

ALÉM DAS PÁGINAS DO LIVRO DIDÁTICO

Mary Julia Martins Dietzsch*

No registro de suas memórias, Graciliano Ramos discorre sobre a dureza que marcou seus primeiros encontros com as letras. Tudo começou quando, um dia, remexendo na prateleira de miudezas da loja de seu pai, descobriu uns "cadernos de páginas amarelas e de papel ordinário" que, em sua percepção de iletrado, estavam cobertos de riscos semelhantes aos dos livros e jornais. Ao abrir os cadernos, foi surpreendido pelo pai que, satisfeito, tentou mostrar-lhe a importância de seu achado. E, de forma animada e enérgica, discursou a respeito das maravilhas contidas naqueles pedaços de papel.

Dominar aquelas linhas era como ter nas mãos armas terríveis, privilégio de algumas pessoas importantes e sabidas. Entretanto, longe de se entusiasmar com os argumentos paternos, o menino desconfiou daqueles cadernos recém-encontrados, cujas Unhas lhe pareciam "mal impressas, falhadas e antipáticas". Debalde o desinteresse e a desconfiança do futuro aprendiz, ah mesmo, no balcão da loja, o pretense mestre iniciou o seu trabalho, sem qualquer preocupação com as exigências do ofício que iria assumir.

Depois de algum tempo de fúrias e insucessos, frustrado com as poucas habilidades do filho, o mestre, que não demonstrara "qualquer vocação para o ensino", transfere para Mocinha, sua filha natural,

* Professora da Universidade de São Paulo (USP).

a árdua tarefa de meter na cabeça do menino as letras do alfabeto. Ainda que mais aliviado, longe da cólera e da palmatória do pai, Graciliano não consegue ver qualquer sentido e demonstrar a mínima simpatia em relação àquelas letras que vai aprendendo a soletrar com a ajuda da irmã. Depois de gaguejar sílabas um mês, começa a retirar do papel impresso os conceitos sisudos e inúteis que apenas lhe causam estranheza: "A preguiça é a chave da pobreza", "Quem não ouve conselhos raras vezes acerta", "Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém" (Ramos, 1955, p.120).

Em um tom de desalento, o escritor constrói sua narrativa, sublinhando na história de seus primeiros contatos com a palavra escrita as impressões deixadas por um mestre execrável e pela entoação deplorável das páginas "amarelas, de papel ordinário" que, sem significar, seguiam impondo normas e assumindo conselhos aos seus leitores. Como em todo processo de elaboração do conhecimento, os encontros do aprendiz com a leitura/escrita vão sendo marcados por suas condições de produção.

Às interações iniciais, dominadas por uma figura violenta, que atingia seu aprendiz pelos meios mais agressivos, sucede um segundo momento nessa malfadada alfabetização. Agora o ensino é acompanhado por uma mestra querida, mas, também, de última hora. A incompetência dos dois pretendidos mediadores se faz revelar assim de formas diferentes. Em sua atenção e paciência, Mocinha está pronta para escutar e para respeitar as perguntas de seu aluno, porém não está preparada para ajudá-lo. Como ele, não consegue tirar sentido e encontrar respostas nas letras.

No rastro das torturas físicas e emocionais impostas na primeira tentativa de ensino da leitura e na doce ignorância que a prossegue, a

cartilha, em sua pobreza verbal, vai prescrevendo a morte da letra, deixando em lugar do sentido o vazio no qual se espelham o desânimo e a aversão do alfabetizando. Entretanto, sufocando sua raiva surda e impotente para enfrentar o pai, o menino vai encontrando, sem se dar conta, no espaço protegido por Mocinha, algum lugar para dúvidas e imaginação. Mostra-se renitente às bazófilas e aos preceitos ostentados na carta de alfabetização. Mas inseguro de seu destino próximo, tenta decifrar enigmas que poderão devorá-lo amanhã.

Desprezando a um tempo, ameaçado em outro, chega à última página da cartilha e se espanta com o provérbio que ali está escrito: "Fala pouco e bem, ter-te-ão por alguém". Intrigada, pergunta a Mocinha: "Quem será Terteão? Seria ele um homem?". Nas imagens criadas, as indagações poderiam conter respostas que ajudassem o leitor titubeante e reticente a enfrentar o medo de uma escola que não mais se situaria nos domínios odiosos dos balcões paternos e muito menos na desinformação paciente de sua irmã: uma alfabetizadora improvisada que escutava as questões, mas que em seus parcos conhecimentos não conseguia ir muito além das pistas deixadas pelo aluno.

De qualquer forma, juntos especulavam, admiravam-se e continuavam a se perguntar sobre as letras, que iam se juntando para formar frases insólitas e desconhecidas. Agora, no entanto, a preocupação maior do aprendiz era com as aulas fora de casa e com os novos mestres a serem enfrentados. E se uma vez na escola tivesse de explicar o Terteão? Terteão, um ser/palavra, origem de angústias e objeto de sua criação.

Longe de desvendar belezas e prenciar liberdade, nas memórias de Graciliano, as letras da cartilha traduziram aborrecimentos e

se transformaram em amarras que escravizavam a mão em penosos exercícios, subjugavam o corpo pela palmatória e entorpeciam a mente com o vazio de seus aforismos e adivinhações. De que valeriam as palavras estéreis do final da cartilha para alguém que, juntando letras e gaguejando sílabas, não conseguia afastar da lembrança o desgosto pelos sinais impressos, descrente de qualquer mínimo de prazer e de encantamento que pudessem brotar das palavras?

