

TEMPO DE APRENDER A LER: A ALFABETIZAÇÃO NARRADA POR ESCRITORES

Marlene Carvalho¹

Introdução

São analisados neste artigo trechos de memórias, ou de entrevistas, de 14 escritores, dos quais sete brasileiros, que narraram suas lembranças da época em que se alfabetizaram, no período que vai do fim do século XIX a meados do século XX. Procura-se compreender a alfabetização como prática cultural, situada no tempo e no espaço, e comparar as diversas experiências dos autores.

As questões que orientaram este trabalho foram: como interpretar as narrativas dos escritores à luz do que se sabe sobre a história da alfabetização? Que mudanças podem ser observadas, em termos de conceitos de leitura, métodos, técnicas e materiais de ensino? Como os aprendizes reagiam ao que lhes era proposto? Como e quando perceberam as relações entre o oral e o escrito? Que pessoas tiveram papel importante no processo de alfabetização? De que forma a afetividade se fez presente nesse processo?

São poucas as memórias ou biografias de escritores que oferecem ao pesquisador indícios sobre como aprenderam a ler. Aliás, não se sabe ao certo em que medida os autores retratam fielmente seu processo de alfabetização, porque são adultos escrevendo sobre um passado mais ou menos distante. Suas reminiscências podem estar distorcidas, refratadas ou coloridas pela experiência posterior de indivíduos letrados, para quem o ato de ler tornou-se importantíssimo, vital, e, ao mesmo tempo, o *saber ler* foi naturalizado. Ainda assim, os depoimentos têm interesse para a História da Educação pelo que revelam das peculiaridades de certos grupos sociais e da alfabetização como prática cultural.

Analisando os depoimentos que formam o *corpus* deste artigo, conclui-se que o lugar geográfico e o momento histórico em que a alfabetização ocorreu não determinaram necessariamente as condições da aprendizagem, nem a didática de alfabetização, o método escolhido e os materiais utilizados. Destaca-se a importância que os escritores atribuem ao seu

¹ Doutora em Ciências da Educação pela Université de Liège, Bélgica. Contato: mcarvalho737@gmail.com

desejo de ler e às disposições afetivas em relação às pessoas com quem aprenderam. Métodos tradicionais, como a soletração e a silabação, eram usados (e continuam a ser), mas ao mesmo tempo houve escritores que aprenderam a ler de forma assistemática, estabelecendo relações entre o oral e o escrito, a partir do contato intensivo com histórias infantis, jornais e histórias em quadrinhos.

Outra conclusão é que parece mais fácil para os escritores falarem sobre as circunstâncias da aprendizagem – quem lhes ensinou a ler, por que método, com ou sem cartilha etc. – do que descreverem o processo interno de descoberta, ou de construção do que é a escrita e como funciona. Essa descrição, que seria de grande interesse para didática da alfabetização, não está geralmente presente nos textos analisados. Quase sempre, a capacidade de ler é descrita como uma revelação, uma súbita iluminação, um *insight*; ou, ao contrário, como o resultado da repetição enfadonha de exercícios de soletração.

Aprender a ler em casa

Nas memórias de alfabetização aqui focalizadas, retomamos os tempos em que se aprendia ler em casa, de maneira sistemática ou não, com a ajuda de mães e avós, babás, ou governantas de famílias de classe média alta. Aliás, o papel das mulheres como alfabetizadoras é lembrado por Roger Chartier (1996, p.80), ao abordar as práticas de leitura no contexto da Inglaterra do século XVIII:

De um lado, a aquisição do domínio da leitura é feita antes dos 7 anos, geralmente fora da escola, graças aos cuidados da mãe, de uma mulher ou de um pastor que servia de pedagogo. De outro lado, é apenas no 8º ano, geralmente na *grammar school*, que se aprimorava o aprendizado da escrita.

Anne Marie Chartier (2010, p.20) mostra que a alfabetização feita em casa, com a ajuda dos pais, era regra na Suécia e na Finlândia do século XVII. Nesse tempo, aprendia-se a ler pelo método de soletração e o conteúdo das leituras eram textos adequados à confissão religiosa dos grupos, fossem calvinistas, luteranos, batistas etc. As crianças já conheciam de cor as orações que aprendiam a soletrar, de forma que podiam participar das cerimônias religiosas coletivas, por meio de uma “leitura recitada” dos textos sagrados. Esse sistema foi tão eficaz

que os dois países que o adotaram tiveram suas populações alfabetizadas antes da universalização do ensino público.

Foi mais tarde, no decorrer do século XIX, que grandes contingentes da população da França e dos Estados Unidos tiveram acesso às escolas públicas, e ali foram alfabetizados. Enquanto isso, o que acontecia no Brasil, país colonial de poucas letras? No século XIX, a alfabetização estava longe de ser um direito do povo, e o analfabetismo era regra geral entre os escravos e os indivíduos mais pobres, conforme afirma Carvalho (2009, p.15).

Até ingressar no período republicano, o país não dispunha de dados sobre a população adulta analfabeta (...) Somente a partir do terceiro Censo Nacional, realizado em 1900, é que se começou a calcular o índice de analfabetismo da população com mais de 15 anos. Naquele ano, a porcentagem calculada foi de 65,3% de analfabetos nesta faixa etária (Lourenço Filho, 1965). Sem dúvida, essa elevadíssima taxa de analfabetismo refletia o sistema de estratificação dual da sociedade, constituindo-se, assim, num indicador da marginalização econômica de amplos segmentos da população.

