramos só nós duas e os dois meninos. Brincávamos de esconde-esconde, era o nosso brinquedo. Um se escondia para o outro procurar. Não se conhecia esse negócio de roda. Esconde-esconde, isso eu me lembro bem que a gente brincava, porque a roda não se conhecia. Nesse tempo eu não conhecia outros brinquedos que depois eu conheci.

Nós, as crianças, a mamãe botava pra dormir cedo. Dava a nossa ceia e: "Vá dormir!" Seis horas. Não tinha relógio, mas quando o sol se punha que escurecia, tudo na sua redinha. Nós não conhecíamos cama. Ela ainda ficava acordada com uma lamparina de gás. Nesse tempo a iluminação era a gás. Ela fazia o café quando meu pai chegava com meus dois irmãos mais velhos, Manoel e José que vinham do mar. Quando eles estavam em terra, todos comiam junto. Aí dormiam cedo, não tinha diversão. Meu pai e meus irmãos nunca foram de festa, de forma que ia todo mundo dormir cedo. Agora, bem cedo se levantava. Eu era sempre mais preguiçozinha, porque era a mais nova, mais dengosa, mas quando todos estavam tomando café eu chegava também pra tomar meu café. Café com farinha! Às vezes a mamãe fazia mingau do café. Eu achava bom o mingau do café escaldado, não sabe? Eu achava muito

bom e dizem que é muito forte. Eu gostava muito, e os meninos às vezes faziam para eles também. Era essa nossa refeição matutina. Mais tarde... Esse negócio de merenda não se usava. Quando era perto de meio dia, às vezes, a gente comia uma coisinha qualquer, uma fruta que aparecia... Antes de meio dia a gente ia almoçar. O almoço era feijão com farinha. Arroz não se conhecia, porque o arroz só dá em terra fresca. Aí era feijão e farinha, feito moleque. O povo gostava de comer, eu não comia. Nunca gostei de feijão. Gostava mais de um caldozinho, um caldo molhado [...].

A nossa roupa era de chita, chita grosseira porque a gente não podia comprar chita boa. Mamãe não podia, meu pai não podia, era chita... Aqueles vestidinhos. Os melhores eram para sair, e aqueles mais usados se usava em casa. Quando era tempo de novena, aqueles vestidos mais novos a gente ia pra novena. Quando lá aparecia uma missa, era uma novidade! A gente ia com aquele vestido novo, mas era chita. Cambraia, isso eu vim conhecer muito tempo depois.

O calçado era chinela, chinela sem cabresto, só de enfiar o pé. Os meninos usavam alpercatas. Sapato, eu acho que nunca usaram. A não ser quando ficaram rapazes.

[...]

Quando um menino era desobediente, os pais castigavam. Davam uma surrinha. Meu pai era muito rigoroso, viu? Meu pai era, Deus o perdoe, rigoroso. Agora, não maltratava. Ele só castigava quando merecia. Tem pai que por qualquer coisinha está dando peia nos filhos. Agora, quando ele castigava, era pra castigar. Mas, eu nunca apanhei nem uma palmada de meu pai. De minha mãe, eu levei esta surra no dia da renda (*risos*). Minha mãe me deu uma surra com um pano de rodilha. Eu chorei foi de dengosa, porque a surra não doía. Mas de meu pai nunca levei nem uma palmada; eu tinha medo! Quando ele pegava um pra surrar, ele dava de corda... Mas isso era o Antônio que era grandão, o Luís... Mas a Lina também apanhou, porque ela estava sempre na casa dos outros [...].

Todos trabalhavam. Os mais velhos eram como meu pai: ou pescando ou lavrando e os menores seguiam a mesma disciplina; já começavam aos 7 anos ou mais.

Nós, as meninas, era porque a gente tinha a almofadinha. Sentávamos ali no cantinho, ficávamos trabalhando. Mas os meninos iam para o roçado com meu pai. Já começavam a partir de 7 anos, 8... Eles mesmos queriam: “Papai me leve para o roçado...” Aí tinha as enxadinhas, para começar.

[...]

As festas que a gente ia eram de igreja, novena. Isto mesmo. A gente não ia toda noite. Quando uma vizinha ia, pedia à mamãe e a gente ia com ela. Me lembro que no Pecém o padroeiro era São Luís de Gonzaga. Até isso eu me lembro. Era um quadro grande, assim, com uma imagem de São Luís; imagem, não, a figura. Agora, ao redor o pessoal enfeitava com uma flor que chamavam viuvinha, uma florzinha roxa muito cheirosa. Enfeitavam o quadro todo de viuvinha. São Luís de Gonzaga. Eu achava tão bonito. Aí cantavam... Mas eu não lembro o que era. Era isso aí. As festas que a gente ia eram essas. Missa, eu não ouvia nem falar, nem sabia o que era missa.

Aniversário passava "em branco". Só se dizia: "Fulano hoje faz mais um ano de vida." Era só o que em casa se dizia. Mas não sabia nem quando era... A gente ia ficando mais velha sem nem saber como.

Tinha o Natal, a gente sabia, a mamãe sempre dizia: "Hoje é a noite que Nosso Senhor nasceu." E na passagem do ano, a gente pensava que o ano era como uma pessoa que entra. Eu dizia: "Mamãe, quando é que ele entra?"; "Quando é tempo, minha filha."

Mas eu pensava que o ano era como uma pessoa. "Como é que ele entra, por onde é que ele entra?" A gente era muito inocente. As crianças eram muito tolas. A gente ia dormir e no outro dia já diziam: "Hoje é dia de Ano Bom." Eu perguntava: "Por que que é ano bom?"; "Porque começou o outro ano, minha filha, e a gente pede a Deus que o ano seja melhor que o ano passado, de mais fartura para nós, e tal..." Era isso...

[...]

Meus pais eram analfabetos. Nem meu pai, nem minha mãe sabiam ler. O jornal vim conhecer quando vim pra casa da mãezinha. Aí eu conheci. Ela assinava um jornal que era do Rio de Janeiro. Chamava-se *Mensageiro da Fé*, era muito bom. Era um caderno que vinha do Rio de Janeiro. E para minha irmã vinha uma revista chamada *Fon-Fon*. *Fon-Fon* era negócio de moda, não sabe? Moda, festa... E da mãezinha era o *Mensageiro da Fé*. Era grande assim... Tinha muita história bonita, vida de santos, essas coisas. Aí eu já sabia ler. Foi quando eu vim saber dessas coisas. Mas na casa dos meus pais, não. No Pecém, não se falava nisso, era muito atrasado. Hoje está adiantado, mas no meu tempo só tinha muito bonito lá era o mar. O mar era bem rasinho! A gente ia tomar banho na maré.

➢ A BICHINHA QUEBROU O POTE

Eu passei por uma vergonha porque... Devido ao meu estado de saúde, eu sempre acordava mais tarde, então meu pai adotivo era da alfândega, era escriturário e ele gostava muito de café. A comida dele, ainda me lembro: era um ovo quente de manhã. Antes do café ele tomava um ovo quente. Com isso ele ia para a alfândega. Nesse tempo já se usava pão. Uma "fatiinha" de pão, um pouquinho de manteiga e aquela "xicrinha" de café. Ele ia para a alfândega, quando era nove e meia chegava um empregado de lá que vinha buscar o café dele. Aí a mãezinha tinha um bulezinho assim e botava duas "xicrinhas" de café para o Sr. Sampaio levar (ele chamava-se Sampaio). Quando foi um dia eu me levantei toda suja, aí ele viu e disse: "Ah! A bichinha quebrou o pote." (*risos*); "Mãezinha, estou toda suja, mãezinha!" E ela disse: "Menina, vai pra dentro!" E o seu Sampaio: "A bichinha quebrou o pote." (*risos*) E eu disse: "Quebrei o pote não, seu Sampaio, no quarto não tem pote." (*risos*)

E D. Cleonice, que era tia da mãezinha, me chamou lá pra dentro, me fez tirar aquela roupa, me deu outra roupa para vestir, dizendo: "Não vai lá pra fora não, você vai se assear e tal." E me deu umas instruçõezinhas. Mas eu não sabia o que era aquilo, fiquei assombrada.

Você sabe com que idade eu fui ver um menino recém-nascido? Parece incrível. Eu já tinha vinte e um anos. Diziam: "Quem trouxe o neném?"; "Foi a cegonha que veio com um lenço no bico trazendo a criança."

A gente acreditava. Ninguém sabia. Quando uma senhora tinha uma criança, os filhos e as filhas não entravam no quarto; só ouviam o menino chorar.

➢ EU CHAMO O PONTEIRO DOS SEGUNDOS DE "O DOIDO", É O QUE VAI SEMPRE CORRENDO...

Eu sempre digo: o que hoje eu sou, o pouco que eu sei, eu devo a Deus, primeiramente, e depois a ela, porque me pôs na escola, me fez conhecer a religião, porque ela era muito católica. Me criou no caminho do bem, me deu muitos bons conselhos que ainda hoje eu acolho, conheço e procuro seguir. Ela chamava-se Etelvina Xavier Vieira.

Quando passei a morar com a minha mãe adotiva, ela resolveu me colocar numa escola pública. Ela nunca deixou que eu estudasse muito longe, porque eu era pequena e não

conhecia a cidade. Então procurou uma escola mais perto e a escola que ela encontrou foi em frente ao quartel general, ali na avenida Conde D'Eu.

A minha mãe adotiva zelava muito por mim, tinha cuidado. Nesse tempo, a aula começava às dez horas do dia e terminava às duas da tarde. Era assim. Nesse tempo tinha a Cartilha Nacional, que era adotada por Felisberto de Carvalho, que foi o melhor professor que encontrei na minha vida de infância. Então neste livro, de Felisberto de Carvalho, foi que eu aprendi a conhecer as vogais.

Assim era o livro de Felisberto de Carvalho: em baixo tinha o exercício: "Para que serve a pá?" A gente tinha que responder o questionário: "Serve para cavar o chão."; "Para que serve o..." E era assim... Ia perguntando as palavras da lição. Chamava-se isto questionário e a criança tinha de responder. Assim era o livro do grande autor Felisberto de Carvalho.

Quando acabava aquele, a professora pedia o segundo livro do mesmo autor. Lá vinha o livro de Felisberto de Carvalho. Aí já vinha uma cópia pra se fazer. Vinha um exercíciozinho sobre a lição. Foi nesta segunda lição que eu aprendi a ver a hora no relógio, que ainda hoje eu sei. A lição era a seguinte:

> Amélia chegando em casa perguntou: "Mamãe, que horas são?" A mãe respondeu: "O que é aquilo que tem na parede?" A menina respondeu: "É um relógio."; "Pois é no relógio que se vê as horas. Você ainda não sabe ler horas?"; "Não, senhora."; "Pois eu vou lhe ensinar."

Aí... (eu não vou dizer aqui porque fica muito comprido, meus amigos).

Descreve como aprendeu a ler as horas

Assim eu aprendi a ler hora que eu sei até hoje. Eu chamo o ponteiro dos segundos de "o doido", é o que vai sempre correndo.

Assim, meus amigos, eu estou a dizer pra vocês que são alunos, futuros professores, que nós perdemos um ótimo autor que foi esse: Felisberto de Carvalho. Infelizmente saiu de uso, não é mais adotado. E acho que é difícil encontrar em livrarias antigas. Mas foi o autor que achei mais competente. Depois apareceu um tal de Nordeste. Não gostei. O Nordeste estava, em muita coisa, protestando o que o Felisberto de Carvalho tinha ensinado.

Com o Felisberto de Carvalho, quando cheguei no estudo dos astros, eu já tinha aprendido que na lua não tem habitantes porque não tem água e nem luz. Enquanto que no Nordeste vem dizendo que lá tem os pigmeus, protestando assim o ensino de Felisberto de Carvalho. E quando chegou a nossa época, quando os astronautas foram à lua, constataram que quem estava certo era Felisberto de Carvalho porque lá não tem água, nem luz, nem areia; tem uma massa fofa que a pessoa afunda... Na lua não tem água e nem terra. Aí eu fiquei sabendo e, vocês fiquem sabendo também, que o Felisberto de Carvalho estava mais certo do que o outro. Aí esse outro autor desapareceu depressa. Ninguém gostou dele. Com Felisberto de Carvalho, meus amigos, eu aprendi tudo o que eu sei hoje.

Então, nesse período que estou dizendo a vocês, a gente abria tudo na própria lição. Não tinha esse negócio de em um livro a Geografia, no outro livro a História, no outro livro a Ciências, no outro a Matemática, não. Naquele mesmo livro se aprendia tudo: o Português, a Matemática, a História, a Geografia, e a Ciências, no mesmo livro.

No 2º livro vinha a coisa mais adiantada. Aqueles mesmos assuntos, mas sendo mais adiantados. Assim ia indo até 1º, 2º, 3º, 4º e até o 5º ano. Eu não cheguei a dar o 5º ano, cursei até o 4º. No 4º eu já sabia um bocado de coisa.

[...]

Ah! Nesse tempo quando nós, as alunas, fazíamos alguma coisa errada, a professora botava de pé junto da carteira, tantos minutos em pé. Se era uma coisa mais séria, tinham professoras que botavam até os meninos de joelhos em cima de caroços de milho, como eu ouvia falar. Eu nunca provei disso não, mas ouvi falar. E quando a coisa era muita, a aluna respondia à professora, por exemplo, ia para a “cafua”, que era um quarto escuro em que se trancava o menino. Chamava-se “cafua.” Era o castigo mais severo que tinha na escola. Isso era raro porque as meninas respeitavam as professoras. Não é como hoje que uma menina responde a professora na ponta da língua. Não respeitam as professoras. Nesse tempo havia respeito. Então, essa cafua era só para o menino que fizesse um grande atrevimento. Menino de baixa classe, não sabe? Mas era em pé o castigo e às vezes de joelhos. Isso aí eu alcancei muito. E também a bendita palmatória!

Eu ainda adotei palmatória, porque quando o aluno é rebelde a gente tem que ser enérgica, tem que ser. Ah! Meus amigos, a professora tem que se fazer valer! Se não se fizer valer, vira bagaço.

Era assim que eu agia, meus amigos, criança ainda. Comecei a ensinar com 17 anos e tive alunos de 18, mas nunca nenhum me desrespeitou. Quando eu chegava, todos se levantavam e em profundo silêncio. Esperavam que eu começasse a aula, que era com o sinal da cruz, e todos rezavam.

Pois bem, é assim que eu digo: a professora deve ser mestra e mãe. Respeitar os alunos para ser respeitada e também tratá-los com amor, com carinho para que eles lhe queiram bem, porque quando o aluno quer bem a professora ela luta com facilidade, mas quando ele abusa, aí não presta não.

➢ "PRECISA-SE DE UMA PROFESSORA PARA O INTERIOR, EM CASA DE FAMÍLIA. PAGA-SE BEM"

Sou uma pessoa que não posso estar sem dinheiro. Quando eu fiquei sem trabalhar, e já inquieta – porque não posso estar sem dinheiro –, peguei num jornal que estava em cima de uma cadeira, vi um anúncio: "Precisa-se de uma professora para o interior, em casa de família. Paga-se bem. Procurar rua 24 de Maio, no centro." Não me lembro o número. Aí eu disse: Olha, mãezinha... (eu estava com a minha mãe adotiva ainda viva nesse tempo). "Olha, mãezinha, aqui!" Ela respondeu: "Você já saiu de casa uma vez, pode sair às vezes que precisar" (a única vez que eu saí foi essa vez de Pernambuco. Foi a primeira vez que saí de casa). Então eu me aprontei e vim à rua 24 de maio. Lá conversei com a futura patroa e acertamos a viagem para o interior. Esse interior ficava, sabe onde? Entre as cidades de Alto Santo e Iracema[44] numa fazenda chamada Timbaúba, do Sr. Telmo Osório Diógenes. Aí eu quero contar um pouquinho da viagem.

Eu ia com muita dor de dente, que sempre era assim, estava sempre com dor de dente. Quando chegamos em Quixadá, fomos de trem, eu ia doida de dor de dente. Quando foi na hora do almoço eu pedi à D. Júlia que era minha futura patroa, para me arranjar um remédio para passar no meu dente, no meu rosto. No dia seguinte eu amanheci melhor. Aí pudemos seguir a viagem. Ao meio dia nós fomos para um hotelzinho, lá nós almoçamos. Terminado o almoço, continuamos a viagem até chegar à margem do rio Banabuiú. Estava o riacho cheio, e recebendo água. Então era noite. E o patrão disse: "Eu não vou passar esse rio com essa moça que nunca montou a cavalo." Eu nunca tinha montado em cavalo só. "O rio

[44] Microrregião do baixo Jaguaribe, cerca de 250 km de distância de Fortaleza.

está muito cheio e ainda está recebendo água. Esta correnteza é muito forte, então temos que dormir aqui, seja onde for. Aí de manhã o rio deve ter baixado a correnteza e eu posso atravessar.” Assim se fez.

Então, entenda bem, fomos para um casebre que tinha um casalzinho de velhos. A casa tinha um alpendrezinho do lado de fora e uma salinha na frente, uma camarinha, como se chamava o quarto do casal; que eles chamavam camarinha, e depois da camarinha uma cozinhazinha. Era essa a casa. Então, Senhores, a mulher me botou na camarinha e ficou dormindo com o marido dela na cozinha. E o casal com quem eu viajava ficou na sala e os arrieiros ficaram do lado de fora, botando sentido às coisas que se levava. Eu gemendo, gemendo, gemendo. A velhinha perguntou: “Minha filha, o que é que você tem que está gemendo?” Eu disse que era dor de dente e ela então saiu, desatou e abriu a porta, sabe de que era a porta? De talo de carnaúba. A madeira boa de que era feita a porta era talo de carnaúba. Desatou, abriu a porta. Como diz Luiz Gonzaga, “o cadeado era um nó.” Assim era o cadeado da casinha da velha: era uma tira amarrada na porta, de talo, porque naquele tempo aqui não se falava em ladrão, graças a Deus, dormia-se até de portas abertas. Então ela saiu, foi para o terreiro procurar gravetos para fazer fogo pra fazer o remédio pra mim. Feito o remédio, ela veio com um mingauzinho. Mandou que eu bochechasse, mas não engolisse, que era pra resolver a cura do dente que estava doendo muito e estava inchado. Eu fiz. No terceiro bochecho eu já agarrei foi no sono. Dormi até de manhã. Quando foi de manhã que eu fui lavar a boca, o cisto da boca estourou e acabou-se a inchação; pronto, fiquei boa. Então o patrão perguntou: “Podemos ir, agora?”; “Podemos, sim senhor.”