Nem o sorriso nem a figura resignada e quase santa de d. Maria, que na escola continuou por caminhos muito semelhantes ao trabalho de Mocinha, conseguem afugentar as sombras ameaçadoras da carta de ABC. Ainda que distante das refregas físicas e morais impostas inicialmente pelo pai, o recalcado estudante continua sendo perseguido pelas letras de Terteão e de outras personagens que vão sendo construídas por sua imaginação. Sente-se incompetente e nauseado, resistindo já sem muita força aos provérbios e rabiscos que o atordoam.

E a escola indica um segundo livro de leitura que é celebrado na família com otimismo e presentes. Mas tais agrados vão perdendo o seu valor diante da exibição do volume que, já à primeira vista, inspira apenas antipatia ao seu futuro leitor. A tortura imposta em nome das letras soma-se, então, o retrato de um homem barbudo a prenciar males e insucessos. Associada às barbas do "Barão de Macaúbas"(Borges, 1867), autor do livro de leitura, vai se desenhando a figura de alguém pedante, carrancudo e perverso e a lembrança de outras imagens que, melhor seria, pudessem ser esquecidas.

Assim, só o retrato do Barão pintado na capa do livro já antecipa o desencanto e aturdimento que vão se confirmando à leitura de

suas primeiras lições. Causa espanto ao menino-aprendiz como um homem, um barão, com ares tão sério e de sugerida importância, seja capaz de escrever tantas ninharias e de tratar o mundo e a criança com tão pouca seriedade. Nos domínios do Barão, tudo é artificial. De fato, desdenha-se a realidade, faz-se da vida paródia. Como na cartilha, o leitor é mais uma vez atropelado por uma multidão de exemplos e de bons conselhos.

Defronta-se nas linhas do texto com o simulacro de um mundo conformado que, à custa de ensinar, deforma e empobrece a realidade vivida. Forjando dizeres de irracionais bem intencionados e bem falantes, o doutor vai tentando "impor às crianças uma linguagem de doutor". Banaliza eventos sérios como se a intenção fosse desconcertar a criança-leitora. A conversa de um passarinho que rejeitava a proposta de um escolar para a vadiagem, o castigo de uma mosquinha que voava desrespeitando as ordens maternas nada mais eram que desculpas do autor para transmitir suas mensagens, fingindo entender o mundo infantil. Por trás desses artifícios, a tentativa de "elear a criança, os insectos e os pássaros ao nível dos professores".

Na escola precária, d. Maria, em sua paciência e brandura, tentava explicar com voz mansa o que significava aquela literatura. Mestra nem triste nem alegre, não compreendia as violências ou as paixões da vida. Em sua passividade, lembrava a figura de Nossa Senhora que aparecia em litografias conhecidas dos meninos. A "velha professora quase analfabeta aproximava-se da santidade". Santidade ainda não suficiente para operar milagres e ajudar seu aluno a decifrar os sentidos e a se aproximar dos ditos do "Barão de Macaúbas". E lembrando as lições de seu primeiro livro de leitura, Graciliano escreve:

... Ridículo um indivíduo hirsuto e grave, doutor e barão, pipilar conselhos, zumbir admoestações... Temi o Barão de Macaúbas, considerei-o um sábio enorme, confundi a ciência dele com o enigma apresentado no catecismo.

Podemos entender bem isso?

Não: é um mistério... (Ramos, 1955, p.1).

Ainda que em tempos e lugares diversos, refletir e ter acuidade para perceber são algumas das características de homens que podem tratar e recriar fatos com sensibilidade e inteligência. Se no Brasil dos anos 40, Graciliano Ramos evoca lembranças de menino para falar das experiências com seus primeiros livros de leitura, na Alemanha dos anos 20, Walter Benjamin busca em antigas cartilhas e livros infantis as representações e o lugar que são concedidos às crianças por escritores e pedagogos.

O livro infantil alemão nasceu com o Iluminismo. Com sua forma de educação, os filantropos colocaram à prova o imenso programa de formação humanitário. Se o homem era piedoso, bom e sociável por natureza, então deveria ser possível fazer da criança, ser natural por excelência, o homem mais piedoso, mais bondoso e sociável... Contudo, esses erros já superados são mínimos se comparados com os equívocos que, graças a uma suposta empatia com a natureza infantil, estão em voga hoje em dia: a alegria desconsolada e desfigurada das estórias rimadas, a comicidade ridícula das caretas pintadas por "amigos" das crianças despojados da menor sutileza. A criança exige do adulto uma representação clara e compreensível, mas

não "infantil". Muito menos aquilo que o adulto concebe por tal... A criança aceita perfeitamente coisas sérias mesmo as mais abstratas, desde que sejam honestas e espontâneas...(Benjamin,1984, p.50; 1985, p.236).

A leitura do texto de Walter Benjamin parece nos aproximar ainda mais dos sentimentos e experiências evocados por Graciliano. O menino reclama da distância que existe entre suas expectativas e a violência de uma pedagogia imbecilizante a qual pode se refletir na atuação de um professor ou em um texto escrito. Por outro lado, o pensador alemão parece ouvir as imprecações dessa criança singular na voz de tantos outros meninos e meninas, nem todos capazes de encontrar, como nosso escritor, a força e/ou a oportunidade para sua expressão.