A camada mais abastada da população brasileira era educada em casa, por meio de tutores, amas e preceptoras francesas, portuguesas ou alemãs. Vasconcelos (2005, p.15) mostra que a prática da educação doméstica estendeu-se por muito tempo no nosso país, havendo, no entanto diferenças entre o que se oferecia a meninos e meninas:

No Brasil, até o início do século XX, a educação doméstica era uma prática comum nas elites, constatada nos documentos pesquisados, não só para formação elementar, ou seja, para o *ensino da leitura, escrita* e contas, mas também para o ensino dos conhecimentos que eram considerados fundamentais à época e para a continuidade da formação de jovens, *principalmente as meninas, que elaboravam ou aprimoravam sua educação na Casa. Os meninos, por sua vez, na maioria das vezes iniciavam sua educação no âmbito doméstico e, posteriormente, eram encaminhados para uma das instituições escolares existentes: particulares, religiosas ou oficiais, onde concluíam a formação secundária* (grifos meus).

Na seção seguinte, encontraremos depoimentos de escritores brasileiros e estrangeiros que relatam sua aprendizagem de leitura em casa, às vezes com a ajuda de mulheres que ocupavam posição subalterna nas famílias.

Governantas, babá e amas como alfabetizadoras

Na Inglaterra rural do fim do século XIX, Agatha Christie (1890 – 1976) não frequentava escola; como era comum entre as famílias abastadas; educada em casa, vivia cercada de livros infantis, que os pais e a “nursie” (babá) liam para ela.

Quando alguém me lia uma história e eu gostava, pedia o livro e estudava as páginas dele, que a princípio, não tinham para mim o menor significado; gradualmente, porém, elas começavam a fazer sentido. Quando saía com a “nursie” perguntava-lhe que palavras estavam escritas por cima das lojas ou armazéns. O resultado foi que, um dia, estava lendo um livro chamado “Anjo do amor”, sozinha e com muito bons resultados. (...) Minha mãe ficou muito abalada, mas não havia mais nada a fazer. Eu não tinha ainda 5 anos, e o mundo dos livros de histórias já se abria para mim. A partir daí, como presente de Natal e de aniversário, sempre pedi livros (CHRISTIE, 1977, p.26).

Por que a mãe de Agatha ficou “muito abalada” com a precocidade da filha? A escritora não dá explicações, mas a idade de “menos de 5 anos” já foi considerada imprópria para aprender a ler. No Brasil, até por volta dos anos 1950, prevaleceu entre os pedagogos a crença de que a alfabetização teria melhores resultados quando iniciada aos 7 anos, quando as crianças já teriam alcançado um certo patamar de “prontidão” ou “maturidade”, ou seja, um conjunto de habilidades perceptivas – tais como coordenação motora-visual, discriminação visual e auditiva, memória, entre outras – que eram medidas pelo famoso teste ABC, criado por Lourenço Filho (1964) e aplicado largamente nas escolas brasileiras. Nessa época, as condições de motivação da criança, seu desejo de ler e a influência de um ambiente letrado no lar, embora conhecidas dos educadores, não eram ainda consideradas como fatores determinantes do sucesso na alfabetização.

Voltando ao tema do papel das empregadas domésticas na alfabetização, temos o depoimento da escritora e militante política Heloneida Studart (1932-2007) que aprendeu a ler com a babá, a qual, por sua vez, havia aprendido a ler clandestinamente à revelia dos patrões. Eis o depoimento de Heloneida:

Meu avô era um fazendeiro rico que hoje é nome de avenida em Fortaleza. Uma dessas empregadas [da fazenda] – que minha tia mais velha chamava “as negras” – era minha babá, filha de índios, e me alfabetizou clandestinamente. Ela mesma se alfabetizou com uma história comovente: toda vez que passava uma boiada, e ela ouvia a sineta da burra madrinha, abandonava a almofada de fazer renda em que trabalhava, pegava a sua cartilha velha e corria para a porteira da fazenda. Quando chegava o vaqueiro, ela perguntava: “O senhor sabe ler? Então lê pra mim essa frase”. Se ele lesse a frase, ela decorava, e quando voltava ao seu trabalho, ficava repetindo as palavras e soletrando as

letras. Considerava como o grande patrimônio da sua vida o saber ler e passou isso para mim. (Ler) não era coisa de mulher, ainda mais de uma empregada. Mas quando eu tinha 4 anos e meio ela cortava pedaços de papelão, escrevia uma sílaba em cada um e juntava. “Que palavra é essa?”.

(...) até hoje me lembro da primeira frase que li na cartilha. “Mimi é um gatinho”. Ninguém acreditou. Minha tia mais velha disse: “Ah, essa criança decorou”. Minha babá, apesar de ser uma serva, correu até a mesa, pegou um jornal, botou na minha cara e disse: “Lê, minha filha”. Aí eu li: “Paris está em chamas”. Foi um escândalo. E nunca mais parei de ler. Aos 9 anos, escrevia uma novelinha: “A menina que surgiu do frio” (STUDART, 2005).

Embora o avô fosse um “fazendeiro rico”, o contexto familiar na fazenda não era favorável à formação de Heloneida como leitora. No entanto, a empregada, que a duras penas aprendeu a ler relacionando o oral com o escrito, dividiu com a menina branca e rica seu mais importante patrimônio. Intuitivamente, utilizou o recurso de escrever sílabas em pedaços de papelão, como fazem até hoje algumas alfabetizadoras, para mostrar que sílabas justapostas formam palavras.

Françoise Dolto, francesa, autora de numerosos livros sobre psicanálise (1934-1988) e Alberto Manguel, escritor argentino, nascido em 1948, romancista e pesquisador de história da leitura, creditam às suas respectivas governantas a aprendizagem inicial.