Então fomos, passamos o rio Banabuiú, a água lavando o lombo do cavalo e eu sentada em cima com as pernas esticadas por cima do cavalo. O patrão me ensinou: “Não aperte a rédea do cavalo, nem afrouxe demais, porque se afrouxar demais, ele pode embaraçar as pernas na rédea. E também apertando demais, ele não pode andar.” Deu essas instruções e assim eu fiz. Vi que o cavalo arregalava os olhos por cima do rio; aquilo era vendo se tinha alguma pedra, alguma coisa. Atravessamos o rio bem, graças a Deus, chegando na outra margem com tudo em forma. “Ora, vamos embora, vamos ver onde nós vamos almoçar.” Aí o cavalo que eu ia, que me deram para montar, era xotão. Cada um tinha seu animal e veio aquele para mim, todo escolado, estradando, estradando... Alguém disse: “Puxa na rédea do cavalo.” Eu puxava e o cavalo não andava, era só no xoto, xoto, xoto... Cavalo xotão é como mulher ciumenta, não bota ninguém para adiante. Então eles se adiantaram muito de mim.

Ficavam lá na frente os quatro: o homem, a mulher, o filho e o arrieiro na frente e eu sozinha atrás, pelejando com o cavalo.

Num dado momento, não sei que movimento eu fiz, que o cavalo disparou numa carreira que eu me segurei na lua da sela atrás e outra mão no gancho da frente e gritei: “Olhem para trás!” Foi aí nessa hora que o cavalo voou. Eu virei. Quando eu virei para trás, o cavalo disparou, que até ia de rabo murcho aí eles de lá viram e: “Virgem Maria! O cavalo disparou com a moça!” E começaram a fazer sinais na frente para o cavalo parar. E eu agarrada na lua da sela, que era dessas selas antigas de gancho, porque mulher não andava escanchada não, era sentada de banda. Então depois eles fizeram aceno para o cavalo: “Cavalo! Cavalo!” E o cavalo foi parando. Aí disseram: “Pra que mandaram esse cavalo para essa moça?!” Era um cavalo de campo, cavalo de pegar boi. Por isso que quando eu virei para trás ele disparou (*risos*). Isto aí serviu de graça por muito tempo. Quem chegava na fazenda, ele contava essa história e dizia: “A moça vinha branca como uma vela, esta nunca mais cai de cavalo” (*risos*).

Pois bem, este foi o acontecimento da minha viagem para o sertão. Daí meus amigos, chegando lá, deu-se muita coisa que não vale nem a pena contar aqui, porque é muito comprido.

Passemos ao meu modo de ensinar. Na casa, como eu já disse, tinha um sotãozinho que era onde eu ensinava. Lá eu ensinava este maiorzinho de 13 anos, uma menina de 11 anos e um pequeno de 6 anos. Eram meus alunos, filhos do patrão. E tinha vindo mais um menino que era seu sobrinho e que ele havia criado. Chamava-se Valter. O Valter da D. Tercina. Mas o Valter era muito diferente dos meninos, muito diferente. Era preguiçoso, vadio, mas estudou.

Então eu dava aulas. Quando era dia de Ciências eu dava Ciências e ensinava todas as matérias que a professora primária tem no currículo escolar. Eu ensinava História, ensinava Geografia, Ciências, ensinava a santa religião, tudo eu ensinava. Então no dia que eu ia ensinar Ciências, eu sempre levava para eles estudarem fora, no campo. Porque a gente ali vê e está mais em comunicação com a natureza. Então dava aquela lição a eles. Quando era à tarde, que chegavam em casa, tomavam banho e tal. Almoçavam, aí iam descansar, brincar e quando era assim pelas quatro horas, quatro e meia, eles tomavam coalhada com qualquer coisa, era a merenda. Eu os chamava e eu ia ensinar aquilo que eles não tinham compreendido na lição. Então eu tinha que explicar que era para eles poderem aprender. Depois eu ia preparar a aula do dia seguinte. Era assim meu modo de ensinar.

➢ ASSIM O ZÉ PARAÍBA APRENDEU A LER E A ESCREVER

Nesse tempo ainda se dava o "bê-a-bá", ainda era a carta do ABC. Mas isso, os mais velhinhos já sabiam; só o último é que ainda não tinha dado. Mas já liam qualquer coisa. E assim eu fui ensinando a eles a fazerem aqueles exercícios, depois exercícios sobre a lição. Com poucos dias eles começaram a ler.

Havia lá um rapaz que trabalhava na fazenda, chamava-se José Paraíba. José Paraíba ficava em pé, vendo eu ensinar os meninos. Um dia eu perguntei: "Seu José, o Sr. sabe ler?"; "Ninhora, não."; "Não tem vontade de aprender não?"; "Ah! quem me dera! Mas eu não tenho dinheiro." Eu disse para ele: "Você quer? Eu lhe ensino."; "A Sra. me ensina? De graça?"; "De graça.", eu disse. "Pois eu quero. O que eu devo fazer para começar a estudar, dona?"; "Você não vai amanhã em Alto Santo?"; "Eu sempre vou.", ele respondeu. "Pois, compre uma carta de ABC, um caderninho para escrever e um tinteiro. Um tinteiro não, um lápis." Ele disse: "Só?" Eu disse: "Só. Por enquanto é um lápis, um caderninho e uma carta de ABC." Ele disse: "Sim senhora."

No dia seguinte ele foi com o Eliatar, que era o menino da fazenda, para Alto Santo e lá compraram tudo isso. Quando voltou ele vinha radiante de alegria. "Tá aqui D. Saturnina, o meu caderno, a minha carta de ABC e o meu lápis." E eu comecei a ensiná-lo. Ele aprendeu mais depressa do que o menino da casa. Num instante ele deu a carta de ABC todinha. Eu fazia a minha letra e mandava ele cobrir 3 vezes e depois, embaixo, imitar. Ele cobria a minha letra 3 vezes, depois embaixo imitava. Pois creiam que no fim do ano ele estava escrevendo direito, sem ser cobrindo, sem ser olhando para minha letra. Escrevendo mesmo, com a letra muito parecida com a minha. Assim o Zé Paraíba aprendeu a ler e a escrever. Ficou muito agradecido. Já lia, como se diz, de primeira vista, na cartilha. Naquele tempo quem saía da carta de ABC ia para a *Cartilha Nacional* que tinha muitas coisas. Ensinei este rapaz. Foi uma das obras de misericórdia, que é ensinar os ignorantes.

No ano seguinte eu voltei para lá. Voltei para ensinar aos meninos. O meu método era esse: dava aula pela manhã, eles faziam o exercício escrito. Eu explicava e eles faziam. Depois eu ia fazer a correção e à tarde, como eu já disse, depois que eles já tinham almoçado e tal, eu ia ver o trabalho deles e ensinar para o dia seguinte. Era este o meu teor. Também era isso: primeiro a leitura; depois da leitura eu perguntava se eles tinham compreendido o sentido daquela leitura e tal. Depois então, dali eu tirava um trecho para escrita; aí iam fazer o ditado, o exercício, responder aquelas perguntas da lição ou então fazer uma pequena redação.

Era isso. E quando era à tardinha eu ia preparar a lição para o dia seguinte, quer dizer, o que é que eles iam dar no dia seguinte. E assim os resultados foram esses: um menino, com um ano que estudou comigo, pegou o 3º ano no Colégio Castelo Branco. E acompanhou bem. E no ano seguinte ele não quis mais ficar no Castelo Branco. Pediu ao pai que queria mudar de colégio. Sabe onde foi que ele foi estudar? No Colégio Militar. Ele fez a prova e pegou o 4º ano. Passou a estudar no Colégio Militar. Ele até me deu um retratinho, fardado com aquele uniforme branco, mas era tão bonitinho.

Daí, meus amigos, a minha vida mudou de rumo e eu deixei de me encontrar com eles.

[...]

Eu não esqueço do Pecém[45]. Do Pecém tenho várias lembranças: primeiro que lá ficaram enterradas minhas duas irmãzinhas, que nasceram depois de mim. Depois foi meu avô; 4 anos depois, o meu irmão mais velho também se enterrou lá, aí eu já era crescida.

Meu avô morreu... Eu chorei muito, queria ir com ele e minha mãe disse: “Não chore não, que depois ele vem lhe buscar.”; “Quando é que ele vem?”; “Não sei, mas ele vem lhe buscar.” Até hoje eu espero... (*risos*)

[45] Ao final da última entrevista D. Saturnina rememora o seu avô.

FRANCISCO FERNANDES LIMA[46]

Sr. Lima nasceu no município de Mombaça em janeiro de 1905. Ficou órfão de mãe com menos de um ano de idade. Passou sua infância na fazenda do pai e nunca freqüentou a escola. Apesar disso, Sr. Lima adquiriu muito conhecimento ao longo de sua vida. Hoje sua família reúne poemas de sua autoria para publicação. É funcionário aposentado do DNOCS (Departamento Nacional de Obras contra as Secas), viúvo e mora em sua casa na companhia de uma filha.

➢ ERA UM ENTRELAÇADO DE FAMÍLIAS

Quando minha mãe morreu, eu tinha menos de um ano. Meu pai casou-se quatro vezes, todas as vezes com parenta, com mulheres de bem, todas elas. Eu alcancei madrastas que eram pessoas de bem. Ainda alcancei duas madrastas. Minha mãe era a 2ª mulher do meu pai. Aí ficou: irmãos de pai e mãe só eu e uma irmã. Ela era de 1903 e eu de 1905, minha irmã que eu tinha. Com ela eu podia cantar (*canta*): "Você meu amigo de fé, meu irmão camarada." Era a pessoa de minha inteira confiança, eu não tinha segredos que não confiasse a ela.

Meu pai era Cantídio Fernandes Lima, meu avô era José Fernandes e eu sou Francisco Fernandes Lima. Minha mãe era Francisca Maria Vieira. O pai dela, meu avô, era Manoel Rufino Vieira. Todos parentes. Todo Vieira era parente nosso, era um entrelaçado de famílias.

Conheci a mãe do meu pai e o pai de minha mãe. O pai de minha mãe que era esse velho Manoel Rufino Vieira e a mãe do meu pai, Antonia Porcina do Amor Divino. A família vinha toda de portugueses, de espanhóis e tudo era gente branca.

Morávamos numa fazenda. Criávamos gado, bode... Meu pai era fazendeiro. Lá no lugar onde ele morava não era permitido muita criação porque havia muita cobra cascavel, muito "tingui" que mata o gado – é uma rama, um cipó. E tinha mais um que chamavam "mata-zombando" que é uma flor bonitinha, mas o gado come e morre. Não era um lugar muito bom de criar não, porque, em primeiro lugar, a terra não era como os Inhamuns que é seco mas tem uma pastagem boa. Lá não, é sertão seco. Chovia. Quando havia inverno, era inverno bom também. Plantavam e dava tudo. As terras eram boas, mas o criatório de gado

[46] As gravações foram feitas nos dias 18/11/05 e 23/11/05 na residência do depoente.

não podia ser na fazenda. Tudo era meio limitado, mas tinha. Meu pai tinha gado e animais: burro, cavalo, jumento, tudo isso ele tinha, criação de bode, criação de ovelhas, tinha de tudo. Havia um chiqueiro de bodes e de madrugada os bodes já estavam bodejando lá, incomodavam todo mundo. Se o chiqueiro fosse perto de casa ninguém dormia mais; mas era assim mais afastado. Não tinha mais onça. Havia tido muita onça, mas já não havia.

De manhã, seis horas da manhã a gente já podia estar em atividade. Meu pai também não era tanto de forçar a acordar de madrugada. Nós podíamos dormir até de manhã, aí passava o dia em atividade. Uma horinha para o almoço e o resto era luta, o dia inteiro até entrar pela noite.

A alimentação era boa. Era carne de gado, feijão de corda, fava... Tinha o gado, porco gordo para tirar o toucinho e a carne de porco é uma carne meio indigesta. Eu aborreci carne de porco muito cedo. Tinha tudo: o bode, a ovelha, o carneiro gordo. Havia muito mel de abelha nos matos. Meu pai era lavrador de cana. Também da cana de açúcar se fazia a rapadura. Lá em casa tinha fartura. Plantavam muito arroz e essas coisas. Tudo tinha. Eu me criei foi dando duro com ele lá, de todo jeito: na enxada, na foice, no machado, em tudo.

Meu pai era um homem sério, não se dedicou à jogatina nem a certas coisas. Meu pai quase não tinha diversão. É, ele também não era tão seco não. Às vezes tinha alguma diversãozinha. Jogar um baralho de brincadeira, de dinheiro não. Meu pai não era de jogatina.O homem era trabalhador mesmo!

➢ INTELIGÊNCIA EU SEMPRE TIVE, GRAÇAS A DEUS. NÃO TIVE OPORTUNIDADE

Eu não estudei em colégio. Eu fui caboclo do mato (*risos*). (Caboclo eu digo, mas eu sou de uma família boa. Mas, sou moreno, pois até meus avós, tudo era branco com exceção da minha avó paterna. O pai de minha avó paterna, sendo um homem branco, capitão daquela Guarda Nacional, Capitão Antônio Ricardo da Cunha, viu uma índia muito bonita que era descendente de índia, não era pura não, e ele se engraçou dela e casou). Pois bem, eu apenas aprendi a ler muito. Não estudei, não freqüentei colégio, pois naquele tempo tudo era muito difícil. Eu morava no mato e meu pai era lavrador. O que eu aprendi foi a trabalhar, a dar duro na foice, na enxada, no machado (*risos*). É, se eu tivesse tido, naquele tempo, uma escola boa, eu podia até ter...

Nesse tempo o português era à base do “bê-a-ba; bê-e-be; bê-i-bi...” E outra coisa: ensinavam sílabas, porque sílaba é uma ou mais letras pronunciadas por um só golpe de voz. Era outro sistema muito melhor do que este. Hoje é como dizia o sujeito: “por cima” (*risos*) tudo por cima. E a tabuada era a mesma coisa: 1 e 1: 2; 1 e 2: 3; 1 e 3: 4... Até que 9 e 1: 10, noves fora: 1. Eu me lembro. Deixa lá, eu já nem sei reproduzir bem. A tabuada eu sei corretamente: de somar, de diminuir, de multiplicar e dividir. Isso eu aprendi, ainda hoje sei. Não preciso daquelas tabelazinhas (*risos*).

Inteligência, eu sempre tive, graças a Deus. Não tive oportunidade. Eu tinha uma madrasta (que meu pai casou-se quatro vezes), a 3ª mulher era de um povo do Jaguaribe, da região de Mombaça, onde eu nasci. Tudo era Mombaça, aliás, Maria Pereira, depois foi que mudou para Mombaça porque um homem de lá, um padre, que conhecia a Mombaça lá do Oriente, achou parecido o lugar, mudou o nome de Maria Pereira para Mombaça. Hoje é o município de Mombaça. Quando nasci tudo era Mombaça. Senador Pompeu era uma vila pertencente à Mombaça. Mas meu registro é de Senador Pompeu, como que eu seja filho mesmo de Senador Pompeu. A minha madrasta, 3ª mulher do meu pai (que era parenta) foi ela que me ensinou as sílabas e a balbuciar os primeiros nomes. Sílabas, tabuada, essas coisas, tudo ela me ensinou.

Daí prosseguindo: nesse tempo, estudo era muito difícil. Doutor era um mito, era coisa rara. Depois apareceram os primeiros médicos. Se formavam na Bahia ou lá pelo Rio de Janeiro. Hoje é fácil, médico é fácil, advogado é fácil, tudo é fácil, ao alcance de todos.

Eu me criei trabalhando desde pequeninho. Era carregando água para casa, porque não tinham os meios da Cagece, encanamento, nada. Ia apanhar água no açude, botava a cabacinha no ombro e levava para despejar no pote. Voltava de novo, era assim. Eu me criei foi nessa luta, então não tenho muita coisa a declarar de escola, de colégio. Isso naquele tempo era lá para o Rio de Janeiro. Era para pouca gente.

Peguei, não foi educação não, peguei foi luta. Educação, até que a gente tinha em casa. Eu achava bonito aqueles caboclos contar histórias. Então, “no outro dia” o analfabeto dizia era: “no outos dia.” Aí em vez de dizer: “eu trouxe”, dizia: “eu truve.” Era “nhô sim, nhô não.” Em casa nós tínhamos uma maneira de falar mais correta. Era correta nossa maneira de falar. Aí eu achava bonito aquilo. Então era aquela: “nhô sim”, “nhô não”, em vez de dizer: “sim, senhor”; “sim, senhora.” Era a conversação deles. Então eu cheguei um dia em casa e meu pai me perguntou uma coisa e eu respondi: “nhô sim.” E ele: “Onde é que você está aprendendo?!” Tive de apanhar para largar essas coisas. Aí eu deixei, larguei tudo, pois o

velho não era mole não. Aliás, velho é o modo de dizer porque eu alcancei meu pai ainda homem moço, casado já pela 3ª vez, mas ainda era homem bem moço, ele era de 1864. Eu tinha 10 anos, por aí. Não, nesse tempo eu tinha menos idade, 5 anos talvez.

Eu tinha 8 irmãos, morreram todos, já faz tempo. Minha última irmã morreu agora em 1993, minha irmã Odília. Nós tínhamos muita terra. Meu pai e todos nós da família. Meu avô deixou muita terra, mas lá naqueles sertões. Até um amigo dele convidou para ele comprar uma gleba de terra aqui em Fortaleza, nos arredores de Fortaleza. E ele, matuto, ficou foi por lá mesmo. Quem comprou terra aqui se tornou uma família de projeção, porque terra aqui tinha muito valor. A cidade ia crescendo e esse negócio de lotear, vender dava para apurar um bom dinheiro. E aí não quis; ele tinha com que comprar muita terra, mas não quis.

➢ "O CAMPO É DE DEUS, A CIDADE É DO DEMÔNIO"

Na época não tinha TV, não tinha rádio, não havia meios de comunicação, senão o telegrama. Nasci numa família que tinha muita terra, muita terra mesmo, mas terra seca do sertão, no interior do Ceará.

Eu nasci ouvindo o apito do trem. O trem cortou nossas terras e lá o que tinha de mais notável era a chegada do trem, que eu alcancei. O que a gente tinha era aquele meio de comunicação e o telegrama. Depois, até o meu irmão foi agente da Estrada de Ferro. A estrada de ferro no começo era boa, a gente podia viajar sem cuidados. Mas depois, aqueles dormentes (que eram de madeira) foram afrouxando aqueles ganchos que seguravam os trilhos e foi indo, começou a dar desastre de trem e até virada. A propósito disso, eu mesmo peguei uma virada de trem uma vez. Escapei ferido. E finalmente, a vida era essa.

O povo pensava que era uma civilização, aquela coisa... Mas, havia maus costumes, maus comportamentos também. De vez em quando o Monsenhor Tabosa dizia: "O campo é de Deus, a cidade é do demônio." Na cidade se aprende tanta coisa ruim, mas hoje juntou tudo, o campo e a cidade. Ladrões por toda parte, assassinos...