Se admitirmos, como Walter Benjamin, que a criança está sempre em busca "de um segredo enterrado", que encanto teriam para elas as monstruosidades fonéticas das cartilhas, as frases insossas e sem mistérios e os conselhos impertinentes de passarinhos, insetos e mestres empertigados que entram nos livros sem serem convidados?

Em uma concepção dialógica da linguagem, essas interferências predizem uma visão limitadora da palavra escrita e uma forma desajeitada e preconceituosa de se aproximar da criança, prescritas por certas pedagogias. Em nome de princípios lingüísticos e de bom comportamento, são improvisadas sentenças toscas e emblemáticas. Assim, sílabas que se repetem, bichos arremedando gente, letras dançantes, figuras que pretendem dialogar e brincar com seus leitores, na verdade, se transformam em textos inverossímeis e ficam deslocados num espaço em que, supostamente, deveriam ser

respeitadas a imaginação e a disponibilidade infantil para a descoberta da palavra e do mundo.

Quando o texto tenta se impor às interpretações, antecipá-las e intervir na leitura, atenta-se contra a polissemia e o dialogismo, que são, por excelência, as marcas do evento interativo. O mesmo ocorre quando o autor pauta o seu trabalho por uma única voz: a da instituição que representa. A voz do outro, que é origem do e se origina no diálogo, é enfraquecida para dar lugar às prescrições e às frases feitas que mais afastam do que enredam o leitor (Bakhtin, 1988 ; 1992).Afastamento que, felizmente, nem sempre significa uma recusa incondicional à palavra escrita, mas a partida para o encontro com outros textos.

Assim, rejeitando os compêndios escolares, Graciliano vai encontrar na conversa com sua personagem Jerônimo Barreto e em sua biblioteca a provisão de sonhos, a mudança de hábitos e de linguagem que a escola nem mesmo chegou a perceber. Desdenha a leitura da escola e se torna um leitor para a vida. Esse mesmo leitor/escritor privilegiado é percebido na ojeriza entediada e resistente de um menino que Graciliano Ramos registra com esmero em suas memórias, ou se faz presente nos ensaios de Walter Benjamin. Leitores/escritores que reconstroem a realidade com o timbre de pessoas e de personagens.

Alice, por exemplo, a personagem de Lewis Carroll, expressa sua opinião a respeito do que deveriam ser os livros infantis. Em uma tarde, sem ter o que fazer, tenta vencer o tédio dando uma espiadela no livro que sua irmã maior está lendo. Logo desiste se perguntando: *What is the use of a book, without pictures or conversations?* (Para que serve um livro sem falas e sem gravuras?). Desiste do livro e

embarca na toca de um coelho rumo ao País das Maravilhas (Carroll, 1975). Livre para sonhar, longe da certeza adulta, faz da aventura um aprendizado. Percorre caminhos fantásticos que se reinauguram cada dia na leitura daqueles que estão dispostos a brincar com palavras e a se divertir com o nonsense.

Ao sentir falta de falas no livro da irmã, Alice poderia estar pensando em um texto que expressasse as interações cotidianas, uma representação da oralidade espontânea que explora e transfigura a palavra nos jogos da infância. Um livro interativo que falasse e ouvisse o outro, que desse vozes e asas à imaginação. Talvez ainda, um texto de palavras atentas à vida, ao dinamismo e à seriedade do leitor infantil como pretendia um Graciliano impaciente com os tantos "barões" ou "borrões" da escrita. Um livro com ilustrações, queria também Alice. Quem sabe, além do prazer de olhar e desvendar a imagem, a ilustração fosse ainda para ela um auxiliar na descoberta da palavra impressa, uma mediação atraente para quem se introduz no mundo letrado.

Nenhuma sabedoria pedagógica poderá traduzir fielmente os comentários de Alice. Como ficção, os sentidos deveriam ser tramados nas interpretações dos leitores. Vale lembrar, no entanto, a importância dada por Lewis Carroll à forma visual de seu trabalho. Por não gostarem da qualidade da impressão, Carroll e Tenniel, o ilustrador, recolheram as duzentas cópias que constituíram a primeira edição de *Alice's adventures in wonderland* e continuaram discutindo a respeito de proporções, formas e outros aspectos das personagens que criaram. Parece, portanto, que Alice não está falando de qualquer ilustração.

Quem leu o texto de Carroll e teve a oportunidade de folhear facsímiles de suas primeiras versões sabe que o autor quis dialogar com um leitor capaz de buscar sentido na interação da letra e da imagem gráfica. Cuidou assim da palavra e das imagens que vão introduzindo esse leitor nos caminhos de Alice e de suas fascinantes aventuras. Considerou, como outros estudiosos, que as figuras invocadas por um ilustrador, um artista, podem abrir para a criança um mundo novo. Mundo esse que é avaliado por Walter Benjamin em referência às litogravuras em branco e preto de desenhistas alemães do século XIX. Para esse filósofo, a imperiosa exigência de descrever, contida nessas imagens, estimula a palavra. Mas assim como a criança descreve com palavras essas imagens, escreve nelas; redige dentro da imagem e as escreve, no sentido mais literal do termo. As imagens são rabiscadas e, graças a elas, a criança aprende ao mesmo tempo a linguagem oral e a linguagem escrita: os hieróglifos (Benjamin, 1985, p.242.).