A governanta francesa de Dolto valeu-se do interesse da menina em ler um determinado livro de histórias, cujas imagens a fascinavam, para ensiná-la a ler por soletração. A princípio, a criança lançou-se com entusiasmo à tarefa de aprender o bê-á-bá. Logo, se desencantou, porém, com os exercícios que a governanta lhe propunha. Absolutamente não entendia como tais atividades poderiam levá-la a ler a história desejada. Ao fim de três ou quatro meses, foi capaz de soletrar, mas ficou muito desapontada: achou tudo horrivelmente longo e idiota. Mesmo assim, aprendeu a decodificar, a princípio sem entender o sentido do texto:

Eu ia balbuciando com uma voz tensa, os olhos fixos no texto para juntar as letras. E, naturalmente, um texto não quer dizer nada quando é declamado sílaba por sílaba. Então ela (a governanta) me dizia: “escute o que está lendo! Está muito bem, muito bem, você lê perfeitamente, mas escute o que está lendo!” E aí, um dia consegui escutar: eram sílabas separadas, mas que queriam dizer alguma coisa se fossem agrupadas ao serem ouvidas. Agora, eu sabia ler e não queria mais largar o texto. Queria continuar (DOLTO, 1990, p.72).

Na história de leitura de Alberto Manguel, a babá teve papel importante, ao ensinar-lhe as formas e os nomes das letras, mas o autor não descreve o processo interno que o levou a

associar letras aos sons que ela representam. Conta que reconheceu letras gigantescas, entrevistas num cartaz à beira da estrada, e entendeu o que significavam. Ao perceber que entendia o escrito, concluiu que tinha feito tudo aquilo sozinho.

Aos 4 anos de idade descobri pela primeira vez que podia ler. Eu tinha visto uma infinidade de vezes as letras que sabia (por terem me dito serem os nomes das figuras colocadas sob elas). (...) Outro leitor – minha babá provavelmente – tinha explicado as formas.

(...) Então um dia da janela de um carro (o destino daquela viagem está agora esquecido) vi um cartaz na beira da estrada. A visão não pode ter demorado muito: talvez o carro tenha parado por um instante, talvez tenha apenas diminuído a marcha, o suficiente para que eu lesse, grandes, gigantescas, certas formas semelhantes às do meu livro, mas formas que eu nunca vira, antes. E, contudo, de repente, eu sabia o que eram elas, escutei-as em minha cabeça, elas se metamorfosearam, passando de linhas pretas e espaços brancos a uma realidade sólida, sonora, significativa. Eu tinha feito tudo aquilo sozinho. (...) Eu podia ler (MANGUEL, 2004, 17-18).

Na narrativa de Manguel, as letras passaram a fazer sentido e a compreensão do significado ocorreu sem que houvesse oralização; ele acredita que as letras soaram em sua cabeça, metamorfosearam-se, deixaram de ser símbolos para se tornarem “uma realidade sólida, sonora, significativa”. Pergunta-se: quem lhe ensinou os sons das letras? Foi a mesma babá? É possível, mas o escritor não percebeu, ou pelo menos, não registrou essa contribuição.

O enigma das letras: da apreciação estética ao estranhamento

Comentários sobre o desenho das letras, mencionados por Manguel, também aparecem em depoimentos do romancista brasileiro Antonio Torres, nascido na Bahia em 1940, e da poeta norte-americana Elizabeth Bishop (1911-1979).

Numa crônica dedicada ao Dia do Escritor, Antonio Torres volta ao tempo em que foi alfabetizado e narra a impressão agradável que lhe causaram as formas das letras:

O primeiro [dia] foi aquele em que sua mãe lhe mostrou um ABC, passando em seguida a dizer os nomes das letras. Jamais esqueceria o encantamento que o desenho delas lhe provocou logo à primeira vista. Arrumadas em filas no abecedário, formavam um conjunto enigmático. Cada uma, porém, tinha sua própria identidade e personalidade, como as coisas e as pessoas. E eram elas que davam registro a tudo o que há na Terra e no Céu, compreenderia depois, quando aquela senhora chamada Durvalice

começou a juntá-las em sílabas – bê-á-bá, bê-é-bé... – e, nos dias seguintes, em vocábulos que passariam ao reino das frases. Ivo-viu-a-uva... (TORRES, 2005).

Outra criança encantada com as formas das letras foi a poeta norte-americana Elizabeth Bishop. Órfã de pai, a menina passou a morar com parentes desde que sua mãe foi internada, devido a problemas psiquiátricos; viveu uma infância infeliz, mas tinha lembranças agradáveis da alfabetização. Começou aprendendo a recitar os nomes das letras, numa espécie de cantilena, mas parava na letra G: não sabia, e não achava necessário saber, as restantes. Um dia, exibiu seus conhecimentos do alfabeto para uma visita e riram dela, o que a deixou embaraçada. Então, aceitou que era preciso decorar as demais letras. A partir daí, prosseguiu a alfabetização com ajuda da avó.

Eu tinha 5 anos. Minha avó já tinha me ensinado a escrever na lousa meu nome e os nomes dos meus familiares, bem como o do cachorro e os dos dois gatos. Quando começaram as aulas, eu já conseguia ler a cartilha quase inteira, em letra de mão e em letra de forma, e adorava todas as palavras (...). De modo geral, minhas primeiras experiências escolares foram agradáveis. Ler e escrever eram coisas que não me causavam nenhum sofrimento. Para mim, ler era mais fácil, mas escrever era divertido – dava-me um prazer artístico (...) era maravilhoso ver que cada letra tinha uma expressão diferente e que a mesma letra tinha expressões diferentes em ocasiões diferentes. Às vezes as duas letras maiúsculas do meu nome pareciam tristes, caídas, emburradas, mas às vezes pareciam gordas e alegres, quase como se tivessem bochechas coradas (BISHOP, 1996, p. 28-29).