Monsenhor Tabosa eu conheci demais, conheci muito. Era um homem alto, de boa família e muito culto. Conheci, até convivi com ele uma temporada ali no Maranguape no tempo em que eu trouxe a família do meu pai. Era um ano de seca, eu trouxe para Maranguape. Ainda morei uma temporada com eles. Depois de passada a seca meu pai

mesmo não quis ficar. Voltou para o sertão com os filhos mais velhos do que eu. Pois bem, eu era o mais novo de toda a família.

Na seca era perigoso, por isso que muita gente migrava para cá, para Fortaleza. Os caboclos, por exemplo, vinham pra cá. Isso aí é que foi começando a dar favela. Eram pobres, não traziam nada, aí se arranchavam nos arredores. Quando entrava a seca, era duro. A seca no sertão era dura. Meu pai tinha uma reserva. Nunca a gente passou fome não, graças a Deus. Mas nesse tempo já tinha o trem, era fácil vir farinha do Pará, farinha d'água, farinha branca, feijão e outras coisas vinham do Pará. Nunca em nossa casa passamos fome, mas tinha muita gente ao redor que passava fome, muita pobreza. Meu pai até que era caridoso, ele ajudava os outros na época de seca.

Assistência médica não tinha; não se falava em médico, coisa nenhuma. Era chá de quanta folha tinha. A gente já sabia a medicina caseira, pois não podia recorrer a médico.

➢ NAQUELE TEMPO, MENINO NÃO TINHA VEZ NÃO!

Nesse tempo as estórias eram de lobisomem... Estórias de trancoso contavam mais. As crianças eram assombradas. Eu e minha irmã Odília nos criamos meio assombrados. À noite íamos dormir com medo das estórias que contavam, e o povo "escorregava"[47] muito. Contavam muita coisa, sonhavam com alma e amanheciam contando os sonhos (*risos*). Sonhavam que viam fulano, que viam isso, que viam aquilo... Lá tinha um pé de oiticica, uma árvore que tinha no sertão, era uma árvore de assombração. Passavam por lá e viam uma alma, viam não sei o que... E eu até hoje ainda não vi essa alma (*risos*).

As estórias que apareciam eram de assombração. Oh! Tempo ruim pra criança! Estória de bruxas daquelas que percorriam sete províncias numa noite, lobisomem... (*risos*). Eram estórias de alma... Diziam: "Eu vi uma alma" ou "Eu sonhei com fulano." O povo de outrora escorregava muito. Via tanta alma, via tanta coisa, tudo mentira. A oiticica era uma árvore mal-assombrada, pois se passava na oiticica à noite, era um mal-assombro. Tinha também a estória do caipora. Os caçadores iam caçar e diziam que aparecia um tal de caipora, eu não sei, isso tudo deixa a duvidar.

À noite se juntava tudo. Às vezes eram estórias de trancoso, que até era melhor. Mas quando era estória de assombração, aí a gente ficava assombrado, não dormia

[47] Escorregar significa aqui: mentir.

tranqüilamente. Era assediado por aquelas conversas chatas e havia muita coisa: estórias de papagaio, de vaqueiro, de alma, lobisomem. O povo conta muita estória de papagaio. Papagaio não tem imaginação pra dizer nada, a não ser aquilo que ele ouve e aprende. Papagaio não forma juízo.

Na minha infância, naquele tempo, não era como hoje. Hoje as crianças são mais bem tratadas. Naquele tempo, menino não tinha vez não! Eu tinha um irmão, Deus o tenha em paz, era muito rigoroso comigo e a Odília. Era surra de todos os tamanhos e meu pai não se incomodava, irmão mais velho, querido, de forma que na nossa infância era assim.

Criança tinha muita brincadeira: Era correr atrás uns dos outros aí dizia: "Olha o trisca!" Aí corria. "Trás, trás, passarás, o derradeiro fica atrás..." (*cantando*) Aí chegava: "Cadê o grilo?"; "Tá lá atrás." Aí chegava, procurava o grilo, o grilo corria. Aí tocava. Estou até esquecido. "O grilo? Tá lá atrás." E ia mudando, os da frente iam para trás. É, tinha muita brincadeira assim.

Os brinquedos eram boi de osso, vaca e bezerros de ossos (*risos*). Pois é, osso de gado. Uma juntinha era o boi, outra era o bezerro, outra era a vaca. Era um monte de brinquedinhos. Fazia um curral de gado só de osso. A gente folgava aos domingos, mas aparecendo trabalho era pra fazer (*risos*). Tinha uma música que era assim:

Canta:

> "Aquela que for meu gosto
> num jardim de tantas flores
> não sei qual escolherei
> aquela que for meu gosto
> com ela me abraçarei"

Aí corria e abraçava. A moça, a menina abraçava o menino e dançava. Era brincadeira de roda. Tinha brincadeira de roda, de cirandinha, de trem...

Não tinha aniversário. Era coisa muito simples. Era só: "Fulaninha hoje está completando tantos anos." A conversa era curta. Às vezes faziam uma demonstraçãozinha. Festa era só a da igreja, era o Natal, era o dia da morte de Jesus, eram as festas mais comemoradas; não tinha negócio de Dia da Criança, Dia dos Pais, Dia das Mães, não tinha nada disso ainda. Todo dia é dia dos pais, todo dia é dia das mães. O comércio, para explorar e vender, criou o dia de... Eu não sei nem o que é que falta criar.

Rezar, a gente rezava. Meu pai juntava a meninada. Não tínhamos mãe, ele juntava e ensinava o catecismo, a rezar o Pai Nosso, a Ave Maria e outras orações. Isso ele ensinava. A família freqüentava a igreja. Quando tinha missa a gente ia lá, ia montado a cavalo e lá tinha a Igreja de São Sebastião, num lugar de nome Mulungu. Íamos lá assistir à missa. Missa diferente de hoje. Naquele tempo a missa era uma hora e meia, e era em latim. Olhe, a Reforma de Lutero tinha se dado na Alemanha em 1500. Avalie quantos anos nós passamos sem ter direito à Bíblia. Era toda a missa em latim, só os padres sabiam, e o padre com as costas viradas pra gente. Era uma missa de hora e meia. Pois bem, era assim.

➢ ESTUDEI GRAMÁTICA, EU MESMO, SEM TER PROFESSOR

Nesse tempo era diferente. Era o 1º, o 2º e o 3º livro de leitura, era assim. Minha irmã estudou um pouco. Veio para o meio da família. Tinha algum estudo, aprendeu e passou pra mim. Eu ainda pude ler livros. Eram dois livros didáticos: era Hilário Ribeiro e Felisberto de Carvalho. Eu estudei até o 3º livro. E depois minha irmã me ensinou pontuação. Essas coisas assim ela me ensinou. Chamava-se Enemisa. Tinha dois irmãos. O outro era Enemias! Agente da Estrada de Ferro. Estudou em Piquet Carneiro que era nesse tempo Jirau. O nome da localidade era Jirau. Pois bem, ele estudou e tinha uma professora, D. Filomena, professora pública federal. Ela primava muito pelo ensino primário. Todo mundo fazia um primário bem feito com ela, e um primário bem feito já adianta muito. Feliz a pessoa que para começar tem um primário bem feito. Daí por diante é mais fácil. Pois bem.

Estudei gramática, eu mesmo, sem ter professor. A gramática de Napoleão Mendes de Almeida. Eu mesmo falei com ele lá em São Paulo, uma vez. A gramática dele é muito boa. Ouvi dizer que hoje está superada, já tem outras melhores.

Eu mesmo li muito o jornal *O Nordeste*. Existia esse jornal. Ia lá pra casa. Botavam no correio de Jirau, que hoje é Piquet Carneiro, e levavam lá pra nossa casa. Sempre gostei de ler. Pegava o jornal e lia até os anúncios. Livros mesmo eu lia, gostava de ler. Camões! Camões foi um prêmio que Deus deu às letras de Portugal. Camões é um sucesso, uma cultura! Camões era, de fato, um gênio. Agora, muita coisa que é preciso um dicionário bom para explicar[48].

[...]

[48] Neste momento Sr. Lima recita uma passagem de os Lusíadas.

Eu escrevi aí umas coisas, mas cuidei tarde, depois de adulto. Não sei ainda o resultado, tem que passar ainda pelas mãos de alguns críticos, algum poeta. Pode ser, não sei, ainda não publiquei nada. Está aí com os filhos[49].

Recita:

Verso e Reverso (Padre Antônio Tomás)

> "Quando partimos no verdor dos anos
> A vida pela estrada florescente
> As esperanças vão conosco à frente
> E vão ficando atrás os desenganos
>
> Rindo e cantando, céleres e ufanos
> Vamos marchando descuidosamente
> Eis que chega a velhice de repente
> Desfazendo ilusões, matando enganos.
> Então nós enxergamos claramente
> Quanto a existência é rápida e falaz
> E vemos que sucede exatamente
>
> O contrário dos tempos de rapaz:
> Os desenganos vão conosco à frente
> E as esperanças vão ficando atrás."

É, Pe. Antônio Tomás foi o príncipe dos poetas cearenses.

Sobre a poesia de Camões:

Morreu a noiva de Camões, parece que foi do cólera que morreu aquela moça. Porque o cólera que deu aqui no Brasil, deu lá em Portugal e parece que ela morreu disso aí.

Recita:

> Alma minha gentil, que te partiste
> Alma minha gentil, que te partiste
> Tão cedo desta vida, descontente,
> Repousa lá no céu eternamente
> E viva eu cá na terra sempre triste
>
> Se lá no assento etéreo onde subiste,
> Memória desta vida se consente,
> Não esqueças aquele amor ardente

[49] Refere-se as poesias que escreveu as quais os filhos estão organizando para publicação.

Que já nos olhos meus tão puro viste.

E se vires que pode merecer-te
Alguma coisa, a dor que me ficou
Da mágoa, sem remédio, de perder-te,

Roga a Deus, que teus anos encurtou
Que tão cedo de cá me leve a ver-te
Quão cedo de meus olhos te levou.

- **NÃO VOLTEI MAIS PARA O SERTÃO**

Lampião era da idade de um irmão meu. Eu lembro, mas não conheci não, graças a Deus. Eu li livros sobre Lampião. Li um bocado de livros, mas não o conheci pessoalmente não, graças a Deus. Conhecia lá o padre de Juazeiro, o Padre Cícero. Lampião ia lá para descansar um pouco com a cabroeira dele e o padre hospedava bem, dava dormida e tudo. Ele dizia: “Meu filho, não bula com o Ceará, pra você ser feliz” e ele não buliu com o Ceará não. Na Paraíba, aonde ele ia, deixava um rastro de sangue. E os paraibanos também foram contra ele. A polícia paraibana perseguia muito Lampião e Lampião era linchado na Paraíba e aonde ele ia deixava um rastro de sangue. Não tinha quem desse jeito.

[...]

Em torno dos 20 anos de idade eu vim para Fortaleza e não voltei mais para o sertão. Fui pelejando por aqui. Eu trabalhei no comércio. Era um trabalho muito irregular. Mas depois eu trabalhei na Febre Amarela, no Serviço de Malária do Nordeste. Trabalhei 3 anos nisso. Daí, eu ingressei no DNOCS, aí fui trabalhar pelo sertão, em construção de pontes. Trabalhei, construí muitas pontes. Hoje as pontes já não servem mais. Nesse tempo os carros eram pequenos, hoje não. Minha aposentadoria no DNOCS foi em 1967, com 37 anos de serviço e mais uns meses.

Conheci minha mulher lá no pé da serra onde eu trabalhei no serviço de Febre Amarela, no sítio. Meu casamento foi em 1936. Eu com 31 anos e a mulher com 21. Aí apareceram sete filhos. Ela ainda teve um caso de natimorto, senão seriam oito. Ela perdeu um filho.

Vou fazer 101 anos, se eu viver daqui até 29 de janeiro[50]. É provável chegar até lá, mas não é certeza absoluta não. Às custas de marca-passo, não é? Eu só enxergo com esse olho e só ouço por esse ouvido.

Eu boto tudo para prevalecer o querer do "alto". A gente não morre só do coração, tem uma infinidade de coisas. Quando Deus quer chamar, tem jeito não, tá na hora. Todos nós. Tem o dia marcado. Todos nós temos o dia. Eu acredito muito na Bíblia, nas decisões de Jesus. Até os cabelos da cabeça estão contados.

[50] Janeiro do ano de 2006.

VALDEMAR CABRAL CARACAS[51]

Nascido na cidade de Pacoti, em 1907. Filho de Francisco Caracas Sobrinho e Francisca Cabral Caracas. Foi batizado pelo itapipoquense Padre Tabosa e anos depois é com ele que faz sua primeira comunhão. Veio morar em Fortaleza com a família em 1912, com 5 anos de idade. Estudou no Instituto São Luís e foi diplomado contabilista pela escola de comércio da Phênix Caixeral em 1929. Ingressou na "Rede de Viação Cearense" com 14 anos incompletos. Foi vereador de Fortaleza (1936/1937) e subprefeito de Parangaba na gestão do prefeito Manuel Cordeiro Neto (1959/1963). É casado com a educadora Anete Brasil Caracas desde 1934. Fundou o Ferroviário Atlético Clube e foi o primeiro comentarista esportivo do Ceará. É autor do livro "Alguma Memória" que reúne suas crônicas escritas para o programa "A Cidade Recorda" da Rádio Cidade, nas décadas de 1980 e 1990[52].

➢ A VIDA DA GENTE SE DIVIDE EM MUITAS ETAPAS

Eu nasci em sete. Em 1912, com 5 anos de idade, vim para Fortaleza. Meu pai tinha cinco irmãos e ele era o mais moço. Minha mãe casou, o marido fez uma viagem e desapareceu. Esperaram um tempo e deram o marido como morto. E lá no Pacoti, a família do meu pai dizia que não queria. Que não tinha moça em Pacoti pra casar com meu pai. E minha mãe que não era besta, minha mãe chegou e disse: "Não tem moça pra casar com ele, mas tem uma viúva com seis filhos." E casou-se com ele. Seis filhos com mais sete que apareceram, foram treze. Nós fomos treze.

Mas eles foram bem casados. Meu pai foi um homem que fazia o recado dele. Era um homem de bem, muito trabalhador, muito correto. Era exigente. Eu herdei dele essa qualidade. Então nós viemos morar em Fortaleza. A primeira casa que nós moramos foi na rua do Sampaio. Rua do Sampaio é a que é hoje a Governador Sampaio. Meu pai veio para cá e arranjou emprego no comércio. Na Praça do Ferreira tinha uma livraria, a Livraria Cearense, que era do pai do Parsifal Barroso, professor Hermínio Barroso, diretor do Liceu. Meu pai se empregou lá, depois saiu e se empregou numa casa de venda de fazenda, armazém de fazenda, grosso, só vendia em peça. Foram dois empregos: o primeiro, que disse, na livraria, o segundo foi na Firma Borges & Monte na Barão do Rio Branco.

O aluno pobre, naquele tempo, tinha que ir para o Liceu. O Liceu era na Praça dos Voluntários. Então meu pai, que era do Pacoti, se dava com o Dr. Pimentel, não me botou no

[51] As gravações ocorreram em sua residência nos dias: 21/09/05; 30/09/05 e 14/10/05.
[52] CARACAS, Valdemar Cabral. *Alguma Memória.* Fortaleza: IMPRECE, 2002.

Liceu. Sabia que o outro colégio era de primeira, me botou no Instituto São Luís, pagando 20 mil réis por mês, que era muito dinheiro... Um bocado de dinheiro. O Instituto São Luís era um pouco diferente. O Dr. Pimentel era dono do São Luís, dono, diretor, era tudo. Ele não tinha cátedra, substituía qualquer professor que faltasse. Ele era muito culto. Não tinha aquela matéria dele. Ele ficava ali: lecionava, substituía o professor que faltava. Eram doze matérias.

Eu morava vizinho ao Instituto São Luís, na 24 de Maio. O Instituto era uma estirada danada, começava na 24 de Maio e ia se acabar na Trilho de Ferro, que hoje é a Av. Tristão Gonçalves. Então eu fiquei no São Luís.

Em 1918 meu pai morreu com 36 anos de idade. Mas eu tinha uma irmã (está ali o retrato dela) mulher inteligente, danada. Ela pintava, desenhava e ficou agüentando a família até 1921. Em 21 ela morreu e eu saí do Colégio. Dr. Pimentel não queria que eu saísse, baixou a mensalidade de 20 para 8, depois disse que eu ficava de graça. Eu nunca gostei disso, eu não quis. Propôs então que eu pagasse a ele depois de formado, mas eu também não quis.

Saí, fui me empregar. Me empreguei numa farmácia. A farmácia tinha plantão até nove horas da noite, mas não era todo dia, era uma vez por semana. Farmácia do Instituto de Proteção e Assistência à Infância na rua do Trilho de Ferro. Eu fui para a farmácia. Quando foi um dia o farmacêutico chegou e eu estava dormindo, então ele me chamou a atenção. E eu cheguei em casa e disse à mamãe. A mamãe então me tirou da farmácia.

Estava no verão e era fim de ano. Meu tio morava no Pacoti (ele passava o verão no sítio Mulunguzinho e o inverno no sertão, na fazenda em Cangati). Então pedi a ele: “Me leva para Pacoti.” Aí meu tio: “Comadre Nenê, eu vou levar o Valdemar para Pacoti e do Pacoti vai para a fazenda.” E assim foi-se indo a vida.

Depois eu voltei e arrumei outro emprego numa agência de comércio. Eram 20 mil réis por mês. Importava, trazia calçados de São Paulo, essas coisas assim. Fiquei na agência, passei para outra onde eu ganhava mais 5 mil réis por mês. Depois saí e fui para uma loja: “A Samaritana.” Ali onde é o Excelsior Hotel era uma loja de moda, a melhor daqui, já ganhando 30 mil réis. Depois uma prima da mamãe arranjou um emprego para mim na Rede de Viação Cearense (RVC). Entrei na Estrada logo com 60 mil réis e fiquei. Não me arrependi não. Aprendi muita coisa na Estrada. Fui um empregado de destaque e um líder da minha classe. A Estrada de Ferro, para mim, foi uma escola.