Graciliano rememora sua alfabetização, fala de seus livros de leitura; Walter Benjamin analisa livros endereçados a crianças; Carroll escreve um livro dedicado especialmente às meninas da família Liddell. Obras que são datadas: nordeste brasileiro de 1938; Berlim, nas primeiras décadas de 1900; Oxford, nos idos de 1865.

Voltando para o Brasil de hoje, estão aí visíveis as suas mudanças. Nem todas, transformações positivas. Avanços/retrocessos tecnológicos, políticos, econômicos, sociais. O mundo mudou. Isso é mais que uma obviedade. E o Barão de Macaúbas desapareceu de nossas escolas, para figurar sua sisudez nas prateleiras de obras raras, reservadas a bibliotecas muito especiais. É de se perguntar, no entanto: O que estará acontecendo hoje com os livros de leitura brasileiros (ver Bittencourt, 1995), principalmente com as cartilhas de alfabetização?

Mestre nas escolas e artesão por honra da letra, o professor dos idos de 1800 seguia o coro de seus alunos na soletração e vigiava atento o manuseio das preciosas folhas do ABC. Mantê-las limpas e utilizáveis por muitos era menos trabalho para o mestre que se incumbia de ordená-las manualmente. A esse processo artesanal de cópias das letras seguiram as cartas de ABC e as cartas de sílabas que antecederam e/ou conviveram, durante algum tempo, com cartilhas semelhantes às atuais. E ainda que produzido, divulgado e utilizado de formas diferentes, esse aparato de alfabetização vem integrando o cotidiano de nossas salas de aula desde anos e anos.

Resistentes às controvérsias e críticas de que têm sido alvo constante, as cartilhas e seus similares mais remotos vêm modulando o ritmo do bê-á-bá, instigando o som das sílabas, a repetição de palavras-chave, motivando cópias e exercícios redundantes, além de insinuar vozes que sugerem normas de bem aprender e proceder. Escravas do espaço e do tempo, as cartilhas deram novos nomes a velhas práticas e seguiram falando no vazio. Olhando o mundo de viés, buscam no lugar comum e nos clichês o substrato para sua inércia. Estudos mostram que assim tem sido e continua sendo.

Mudanças, se houve nas cartilhas, foram principalmente na apresentação e no campo gráfico. Os títulos que começaram a ser editados até 1930 têm modificadas suas ilustrações e o seu formato, a partir dos anos 40. Até esta data, as lições apresentavam litogravuras bem cuidadas que, em cores ou em branco e preto, ostentavam meninas vestidas à européia, brincando com suas bonecas e animais de estimação. Ainda influenciadas pelo mundo europeu, são as figuras de meninos que deslizavam seus "arcos" por civilizadas alamedas e as tantas outras ilustrações, que arrebataram o leitor iniciante com a sintonia das cores e a sugestão de suas sombras.

Privilégio de poucos que freqüentaram determinadas escolas até as primeiras décadas de nosso século, as ampliações desses desenhos sugestivos saíram das cartilhas para embelezarem, ainda por muito tempo, paredes de algumas salas de aula. Inspiraram "descrições" e "composições", antes que fossem descartadas pela escola para se tornarem mercadorias de valor em antiquários ou para complementarem o acervo de zelosos colecionadores. Muitos daqueles que conviveram com essas imagens, desobrigaram-se da palavra prescrita para descrever e "escrever" nessas gravuras. Elas que motivaram conversas sobre lugares e crianças vindas de longe para serem recriadas nas histórias de pequenos leitores brasileiros: "Eu vejo uma menina. Esta menina se chama Fifina. Fifina foi visitar Fabiana. Fabiana tem um baú de fitas. Que bela fita! Disse Fifina..." O império das sílabas e aliterações esmaecia diante da imagem e da figura atenta da professora. Para além da cartilha, percorriam-se mundos. Com Fifina e Fabiana o "F" era magia.

Muitas capas brilhantes e chamativas hoje predominantes nas cartilhas parecem ter mais relação com os efeitos de mercado do que com um entendimento do papel da ilustração no mundo infantil. Certamente não é esse tipo de imagem que Alice gostaria de ver estampada nos livros que escolheria para ler e nem a ilustração de qualidade mencionada nos estudos de Walter Benjamin. Os tempos são outros. Ocorre que, não raramente, tais capas têm ar grotesco, pesado pelo excesso de cores, de enfeites e penduricalhos, indícios da pressa de quem quer entrar na concorrência a qualquer preço. Função semelhante parece cumprir o artifício dos diplominhas, das sugestões e dos endereços para a compra de carimbos e do livro do autor indicado para a série seguinte.