A futura poeta via as letras não como sinais que representavam sons; pareciam pessoas tristes ou alegres conforme a escrita da menina; significavam a mesma coisa, mas tinham *expressões diferentes*. É um ponto de vista curioso, que vale a pena registrar. Será que outras crianças fazem esse tipo de associação? O relato do romancista Amós Oz, que se verá mais adiante, revela algumas associações também interessantes.

O relato da escritora argentina Nora Lange (2009, p.39-40) tem pontos em comum com o de Elizabeth Bishop. Nora era uma criança sensível, voltada para a apreciação das palavras impressas do ponto de vista estético.

À tarde, enquanto minhas irmãs praticavam escalas no piano ou aprendia a cerzir meias naqueles grandes ovos de madeira que já quase ninguém utiliza, eu me distraía sentada no chão, com meu passatempo favorito. Com uma tesoura, recortava palavras dos jornais locais e estrangeiros e ia

empilhando-as em montinhos. Na maioria das vezes, desconhecia-lhes o significado, mas isso não me preocupava nem um pouco. As palavras em maiúsculas, como TWILIGHT, DISCOVERY, DAGUERREÓTIPO, LABIRINTO, THERAPEUTHIC, produziam-me por si mesmas um entusiasmo e *uma satisfação que, agora, eu teria de qualificar como estética*. Sua qualidade íntima, expressiva e misteriosa, as perspectivas que eu podia achar por trás de algumas, não despertavam em mim o menor interesse. Eu recortava, unicamente para buscar nelas essa ressonância, um pouco difícil, das palavras menos usuais, das palavras que sempre me atraíram mais e que vivem como que separadas das outras. As letras emaranhadas, os pauzinhos tesos dos L e dos T me proporcionavam mais prazer do que um jogo de paciência (grifos meus).

Afetos e desafetos no processo de alfabetização

O romancista Graciliano Ramos (1892-1953) era de uma família de composta de 15 filhos, num vilarejo no interior de Alagoas. Seu pai, a certa altura, tentou ensiná-lo a ler, à força de ameaças, gritos e pancadas de vara, usando uma cartilha feia e mal impressa, de papel ordinário, que se desmanchava entre os dedos do menino, molhados de suor (CARVALHO, 2008, p.13). Quando Graciliano conseguiu aprender as primeiras letras, descobriu que o sofrimento não tinha acabado: apresentaram-lhe as letras minúsculas, com o mesmo nome, mas formas completamente diferentes (RAMOS, 1953, p. 102).

Enfim consegui familiarizar-me com as letras quase todas. Aí me exibiram outras 25, diferentes das primeiras e com os mesmos nomes delas. Atordoamento, preguiça, desespero, vontade de acabar-me. Veio terceiro alfabeto, veio quarto, e a confusão se estabeleceu, um horror de quiproquós. Quatro sinais com uma só denominação. Se me habituassem às maiúsculas, deixando as minúsculas para mais tarde, talvez não me embrutecesse. Jogaram-me simultaneamente maldades grandes e pequenas, impressas e manuscritas. Um inferno...

A certa altura, o pai renunciou ao ofício de alfabetizador e entregou a tarefa à filha Mocinha, que ensinou Graciliano a soletrar. Depois de repetir sílabas durante um mês, o menino encontrou, no fim do livro, frases que soletrava, mas era incapaz de compreender, provérbios como “A preguiça é a chave da pobreza” ou “Fala pouco e bem. Ter-te-ão por alguém”. Sua perplexidade diante da escrita tinha aumentado.

Semi-alfabetizado, Graciliano foi mandado para a escola e teve a sorte de encontrar uma mestra paciente e boa, perfumada, que conversava com as crianças.

Felizmente D. Maria encerrava uma alma infantil. O mundo dela era o nosso mundo, aí vivia farejando pequenos mistérios nas cartilhas. Tinha dúvidas

numerosas, admitia a cooperação dos alunos, e cavaqueiras democráticas animavam a sala (RAMOS, 1953, p.113).

O pouco que o escritor diz sobre Dona Maria revela admiração, simpatia recíproca, afinidades; o prazer e o gosto por ensinar da professora provocavam o gosto por aprender. O pesadelo da alfabetização paterna acabara.

Uma trajetória de desacertos afetivos é também narrada pelo romancista paraibano José Lins do Rego (1901-1957), contemporâneo de Graciliano. Órfão de mãe, José foi criado pelo avô, homem poderoso, senhor do Engenho Corredor. Nos primeiros anos do século XX, viveu a infância livre, sem cuidados, dos moleques do engenho, “menino solto, sem a carta do ABC e a tabuada nas mãos” (REGO, 2008, p.128).

As tentativas de alfabetizá-lo são narradas em detalhe. O primeiro professor foi o Dr. Figueiredo, que tomava conta da escola pública mais próxima, sem ser diplomado, por indicação de um político influente. José não aprendia nada. “Nunca vi menino mais rude!”, disse o professor, exasperado. Sem conhecer a palavra, que lhe lembrava apenas o nome Rute, José perguntou à tia o que quer dizer rude. “É gente sem inteligência”, respondeu. O menino ficou preocupado, e fugiu da escola. A família lhe deu razão e Dr. Figueiredo terminou desmoralizado no lugarejo. Dizia-se que não passava de um louco, que viera para o interior em busca de cura.