➢ MENINO, MAS JÁ FAZENDO MINHA INDEPENDÊNCIA

Eu comecei na RVC como datilógrafo. A minha professora de datilografia foi D. Diva Lopes. As aulas eram ali defronte à Fênix Caixeiral, que hoje derrubaram. Entrei em 1921, como eu já disse, em 7 de novembro de 21, ganhando 60 mil réis por mês. Eu era menino quando entrei na Estrada de Ferro. Eu tinha 13 anos de idade, 14 anos incompletos, porque eu nasci em 9 de novembro e entrei no dia 7, dois dias antes de completar 14 anos. No mês seguinte fui transferido para Aurora, que era fim de linha. Pois no começo do outro ano, no 22, o diretor daqui que era o Dr. Henrique Eduardo Couto Fernandes, um maranhense, foi substituído por um potiguar, o Dr. Luciano Martins Veras [...]. E o Dr. Veras transferiu toda a seção técnica, que ficava aqui em Fortaleza, para Aurora que era o fim da linha. A "engenheirada" toda lá. Ele mandou tudo para o interior. Eu tinha 14 anos e já havia proclamado minha independência, fui morar em Aurora. Eu me hospedei numa casa lá, uma república. O pessoal cuidava de mim, os rapazes, todos adultos.

Depois minha mãe conseguiu que eu viesse para Quixeramobim. Minha mãe foi no Dr. Veras e pediu para ele me transferir para Fortaleza porque ela era viúva e tal... Ou então me mandar aqui para vê-la porque ela estava com saudades de mim. Dr. Veras que era tido como desumano, achou graça: "Não senhora, eu não vou botar o menino pra cá não, porque ele está trabalhando, está ganhando... Eu vou fazer é o seguinte: vou transferi-lo para Quixeramobim (que é mais para cá) e vou lhe dar as passagens pra você ir vê-lo. Você vai. Ele tem o que fazer." Aí o Dr. Veras me transferiu para Quixeramobim, fiquei mais perto de Fortaleza, e deu as passagens à minha mãe e ela passou uma semana lá em Quixeramobim comigo (*risos*). Nisso aí eu já era um homem. Menino, mas já fazendo minha independência.

Depois de Quixeramobim vim para Fortaleza. Depois de Fortaleza, em 1926, fui transferido para Missão Velha, perto de Crato e Juazeiro. Passei um ano lá. Aí eu já estava mais taludo. Conheci muita coisa. Conheci o Padre Cícero. Eu ia a Juazeiro, tomava café na casa dele e jantei uma vez lá.

Em Juazeiro vi também o Lampião. Foi bom conhecer tudo aquilo ali. Tinha um deputado federal que veio da Bahia. Era baiano, médico, aventureiro. Veio para o Ceará. Veio atrás de minas. Explorar umas minas aqui. Era Floro Bartolomeu da Costa, ele veio e ficou em Juazeiro. Só tinha ele de médico em Juazeiro. Era amigo do Padre Cícero. Foi muito influente na região.

Teve o lado ruim, mas teve o lado bom. Eu conheci Juazeiro, Missão Velha, que é fim de linha, conheci Crato. Crato era quase emendado com Juazeiro. Padre Cícero era de Crato, mas foi vigário de Juazeiro. O Padre Cícero era o dono do mundo, ali. Então o engenheiro ia, e eu o acompanhava. Ia até Crato e a gente descia em Juazeiro. Ia visitar o padre. Era obrigado! Obrigado é o modo de dizer, não é? O padre morava na rua São José. Lá existia a casa dele. Cansei de me sentar com ele e conversar. Conversar não, ele é quem conversava sozinho; só quem falava era ele.

No dia 7 de novembro de 1926 foi inaugurada a Estação Ferroviária de Juazeiro, dois dias antes do meu aniversário, e no dia 9 de novembro de 1926, dois dias depois foi inaugurada a Estação do Crato, no dia do meu aniversário.

Ruim é a remuneração minha, que é pequena. Mas, não me maldigo não. Gostei.

➢ NO MEU TEMPO A EDUCAÇÃO ERA ASSIM

Aqui em Fortaleza eu estive em duas escolas públicas. Uma das professoras foi D. Diola e a outra professora, D. Rossicler Vieira, que foi diretora do Grupo Escolar do Benfica.

No meu tempo, no colégio comum, tinham seis classes: 1ª classe, 2ª classe, 3ª classe; depois tinha o curso secundário: 1º ano, 2º ano, 3º ano. Não era mais classe, era ano; aí dá seis.

Eu entrei no Instituto São Luís na 3ª classe. No ano seguinte passei para o 1º ano secundário, depois 2º ano secundário, depois 3º ano. Você nesses anos tirava o "Preparatório" no Liceu. Quem estava lá não, porque fazia o curso lá mesmo, o colégio oficial. Mas, nos colégios particulares os alunos, no final do ano, faziam exames de quatro matérias, de três matérias... até o fim. No fim tiravam o Preparatório, aí não tinha vestibular. Aí você ia se matricular na faculdade que quisesse. Eu achava mais razoável isso do que o vestibular, pois você pode ficar nervoso.

Eu sou diplomado pela Escola de Comércio da Fênix Caixeiral. O melhor aluno nosso era o Antônio Dias Macedo[53], que era irmão desse José Dias Macedo. Ele era um homem puro. Ele era o orador da turma, era o melhor aluno que nós tínhamos. Sabia, mas era nervoso.

[53] Dias Macedo, hoje, é o nome de um dos bairros de Fortaleza.

Naquele tempo tinha uma firma aqui, “Leite Barbosa”, que dava um prêmio ao aluno que tirasse o 1º lugar, dava 500 mil réis, que era muito dinheiro. E no dia do exame ele teve um ataque de nervos e não aceitou que a gente ajudasse. Nós, os alunos (éramos oito alunos ou nove da turma), íamos lhe ensinar para ele passar, mas ele não aceitou, aí tirou zero. Então o outro aluno ganhou. Quem foi beneficiado com o nervosismo dele, foi Raimundo Maia Gondim, que era empregado do Banco dos Exportadores e ganhou os 500 mil réis.

Eu tive um colega de colégio, era paraibano, Alcides Carneiro. Esse rapaz, quando ele era menino (aluno da 3ª classe), pegava um tamborete ou pegava um banco do refeitório, subia e fazia um discurso. Tempos depois ele tornou-se um dos maiores oradores do Brasil. Alcides Carneiro, grande orador.

Outro colega nosso foi Manuel Cordeiro Neto, de Russas, que foi prefeito aqui da cidade entre os anos de 1959 e 1963. Cordeiro Neto foi para a Escola Militar. Teve a revolução em 1924 e ele foi expulso. Voltou para cá, foi estudar Direito e formou-se. Depois veio a outra revolução que anistiou tudo e voltou para o exército como capitão e foi indo, foi indo... No fim chegou a general.

Lembro-me também de Lineu Jucá, outro colega lá do São Luís. Lineu Jucá – pai do médico, há pouco falecido, Régis Jucá – foi professor do curso de medicina, professor da Escola Normal. Por possuir a melhor caligrafia do colégio, era ele quem colocava meu nome nos livros.

No São Luís nós tínhamos bons professores. Nós tínhamos, por exemplo: o Austregésilo de Athayde[54], que não era dos “melhooores.” José Leite Gondim... Mas, professores bons. Nós tínhamos o Padre Dr. Misael Gomes que morava no Alagadiço. Era vigário lá do São Gerardo e depois foi professor também do Colégio Militar. Padre Misael Gomes, era de Geografia. De Aritmética, era um Dr. Bacharel em Direito, Raimundo Victor dos Santos, funcionário dos Correios e Telégrafos.

Os cursos que nós tínhamos aqui era a Faculdade Livre de Direito, Escola de Agronomia e Faculdade de Farmácia e Odontologia. Eram só esses três. Tinha que cursar um desses três. Se você queria se formar em engenharia ou medicina, você tinha que ir para Salvador. Havia em Recife, mas não iam. Quem saia, ia logo para Salvador que era muito conceituada.

[54] Imortal da Academia Brasileira de Letras foi professor de Corografia do Brasil. Era chamado pelos alunos de Seu Belarmino.

Nesse meu tempo, tinha o Colégio Castelo que era um colégio particular ali na Praça Coração de Jesus; O Instituto São Luís e o outro que eu conhecia, que era o Colégio Cearense. Esses dois eram mais antigos do que o São Luís. Para as mulheres, no meu tempo, tinha o colégio da Imaculada Conceição e o das Dorotéias e estava começando o Santa Cecília ali pelo Benfica.

Eu gostava muito de Francês e História. Ao invés do Inglês, o pessoal dava preferência ao Francês. Hoje não tem mais Francês, não é? Lembro que eu tinha um livro em francês intitulado: *Seletas de Roquete*. Eu era bom aluno. Eu cheguei a traduzir o máximo: o nome do livro era *Teatro Clássico*. Era o extremo, o melhor que tinha na língua francesa. [...] Eu gostava de História do Brasil; História Universal não, mas História do Brasil eu gostava demais.

➢ O SÃO LUÍS ERA UM COLÉGIO QUE INSTRUÍA A VIDA DA GENTE

Dia de Sábado, no São Luís, havia sabatina! Aí tinha o 1º lugar, 2º lugar... Dr. Pimentel mandava comprar mariola. No fim da sabatina, quem tirasse o 1º lugar ganhava uma mariola. Uma mariola era meio tostão, eram 50 réis.

As perguntas eram feitas e, por exemplo: teve um dia em que a aula foi de português. Ele perguntou: "Caraquinhas, 'Eu comi a galinha' em que voz está?" Eu disse: "Voz ativa", não é isso?

Seu Lélis! – ele falava assim como estou falando, falava alto. "Seu Lélis Teles de Meireles!" Era um rapaz do Piauí que era Lélis, mas não tinha nada de Teles ou Meireles. Mas ele fazia aquilo para animar! O aluno quando é menino precisa estar acordado nas aulas, não é? Então ele disse: "Sr. Lélis Teles de Meireles, passe essa oração para a voz passiva." Aí o Lélis, era meio nervoso e tal, pensou, pensou, coçou a cabeça e disse: "A galinha me comeu." Eu comi a galinha, a galinha me comeu. (*risos*) Ora, foi uma "risadaria". Ali quando chegava na aula dele era uma beleza.

Todo Sábado tinha Moral e Cívica. Você chegava na Semana Santa, por exemplo, tinha um júri sobre Judas. Dia de Tiradentes: tinha um júri sobre Tiradentes, e assim por diante. Havia o advogado de acusação e o advogado de defesa. Joaquim Silvério dos Reis, Calabar, todo esse pessoal entrava. Era um colégio que instruía a vida da gente. Eu nunca falei. Estou falando a você. História era uma matéria que o aluno tinha que saber.

O colégio era religioso. O Dr. Pimentel era um homem religioso, quem o criou e o educou foi o Padre Tabosa. O padre que me batizou. Dr. Pimentel dava o nome de “prefeito” ao aluno destacado, ao aluno mais avançado do curso e que tivesse boa conduta. Então ele premiava chamando “prefeito.” Eu me lembro que tinha um lá de Limoeiro, José Osterne Junior. Havia outro: José Farias. José Farias bacharelou-se depois em Direito. Tinha o Dr. Francisco Moreira de Sousa que era lá de Morada Nova. Esse, depois foi médico e foi um dos construtores dessa sede aí do Clube do Náutico. Dr. Francisco Moreira de Sousa, muito amigo meu. Ele era o gerente geral, era o mais importante. Os outros eram na classe e ele era quem comandava. Exigente! Muito duro com a gente. E a gente chamava ele de Maninho. Depois quando ele voltou, já formado, fomos relembrar os velhos tempos. E eu disse: “Como é que se chamou você de ‘Maninho’? Você um carrasco daquele...” E a gente tinha que obedecer, pois ele estava representando ali o diretor do colégio. Porque menino, menino é bicho danado.

Havia também o Campista. Campista era aquele que manejava a sineta. Tinha uma sineta lá em cima. Quando era preciso mudar para refeição; fim de aula, a sineta funcionava. Campista era o Osvaldo Aguiar, um rapaz lá de Massapê. De tarde, às vezes, a gente podia botar bancos na calçada. Ficava ali pra não ficar com bagunça no colégio. Era tudo muito ordeiro.

Lá não tinha futebol. Tinha ginástica. Havia uma parte do quintal que nós fazíamos ginástica sueca; vinha um instrutor da Escola de Aprendizes de Marinheiros para lá, para ensinar a gente.

Naquela época o aluno que tivesse autorização da família para ir ao cinema, ia. Eu não, que eu ia para o cinema com meu pai. Meu pai não deixava eu ir para o cinema com ninguém, ele é quem ia comigo.

Meu pai uma vez recebeu um recado do Dr. Pimentel dizendo que quando ele tivesse um tempinho fosse lá ao colégio. Eu dei o recado, aí papai saiu, foi bater lá (herdei também essa pressa dele).

Como chamava meu pai de Caracas, Dr. Pimentel me chamava de Caraquinha. Aí ele disse: “Não Caracas, não precisava você vir agora, não.”; “É, mas eu vim.” E ele: “Não, é porque o menino podia amanhã cometer alguma indisciplina, uma coisa, e eu tinha que comunicar a você. Por isso eu queria só o seu endereço.” Aí o papai disse: “Rua Senador Pompeu, nº tal...”

E era só o endereço. Mas, papai ao sair falou: “Dr. Pimentel, não precisava. Se meu filho se comportar mal aqui no colégio, o Senhor mande um bilhete, mande me comunicar por ele. Mas se na ocasião não tiver papel para o Senhor escrever, o Senhor manda dizer por ele mesmo que ele me dá o recado.”

Quer dizer, a educação era rígida! Ave Maria! Se meu pai fosse vivo eu era outro Caracas, outro Valdemar. Meu pai era muito exigente.

Meu pai me dava com o salto da chinela. Naquele tempo vinha chinela de saltos grossos que os viajantes traziam de São Paulo (hoje nós exportamos). Meu pai me dava bolo, os outros irmãos apanhavam de palmatória, mas eu não era palmatória, era só de chinela. Ele era tão metódico que nunca me deu mais de seis bolos, nem menos; não dava nove bolos, nem sete bolos não. Era meia dúzia. Era três numa mão e três na outra. Minha mãe não, ela batia era com uma tira de sola: “*Ai, ai, ai!*” – gritava logo, aí ela deixava.

Naquele tempo mãe é quem mandava na gente, ou melhor, os pais. Quando eu disse a minha mãe que eu ia entrar na Escola Militar, ela disse até assim: “Antes você morrer do que ser soldado.” Então, fui obrigado a desistir. Quem mandava na gente era ela. A educação era assim e devia ser assim ainda.

[...]

As férias do colégio eu ia passar no interior. Era uma beleza! Férias de fim de ano eu ia para Pacoti. Um tio meu, casado com uma tia minha, tinha dois sítios em Pacoti, na serra. Possuía também uma fazenda no sertão, pra lá de Cangati. Cangati é perto de Quixadá, antes de Quixadá.

Para o sertão a gente levava rapadura e farinha lá da serra, pois lá não tem isso aí. Lá o que tinha era plantar até a colheita, quando não tinha seca. E o que a gente tirava no sertão, era mel. No sertão não tinha nada. Uma vez que eu fui, meu tio me deu uma vaca: “Valdemar, esta vaca é sua.” O nome da vaca era Olhos Pretos. No outro ano eu fui lá, era uma seca, a vaca morreu. Hoje não morre mais gado de sede, tem água. Vivem brigando, mas tem água à vontade! Na serra não tem seca. Na serra, ninguém agüenta é o inverno, mas seca não tem.

O povo era analfabeto. Na fazenda não tinha colégio. Hoje todo mundo tem colégio e estuda. Médico também era muito difícil. Lá na serra de Baturité havia um médico para cinco cidades: Dr. Barrocas. Sem estrada. Em 1915 fizeram uma rodovia, pois não tinha. Você ia para Baturité a cavalo. Nessas cinco cidades, apenas um médico. Se ele saísse lá de

Guaramiranga, vamos supor, para ver um doente em Palmácia, ele tinha que pegar um animal e ir para Palmácia, não sei quantas léguas de viagem.

No meu tempo (vamos usar o nome “caboclo”, caboclo é o morador, o pequeno), o caboclo andava armado com uma faca que chamavam “quicé.” Com aquela faca ele, por exemplo, cortava fumo (eles dificilmente fumavam, faziam mais era mascar. Aqueles que fumavam compravam papel, cortavam o fumo e faziam o cigarro, a maioria. Só fumava quem podia, mas o pessoal não andava atrás de fumar não). Então, com aquela faca eles descascavam uma cana, tiravam o bicho de pé, com a mesma faca, e podiam se defender. Não tinha esse negócio de matou fulano. Ninguém matava ninguém não. Aquela faca era um material defensivo, não era pra matar ninguém não. [...] Também não tinha automóvel, não morria ninguém de acidente. Podia morrer de mordida de cobra!

No sertão você não tinha pasta de dente. Você escovava os dentes com raspas de juá! Do Juazeiro você tirava a raspa, pegava um paninho velho bem lavado, cortava um pedacinho, botava a raspa de juá aqui, dava um nó e pronto.

Não havia brinquedo. Eu tinha um velocípede: duas rodas atrás, mais uma na frente, três, pronto! Você andava na calçada para não andar no meio da rua. Nas festas de São João um dos brinquedos era uma bodega de fogos pra vender. Mas meu pai nunca deixou eu ir. Eu não assistia nem futebol. Vim pegar numa bola depois que meu pai morreu. Se meu pai fosse vivo, eu ainda estava longe da bola. Comecei jogando nas calçadas com bola de meia. Bola de meia, você pega uma meia e enche de retalhos de fazenda, de coisas que não prestam e chuta a bolinha.

Se meu pai fosse vivo, eu tenho 97 anos, se meu pai fosse vivo, eu obedecia ainda a ele. É uma questão de educação.

NEUSA DE GÓIS MOTA[55]

Dona Neusa nasceu no município de Caucaia em 1912. Sua infância foi entre sítios e fazendas de seu pai. Concluiu o curso primário, tendo sido aluna interna no Colégio da Imaculada Conceição. Casou-se muito nova, assumindo responsabilidades de mãe e dona de casa muito cedo. É viúva e mora com duas filhas em Fortaleza.

➢ CORRENDO PRA VER O TREM PASSAR

Nasci no Cauípe no dia 11 de abril de 1912 na Fazenda São José, dos meus pais. Quando nós morávamos lá, eu fui chamada para ser anjo, para coroar Nossa Senhora. Eu só não sei a idade que eu estava, não gravei. A minha tia morava aqui em Fortaleza e tinha a fazenda do Guararu onde ela ia passar o mês de maio e fazia a coroação. Então eu fui chamada pra ser anjo, eu e uma prima minha, ainda me lembro: nós sustentávamos a coroazinha de Nossa Senhora, íamos cantando. Eu não me lembro, sei que a gente ia devagarinho, devagarinho até chegar na cabeça de Nossa Senhora. Ainda me lembro um pedacinho. (*Canta*): "Aceitai, Senhora Virgem Mãe..." mas não me lembro toda.