Cartilhas que começaram a ser editadas no período compreendido entre 1916 e 1940 não sofreram basicamente mudanças em seus enunciados, considerando-se as diferentes edições que foram utilizadas nas escolas paulistas até a década de 70. Desafiando a História, o discurso permanece invulnerável tanto às diferentes tendências políticas quanto educacionais que marcaram a época. Seu texto não é movido nem pelos ventos das doutrinas liberais que fundamentaram, por exemplo, o "Movimento dos Pioneiros" de 1932, nem pelo fascismo que orientou o Estado Novo. Também nas cartilhas que surgem a partir de 1948, uma ou outra modificação que apresenta, pouco significa em termos de suas relações com o mundo e com as tendências educacionais. Quanto acrescenta de possibilidade e de informação substituir a palavra-chave "guerra" por "foguetes" ou colocar um enunciado a mais em uma das lições? (Cartilhas e exemplares consultados para análise: Almeida, 19--; 1955; 1975; 1977; 1979; Alves de Lima, 1970; 1978; 1989; Amoroso, 19; Galhardo, 1935; 1968; 1978; Lourenço Filho, 1928; 1942; 1978; Oliveira, 1916; 1917; 1924; 1943; 1948; 1949; 1958; 1978; Sodré, 1878; 1977).

Os autores das cartilhas a que me refiro, quase sempre professores que ordenaram suas aulas para transformá-las em um compêndio de alfabetização, ainda se utilizam do recurso de dar conselhos como o fazia o desafeto de Graciliano, preenchendo as lições com um arsenal de máximas e provérbios: "Querer é poder", "Quem auxilia o próximo é feliz", "Quem não trabalha não come". As vozes de moscas, aranhas e passarinhos que ressoavam nos livros de leitura de Graciliano Ramos continuam a ser ouvidas nas cartilhas. São formíguas, abelhinhas, passarinhos e outros bichinhos ajuizados que se recusam a participarem das propostas insensatas de crianças malandras e desobedientes.

O tom sisudo e impertinente dos conselhos pode ser quebrado pelo trágico, no caso principalmente dos bichos mas também dos meninos que têm, na consequência de seus próprios atos de teimosia e de preguiça, a punição merecida. Essa tragédia moralista talvez pudesse favorecer o riso e sugerir o inusitado, se fosse permitido — e até mesmo incentivado — que crianças críticas e descontraídas falassem de suas interpretações e dessem lugar ao seu humor. Sem muitas dificuldades, os alunos se divertiriam imaginando "pintinhos que marcham como soldadinhos" e com um "major que coca a barba com o polegar". Poderiam ainda se perguntar a respeito de uma "barata que come abóbora" e de uma "vaca que baba na batata". Talvez até mesmo se assustassem com "o espirro do irlandês" e com o "barulho do tamborzinho de Vamberto que sempre rufa: turn, turn, turn...". Como Alice e Graciliano, ouviriam os sons das palavras e dialogariam com o nonsense sem medo de criar estranhas situações e insólitas personagens.

A persistência desse tipo de cartilha para enfrentar o tempo e a História, quase sempre se mostrando impermeável às mudanças e aos fatos que marcaram a realidade, é o mais significativo e digno de reflexão. Aliás, estudo envolvendo as cartilhas utilizadas em nossas escolas nas décadas de 30 a 70 (Dietzsch, 1979, p.8) e outro que considerou as cartilhas mais solicitadas à Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), em 1991 (Soares et al., 1994), indicam isso. A alfabetização parece assumir o caráter de uma mera técnica a ser transmitida, sem que se considere suas condições de produção. Trabalhar a leitura e a escrita resume-se a uma questão de memória e de exercícios repetitivos. A palavra é desvigorada de seu sentido ao ser dissecada e enquadrada para o ensino de letras e sílabas, sem atenção ao mundo e à vida da criança.

Nessa visão de leitura e de escrita, em que se desmantela a palavra, cabe perguntar: Existiriam de fato um texto e um leitor, em termos de produção e produtor de sentidos, no conjunto de enunciados das cartilhas de alfabetização, como se faz ver no exemplo que segue, cujo intuito seria o de mera fixação de sons e sinais?

... a fita da bota é da tia do bobo

O dia é muito bonito

Eu vejo a lua de noite

Eu vi a noiva do mudo

A tulipa é bonita

Mude o leite do bule

A lua é nova

Falei ao amo da noiva do mudo (Galhardo, 1968, p.20).

Na gratuidade das frases soltas, perde-se o texto, sacrifica-se o leitor iniciante, a não ser que alguém o encoraje a brincar com o significante e a jogar com o absurdo para se desconstruir/ reconstruindo outros sentidos.

Quando a discussão envolve, portanto, alguns textos editados até 1991, o fechamento das cartilhas para o mundo ao seu redor é evidente, seja em termos de fatos históricos, seja em termos de teorias e investigações que têm feito avançar o trabalho com a linguagem. Entretanto, ultimamente vem surgindo uma nova onda no campo da alfabetização: as cartilhas que se denominam "cartilhas construtivistas". Poderiam suas propostas superar práticas que descaracterizam princípios teóricos e investigações rigorosas como é o caso das tentativas de se aplicar, em atividades dirigidas à criança, conceitos tirados da teoria piagetiana e do trabalho de Emília Ferreiro? (Ferreiro e Teberosky, 1980).

Em Aberto, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996

No sentido dessas práticas, soou-me estranho e preocupante, no final dos anos 80, o relato que ouvi de uma alfabetizadora a respeito de suas atividades em sala de aula. A entrevistada havia posto de lado a cartilha para seguir o que apelidava confusa e enviesadamente de "método de Emília Ferreiro". Esse pretense método consistia em aplicar as "sondagens" para determinar a "fase" de desenvolvimento do aluno em relação à aprendizagem da escrita. Depois a professora "aplicava os exercícios que o fariam mudar de fase: da pré-silábica à silábica e finalmente à alfabética, quando estaria lendo e escrevendo corretamente".