Algum tempo depois, chegou ao lugar uma moça paraibana, diplomada e filha de uma família de professores. Dava aulas para meninas, mas José foi admitido entre elas e “teve um tratamento de príncipe na casa da mestra” (op.cit. p.130). Ainda assim, não aprendia nada. A essa altura, a família começou a preocupar-se, temendo que ele terminasse como um certo Senhorzinho Goiabão, que morreu de velho sem aprender a ler.

A terceira tentativa de alfabetizar o menino se deu na escola pública para meninos. José Lins do Rego retrata a escolinha pobre do professor João Cabral, onde o neto do dono do engenho tinha lugar e tratamento privilegiados. João Cabral tinha uma família esquisita e era ele próprio um excêntrico, que não saía de casa (op.cit, p. 141):

Morava João Cabral na própria casa da escola. Era uma sala cheia de bancos onde só havia uma cadeira de palhinha que viera do engenho para mim. Havia meninos de pé no chão, a maioria filhos de gente da vila. Poucos de fora. Apenas os filhos do mestre Firmino que morava em terras do meu avô. O mestre me tratava com indulgência excessiva.

Ainda dessa vez o resultado não foi bom (op.cit., p.143).

Nada aprendi na aula do mestre desgraçado. Somente fiquei mais próximo da infelicidade. Todos na casa estavam seguros da minha burrice. Nada aprendera na aula de Donzinha¹ e João Cabral. Por isto, pela manhã, a tia Naninha me obrigava a estudar. Vinha ela mesma me forçar a ligar as sílabas, a somar quantidades. Tudo me parecia difícilimo. As letras boiavam nos meus olhos banhados de lágrimas.

Dentre as lembranças desses momentos terríveis, Lins do Rego cita uma frase do fim da cartilha que também foi citada por Graciliano Ramos nas suas memórias de infância. “A preguiça é a chave da pobreza”. José era ainda incapaz de lê-la e uma menina que havia se alfabetizado sem dificuldade ria dele.

Finalmente, o problema se resolveu graças a uma professora particular, conhecida como Sinhá Gorda.

Conseguiu Sinhá Gorda, com paciência, empurrar as letras na minha cabeça (...). Agora já sabia ligar as sílabas e escrever o abecedário. Gostava do X pela facilidade de riscar-lhe a grafia. Mas havia o L, e o N que tanto me confundia com as pernas, e o M, com milhares de pernas, que parecia um embuá. O fato é que Sinhá Gorda operara o milagre.

Cresceu assim a fama da mestra. “A tia Nininha dizia: Sinhá Gorda conseguiu desasnar o José”. (op.cit., p.146).

Nem sempre, porém, as relações afetivas entre o alfabetizador e o aprendiz foram tão penosas, contam outros escritores. Carolina Nabuco (1890-1981) refere-se à “deliciosa aventura de estudar com minha mãe”, fisicamente próximas, ambas ocupando uma cadeira e um banco de colegial feito especialmente para a criança. Aprender a ler foi rápido e prazeroso: mal acabou a aprendizagem do alfabeto, a menina descobriu subitamente “como se fazia a fusão das letras” e exclamou exultante: – Ah! É assim? Então eu sei ler (NABUCO, 2000, p.38).

Bartolomeu Campos de Queiroz, escritor mineiro, nascido em 1944, tem uma curiosa história de dupla alfabetização, em que o afeto desempenha papel importante. Foi alfabetizado pelo avô paterno, em Pitangui, no interior de Minas, que tinha o estranho costume de escrever nas

¹ Donzinha era a professora paraibana diplomada que não conseguiu alfabetizar o menino.

paredes da casa, para registrar fatos do cotidiano da família e da cidade. “As paredes pareciam bordadas de palavras”, disse Bartolomeu. Quando entrou para a escola, o menino “deixou-se alfabetizar” pela segunda vez, fazendo questão de esquecer o que sabia “para que minha professora, Dona Maria Campos, ficasse feliz. E ela ficava encantada ao perceber como o aluno aprendia rapidamente as lições”. Com o avô, o menino aprendeu que a escrita tem função de registro, com Dona Maria adorou as histórias do “Livro de Lili”,¹ manual de leitura pelo método de contos, usado e apreciado por mais de uma geração em Minas.

Acho que a criança aprende não porque precisa, mas porque quer ser amada pelo professor. O homem é movido pelo afeto e pela fantasia. Tudo que está em nossa volta um dia foi a fantasia de alguém. É a fantasia que cria o mundo. Na minha escola não havia muitos livros de literatura, apenas histórias de santos e os contos de fadas. Em casa, eu lia contos e crônicas nos livros de minha mãe. Naquela época não existia literatura infantil (QUEIROZ, 2007).

A criança finge que sabe ler

Jean Paul Sartre (1905-1980) produziu um relato minucioso sobre como aprendeu a ler, na casa de seu avô, onde vivia com a mãe viúva (1984, p.30-36). Havia livros em abundância, no gabinete do avô, mas nos quais o menino não podia tocar; por isso, pediu à família que lhe desse livros.

Eu ainda não sabia ler, mas já era bastante esnobe para exigir os meus livros. Meu avô foi ao patife de seu editor e conseguiu de presente Os Contos do poeta Maurice Bouchor, narrativas extraídas do folclore e adaptadas ao gosto da infância por um homem que conservava, dizia ele, olhos de criança. Eu quis começar na mesma hora as cerimônias de apropriação. Peguei os dois volumezinhos, cheirei-os, apalpei-os, abri-os negligentemente na “página certa”, fazendo-os estalar. Debalde: eu não tinha a sensação de possuí-los. Tentei sem maior êxito tratá-los como bonecas, acalentá-los, beijá-los, surrá-los. Quase em lágrimas, acabei por depô-los sobre os joelhos de minha mãe. Ela levantou os olhos de seu trabalho: “O que queres que eu te leia, querido? As Fadas?” Perguntei incrédulo: “As Fadas estão aí dentro?”