Meu pai morava lá em terreno de carnaubal. Ele cortava o carnaubal. Um trabalhador cortava e o outro aparava. E eu com meus irmãos íamos ajuntar as palhas que ficavam e botávamos para secar. Quando estavam bem sequinhas, nós riscávamos para fazer o pó. O pó de cera de carnaúba é como talco, nós riscávamos e fazíamos a cera. Quando fazíamos a cera, nós íamos vender aos nossos irmãos para comprar rapadura, mas não tinha precisão disso não, porque meu pai era rico. É coisa de criança, não é?

Daí de São José eu só me lembro disso, da fazenda. Tinha muito leite, minha mãe fazia queijo. Todo dia botava para coalhar um pote de barro de coalhada e sempre às sete horas nós comíamos aquela coalhada, eu e meus irmãos. É só isso que eu me lembro de lá. Depois meu pai comprou um sítio no Santo Amaro, no município de São Gonçalo. Tinha engenho, bois para puxar o engenho, pra moer a cana pra fazer – chamam agora "caldo de cana" – mas nós chamávamos naquele tempo era "garapa." Então tinha uns caldeirões enormes para botar a garapa. Ali ia fervendo, fervendo até quando estava perto de dar o ponto da rapadura. Meu pai fazia rapadura e fazia cachaça. Quando estava perto de dar o ponto da rapadura, eu pedia uma coisinha ao rapaz aí eu fazia "puxa-puxa", conhece? Eu puxava,

[55] Relatos gravados nos dias 26/07/05 e 09/08/05, na residência de D. Neusa.

puxava, quando estava perto de dar o ponto eu fazia um horror de patinhas daquela “puxa.” Ficavam as patinhas bem durinhas, e guardava pra gente ir comendo.

De manhã era café com leite, com pão, com tapioca. A comida era sempre cozida. Mamãe fazia pão de milho, fazia pão de arroz. Eu não sei como é que ela fazia; era comida grosseira, mas não faltava. Na hora do almoço às vezes era carne cozida, às vezes era carne de porco, às vezes ela fazia aquele lombo assado na panela, na panela não, era uma espécie de um alguidar. E à noite, o jantar era uma sopa. Tinha coalhada às sete horas (*risos*).

Minha mãe tinha três empregadas que ela criou desde pequenas, porque naquele tempo o pessoal era doido pra criar, só pra trabalhar, pra não ganhar quase nada, só roupa e comida. Ela não pagava por mês não, só era a roupa e a comida.

Eu me levantava às cinco horas da manhã pra juntar mangas que caíam durante a noite. Só eu, sozinha. Meu pai toda semana comprava peixe no Pecém. Éramos muitos irmãos, minha mãe teve 16 filhos, mas nessa época ela ainda não tinha tido os 16, tinha menos. Mas só quem ficava acordada para comer o peixe quando meu pai chegava era eu e a minha mãe. Quando ele chegava com o peixe, minha mãe fazia o jantar. Eu, ele e mamãe jantávamos. Quando passava um pedacinho, a gente ia dormir.

Isso foi no Santo Amaro. Aí ele comprou um sítio em Caucaia. Quando chegamos em Caucaia (eu não sei da minha idade nessa época, não guardei nem a idade, nem o ano), nós não conhecíamos trem. Morava no interior, ninguém conhecia o trem. Mas quando nós chegamos lá e o trem apitava, nós corríamos para ver o trem passar. Tudo era pertinho da fazenda. Eu fiz isso bem uma semana, várias vezes. Eu e meus irmãos, correndo para ver o trem passar.

Nisso a mamãe me matriculou na Escola Reunida. Nesse tempo não tinha Grupo, chamavam Escola Reunida e era bem pertinho lá de casa. A professora pediu a Cartilha das Mães. A mamãe comprou e nós estudávamos na Cartilha das Mães. Eu dei num instante, eu e meu irmão. Meu irmão ficou atrasado, mas eu passei logo. Ela fazia no caderno só uns tracinhos assim. Muitos tracinhos e eu cobria com tinta. Naquele tempo era tinta de tinteiro, colocava a pena dentro do tinteiro e eu cobria com tinta. Depois dessa escola eu fui estudar no Centro, mas no Centro eu não me lembro. Eu não tenho lembrança nenhuma, aonde era que eu estudava nesse tempo. Lembro que antes de eu ir estudar eu passava na padaria do português, comprava uns biscoitos pra levar pra merendar, mas eu não sei. Sei que o nome da minha professora era Maria de Lurdes e ela sabia fazer crochê. Ela me ensinou a fazer um

crochézinho. Eu já estava grandinha e eu fiz o crochê. Fiz uma toalha e aí eu dei para o leilão pra Nossa Senhora, pra render um dinheirinho pra Nossa Senhora dos Prazeres, para a igreja, não é?

Eu fiz o curso primário em Caucaia. Aliás, eu só tenho o curso primário. Aí, quando foi um ano desses, eu já estava mocinha, a mamãe me internou no Colégio da Imaculada Conceição. Quando eu cheguei lá, não tinha esse exame de admissão não. Era curso preparatório. Aí eu fiz e passei. A minha prova de desenho foi pra desenhar uma xícara, uma xícara de café. E eu tirei dez. Aí eu passei direto. Quando eu voltei, eu já estava mocinha com 15, 16 anos e mamãe não pôde mais pagar a despesa, porque papai era rico, mas jogou tudo fora como eu, que joguei tudo fora. Mas estou bem, graças a Deus.

Eu já estava com 16 ou 17 anos, quando voltei. Mamãe passava o inverno na Fazenda São José e o verão no sítio em Caucaia. Quando eu voltei já estava com 17 anos, aí arranjei um namorado, que foi o meu marido. Só namorei com ele seis meses, ele era meu primo legítimo; me casei com 18 anos. Aí pronto, começa nova vida de dona de casa.

- **A GENTE COMEÇAVA A ESTUDAR COM DEZ ANOS, POIS NÃO TINHA ESCOLA**

Eu não tive quase comunicação com meus avós. Eu era muito criança, mas me lembro da minha avó. Eu fui passar uma semana lá. Matava pato na lagoa e ela sentava no chão, numa esteira, e botava comida no nosso prato. Eu me lembro disto demais. Ela morava também num sítio, mas o meu avô, o pai da minha mãe, eu nem conheci, ele morreu de repente. Da parte de meu pai também não conheci. Quando eu nasci já tinham morrido todos.

Éramos 16 irmãos, 17 com um aborto. Papai dominava tudo, orientava tudo. Nunca vi meus irmãos ajudando, plantando, não. Era ele quem fazia tudo.

Lá no Santo Amaro, no sítio, eles falaram com uma professora. Teve uma professora lá, para ensinar aos mais velhos, mas eu não estudava porque eu era muito pequena ainda. Teve duas professoras. Elas iam lá no sítio, no Santo Amaro. Não sei se a professora era do Estado, não sei. Foi embora logo. Depois veio uma madrinha minha, minha madrinha de crisma, Francisca Mota Frota, era minha parenta. Depois se espalharam tudo, outros casaram. Então, ultimamente, dos 16 filhos só restaram quatro: eu, a Iracema, a Cisinha e meu irmão. Meu irmão morreu há 3 anos. Só tem nós três.

Você sabia que aqui no Ceará comemoravam o dia da árvore? Mas não comemoram mais não. Mas ainda falam nisso? Eu recitei. Me deram uma poesia para eu recitar no dia da árvore e eu recitei. Só não sei como era. Não guardei, não me lembro. Criança, não é? Não tinha o cuidado de procurar saber. Então, nesse tempo houve um drama na casa de uma amiga do Padre Romualdo, que era de Caucaia, na casa da zeladora, e eu fiz o papel de jardineiro, mas também não sei como foi. Sei que havia um balde de água... (Como era o nome? – *tenta se lembrar)* Um aguador. Eles me chamavam, acho que era porque me viam, eu criança, bonitinha, talvez... (*risos*). Mas a minha infância foi boa.

Eu sei que quando eu fui pra Caucaia – eu não lembro quantos anos eu tinha – eu não sabia nem ler. Mas naquele tempo a gente começava a estudar com dez anos, pois não tinha escola. Estudava nos livros. Tinha o livro de Geografia (eu tinha horror a História, mas gostava de Geografia). Tinha o livro de português também.

Ah! Tinha palmatória, mas onde eu estudei, que eu me lembre, eu era criança, não tinha, mas existia. Mas eu nunca levei palmatória. Tinha um bocado de castigos, eu me lembro desse detalhe.

Eu só fiz o primário, mas não me aperto pra fazer nada. Quando eu dou um presente a uma pessoa, de casamento, por exemplo, sou eu quem escreve. Eu vou dizer uma coisa, eu me esqueci de dizer isso no começo, mas lá você ajeita. Não tinha jardim 1º, jardim 2º, alfabetização. Eu entrei no 1º ano. Tinha o 1º, o 2º, o 3º, o 4º ano. Tinha o primário, e nesse tempo não se falavam em ginasial não. Era “secundário”. Era muito adiantado. Valeu a pena esse ano que eu passei no colégio. Eu não perdi de jeito nenhum. Valeu a pena.

A mamãe fez tudo para meus irmãos estudarem, mas não quiseram não. Todos sabem assinar o nome e sabem uma coisinha, mas não quiseram não. Mas minha mãe, ou melhor, meus pais se sacrificaram muito. Eles botaram até (não sei em que ano foi) dois dos meus irmãos para estudar no Colégio São Luís. Mas um não tinha gosto e depois o outro não foi também. Mas minha mãe teve 16 filhos, todos fizeram 1ª comunhão. Sim, era para lhe dizer... Eu fiz a minha primeira comunhão com 12 anos, em Caucaia. Ainda me lembro, foi em 1924. Ainda me lembro como se fosse hoje!

Pois é, meus pais colocaram professor dentro de casa pra os filhos estudarem, como já lhe disse, mas não quiseram, não tem nenhum formado. Meus irmãos gostavam de trabalhar era no pesado. Mas não quiseram estudar. Meus pais botaram e todos estudaram um pouco em Caucaia. Minha mãe fez tudo, mas meus irmãos não gostavam de estudar não.

Meus pais eram exigentes e a minha mãe principalmente. Ainda hoje a Diná, uma sobrinha minha, diz assim: “A madrinha Maricas era muito exigente, muito forte, porque queria ver tudo no lugar.” Chamavam ela de “valentona”, mas era porque a mamãe era muito exigente. Era tudo muito direito. Mas não conseguia, pois a família era grande e cada qual com suas diferenças, não é?

➢ BRINCAVA DE ESCONDE-ESCONDE

A casa que a gente morava era de tijolo (*diz o número de quartos, relembrando).* Três quartos, alpendre (nesse tempo era alpendre). Na cozinha eu me lembro que tinha um forno de assar broa. Era um forno feito de barro. Quando iam assar as coisas, era à lenha. Móveis eram quase nada. Nesse tempo papai tinha recurso, mas não era... Tinha as cadeiras, a mesa de jantar muito grande. Na sala de jantar tinha um caixão muito grande de guardar farinha, aonde meu pai fazia a farinha e jogava lá nesse caixão. Era enorme. Mas os móveis eram poucos. Tinha a mesa e as cadeiras.

Nasci no Cauípe, bem pertinho da casa que eu morei quando eu me casei. Mamãe tinha a caminha dela, mas era tudo em rede. Era casa de gente pobre mesmo, embora meu pai tivesse recursos (*risos*). Mas a gente não morava todo o tempo lá. Ficávamos em Caucaia, no sítio. Lá, era só pra passar mais o verão.

Na casa de Caucaia tinha muitos móveis, mamãe tinha aquelas cadeiras de palha, tinha o sofá e as cadeiras. Ela era muito cuidadosa, muito zelosa. Tinha a cama dela, tinha um quarto com espelho, desses espelhos de antigamente que eram grandes, enormes, coisa muito boa. Tinha jardim, era muito arrumada a casa de Caucaia.

A gente tinha três casas: tinha o sítio do Santo Amaro, a fazenda São José e a casa do Cauípe. E ainda tinha a Santa Rosa que eu me esqueci. Tudo nome de santo. Papai tinha a Santa Rosa, mas a Santa Rosa era serra, era só pra plantar, era terra seca. Lá dava tangerina, dava mamão, dava tudo.

Quando morávamos no Cauípe, todos que moravam lá eram parentes do meu pai, eram amigos. Tudo perto, mas não eram vizinhos não. Cada qual morava nos seus terrenos. Não tinha pobreza da gente precisar ajudar não, viu? Tudo era pobre, mas todos moravam nos seus terrenos, tirando carnaubal, tanto na fazenda como no Santo Amaro. Lá tinha fazenda que só tinha um morador.

Lá em Caucaia eu tinha um trapézio, botava uma tábua, conhece? Botava uma corrente no cajueiro, e eu me balançava! Chega ia pra lá e pra cá, pra lá e pra cá. Os meninos jogavam muito cabiçulinha[56] no chão. Eu não, eles. Era, cabiçulinha que chamavam. Jogavam para entrar no buraco. E eu me embalançava no cajueiro, nas correntes. Papai botava correntes, para não quebrar, não é? Pra não cair.

Brincávamos, mas eu não lembro muito não. Sei que eu pegava nas bonecas, fazia vestidinhos pra elas, ajeitava cadeirinha, botava deitadinha numa cama. Os brinquedos eram esses, naquele tempo.

A gente brincava de esconde-esconde; botava um pano aqui para cabra-cega. Eu me lembro disso, mas não sei como era. "Vamos brincar de cabra-cega" [...]. Botava aqui, ia pegar e tentar adivinhar as pessoas. E brincava: (*canta*) "Senhora Dona Cândida..." Nós brincávamos de roda, mas não me lembro como.

Contavam muita estória uns para os outros. Mas eu não sei. Sei que não era coisa verídica não. Contavam estórias, mas não me lembro. Era um divertimento contar estórias, viu?

Falavam em aniversário, mas nada tinha, nem presente. Não existia. A minha mãe só comemorava o dia de São Pedro, em Caucaia, em 29 de junho ela festejava. Fazia bolo e fazia aluá. As amigas dela de Caucaia iam beber aluá e comer bolo. O bolo só era de carimã e pé-de-moleque.

Nós íamos à missa, no Domingo, não perdíamos a missa. Íamos mesmo todos os domingos em Caucaia na Igreja de Nossa Senhora dos Prazeres. A gente passava o Natal na igreja rezando, mas em casa mesmo não se fazia reunião. Ainda me lembro, fizeram um vestido pra mim, rosa com branco para eu ir para a missa de Natal em Caucaia.

Alguém mostra uma foto:

Ainda me lembro desse vestidinho. Papai vinha aqui pra Fortaleza comprar vestido, fazenda pra gente. Aí a mamãe mandava fazer. Esse vestido, ainda me lembro, mais ou menos, mas não foi ela que fez não. Como eu estou bonitinha aqui! (*Indica a foto).*

[56] Bola de gude; bila.

MARIA DE LOURDES CASTRO RABELO[57]

Dona Lourdes nasceu em 4 de julho de 1916. De 1924 a 1930 estudou num patronato na cidade de Cascavel em regime de internato, onde concluiu o 5º ano. Nesse período passava apenas as férias e os finais de semana em casa. Casou-se cedo e foi mãe de 20 filhos, nem todos vivos. Faz trabalhos de bordado com perfeição. É viúva e mora em sua casa com um de seus filhos.

➢ LÁ EM CASA ERA UMA CASA DE FESTA

Nasci na Fazenda Poço Escuro no município de Morada Nova. Nós éramos seis irmãos, duas mulheres e quatro homens. Eram seis filhos, o papai e a mamãe e tinham três empregados. São: seis e dois: oito, com três são onze, não é? Tinham mais 2 empregadas, eram 13 pessoas. Eu vivi mais em Cascavel por causa da escola. Eu passava a semana no patronato lá em Cascavel. Dia de sexta-feira de tarde meu avô ia me buscar ou mandava alguém. Eu passava o sábado e o domingo em casa. Quando era domingo de tardezinha ou segunda-feira bem cedinho, vinham me deixar de novo no patronato. Passei de 8 até 13 anos de idade. Estudei até o 5° ano, porque aí terminava. Nesse tempo não ensinavam mais do que isso aí. Era tão diferente do ensino de hoje. Aí vim embora pra casa.

Não namorei com ninguém. Encontrei esse rapaz que se apaixonou por mim que era querido por todo mundo, que era um rapaz muito importante, rico, de família boa que era a família Machado, filho de um capitão. Aí me casei, vim morar na fazenda. Da fazenda fomos para Baturité, de Baturité para Aracoiaba e de Aracoiaba viemos para Fortaleza.

Casei antes de completar 16 anos. Casei em maio e completei 16 anos em julho. Nós vivemos 36 anos e nunca brigamos. Quando eu me casei eu disse a ele: “Olhe você tem 33 anos e eu tenho 16, e tem uma coisa: eu não sou de briga! Briga, falar da vida alheia, se incomodar com os outros, não é comigo.” Tudo bem, ele também era assim. Ele era tão calado que às vezes eu chegava pra ele e dizia: “Tu estás doente?” E ele respondia: “Por quê?” E eu: “Por que tu não fala?”; “Eu tenho preguiça de falar”, dizia ele. Tão calado ele era. Quando um menino fazia um mal feito, ele dizia: “Menino, vai chamar a tua mãe.” Aí eu chegava: “Que foi, Zeca?”; “O menino fez isso...”; “E cadê o pai dele?”; “Não sei.”

[57] Relatos gravados nos dias: 20/08/05; 30/09/05; 07/10/05 em sua residência em Fortaleza.

No dia que eu casei, estavam lá bem uns oito velhos tudo chorando. Aí a mamãe chegou e disse: “Por que é que vocês estão chorando?”; “É porque ela casou-se.” Aí ela disse: “Mas, não fiquei eu? Não ficou a Carmélia?” E eles: “Mas a Sra. não faz o que ela faz com a gente.” Eu gostava de ajudar, ainda hoje eu gosto.

Antigamente todo fazendeiro tinha um comércio para fornecer aos moradores. Quando eu cheguei lá do patronato, papai me entregou a chave para eu tomar de conta. Àqueles mais velhinhos mais aperreados, eu dava uma garrafa de querosene; dava uma barra de sabão; um litro de feijão (nesse tempo não era quilo não, era litro), um litro de farinha, de arroz. Aqui, acolá eu dava as coisas.

Quando eu casei o papai mandou fazer uma casa assim no quintal pra fazer a comida do meu casamento. Ele morreu com 99 anos e disse que desde quando eu casei, tinha coisa que ainda não estava no canto. Também ele não dava mais outra festa, porque só nas bodas de ouro dele foram oito dias de festa.

Lá em casa era uma casa de festa. O mais velho tocava violão, eu tocava violão e a minha irmã também. Os outros dois tocavam concertina[58], que hoje é sanfona, antigamente era concertina, todos dois tocavam. Agora, o segundo filho da mamãe nunca quis saber disso. A gente cantava e tudo, ele nunca quis saber de dança.