No rastro de falas e ações semelhantes à descrita, muito oportunismo e mal-entendidos podem ter florescido. A partir de 1969, com a "febre do Método Global", uma autora foi obrigada a fazer modificações na cartilha de sua autoria, segundo sua própria afirmação "para recuperar as vendas" (Dietzsch, 1979, p.l). Pode ser que uma febre diferente esteja aquecendo agora o mercado da alfabetização: a hora do construtivismo. Tal como vem sendo entendido, no ensino da leitura e da escrita. Não é sem tempo que em um manual de uma "cartilha construtivista" o autor diz conhecer as dificuldades enfrentadas por alfabetizadores para colocar em prática conhecimentos construtivistas. E solidariza-se com a insegurança do professor para operar as mudanças que ele mesmo reconhece necessárias ao ensino, oferecendo-lhe de imediato as atividades de sua cartilha. Pergunto-me que conhecimentos são esses de que fala o manual.

E ainda que não seja a intenção aqui analisar "cartilhas construtivistas", vale apontar alguns traços que nelas chamam a atenção, já à primeira vista. Estranho, logo de início, é que, como apregoado em um manual, as lições construtivistas "vão de encontro

às necessidades do professor" e não ao encontro, como seria de se esperar. Seria tal expressão a consequência de um tropeço na língua ou significaria uma tentativa de avaliar o equilíbrio/desequilíbrio do usuário da cartilha?

De modo geral, as cartilhas que seguem tal perspectiva construtivista não apresentam um conjunto de enunciados introdutórios para ensinar uma letra ou uma sílaba, como, por exemplo: "A faca está na caixa. A caixa é da Xaxá. A faca da caixa é da Dadá", que aparece em outras cartilhas (Sodré, 1977, p. 14). O que existe são ordens para serem seguidas pelos alunos com a ajuda de desenhos de placas e sinais de trânsito, logotipos de produtos e de estabelecimentos comerciais, histórias em quadrinhos e diferentes jogos, entre outros artifícios.

Os textos que podem aparecer após os exercícios introdutórios são, geralmente, retirados de livros de histórias e de poemas infantis, de cantigas e de outros temas populares. Ao aprender cabem atividades de recortar, colar, pintar, identificar, rimar e pesquisar letras, palavras e figuras, cantar, imitar sons diversos e interpretar. Segundo alguns, isso é lidar com uma criança, que tem de ser ativa, criativa e construtiva.

Nota-se a preocupação dos autores em iniciar os alunos na decifração de símbolos e códigos antes que tenham contato com as letras. Parece que para se compreender o signo é sempre necessário passar antes pelo símbolo. Em alguns casos, é oferecido à criança um conjunto de sinais para que ela os identifique e utilize tal código substituindo o alfabeto. As atividades com rimas, adivinhações e rótulos são uma constante nas cartilhas, ao lado dos já tão conhecidos exercícios denominados "trava-língua", dos jogos de

"caça-palavras", das "cruzadinhas" e das célebres parlendas. Interessante é que esses recursos podem ter funções e objetivos muito diferentes em um ou outro livro de alfabetização.

As crianças podem escrever "do jeito que souberem, como acharem que a palavra deve ser escrita". Entretanto, essa permissividade pode deixar de existir quando o aluno deve desenhar tudo que sabe a respeito da história da escrita, cujo texto modelo é fornecido ao professor, não importa que de forma simplista e pouco elucidativa. Verificar e reescrever textos de supostas crianças da mesma idade do aluno é um outro trabalho que deve ser feito com exigência, atentando-se para a sua legibilidade, para as marcas da oralidade e para a variedade fonética, como explicitado em uma das cartilhas construtivistas.

A prática de dar conselhos e de sugerir bons comportamentos marca ainda presença nessas versões "modernas" de cartilhas. Textos que narram episódios moralistas, lembretes e quadrinhos para serem lidos, pensados e discutidos na classe podem sugerir a existência e o amor de Deus ou a exaltação do trabalho. Lembrar a crianças que aprendem a ler e a escrever que Deus nos fez com duas orelhas e uma só boca para ouvirmos mais e falarmos menos é, no mínimo, um conselho antigo e perturbador. Que concepção de leitura e de escrita sugere essa recomendação?

São poucas dessas atuais cartilhas adjetivadas que fogem das características mais gerais de suas co-irmãs "construtivistas". Em uma destas, nas lições iniciais são apresentadas palavras em que se destacam as vogais, seguidas de atividades para sua identificação. A partir da introdução de vogais, aparecem pequenos textos de diferentes autores, que são usados como pretexto para o ensino de letras e sílabas. O que causa espécie são determinadas

orientações pretensamente científicas que podem aparecer nos manuais. Tal é o caso da entrevista oferecida ao professor para avaliar os níveis de desenvolvimento cognitivo do aprendiz de leitura e de escrita. A partir de algumas perguntas, decide-se em que nível está o entrevistado: nível primitivo intermediário do realismo nominal, nível intermediário do realismo nominal, nível de superação do realismo nominal.