Seu primeiro contato com os livros recebidos foi frustrante: não sabia o que fazer com eles, nem mesmo sabia que a história As Fadas, que sua mãe lhe contava oralmente, estava encerrada no livro que ganhara do avô. Quando sua mãe leu a história para ele, o menino

¹ O “Livro de Lili” é de autoria de Anita Fonseca (1942).

sentiu medo e estranhamento diante da nova língua que emergia do livro: “Ao cabo de um instante, compreendi: era o livro que falava. Dele saiam frases que me causavam medo: eram verdadeiras centopeias, formigavam de sílabas e letras, estiravam seus ditongos, faziam vibrar as consoantes duplas (...)”.

Aos poucos, porém, o menino foi tomando gosto pelas narrativas escritas: “Aos relatos improvisados passei a preferir os relatos pré-fabricados; tornei-me sensível à sucessão rigorosa das palavras: a cada leitura voltavam, sempre as mesmas e na mesma ordem, eu as esperava”.

Chegou então o momento em que o garoto começou a brincar de ler, repetindo uma história que já conhecia:

Apossei-me de um livro intitulado Tribulações de um chinês [de Júlio Verne] e o transportei para um quarto de despejo; aí, empoleirado sobre uma cama de vento, fiz de conta que estava lendo; seguia com os olhos as linhas negras sem saltar uma única e me contava uma história em voz alta, tomando o cuidado de pronunciar bem as sílabas.

Surpreenderam-me, – ou melhor, fiz com que me surpreendessem –, gritaram admirados e decidiram que era tempo de me ensinar o alfabeto. Fui zeloso como um catecúmeno; ia ao ponto de dar a mim mesmo aulas particulares. Eu montava na minha cama de armar com o “Sem família” de Hector Malot, que conhecia de cor e, em parte recitando, em parte decifrando, percorri-lhe todas as páginas, uma após outra: quando a última foi virada, eu sabia ler.

Outra descrição detalhada da estratégia de *fingir ler*, que acaba resultando em aprender, vem do escritor israelense Amós OZ (2005 p.320-323). Ele conta que ouviu várias vezes a mesma história na hora de dormir, lida por seu pai. Um dia, quando o pai não estava disponível, o menino repetiu a história, que havia aprendido de cor, fazendo os mesmos gestos paternos, virando as folhas do livro quando chegava a determinado ponto da história. Mais tarde, pediu ao pai que indicasse as palavras com o dedo e foi seguindo as linhas. Repetiu sozinho esse exercício, inúmeras vezes. Um belo dia, fez uma demonstração de leitura para os pais, que ficaram encantados. Na verdade, estava repetindo o texto de cor, não sabia decodificar, mas continuou a examinar as palavras e aprendeu a reconhecê-las por sua forma global, fazendo associações das letras com imagens. Por fim, aprendeu a conhecer as letras do alfabeto hebraico e dominou o código. Seu depoimento é marcado pelas lembranças dessas imagens (op.cit., p.320):

Aprendi que cada palavra tem sua forma particular. Assim como se pode dizer, por exemplo, que a palavra *dov*, isto é “urso”, tem a guardá-la, da esquerda para a direita, um gancho, um prego e uma caverna, pode-se também dizer que *sus*, “cavalo”, tem dois bornais presos à sela. Desse modo, consegui ler linhas e até páginas inteiras.

Depois de algumas semanas comecei a me familiarizar com as próprias letras. A letra Lamed (do alfabeto hebraico) que aparece na palavra *degel*, “bandeira”, parecia uma bandeira ondulando ao vento, no começo da palavra. Já a letra Schin parecia um tridente, um tridente que se podia tocar, um tridente que aparecia, claro na palavra *tridente*. E “papai” e “mamãe” eram muitos parecidos, menos no meio, onde papai tinha uma porta larga, como duas mãos que se estendiam para me abraçar, enquanto mamãe tinha um cachorrinho sem rabo, sentado bem quietinho. Passadas duas ou três semanas eu já estava conhecendo bem todas as letras do alfabeto, e assim podia ler todas as palavras com facilidade.

Vale notar que o processo de associações criado pelo menino assemelha-se a recursos pedagógicos usados pelos alfabetizadores, quando as formas das letras são associadas a personagens de histórias, como acontece em vários tipos de métodos fônicos (CARVALHO, 2008, p.24-27).

Além desse recurso mnemônico, o mais interessante do relato de Amós Oz é entender que ele, como Sartre, aprendeu a ler a partir da oralização dos textos que sabia de cor, depois destacou as formas das palavras, para finalmente chegar às letras.

Um relato que tem pontos de contato com o de Sartre e Amós OZ, porém mais abreviado, é feito pela escritora Francine Prose (2008, p.21):

Muitas vezes penso que aprender a escrever através da leitura é algo parecido com o modo como comecei a ler. Eu tinha alguns livros ilustrados que sabia de cor e fingia que podia ler, como uma espécie de proeza que encenava repetidamente para os meus pais, que também estavam fingindo – no caso deles, que se divertiam. Nunca soube exatamente quando cruzei a linha do fingimento para a capacidade real de ler, mas foi assim que aconteceu.

Do ponto de vista da didática da alfabetização, Sartre, Amós Oz e Francine Prose aprenderam a ler por um processo semelhante à do método de contos, também utilizado pela primeira professora de Bartolomeu Campos de Queiroz.