Lá no papai nós tínhamos 50 moradores. A gente fazia aquelas brincadeiras, aqueles aniversários, mas só vinha gente da família, aqueles primos, primas, amigos. Ali não entrava outra pessoa que não fosse com a ordem dele. O papai tinha uma moral muito grande.

Quando havia casamento, naquelas fazendas, o pessoal ia tudo a cavalo, acompanhando aqueles noivos indo para a igreja, às vezes no inverno debaixo de chuva, porque não existia carro nas eras de 30. Antigamente a gente andava de trem. Eu nunca me embriaguei, nem em avião, nem em nada, mas no trem eu me embriago. Não sei porque eu me embriago no trem.

No Natal a pessoa saía para procurar onde tinha missa. Tinha lá uma capela no município de Morada Nova, num povoado. O papai era responsável por essa igreja nesse lugar lá. Quando era Natal, ele arranjava. Se o padre de Morada Nova não pudesse vir celebrar, ele arranjava nem que fosse aos conventos. Noite de Natal tinha. Se não fosse na noite, tinha na véspera ou no dia. Faziam a ceia. Muitas vezes, lá em casa, quando a gente

[58] Instrumento semelhante ao acordeão, mas com caixa hexagonal e teclado com botões (Cf. Dicionário Aurélio).

assistia à missa na véspera de Natal, no outro dia, a frente da casa era toda enfeitada. Aí era uma festa! Aí a gente ia cantar, ia dançar. Nesse tempo não falavam em Papai Noel, não.

Mas quando chegava a Semana Santa, ali ninguém falava em música, ali ninguém se reunia. Na Semana Santa era um terço de manhã, um terço meio dia e um terço de noite. Toda a família junta. Quando era à noite os moradores tinham aquela obrigação de virem todos assistir ao terço. Todos os moradores do papai tinham que vir. Aí na Semana Santa todo dia era desse jeito. Antigamente, nem banho deixavam as pessoas tomar. Lá em casa tomávamos meio banho se fosse escondido, porque o papai não aceitava. Aí jejuava na quarta, quinta e sexta – três dias. Hoje em dia ninguém vê falar nem em Semana Santa.Todos, lá em casa, fizeram a 1ª comunhão com oito anos, todos.

Eu gostava muito, na época de junho em diante, de estar na casa de farinha. Eu serrava mandioca, tirava a goma, fazia tudo nessa casa de farinha. Papai brigava porque não queria que eu fosse. Ele dizia: “Minha filha, você é muito alva, muito loura, o que é que quer misturada com essa catinga de mandioca?” Dizia: “Eu adoro, papai, cheiro de mandioca.” E adoro mesmo.

- **UM JARRO COM FLOR NA SALA**

Quando eu vim do patronato, o jardim era meu. E toda planta, pé de planta, de rosa que eu plantava eu plantava um pé de laranja, um pé de tangerina, um caroço de abacate. Ainda hoje tem lá, pé de limão, laranjeira...

A gente morou numa casa grande, ainda hoje tem. Está do mesmo jeito. Meu irmão mandou restaurar toda. Ela tem duas áreas grandes que no sertão se chama alpendre, aqui se chama área. Duas áreas grandes. De lado tem a sala, tem um quarto para esse lado, tem um quarto assim em frente que era o quarto do papai. Antigamente só tinha casa de corredor, que chamavam. Aquele corredor; aí desse lado aqui tinha um quarto meu e da minha irmã, e no outro lado tinha um quarto de dois irmãos meus. E no fim desta área, você chegando assim do lado esquerdo, era um quarto no fim da casa e um quarto nesse alpendre, que era dos rapazes. O papai fez porque se algum deles chegasse fora de hora, entrava e não incomodava ninguém. Tinha essa areazinha, dobrava assim, aí tinha uma área bem grande que era a sala de janta. Entre o quarto do papai e o nosso quarto, tinha uma sala de jantar grande (*explica como era lugar fazendo comparações com o lugar em que estava*) e aí dessa sala

tinha uma porta saindo para esse lado aqui, outra porta saindo pra cá. Ali era outra área bem grande acompanhando a que vinha de lá pra cá. Aí tinha a despensa, o banheiro e a cozinha. Aí tinha essa porta grande. Depois dessa sala de janta tinha a calçada e a calçada era alta e tinha um portão. Tinha o pé daquela planta que hoje eu não sei como é o nome. Muito bonita, muito bonita. Aí em frente da casa era um açude. Às vezes o papai dizia: "Nenê, não mande a Jacinta fazer janta não que eu vou mandar o seu Raimundo dar um lance ali no açude pra pegar umas curimatãs." Cada curimatã que era isso (*demonstra o tamanho*), para fazer janta.

Quando amanhecia o dia, oito horas da manhã, a merenda era mesmo que um almoço. Era pão de milho com leite e rapadura e carne assada. Todo dia a merenda era essa. Quando não era tapioca, queijo com café. Quando davam dez, onze horas, almoçava. Lá não tinha essa história de dizer assim: "Empregado não se senta à mesa com a gente." Era tudo na mesa. Tinham muitas casas lá, do conhecimento da gente, que os empregados comiam o que sobrava da mesa. Mas lá em casa não era assim não. Papai nunca gostou disso. Ele era muito religioso, ele tinha muita fé em Deus.

Neste tempo, antigamente, não se usava essas poltronas assim. Era cadeira de madeira; tinha aquelas seis ou oito cadeiras com a mesinha de centro, botavam ali um jarro com uma planta ou um jarro com flor na sala. Aí tinha um negócio, como é que chama? Ah! Meu Deus! Não me lembro. Uma espécie de... Era onde o papai guardava os livros e tudo, chamavam escrivaninha. Ainda tem um relógio que ele comprou por 5 réis. Eu não era nascida, ainda hoje tem. Um relógio que tem um pendente assim, batendo. Relógio grande bem bonito. E na sala tem o retrato do papai, da mamãe e dos meus avós por parte da mamãe, e por parte paterna também tem o retrato da minha avó e do meu avô, que quando eu nasci o meu avô, por parte de pai, já tinha morrido. Ele era doente do coração. E aí tem os corredores da casa que é desse jeito. Agora, lá para trás é um quintal grande.

Sempre ia na casa da minha avó. A mãe do papai chamava-se Joaquina. Chamavam ela de Quininha. Ela tinha uma mercearia e juntava aquelas caixas, aquelas coisas que não vendia mais na bodega (chamavam antigamente bodega), ela juntava para me dar para eu brincar, eu e minha irmã, a Carmélia. E nós brincávamos de boneca, de tudo. Minhas tias diziam que eu era muito alva, muito bonita, tinha cabelos louros, os olhos azuis. A gente quando fica velha vira sucata, não é? (*risos*).

Na cozinha tinha uma banca bem grande! Do outro lado aqui, já pra fora, tinha uma janela. Nessa janela, pelo lado de fora tinha uma banca, a pessoa lavava a louça do outro lado. Nesse tempo ainda não tinha água encanada do açude, já hoje tem. Hoje tem luz, antes

não tinha. Tinha um motor que, dentro desta casa, toda noite ele trabalhava até dez e meia, onze horas da noite. Quando a gente ia dormir, o menino fechava o gerador. Era só luz de farol, lamparina.

Na cozinha era um fogão grande de alvenaria, que tinha. Era fogão à lenha porque nesse tempo não existia outro tipo. Botavam uma placa de ferro em cima, fazia o fogão. Faziam um negócio de botar as panelas, as trempes, não era trempe[59], era uma fornalha, aí botavam a lenha. No que botava a lenha, ali você assava bolo, assava carne, lingüiça, o que quisesse.

Quando se matava uma rês, emprestava uma banda a um, ou um quarto a um, um quarto a outro. Espalhava assim. Quando eles matavam, aí eles repunham aqueles que pediram emprestado, porque pra ficar com uma rês toda, ficava aquelas carnes secas. Lá em casa não se comia fígado, nem panelada, essa coisas. Papai dava para os moradores. Cabeça de gado, mocotó, essas coisas lá em casa ninguém comia. Aí a mulher botava no fogo aquelas panelas medonhas, quando estava cozida ela pegava assim uns dois quilos de farinha tirava a metade dos caroços, e machucava cebola com farinha dentro dum pilão, botava dentro daquele alguidar e vinha com aquela concha de caldo com gordura. Ali dentro mexia, fazia aquele pirão que parecia barro de tapar parede; aí botava nos pratos aquilo ali, botava uma travessa grande na mesa cheia de pirão, outro prato cheio de gordura de corredor e a carne assada, pisada, torrada, de qualquer jeito. Podia ser cozida. Botava ali para o povo comer com arroz. Nesse tempo era muito difícil o macarrão.

O papai e a mamãe eram muito católicos. Ave Maria! Quando meus pais sabiam que tinha uma pessoa passando fome eles mandavam chamar, mandavam tirar uma criação do rebanho, mandavam tirar farinha do caixão, davam arroz.

Um dia, eu me lembro, foi antes de eu casar. Um dia eu estava lá em casa, era uma seca, parece que foi de trinta. Quando demos fé, bateram palmas lá fora. A casa do papai era toda rodeada de área, que a gente chama no sertão de alpendre. Aí quando eu saí era uma senhora com quatro meninos chorando e o marido. Tinha uma menina deste tamanho, alvinha, loura dos olhos azuis. A mulher disse: “Me dêem um bocado pelo amor de Deus, estou com cinco dias que não como, nem eu, nem minha família.” Quando essa mulher entrou, aí a mamãe disse: “Menino...” (tinha uma bacia grande assim, cheinha de pão de milho com leite, pois lá em casa gostavam muito de merendar pão de milho com leite, carne assada e

[59] Arco de ferro com três pés sobre o qual se põem panelas que vão ao fogo (Cf. Dicionário Aurélio).

rapadura). A mamãe despejou tudo na bacia, botou um bocado de colheres e deu pra eles comerem. Esse pessoal comeu! O homem chorava de fome. Aí a mamãe disse: “Olhe, aquela casa acolá não tem ninguém.” Tinha uma casa assim pertinho. Vocês podem ir pra lá que enquanto eu puder sustentar vocês, eu dou de comer. Foram pra lá, para esta casa, ainda passaram bem uns três meses. Quando eles foram embora, já estava chovendo. Eles eram da Bahia.

➢ ANTIGAMENTE QUEM SABIA LER JÁ ERA PROFESSORA

Eu estudava no patronato em Cascavel que era particular. Não era convento. Tinha aqui, acolá umas irmãs que ensinavam. Elas não eram propriamente freiras, eram umas irmãs. Pois bem, lá nesse patronato era assim, a vida era essa: às seis horas a gente rezava um terço, quando dava sete e meia pra oito horas, vinha um padre e celebrava uma missa. Tinha lá o altar. Missa, só dias de quarta-feira. Era um padre de lá mesmo, da Matriz de Cascavel. Todo mundo comungava, mas tinha que se confessar. Hoje em dia todo mundo comunga sem se confessar. Mas lá a gente tinha que se confessar. Tomava o café, ainda ia aguar umas plantas. Aguava aquelas plantas. Quando terminava, por volta de oito e meia, aí começava a aula; estudava até onze horas. Onze horas, terminava. Nesse tempo, quem fazia o 4º ano já era até professora. Aí quando terminava a aula a gente ia almoçar e tinha aquela tarefa. A cada semana, uma daquelas que viviam ali lavava a louça, outra varria a cozinha, outra passava o pano. Uma vez por semana, cada uma fazia isso. Tinham muitas.

Quando terminava tudo isto aí, elas vinham ensinar a fazer ponto de cruz, crochê, ponto de arroz, ponto de parafuso, ponto não sei de quê, já nem me lembro mais como era.

Aí quando era dia de sexta-feira à tarde, o meu avô ia me buscar, ou mandava um tio meu ir me buscar. Do sítio para a cidade de Cascavel, era uma légua, que chamavam de primeiro. Aí eu ficava lá o resto da sexta, sábado e domingo. Quando era domingo de tardezinha, iam me deixar lá no patronato.

Comecei das primeiras letras. Quando eu fui pra lá, só sabia a carta de ABC, como era antigamente. Quando cheguei fui estudar naquela cartilha que chamavam *Ensino Rápido.*

O castigo que tinha era só mandar rezar um terço. O castigo era esse, não botavam de joelhos, não davam castigo nenhum, palmatória não tinha.

Nesse tempo, não tinha recreio não. Era direto. Começávamos a estudar, quando terminávamos aquela matéria que estavam ensinando, já estava liberado. Quando íamos começar a aula, rezávamos um terço. Quando terminávamos, rezávamos outro terço. Quando eram seis horas, rezava um terço. Eu digo: daqui a pouco eu vou para o céu (*risos*) – só vivíamos era rezando. Dormíamos cedo. Nesse tempo não tinha rádio, não tinha televisão, não tinha nada.

Era como uma casa. Lá no convento onde eu estudava era como aqui (*demonstra o tamanho do espaço*). Ficava todo mundo lá naquela parte, e tinha um salão da gente estudar. Naquele salão ficava todo mundo lá na sua carteira estudando. Todo mundo num salão só. Não tinha homem de jeito nenhum. Nem menino, nem nada, só era mulher. O mesmo itinerário de uma, era de todas. Agora, umas sabiam mais, outras sabiam menos, como em todo colégio. Em todo colégio tem aquela parte em que uns são mais adiantados e outros mais atrasados, não é? Era tudo de família rica.

Foi lá na casa da mamãe, na fazenda, que eu aprendi a ler. Ela mesma quem ensinou. Ela ensinava todos os filhos e os filhos dos moradores também. Ela não era professora, mas antigamente quem sabia ler já era professora, porque o pessoal todo era analfabeto.

Papai contava uma história que tinha uma vizinha que ela era casada, já estava bem com 50 anos ou mais. Ela não tinha família e criou um menino, sobrinho do esposo. Quando foi um dia chegou lá um homem dizendo que ensinava. Era fazenda, muita fartura de tudo e ele hospedou-se lá. Ficava perto da casa do papai, assim menos de um quilômetro (essa fazenda era até do meu avô, pai da mamãe. Ele era primo carnal do Juvenal de Carvalho). Papai chegou lá (a velha chamava-se Guilhermina), aí ela disse: “Ah! Joãozinho, estou tão alegre, arranjei um professor para o Adauto.” Aí o papai: “Foi? Cadê o livro?” Aí ela disse: “Vai, fulano, buscar o livro.” E ele foi buscar o livro. Quando chegou abriu o livro e começou a dizer: “A mulher foi lavar roupa, trouxe uma trouxa de roupa, caiu dentro d’água...” Não sei o que lá. Disse muita besteira. Aí o papai disse assim: “Rapaz, me dá aí esse livro, deixa eu olhar.” Aí ele disse que não tinha nada! Que ele não conhecia o “A”! Não estava enrolando a velha!? Era o professor do menino. Só pra ensinar besteira! Nada! Que ele não sabe, ele não conhecia. Aí o papai disse assim: “Fulano, que letra é essa aqui?”; “Não sei.”; “E essa?”; “Não sei.” Ele não conhecia nem uma letra! Antigamente era desse jeito.

Agora, quando nós éramos meninos, o papai arrumou um professor e botou lá numa casa particular para ele ensinar a gente. Aí quando foi um dia ele deu uns bolos no meu

irmão mais novo e deu outros na Carmélia, minha irmã. Aí eu fiquei com muita raiva, e disse: "Rui, vamos dar fim nesta palmatória?" E aí ele disse: "Mas como é que a gente dá fim?" (Papai criava muito porco, aquele horror de porco todos soltos). "A gente começa a dar espiga de milho para os porcos carregar, aí a gente pega a palmatória, veste ela todinha de palha de milho, amarra em volta, quando os porcos estiverem carregando as espigas de milho, a gente joga a palmatória, aí eles pegam, entram pra dentro da mata e vão embora."

A mamãe tinha um negócio que caso ela perguntasse, era pra dizer. Se jurasse, era verdade. Podia jurar, mas tinha que jurar a verdade, jurar mentira, não. Aí obrigava eu e o meu irmão a jurar se nós não tínhamos botado aquela palmatória no mato. A gente jurava que a gente não botou. Isso era no mês de junho; quando foi lá pra setembro ou outubro, papai mandava limpar aqueles matos todinhos, assim bem longe de casa, aí acharam a palmatória. Aí, quem botou no mato, quem botou, quem botou? Nós já tínhamos jurado dizendo que não tínhamos botado. Não botamos mesmo não, foram os porcos (*risos*).

[...]

Nesse tempo a gente conversava, cantava, tocava, cantava com violão, cantava sem violão. Às vezes eu digo assim: "Paulo[60], a vida da gente muda muito; porque quando eu era moça eu gostava tanto de cantar, mas tenho passado por tanto bocado pesado na minha vida que não sei mais cantar." Cantava na missa, na novena. A gente cantava aqueles benditos e tudo. Mas, hoje em dia não sei mais cantar. Mas, também perdi papai, mamãe, cinco irmãos, seis filhos, o marido, sogra, é muita perda pra gente se agüentar. Sempre digo ao Paulo, se eu não me entretece nisso aqui[61], como é que eu ia viver?

[60] Paulo é o filho de D. Lourdes que ainda mora com ela.
[61] Refere-se aos trabalhos de bordado que faz em casa.

ANTONIO ALEXANDRINO CORREIA LIMA[62]

O Sr. Alexandrino nasceu em 4 de agosto de 1918 em Tauá no sertão dos Inhamuns. Filho do juiz e desembargador Adalberto Cícero Correia Lima e Natália Alexandrino Correia Lima. Teve formação militar iniciando no Colégio Militar do Ceará, passando pela Escola Militar do Realengo, Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais até concluir a Escola do Estado Maior do Exército. Integrou a Força Expedicionária Brasileira na 2ª Guerra Mundial. É coronel aposentado, casado com Maria da Consolação da Cunha Correia Lima com quem tem 11 filhos e 26 netos.

➢ EU TIVE UMA INFÂNCIA MUITO GRATIFICANTE

Nós morávamos na fazenda do velho meu avô. Eu conheci meu avô lá na fazenda, já cego. Deve ter cegado talvez com uns 40 e poucos anos. Glaucoma. Mas o velho tinha uma perspicácia extraordinária. Ele foi um dos grandes fazendeiros lá dos Inhamuns. Tinha os Alexandrinos e os Feitosa. Os Feitosa foram os primeiros que chegaram lá na região. Meu avô veio depois, do Piauí. A origem da família vem daí, da parte de Alexandrino. Ele tinha uma quantidade imensa de gado. Ferrava 1.500 bezerros por ano. É muito difícil um fazendeiro que tenha essa quantidade. Ele vendia bois, não boiotes, mas bois erados. Boiadas de quinhentos bois. Naquele tempo havia uma coisa muito interessante: os fazendeiros davam vacas para os agregados "comerem leite", como eles diziam na época. O leite não tinha valor e o agregado ficando com a vaca, ele cuidava da vaca e do bezerro. Era uma vantagem, não era? Mas o velho cego... Naquele tempo não havia banco, o dinheiro era guardado nas malas. Tinha uma pessoa pra cuidar do dinheiro. Então o que ele fazia? Ele escolhia dois cuidadores do mesmo dinheiro, mas dois que fossem inimigos um do outro. É perspicácia, não é? Se um fizesse uma falcatrua, o outro denunciava.