Tal avaliação sugere uma leitura enviesada e uma tentativa disparatada de aplicação do conceito de "realismo nominal", utilizado por Jean Piaget em suas pesquisas (Piaget, 1978). Uma transposição apressada para a prática quotidiana de conceitos teóricos e de trabalhos realizados, dentro do rigor científico, oferece riscos a serem considerados. Quem poderá garantir que a determinação menos cuidada de níveis cognitivos não será utilizada, por exemplo, para a discriminação, ainda que bem intencionada, de determinados alunos, como no caso dos antigos testes de prontidão? O estabelecimento de classes homogêneas, previsões antecipadas de reprovações e outras práticas ainda usuais em algumas escolas poderá ter sua justificativa em procedimentos que reclamam para si mesmos validade científica.

Se medidas cognitivas e outros artifícios avaliativos trouxerem ao professor alguma segurança para enfrentar suas dúvidas, os resultados dessas entrevistas-teste podem não ter o mesmo efeito sobre as crianças. O que parece necessário é se dar aos testes e às medidas pontuais e generalizantes o seu devido lugar, sem que se menospreze a importância do cotidiano da sala de aula. Nas interações que acontecem no dia-a-dia da classe, o professor atento tem a oportunidade de acompanhar e promover o desenvolvimento de seus alunos em diferentes situações de aprendizagem e de contato com os colegas.

Portanto, em um trabalho sério, as conseqüências pedagógicas e sociais de diagnósticos imediatistas merecem ser analisadas com muita seriedade antes de sua aplicação indiscriminada.

Um episódio ocorrido em uma escola pública paulistana em 1992 ilustra o uso que vem sendo dado a determinadas formas de avaliação e às tentativas estreitas de enquadrar as crianças em fases e níveis cognitivos. Em uma classe de 2ª série foram colocados os alunos multi-repetentes. "Crianças irrecuperáveis", como eram conhecidas. A escola não ocorrera ainda avaliar o seu próprio papel nas experiências e no comportamento do grupo. Quando insisti para incluir a classe no trabalho que eu realizava, as palavras de desincentivo que ouvi pareciam ter também um toque de desafio. "Ninguém proibia que se tentasse..."

Surpreendeu-me a desorganização da classe. Depois de muito custo, de experimentar falar e ouvir, consegui que os alunos aceitassem, alguns ainda que relutantes, uma proposta de trabalho. Acomodaram-se razoavelmente e muitos pareciam atentos, não obstante a provocação de colegas dispostos em retomar à desordem. No fundo da classe, um aluno de uns onze anos seguia o movimento. Olhava apenas. A solicitação de que iniciasse trabalhando, respondeu-me: "Tia, eu não sei escrever. Como que eu posso escrever tia? Eu sou pré-silábico..."

"Verdade tia, ele é pré-silábico. Ele e mais ele e mais ele...". A classe apoiou a informação do colega, indicando outros que pertenciam à mesma categoria. Tudo tão rápido, tão inesperado. Uma cena daquelas que sufocam o espanto e o meio riso iniciais para ceder lugar à inquietação e a tantas outras emoções contraditórias. Acalmados os ânimos, vêm as questões. O que significaria para

aquele menino e para seus colegas ser pré-silábico. Um Terteão como o que enredara Graciliano? Um gesto esperto de envolver o adulto na farsa que ele mesmo forjara? Um acomodar-se às expectativas que deixaram de ser emprestadas para serem incorporadas? Para muitos, o menino era mais um desordeiro falador que não aprendia a ler e a escrever. "Fala pouco e bem. Ter-te-ão por alguém...", Graciliano engasgou letras, gaguejou sílabas, amargou conselhos, mas nunca foi enquadrado na categoria de pré-silábico.

Entretanto as lembranças e as experiências, que indicam os primeiros contatos com a leitura e a escrita, nem sempre são amargas como as de Graciliano, ou perturbadas como as do menino que se dizia "pré-silábico". Enquanto as cartilhas e os livros didáticos são analisados, os trabalhos com a linguagem e a fala de crianças a respeito de seus livros e de suas imagens de leitura/ escrita são uma estratégia ainda pouco registrada em publicações (Martins, 1989). A voz da criança se faz ouvir mais comumente nas memórias de escritores e na informalidade das lembranças e conversas entre adultos alfabetizados.

Não é raro que em obras literárias sejam expressas as palavras de encantamento que dizem dos primeiros encontros do escritor com as letras. Também, nas falas cotidianas, quando o assunto são os anos iniciais da escola, a memória pode trazer de volta a figura querida de uma professora e lembranças agradáveis do convívio escolar. Momentos mágicos podem ser atribuídos à leitura e à escrita. Nessas lembranças, as possíveis tolices do livro didático são retomadas muito mais em tom de brincadeira e zombaria do que para significar tristezas.

Foi em algumas dessas conversas, nas quais o tema eram os textos de alfabetização, que as lembranças de duas pesquisadoras da

linguagem trouxeram uma imagem das cartilhas, diferentes daquelas que podem ser delineadas pela crítica, como essa que faço. Uma dessas professoras descreveu o seu sentimento em relação ao "Caminho Suave". Sentia-se como "uma grande dama" aos cinco anos de idade, quando ostentava orgulhosa um exemplar da cartilha no caminho que a conduzia de casa até a residência da professora particular. Nas árvores do quintal eram penduradas letras que as meninas buscavam sob a solicitação da professora. Depois da lição com mais quatro colegas, lhes era oferecido café com biscoitos na mesa da cozinha. Adorava tudo isso e nunca vai se esquecer de d. Eunice, a professora alegre e exigente que lhe ensinou a ler e a escrever. Seu pai, juiz de direito, sempre incentivou e até inventou brincadeiras para dizer-lhe da leitura e da escrita.