A propósito do método de contos, disse Carvalho (2008, p.23):

Um dos métodos globais mais antigos – o de contos – começou a ser aplicado nos Estados Unidos da América do Norte no fim do século XIX. Consiste em iniciar o ensino da leitura a partir de pequenas histórias, adaptadas ou especialmente criadas pelo professor. O pressuposto é explorar o grande prazer da criança em ouvir histórias para introduzi-la ao conhecimento da base alfabética da língua e ao gosto pela leitura. Apresentada a história completa, o texto é desmembrado em frases ou orações, que a criança aprende a reconhecer globalmente e a repetir, numa espécie de pré-leitura. A seguir, vem a etapa de reconhecimento das palavras (em geral, certas palavras aparecem repetidas vezes, o que facilita a memorização). Depois disso é que se alcança a etapa de divisão das palavras em sílabas e finalmente a composição de novas palavras com as sílabas estudadas.

Conclusão

O que aprendemos com as memórias de alfabetização dos escritores retratados neste artigo? Nos depoimentos examinados, é possível inferir não apenas a importância do “outro” que faz a iniciação do aprendiz, mas também perceber alguns indícios do processo vivido por este último quando se propõe a aprender a ler. Em primeiro lugar, algumas dessas crianças, futuros escritores, estavam motivadas, curiosas para aprender; tinham sido iniciadas no mundo da escrita e tinham um leitor a quem recorrer para responder suas perguntas. O que lhes faltava era a aprendizagem do código, pois conheciam práticas sociais de leitura e diversos suportes de textos. As exceções são dois grandes romancistas brasileiros: Graciliano Ramos sofreu e apanhou muito, José Lins do Rego peregrinou por várias salas de aulas sem dominar o a-b-c.

É interessante observar que o lugar geográfico e o momento histórico em que a alfabetização ocorreu não determinaram necessariamente as condições da aprendizagem, nem a didática da alfabetização. Por exemplo, temos Agatha Christie, aprendendo a ler de forma assistemática, folheando livros, perguntando à babá o que significavam as palavras escritas nas tabuletas das lojas e fazendo suas inferências a respeito das relações entre os sons e as letras; no passo seguinte, já está lendo um livro de histórias, como leitora autônoma, “para grande desgosto” de sua mãe. Este modo de aprender seria altamente apreciado pelas alfabetizadoras que hoje se apresentam como construtivistas, mas isso se passou no fim do século XIX (Agatha nasceu em 1890).

Para contrastar, observemos que Antonio Torres, nascido em 1940 no interior da Bahia, aprendeu alegremente a ler numa “carta do ABC” e passou pela aprendizagem da frase “Ivo viu a uva”, que se tornou símbolo de texto acartilhado, desinteressante e sem sentido. Cinquenta anos separam os nascimentos de Agatha e Antonio: a primeira praticamente

aprendeu a ler por meio de texto naturais significativos, o segundo foi treinado mais para decifrar que para compreender.

O mesmo treinamento ocorreu com Graciliano e com José Lins do Rego, nos últimos anos do século XIX e início do século XX.; a diferença é que só Antonio viveu o processo com satisfação.

Há um salto em matéria de prática pedagógica na história de Bartolomeu Campos de Queiroz, que na década de 1950 foi aluno de uma professora que se valia do método de contos, criado no fim do século XIX, que se tornou popular em Minas Gerais, por meio do “Livro de Lili” e outras publicações similares. É como se a história da alfabetização fosse feita de avanços e recuos, o velho e o novo não propriamente superpostos, mas sim colocados em muitos escaninhos que se abrem de tempos em tempos para trazer de volta métodos e técnicas empregados no passado, no presente e possivelmente no futuro.

Cinco escritores mencionam a presença de cartilhas nas suas histórias de alfabetização: Antonio Torres, Bartolomeu Campos de Queiroz (embora o “Livro da Lili” não fosse uma cartilha convencional, era escrito especificamente para ensinar a ler), Elizabeth Bishop, José Lins do Rego e Graciliano Ramos. Livros de histórias infantis foram o material mencionado por Amós Oz, Jean Paul Sartre, Francine Prose, Françoise Dolto e Agatha Christie. Fausto Wolff (1940-2008) treinou habilidades de decodificação em jornais, copiando as letras e tentando estabelecer combinações que pudesse identificar; o que o motivou a aprender foi o desejo de ler gibis, como eram chamadas as histórias em quadrinhos:

Alguns elementos semelhantes ressaltam dos depoimentos dos escritores. Em primeiro lugar, quem os ensinou a ler foram mulheres, fossem mães, irmãs, empregadas ou governantas que representavam um modelo de leitora, mas não um modelo de professora: não possuíam diploma de magistério, e algumas eram de condição social muito modesta. As relações afetivas entre a alfabetizadora e o aprendiz são intensas, e destacadas em vários depoimentos.

Em vários casos, a aprendizagem aconteceu precocemente, por volta dos 4 ou 5 anos de idade, no ambiente familiar, mas isso não ocorreu com Graciliano e José Lins do Rego.

Quanto à metodologia, infere-se que os métodos em voga eram a soletração ou a silabação. Os escritores Antonio Torres e Elizabeth Bishop, que utilizaram cartilhas e o método de soletração – primeiro as letras do alfabeto, depois as sílabas, a seguir palavras e frases simples – não dão sinais de desgosto em relação ao método ou ao material de leitura. Elizabeth diz:

“quando começaram as aulas, eu já conseguia ler a cartilha quase inteira, em letra de mão e em letra de forma, e adorava todas as palavras” (BISHOP, 1996, p.29).