Então eu nasci mesmo na fazenda, com parteira. O costume era com parteira mesmo. Uma fazenda grande, com currais de madeira de pau a pique. Currais bonitos com porteiras bem trabalhadas. Além do mais, o seguinte: o papai também gostava muito da agricultura. Então nós tínhamos dois açudes: um grande do lado do norte e um pequeno do lado do sul. E nos baixões dos dois açudes, que se encontravam mais em baixo, havia uma grande plantação de cana. Nós fazíamos moagem, fazíamos rapadura, alfenins, batida... E chegamos até a fazer um pouco de açúcar, açúcar mascavo. Tinha muita fruteira. Ele plantou,

[62] Relato gravado no dia 12/12/05 na residência do Sr. Alexandrino.

por exemplo, uma alameda enorme de caju... cajueiro.... Tinha o gado vacum, tinha também muita ovelha, bode... A fartura era imensa! Muito queijo, muita coalhada. Ele vendia rapadura. Iam apanhar lá na fazenda. Ele tinha um paiol onde guardava aquela rapadura entre os bagaços, para não melar, de maneira que eu tive uma infância muito gratificante. Inicialmente a gente montava em carneiros, depois a gente montava em bezerros, bezerros no curral. A gente botava bagaço de cana ali e ficava meio fofinho para as quedas. Aprendi a laçar os bezerros e montar, depois montava em cavalos. Aprendemos a nadar montando em cavaletes, pedaços de bananeira ou pedaços de mulungu que flutuavam com facilidade.

Então veja você, toda a minha formação primária foi com meu pai, mas eu estive um ano numa Escola Reunida em Tauá, por volta de 1927, aquelas escolas que havia no interior onde a professora dava aulas para várias classes ao mesmo tempo. Pois bem, tive essa experiência, era aquela camaradagem com os colegas, tenho até uma fotografia desse tempo. Um amigo meu, que era colega, se encarregou de identificar todos eles, depois de um bocado de tempo conseguiu a identificação, então é uma fotografia histórica, que tem a identificação de todo o pessoal. Infelizmente pela minha vida militar, pra cima e pra baixo, não tive a oportunidade de estreitar mais a amizade com esses ex-colegas.

➢ FUI DEIXADO INTERNO DE CALÇAS CURTAS

Naquele sistema da época, as mulheres apanhavam água no açude, na lata ou no pote, botavam na cabeça levavam e enchiam os potes, os tanques, para tomar banho, lavar o rosto, essa coisa toda. O rosto era lavado na bacia, bacia de ágata com aquele jarro e em face do hábito todos os meus irmãos tiveram “tracoma” – doença dos olhos. Mas eu não tive, não sei se por causa de alguma imunidade ou pelo cuidado que eu tinha de não usar propriamente a bacia. Eu despejava a água do jarro e lavava o rosto. Ainda hoje quando passo no interior, em lugares dessa natureza, eu uso esse sistema. Então meu pai veio com a família toda para cá, para tratar dos olhos dos filhos e eu aqui tive a oportunidade de passar um ano nessa escolinha, na esquina das ruas Santos Dumont com D. Manoel: Clóvis Beviláqua. Estive um ano aí nessa escola, Clovis Beviláqua. Depois voltamos para Tauá e continuei estudando. E o sistema era esse: só podia brincar depois de dar conta do dever. Com 2 anos e meio eu fiz o exame de admissão para o Colégio Militar. Fui aprovado e fui deixado interno de calças curtas. Fiquei com a impressão de que tinha sido abandonado.

Estava com 10 anos, mas não era de um menino de hoje, 10 anos daquela época, 1929. E com um agravante: eu era um dos mais novos. As pessoas entravam com mais idade, por causa da dificuldade do pessoal estudar. Tinha um limite de idade, mas muitos alteravam a certidão pra poder entrar no Colégio Militar. Eu, por exemplo, na Escola Militar, quando nós saímos aspirantes, em fins de 1937, eu era o 2º mais novo da turma.

Então você vê, eu fiquei aqui e o velho morando no interior. Eu entrei em 29 e ia passar as férias em Tauá. Mas depois em 31, papai foi convidado para ser desembargador, então eu passei a ir nas férias para Teresina. Nesse tempo, praticamente, não existia estrada. A gente tomava o navio na Ponte Metálica. Tinha que passar para o barco e do barco para o navio. Ia até São Luís. Em São Luís pegava o trem e ia até Timon que era no lado do Piauí, defronte Teresina. O nome antigo era Flores, hoje é Timon.

Eu passei esse tempo todo interno, por conseguinte, 9 anos. Saí do Colégio Militar e entrei na Escola Militar. Saí aspirante e fui classificado em Belém. Mas eu tinha interesse de ir para Teresina. Depois retificaram minha classificação para lá. Passei só quatro meses e fui para Teresina. Lá em Teresina, então, eu voltei a me enturmar com a família. Para você ver, eu tive muito mais contato com os meus colegas do que com meus irmãos. Então esse é um aspecto que, de certo modo, marca o caráter das pessoas, porque você fica um pouco desenraizado. Cheguei em Teresina em 38 e casei-me em 41, 3 anos depois. Demorei pouco em casa, não é? (*risos*).

As meninas, nessa educação, sempre ficaram um pouquinho dependentes. Por ser mulher não tiveram essa chance de sair para estudar fora, na época. É tanto que minhas duas irmãs, uma tinha muito poucas letras, a outra tinha realmente algum conhecimento, casou-se com um médico, tinha um conhecimento razoável, inclusive ela tinha dotes artísticos, mas por esforço pessoal dela, e como Maria, minha esposa. Maria lê muito, dá “quinau” em muita gente. Autodidata. Ela recebeu a incumbência de orientar os filhos, pois o marido estava no quartel. Eu ficava mais com aquelas coisas que eram mais elevadas, como a Matemática, por exemplo.

[...]

Nesse momento da entrevista, Sr. Alexandrino passa a relatar sua viagem para Lorena-SP para onde fora transferido em 1943. Devido as circunstâncias da guerra, a viagem foi feita por terra. Sr. Alexandrino e sua esposa Maria, grávida de 7 meses, viajaram durante um mês e dois dias até chegar ao seu destino.

Relata também sua designação para a Força Expedicionária Brasileira, tendo que se transferir para o Rio de Janeiro com a família, antes de embarcar para a Itália, no 1º escalão, em meados de 1944. A chegada em Nápoles, num navio americano de transporte de tropas com cerca de 5 mil homens, se deu em 16 de junho do mesmo ano. De lá seguiram para o Norte onde o combate se daria nos Apeninos.

[...]

Mostra um livro[63]*:*

Aqui tem a história da família. Vicente Alexandrino de Souza, meu avô materno (proprietário da fazenda em Tauá). Manoel Cícero Correia Lima, meu avô paterno (farmacêutico, médico prático, mestre da banda de música, falava francês...).

Continua mostrando fotos da família e comentando passagens do livro sobre sua trajetória profissional:

De sua autoria, lê:

> "Minha mãe, Dona Natália
> Com sua limpeza imaculada
> A casa não lhe corria à revelia
> e a reza era estimulada
>
> reclamava do marido
> seu cachimbo de fumo bruto
> até que tendo compreendido
> atendeu-a com um pedido justo
>
> também reclamava do doutor
> o procedimento dos matutos
> cuspindo na sala, que horror!
> Riscando o chão, que astuto!"

Explica:

Riscando o chão, justamente, mostrando questões de terra, aquelas coisas... porque o papai atendia na fazenda a todo mundo, sem problema nenhum...

> "Outro aspecto interessante:
>
> Menino não dormia
> Sem antes os pés lavar
> No açude ou na bacia
> E não podia reclamar

[63] Trata-se de um livro organizado pelos filhos que contem, além de textos, fotos que ilustram várias histórias da família.

Esposa amorosa e muito dedicada
Estava sempre vigilante
Evitando liberdade com empregada
Era para nós determinante.”

[...]

Três irmãos pediram pousada na Central (que era a fazenda), no tempo em que se tinha prazer de hospedar. Meu pai ironizou, na intimidade, com o seguinte verso (*recita*):

“Aqui chegaram três homens
Mota eles todos são
Como não trouxeram redes
Vão todos dormir no chão.”

- **A GENTE TINHA ESSA LIGAÇÃO MUITO FORTE COM O CAMPO, COM A FAZENDA**

As brincadeiras eram andar montado em carneiro, era laçar e montar os bezerros no curral, andar a cavalo, tomar banho no açude, era comer frutas no sítio. Tinha muita banana, muita fruta, muito caju, goiaba. Como moravam na fazenda, as crianças também faziam a sua fazenda: era a “fazenda de gado de osso.” Tinham determinadas juntas do gado que a gente pegava para brincar. Um tipo de junta, por exemplo, era batizada de vaca, outros tipos eram de bois, menorzinhas, eram de bezerros. Então a gente fazia as cercas, fazia as porteirinhas e tal. Botava o gado ali e ficava brincando. A bola era de meia. A peteca era feita com palhas de espiga de milho. As meninas brincavam de boneca, boneca de pano, essas coisas.

À noite a gente ficava na calçada escutando estórias de “pega de boi brabo.” Naquela época, não havia muitos cercados, então o gado, de modo geral, era solto. A única submissão que o gado tinha era, no verão, ter que ir beber no açude. Abria-se a porteira e o gado ficava entrando e saindo bebendo água. É a única maneira de você fazer algum traquejo com o gado. Mas na hora de “pega do boi”, tem que ser correndo atrás, encourado, derrubar o boi, botar a careta e o chocalho. Era uma vida terrível, uma vida braba mesmo. Então essas estórias eram contadas de tardezinha, à noitinha, na calçada. E outras estórias também de assombração: “Naquele canto de cerca, no cercado, aparece isso, aparece aquilo, aquilo outro.” (*risos*). Na fazenda havia essa confraternização com os moradores.

Naquele tempo também tinha onça, me contavam. Eu saí com meu irmão, mais velho do que eu um ano, andando pelas estradas, fazendo passeio a pé, e vimos um bicho

como se fosse um cachorro sentado no meio do caminho. Quando nos aproximamos, era uma onça vermelha. Aí o medo chegou. Cada um pegou um pedaço de vara e voltamos, sempre olhando para trás, de vez em quando, pra ver se a onça vinha.

[...]

E a abundância de alimentação? Não tinha essa história de comprar carne na feira, não. Matavam o boi, o carneiro, o bode... No Piauí tem uma cidade de nome Pimenteiras onde nós temos até uma propriedade grande, propriedade dos irmãos. Então comentavam que quando a cheia era boa, matavam um bode, vendiam um quarto e salgavam três. Imagine quando a vida era ruim (*risos*). Praticamente o bode ficava inteiro (*risos*).

Mas havia muita fartura, muita fartura. Lembro-me da moagem também. No tempo da moagem era uma animação muito grande, muita gente trabalhando. Era engenho de ferro puxado a boi. Tinha a garapa de manhã cedinho. A gente saía pra tomar garapa, apanhava era na bica. E fazendo alfenim, vendo a confecção de rapadura, aquelas coisas todas. À noite também havia o seguinte: mesmo fora da época da moagem, papai reservava uma parte dessa cana pra gente chupar. Naquele tempo era cana caiana, uma cana molezinha, boa de chupar. Então à noitinha, havia lá um parente nosso que era hábil descascador de cana, ele pegava uma "baciona" ia descascando a cana, botando na bacia e os meninos ficavam ali em torno.

A gente sabia que a chuva vinha do Piauí, então quando começavam as primeiras chuvas, a gente ficava prestando atenção no relâmpago do lado do poente. Mesmo à noite, a gente saía para fazer açude nas grotas e tomar banho. Era uma animação extraordinária.

Lá tinha muito marmeleiro. No verão as folhas do marmeleiro caíam completamente, a impressão que se tinha era que estava morto. O gado também. Muitas vezes, emagrecia bastante, morriam muitos. E assim passamos a vida nessa. Nós, quando saíamos do colégio íamos passar as férias lá. Então a gente tinha essa ligação muito forte com o campo, com a fazenda.

Nesse período meu, de menino, a seca não era uma coisa que criasse muita dificuldade, porque os terrenos não eram cercados e os fazendeiros tinham, como eles chamavam, tinham posses em diversos lugares. A população era bem mais restrita. Mas, na realidade havia, com relação às cidades, o problema da falta de transportes, a falta de assistência do governo. O transporte era terrível. Se você tinha um problema, como é que

você chegava a uma cidade maior? Tinha que ir andando, às vezes a pé, e quantos morriam no caminho, não é?

➢ EU ME ENTUSIASMEI. SONHEI ATÉ COM O COLÉGIO

Bem, você se lembra que eu vim para cá com o papai para tratamento dos olhos dos meus irmãos, não é? Eu fui o único que não tive "tracoma". Morei ali perto do colégio Militar e vi aquele movimento todo e tal... E eu me entusiasmei. Sonhei até com o colégio, de modo que a vocação foi tranqüila.

Não tive nenhuma rejeição durante a minha vida militar, embora a gente sempre tenha, aqui e ali, alguns problemas. Bom, naquela época havia um respeito muito grande com relação aos pais. Lá em casa o ambiente era pacífico, tranqüilo, mas quem saísse das regras podia ter uma disciplinazinha: uma palmatória, uma coisa... Mas isso era muito raro, mesmo porque meu pai era um homem formado em Direito, então tinha outra mentalidade. O pessoal do sertão realmente era diferente, a coisa era mais rígida.

Lá em casa todos nós aprendemos as primeiras letras, essa parte do primário, essas coisas todas, lá na fazenda. Inclusive vinham primos das fazendas próximas para estudar conosco. Então tinha um primo nosso aqui, por exemplo, que foi até secretário de polícia, já falecido, primo legítimo que estudava conosco. Ele era um camarada muito revoltado com esse negócio de sair da casa, sair da fazenda dele para ficar na fazenda do tio; não aceitava muito aquilo, e um belo dia ele fugiu para a fazenda do pai que ficava mais ou menos a umas três léguas lá da nossa fazenda. Chegou lá, levou uma boa sova e foi mandado de volta e recebido lá na minha casa com a alcunha de "fujão". Ele ficou muito danado com essa história e com raiva de um parente nosso e encostou o camarada num canto de parede e ia dar umas pancadas. Houve até uma interferência do papai. Papai chegou e evitou que a coisa acontecesse. Então ele entrou no Colégio Militar comigo. Terminamos a academia, mas ele não quis inicialmente ir pra academia. Ele preferiu fazer Agronomia, mas na Agronomia eu não sei bem o que aconteceu, o que é fato é que ele desistiu da Agronomia e voltou e entrou na Escola Militar. Saiu até um ano atrás de mim, embora ele bem mais velho do que eu.

Então você vê, o que tinha na cidade era essa "escolinha polivalente", não sei se é assim que se chama. Era uma escolinha que tinha uma professora dando aulas para várias classes. Na fazenda nós tínhamos uma professora. Fizemos lá um barracão para a escolinha.

Pois bem, o que a cidade de Tauá oferecia era essa escolinha. Quem tinha posses, logo que podia mandava os filhos para a capital. Foi justamente o que aconteceu comigo e com meus irmãos. Cheguei no Colégio Militar no 1º ano. Nesse tempo eram 6 anos.

[...]

Minha mãe é como li naqueles versinhos, era muito ciosa como dona de casa: questão de limpeza, de respeito às domésticas, questão de higiene dos filhos. E na parte religiosa ela botava a meninada pra rezar. Mas lá na fazenda não tinha esse negócio de missa. Eu até, às vezes brinco, digo pra Maria, minha mulher, que minha mãe mandava a gente rezar ajoelhado em caroços de milho (*risos*). Mas ela era muito cuidadosa, viu? Administrava lá, havia muita facilidade de domésticas, não é? Administrava essa parte de domésticas, comida, cuidar da casa. A alimentação era a alimentação característica lá da fazenda: carne, queijo, coalhada, doce de leite, frutas abundantes que tinha no sítio. Era muito completa.

Eu saí de casa entrei no Colégio Militar. A única fruta que tinha no Colégio Militar, na época, era banana. E com relação à comida mesmo, havia dois tipos de carne: um bife que botavam em cima da chapa, chamavam bife de chapa, esse era até razoável, e tinha também um assado – este era uma carne compacta, meio amarelada, cortavam as fatias e ali parece que não pegava tempero, essas coisas – nós chamávamos até de bife santo. De manhã tomávamos café e tinha leite. E à noite, nós éramos internos, à noite tinha a ceia e o estudo. À noite todo mundo ia para a sala. Lá tinha o inspetor para receber os alunos. O inspetor de alunos era um homem que não tinha um preparo para a função, como ainda hoje, de certo modo, há uma deficiência grande dessa classe que não tem uma preparação, porque não compreende muito o mundo da criança e do adolescente.

No Colégio Militar nós tínhamos vários tipos de punição, inclusive tinha a suspensão que o aluno saía, durante um período, do colégio. E tinha até um isolamento, que era um compartimento... Eu, por exemplo, sempre fui muito comportado, não criava grandes confusões, mas peguei um isolamento uma vez. Mas você vê, descendo do Colégio Militar, ali era um areal danado, então faziam umas quermesses e eu fui a uma quermesse dessas. Lá eu comprei uma caixa de *crak* de estalo, e depois do café da manhã, eu fui e: *chiste*! Explodindo o *crak*... (*risos*). Mas chegou nos ouvidos do comandante que eu estava jogando bombas... (*risos*). Eu não tinha defesa, não é? Então peguei oito dias de isolamento. Eu fui até capitão-aluno, comandante de companhia. Nos estudos então, tive uma posição de certo modo destacada, mas não escapei dessa. Mas isso também é como eu digo: é falta de preparação dos próprios oficiais. Porque comandar um colégio militar não é para todo oficial não. Tem que

ter uma compreensão do mundo da criança. Se não tiver essa compreensão, querer fazer do colégio militar um quartel, não dá certo.