Em um segundo depoimento, as lembranças estão voltadas para a "Cartilha Sodré". Essa outra professora relembra o prazer e o cuidado com que copiava os desenhos das lições. Cores e imagens iam sendo traçadas no contorno da figura da "pata que nadava na primeira página da cartilha". D. Marina, uma mestra de aparência bem cuidada, enérgica mas alegre, seguia atenta e com voz suave os alunos. Aprender a ler e a escrever foi uma conquista, uma aventura muito especial celebrada com a passagem para o segundo livro de leitura. A letra bonita e os livros da mãe, também alfabetizadora, foram sempre um desafio buscado pela menina que, como muitas crianças, um dia desenhou a "pata nada".

Não se trata, portanto, de aconselhar ou desaconselhar o uso dessa ou daquela cartilha, de se preconizar a melhor forma de trabalho com a leitura e a escrita, ou dizer que certas atividades são prejudiciais, mas em si mesmas. Cartilhas, metodologias, exercícios, processos avaliativos não são bons ou maus em si

mesmos (Lajolo, 1993, p.66-74). Os usos que são feitos desse aparato é que devem ser discutidos, ou seja, as condições em que são produzidas a leitura e a escrita é que devem ser observadas. Nesse processo, o papel do professor é essencial. Como disse Picasso: "Há pintores que transformam o sol numa mancha amarela, mas há outros que com a ajuda de sua inteligência e de sua arte transformam uma mancha amarela em sol".

Pintores não nascem prontos, não basta apenas ter vocação. Como professores, sua arte exige um longo caminho de estudos e de preparação.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Doracy de Paula Falheiros. *No reino da alegria*. [São Paulo]: Instituto Brasileiro de Ed. Pedagógicas, 19--.
- _____. _____ . São Paulo: Melhoramentos, 1955.
- _____. _____ . 10.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1977.
- _____. _____ . 15.ed. [S.l.]: Lotus, [1977?].
- _____. _____ . 17.ed. [São Paulo]: Saraiva, 1979.
- ALVES DE LIMA, Branca. *Caminho suave*. [S.l.]: *Caminho Suave*, 1970.

- _____. _____ . 7.ed. [S.l.]: Caminho Suave, 1978.
- _____. _____ . 81.ed. [S.l.]: Caminho Suave, 1989.
- AMOROSO, Cecília B.R. *Onde está o patinho?* São Paulo: [s.n., 19-?].
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: M. Fontes, 1992.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento: uma história do saber escolar*. São Paulo, 1995. Tese (Doutorado em História)—Departamento de História, USP. mimeo.
- BORGES, Abílio C. (Barão de Macaúbas). *Primeiro livro de leitura para uso da infância brasileira*. Paris: Aillaud, 1867.
- _____. *Segundo livro de leitura para uso da infância brasileira*. Paris: Aillaud, 1876.
- CARROL, Lewis. *Alice's adventures in Wonderland and through the looking glass*. Great Britain: Penguin books, 1975. Livre tradução.

DIETZSCH, Mary Julia M. *Alfabetização: propostas e problemas para uma análise de seu discurso*. São Paulo, 1979. Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Instituto de Psicologia, USP. mimeo.

_____. Cartilhas: a negação do leitor. In: MARTINS, M.H. (Org.). *Questões de linguagem*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 1993. p.27-46.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Veintiuno, 1980.

GALHARDO, Thomás. *Cartilha da infância*. São Paulo: P. Azevedo, 1935.

_____. _____. 131.ed. São Paulo: P. Azevedo, 19-.

_____. _____. 219.ed. São Paulo: F. Alves, 1968.

_____. _____. 225.ed. São Paulo: P. Azevedo 1978.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

LOURENÇO FILHO, M.B. *Cartilha do povo*. São Paulo: Melhoramentos, 1928.

_____. _____. São Paulo: Melhoramentos, 1942.

_____. _____. 2196.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

MARTINS, Maria Helena. *Crônica de uma utopia*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

OLVEIRA, Mariano. *Cartilha ensino-rápido da leitura*. São Paulo: Melhoramentos, 1917.

_____. _____. São Paulo: Melhoramentos, 1948.

_____. _____. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

_____. _____. 2222.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

_____. *Nova cartilha analítico sintética*. São Paulo: Melhoramentos, 1916.

_____. _____. São Paulo: Melhoramentos, 1924.

_____. _____. São Paulo: Melhoramentos, 1943.

_____. _____. 162.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1949.

PIAGET, J.A. *Formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

RAMOS, Graciliano. *Infância*. 4.ed. Rio de Janeiro: J.Olympio, 1955.

SOARES, Magda Becker et al. Português. *In: Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos*. Brasília: MEC/FAE, 1994.

SODRÉ, B.S. *Cartilha Sodré*. São Paulo: Ed. Nacional, 1878.

_____ . _____ . São Paulo: Ed. Nacional, 1977.