Por exemplo, a formação, física, do cumprimento do dever, ética, era muito boa. Agora, apesar de ter um bocado de professores razoáveis, um ou outro claudicava um pouco. Isso o aluno sentia, porque o Colégio Militar sempre foi um colégio muito bom, de muito bom conceito. Comparavam, na época, com o Liceu, com a Escola Normal, depois esses foram caindo, caindo e o Colégio Militar continua porque tem uma estrutura muito forte, porque não depende das mensalidades para seu sustento. As mensalidades são relativamente módicas. E eu que tive sete filhos, eu tinha vários abatimentos. Se não fora o Colégio Militar e a Universidade Federal, eu não podia ter dado uma educação de qualidade para meus filhos. Não podia, de maneira nenhuma. Agora, as mulheres estudaram no São João porque, nesse tempo, o Colégio Militar não aceitava mulheres. Mas ali no São João deu para garantir bem.

O Colégio Militar foi criado em conseqüência mesmo da guerra do Paraguai, aquela história de dar assistência às famílias dos veteranos e tal. Mas essa coisa foi só uma motivação, depois generalizou. Como era uma entidade cujo orçamento vinha do Ministério do Exército, havia uma mentalidade de que aquilo ali era privilégio para a família militar. Então, antigamente, havia dois tipos de concursos: o primeiro para os filhos de militares e o outro para filhos de civis. Hoje não, é um concurso só. Eu acho perfeitamente razoável, justo, porque o dinheiro vem de todos. É um grande colégio. Continua um grande colégio. É como eu disse a você, aqui e ali a gente nota uma certa distorção no sentido de querer que aquilo seja um quartel. Não é um quartel. Tem que exigir disciplina, realmente, tem que exigir respeito, e há respeito. Aliás, em qualquer colégio há respeito, e há também, aqui e ali, um desrespeitozinho, dependendo do professor. Mas nas escolas públicas há uma situação vexatória para o professor, de desrespeito. Mesmo porque você vê o pessoal, produto de uma exclusão bárbara, desenraizado do ponto de vista familiar... Como é que pode? Se não respeitam os pais, vão respeitar o professor? É uma coisa que tem que se fazer algo.

[...]

Na escola eu até que apreciava quase todas as matérias. Mas Matemática, por exemplo: quando eu terminei o 6º ano, tinha uma cadeira de revisão de Matemática que eu tirei distinção. Depois, com os afazeres não tive oportunidade, pela própria vida profissional e fui deixando, deixando, mas sempre gostei muito de Matemática, de História, Geografia. Agora, a parte de Química, Física, principalmente química, ficou um pouco relegada, mais em decorrência da própria estrutura do Colégio Militar no meu tempo, porque o que se ensinava

antes era só uma cadeira para Física, Química e Biologia. Um currículo imenso. O professor era uma verdadeira metralhadora, era: “La-la-la-la...” Ninguém perguntava nada, ninguém esclarecia. Então nessa parte aí, foi um prejuízo enorme. Eu tive que recuperar um pouco essas coisas na própria Escola Militar. Havia até uma cadeira de Física, Química... A Arte da Guerra, mais ligada aos inventos de armamentos, essa coisa toda.

Os professores tinham uma formação boa. Eles sabiam. Por exemplo, o meu professor de Matemática era um sujeito extraordinário, era André Bernardino Chaves. Mas acontece o seguinte: ele chegava no quadro negro: “Teorema” e: “La-la-la-la...”; “Teorema: La-la-la-la...” Eu tinha até um caderno com todas essas coisas, muito bem organizado, mas com esse negócio de viagens, não sei onde foi parar esse caderno. Mas era uma coisa muito bem organizada, com todas as demonstrações desses teoremas.

Então você vê o seguinte: o problema do ensino é um problema que não pode se desligar da vida real. Pelo contrário, a vida real deve funcionar como um estímulo para o sujeito aprender. Eu cito, por exemplo, na Física: tem uma cabana aí, até vou lhe mostrar. Uma cabana que eu fiz. Nós fizemos, eu e os meninos. Nós fizemos em cima de uma árvore para as crianças. Inicialmente era uma biblioteca infantil, botei os livros lá, mas a meninada não se interessou muito devido a televisão, internet, etc. Isso mais para os netos, não é? Pois bem, essa cabana está engastada nuns cortes que eu fiz na árvore para apoiar. E o umbuzeiro, cajá onde você corta, ele cresce. E ela ficou toda empenada e eu quis nivelar a cabana. Eu sozinho. Eu botei duas travessas niveladas para que elas ficassem sem apoio no umbuzeiro, sem apoio direto. Eu peguei uma alavanca dessas de construção e procurei um ponto de apoio e... “Chiiiiiii” (*demonstra através de gestos*) E ela ficou no lugar. Então, se você não identificar essas vantagens, fica difícil para a criança aceitar. É uma coisa subjetiva.

➢ ERA FESTA QUANDO CHEGAVA, POR EXEMPLO, O INVERNO

Morando na fazenda, aniversário, festas de Natal, Ano Novo, essas coisas não havia grande repercussão não, isso não repercutia, praticamente. Religiosidade, era só essa mesmo da reza. Até mesmo o catecismo, essa coisa toda, praticamente era inexistente porque vivíamos isolados na fazenda, não tinha a estrutura da igreja para ajudar.

Havia os sambas, os caboclos que dançavam, principalmente os caboclos. Dançavam, se divertiam. Mas pra nós mesmos, festa assim, lá na fazenda, não havia. Era festa

quando chegava, por exemplo, o inverno, quando chegava a moagem, mais nesse aspecto. Não uma coisa estruturada com essa finalidade. As alegrias eram decorrentes dessa própria estrutura do campo.

Era uma festa, por exemplo, de tardezinha você ir lá no curral para laçar bezerro, montar, cair, achar graça. Por falar nisso, eu fui uma vez nessas minhas idas ao sertão, menino de 15 anos, passei na fazenda do meu tio e tinha um carneiro no curral. Aí eu disse: “Rapaz, monta nesse carneiro aí.” Ele foi lá, montou no carneiro. O carneiro veio esfregando ele na cerca do curral, e tinha uma caçamba cheia de forragem, aí o carneiro parou na caçamba e ele, chispe! E nós trepados na porteira e achando graça dele.

[...]

Quando da passagem da Coluna Prestes em 1926, eu tinha 8 anos. Já sabíamos que a Coluna estava nas proximidades, porque passaram dois componentes da Coluna montados em burros, todo enfeitados. Eram os revoltosos, como chamavam. Então chegaram, cumprimentaram, talvez até fazendo um reconhecimento, sei lá.

Bom, e numa bela tarde (a fazenda tinha um pátio, um vaquejador enorme, subindo um pouco, um pequeno declive subindo) eu estava com meu irmão mais velho, e ele desenhando um cavalo de pau pra mim. Pegava o marmeleiro, (ele tem uma cascazinha) e ele ficava tirando a casca e fazendo o desenho do cavalo de pau... Quando assoma lá no vaquejador, lá no alto, uma tropa montada! Aí eu digo: são os revoltosos (eu, no meu pensamento), e aí, pernas pra que te quero! Fui me esconder lá atrás da cerca do curral e a mamãe enterrando as jóias dela lá num monturo, lá... (*risos*). Mas, quando a tropa chegou, era uma tropa da polícia. Eu acho que estavam brincando de esconde-esconde com os revoltosos. Eles não tinham condições de enfrentar os revoltosos. Quando chegaram lá, meu irmão perguntou: “Vocês são da Coluna Prestes?”; “Não senhor, nós somos é da polícia.”

Então aí tem uma contradição entre esse menino fujão (que foi se esconder detrás da cerca) e que depois foi para a guerra...

Silêncio.

[...]

Agora eu tenho um pouquinho mais de tempo. Estou saindo de todas essas entidades que eu fazia trabalhos de executivo. Vou ficar mais livre não só para melhorar meu crédito aqui com a D. Maria, como também pra poder divagar sobre essas coisas. Nessa vida aperreada não tive nem oportunidade de fazer uma educação artística, uma coisa qualquer. Tem um violão aí que meu neto toca... Será que eu vou ainda aprender a tocar violão?

FRANCISCA FIALHO MOREIRA[64]

D. Fransquinha nasceu em 13 de março de 1921 na cidade de Santarém no Pará onde seu pai estava trabalhando como seringueiro e havia levado a família para morar lá. Com 3 meses de vida chega ao Ceará para morar na cidade de Pereiro de onde seus pais haviam saído. Estudou até o 3º ano primário. Foi professora particular durante um curto período, antes de se casar. É viúva e mora com duas filhas em Fortaleza.

➢ EU ME LEMBRO BEM, QUANDO EU ERA PEQUENA

Meu pai morreu e fiquei na companhia do meu avô e da minha mãe. Minha mãe ficou trabalhando em serviços de casa. Ela fazia renda muito bem. Criava animais e vendia. E meu avô mantinha o sustento da casa. Quando meu avô morreu, eu já estava com 8 anos e mamãe continuou mantendo a casa. Eu me vestia bem direitinho, ia à escola, fiz a primeira comunhão. Nunca servi em casa de ninguém. Nós éramos pobres, mas mamãe nos manteve toda a vida. Quase não senti tanta diferença.

Uma diferença que eu sentia, era que eu tinha inveja de quem tinha pai. Eu me lembro que eu via aquelas minhas colegas tudo criadas com os pais em casa, aquela vida diferente da minha, aí eu sentia (e*mociona-se).*

Graças a Deus mamãe também trabalhou muito, sofreu muito, mas me manteve sempre bem. Nossa casa era uma casinha muito simples. Era na rua. Nós moramos lá até 1932, por aí assim. Depois meus tios acharam que deviam vender a casa [...].

Depois que eu já sabia ler, eu ganhava às vezes algum dinheirinho numas escolas assim que o povo me pagava para eu passar o dia ensinando. Sertão, fora da cidade. Foi o único trabalho que eu fiz. Me contratavam dois, três meses, morando na casa da pessoa, nos arrabaldes, lugarezinhos assim pequenos de casas espalhadas. Não era nada de cidade. Lá eu morava e passava tempos alfabetizando aqueles meninos em cartas de ABC, cartilhas. Ainda hoje tem um senhor de lá que me chama de minha professora (*risos*). Era gente grande, de toda idade, de 16 ou 17 anos. Passei uns três anos trabalhando antes de me casar. As pessoas me conheciam e me chamavam, aquelas que tinham condições de pagar.

[64] A gravação da entrevista foi feita em 23/06/05 na residência de Dona Fransquinha.

Mamãe costurava, fazia as coisas. Ela sempre ganhava o nosso sustento. Eu não tinha irmãos, aqueles amiguinhos ou parentes da minha infância [...].

Eu me lembro que tinha uma senhora lá que era quase dona da cidade. Ela era muito rica, e ela dava muita assistência àquelas crianças na escola. Todo dia a gente, cedo, ia pra lá para tomar um copo de leite. Lá era uma casa muito rica. Tinha muito leite, mas ela não vendia não, ela dava pra todo mundo. Aquela criançada daquela rua todinha, sabe? Ia pra lá. Ainda hoje eu me lembro. Até um tempo desse tinha a casa dela, tinha uns batentes onde os meninos se sentavam e ali ela servia aquele copo de leite. Eu me lembro bem, quando eu era pequena. Todo dia a gente ia lá tomar esse copo de leite. Dona Abigail. O marido dela parece que era prefeito. Sei que ela dava muita assistência às crianças pobres.

[...]

Naquele tempo só votavam os homens. Mulher não votava. Eu via aqueles homens passando para ir votar, ainda hoje me lembro. Eu via na casa desse senhor que era rico, eles faziam muita comida para os eleitores. Passavam o dia fazendo aquele panelão de comida. Era dia de festa, o dia da eleição. E aqueles homens não votavam assim com roupa normal, camisa, coisa assim, era todo mundo pronto de paletó, ninguém via uma roupa simples pra votar, não. Ainda hoje eu me lembro. Eu via só passando aqueles homens bem vestidos, bem prontos. Era dia de eleição.

Ele (esse homem rico) comprava todo algodão que tinha por ali; descaroçava, tirava só a lã, fazia aqueles pacotes grandes, bem grandes e transportava. Para onde, eu não sei.

Nem se falava em Fortaleza. Acho que quem vinha aqui, se despedia até da família. Não era fácil vir aqui (*risos*). Ninguém nunca vinha não, só se fosse esse povo mais rico, mas era muito difícil pra vir aqui em Fortaleza. A pessoa tinha que vir de Pereiro para Quixadá a cavalo e de Quixadá para cá vinha de trem. Demorava muito.

Eu me lembro também do tempo do terror de Lampião. Eu me lembro. Não sei se ele avisava que ia entrar na cidade. Sei que o povo saía tudo de suas casas e ia para aquelas casas de sítio, para aqueles arrabaldes, deixavam a cidade sem ninguém, porque era Lampião que ia chegar. Me lembro que isso aconteceu mais de uma vez. Mamãe saía, às vezes passava três, quatro dias fora, naquelas casas, ou então ia sábado ou domingo; assim ninguém queria estar na cidade, o povo todo saía para dormir naquelas casas mais afastadas. Mas nunca aconteceu nada, era só medo.

➢ O DIA-A-DIA É QUE IA ENSINANDO

Chegava a menstruação naquele tempo, para mim e para todas era uma coisa que aparecia e a gente ia se acostumando, mas não tinha nenhuma explicação sobre isso, nem se falava. Só iam aprendendo com o tempo, mas orientação não tinha. Fui tomando conhecimento com o povo do meu tempo, as que foram primeiro e as que custaram mais. E aí a gente ia tomando conhecimento, mas sempre com muita ignorância, quase de tudo.

Tem uma amiga minha, ela ainda hoje é viva, que me contou que houve um casamento de uma amiga dela, teve a festa dos dois e tudo. Ela foi e logo depois do casamento o rapaz foi entregar a moça porque ela não era moça, foi devolver. Aí essa minha amiga dizia que tinha tanto medo de se casar e não ser moça também (*risos*). Era muita ignorância, não era? Ali a pessoa se casava e... Era um tempo difícil, não se aceitava isso. E os outros também ignorantes censuravam. Era muito difícil.

Eu, pelo menos me casei. Eu não pensava em família, não pensava em filho, não sei. Gostava daquele rapaz, quis me casar e me casei. Graças a Deus vivi muito bem, mas completamente assim, sem plano nenhum. Era a vida. O dia-a-dia é que ia ensinando. No sertão ninguém nem pensava nisso. Eu, pelo menos, não sabia de nada... Ninguém se atrevia a perguntar.

➢ CRIANÇA NÃO TINHA VIDA DE CRIANÇA

Criança não tinha vez. Hoje não, as crianças têm seus direitos, suas coisas, mas naquele tempo, não tinha. Criavam, davam comida, o necessário e pronto. Criança não tinha vida de criança. Criança não tinha aniversário. Nunca me lembro de ter feito um aniversário. Hoje quando é aniversário, é festa (*risos*). Mas naquele tempo não tinha. Eu sabia qual era o dia do meu aniversário, mas muita gente nem sequer sabia. Criança não tinha direito a saber de nada. Mudou muita coisa, é outra vida. Naquele tempo a pessoa vivia, não sei como era a vida, não vivia nada, não é?

As festas que a gente falava eram apenas as festas da igreja, aquelas missas, procissão. Festas só essas litúrgicas mesmo, sempre eram aquelas festas mais animadas, não era? Animadas assim, porque quando chegava a época, do dia de Natal, por exemplo, aquele povo pobre, pobre, tinha que fazer aquele bolo. O bolo de milho. Só se conhecia o bolo de

milho, não tinha outra novidade. Faziam aqueles bolos de milho temperados com castanha, coco, essas coisas assim. Às vezes eu faço aqui, nem todo mundo gosta, mas todo mundo, por pobre que fosse, nem que fosse só com a rapadura e o milho, fazia aquele bolo no Natal. Passou o Natal, ninguém ouvia mais falar em bolo.

No domingo a mamãe não trabalhava, ela não fazia renda, não fazia aqueles trabalhos que ela fazia para ganhar alguma coisa, só ia à missa. Às vezes, visitava algum conhecido ou ia pra casa de alguma amiga, só isso.

As roupas das crianças eram bem diferentes da roupa dos adultos. É porque hoje a criança desde cedo já veste a roupa igual a dos adultos, é saia, é blusa, é muito diferente daquele tempo. Naquele tempo tinha a roupa das crianças.

➢ NEM TODAS AS CRIANÇAS IAM PARA A ESCOLA

Tinha um tio que gostava de ler, sabia ler. Quando eu era criança, era difícil uma pessoa, naquele tempo, um adulto que soubesse ler. Mas ele contava, falava, lia historinhas para mim. Lia aqueles livrinhos, aqueles versos, aquelas estórias antigas em verso.

Quando eu vim freqüentar a escola já não tinha mais pai, só tinha minha mãe. Ela que já não sabia ler, não queria me criar também assim e se esforçou muito. A professora chamava-se Carminda, uma velha tuberculosa. Ela e toda a família dela. Era a professora. Já pensou uma pessoa tuberculosa ensinar as crianças? Acho que era a que sabia ler na cidade, queriam era aproveitar. Ela era de lá mesmo. Naquele tempo tuberculose não tinha cura nenhuma.

A gente estudava, aprendia a ler. Hoje tem as classes: 1º, 2º, 3º ano etc. Naquele tempo, eu estava me lembrando, a gente via o livro: 1º livro, 2º livro e assim por diante. Era assim, não tinha 1º, 2º, 3º ano, só depois de grande para adulto. Só depois de 10, 12 anos foi que eu passei a freqüentar a escola das adultas. Ali a gente estudava. Eu sabia até o nome dos livros: era Erasmo Braga e Felisberto de Carvalho. A gente dava, de início, o 1º livro. Ali se a gente lesse aquele livro depressa, pronto, passava para o 2º, 3º, era assim.

O local era um salão. Lá tinha carteiras, mesa da professora e lousa, só isso. Era sempre assim: só fazia aquelas leituras. Me lembro bem que explicação, dever... (*balança a cabeça indicando negação).* Só ia todo dia para a escola, a gente não levava nada para casa, nem trazia nada de casa para a escola. Tinha o recreio, era a hora de brincar, correr,

brincadeiras de roda, de jogos, joguinho manual, não sabe? Tinha várias brincadeiras, mas não lembro agora.

Na escola que eu estava tinha só meninas. Depois é que fizeram o grupo, que até tinha o nome de Escolas Reunidas, mas antes não era. Não sei onde estudavam os meninos porque lá no meu tempo eu só via menina. Nesse tempo não tinha farda. E quanto aos castigos, essa Escola era uma escola pública, não havia castigo não. Naquelas escolas particulares é que se usavam mais a palmatória.

Nem todas as crianças iam para a escola, mas muitas iam. Era tudo dali do mesmo lugar. Lugar pequeno. Só conheci essa professora tuberculosa, e era uma escola pública. Quem não queria ficar na escola pública tinha que pagar, não era?