A propósito, Anne Marie Chartier (op.cit., p.28-29) lembra que a soletração, apropriada para a aprendizagem/recitação dos textos religiosos, foi suplantada pela silabação por mais de um motivo. No final do século VIII, a publicação de jornais, revistas e romances populares facilitou o acesso à leitura e, ao mesmo tempo, mudou o próprio conceito desta: ler não era apenas soletrar e recitar textos religiosos aprendidos de cor. Os novos tempos exigiam que as pessoas conseguissem decodificar quaisquer palavras da língua, o que seria possível se conhecessem todas as combinações silábicas. Assim, a soletração gradativamente perdeu terreno, embora não tenha sido totalmente abandonada como prática; ainda hoje, no século XXI, há quem ensine, e quem aprenda, a ler recitando o be-á-bá.

Sem o apoio dos métodos tradicionais, três autores – Sartre, Amós Oz e Francine Prose – descrevem uma forma particular de aprender a ler por indução, acompanhando o texto ao mesmo tempo que repetiam em voz alta histórias que aprenderam de cor, até o momento em que relacionaram os sons e as letras.

Meu pressuposto é que os métodos não são determinantes do sucesso da alfabetização, mas, sem dúvida, a habilidade técnica para aplicá-lo, o entusiasmo e o interesse do alfabetizador são importantes. O “outro” que representa um modelo de leitor pode ser um fator decisivo para atrair a criança para a leitura. A qualificação profissional, um diploma de professora não foi necessário para que babás e avós ensinassem a ler a crianças que já viviam mergulhadas no mundo da leitura. No entanto, não estou sugerindo que a formação de professores não seja importante, que qualquer pessoa possa alfabetizar, ou que seja preferível improvisar alfabetizadores em lugar de lhes dar preparação teórica e técnica. Aliás, há uma diferença muito grande entre ensinar a uma única criança no ambiente doméstico e fazê-lo profissionalmente, para um grupo de trinta alunos ou mais. O que estou querendo dizer é que há elementos na relação aprendiz e alfabetizador que transcendem a preparação técnica. A afetividade que liga o aprendiz ao alfabetizador ou alfabetizadora desempenha um papel importantíssimo quando nesta relação entre o eu e o “outro” existem confiança e diálogo. Pode-se aprender a ler sem seguir a suposta ordem linear do mais simples para o complexo, da letra para a sílaba, e daí para as palavras. Pode-se aprender a ler a partir de gibis ou jornais, ou de materiais simplificados, em princípio pouco interessantes, como cartilhas. Mas não se

pode aprender se não houver desejo e curiosidade da parte do aprendiz e disponibilidade do “outro”.

Estudando os depoimentos que constituem o *corpus* de dados deste artigo, concluo que no caso desses futuros escritores a familiaridade com a escrita, o desejo de ler e existência de um “outro” que se dispôs a responder a suas perguntas foram mais importantes do que quaisquer outros fatores, fossem as habilidades perceptivas do aprendiz, fossem materiais, métodos ou qualificações daqueles que os alfabetizaram. A afirmação “aprendi a ler sozinho”, de Alberto Manguel e de Fausto Wolff, assim como de muitos leitores anônimos, não deve ser entendida ao pé da letra. Ler não é fenômeno natural, resultante do desenvolvimento psicomotor, como ser capaz de sentar-se, ficar de pé e caminhar; para aprender a ler é preciso que o significado dos símbolos seja revelado à criança por um mediador. Parece-me que quando alguém diz “aprendi a ler sozinho”, isso significa que o sujeito não recebeu ensino sistemático, mas empenhou-se ativamente no processo, com alguma ajuda externa, fazendo perguntas, comparando as formas das palavras, e refletindo sobre as relações percebidas entre significados e significantes.

Para concluir, o belo depoimento de Fausto Wolff (2005), descreve a alegria da descoberta, o sentido de independência e o orgulho do futuro escritor quando descobriu que podia ler.

O dia mais feliz da minha vida foi quando descobri que sabia ler. Aprendi sozinho aos 5 anos, pois meus irmãos negaram-se a continuar lendo seus gibis para mim. Aprendi copiando as letras do velho Correio do Povo, de Porto Alegre, até ver que suas combinações produziam sons que eu podia identificar. Minha vida mudou inteiramente. Descobri três coisas: nunca me entediaria; havia um mundo invisível e eu sabia como torná-lo visível e compreensível; de posse desses mistérios nunca mais teria medo.

Referências bibliográficas

BISHOP, Elizabeth. *Esforços do afeto e outras histórias*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CARVALHO, Marlene. *Primeiras letras*. Alfabetização de jovens e adultos de espaços populares. São Paulo: Ática, 2009.

_____. *Alfabetizar e letrar*. Um diálogo entre a teoria e a prática. 5^a ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

- CHARTIER, Anne Marie. Letramentos na história da educação. In: Dauster, Tania e Ferreira Lucelena (orgs.). *Por que ler? Perspectivas culturais do ensino da leitura*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.
- CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- CHRISTIE, Agatha. *Autobiografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.
- DOLTO, Françoise. *Auto-retrato de uma psicanalista: 1934-1988*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.
- LANGE, Norah. *Cadernos de infância*. Memórias. Rio de Janeiro. São Paulo: Editora Record, 2009.
- LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. *Testes ABC*. São Paulo: Melhoramentos, 1964.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- NABUCO, Carolina. *Oito décadas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- OZ, Amós. *De amor e trevas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- PROSE, Francine. *Para ler como um escritor*. Um guia para quem gosta de livros e para quem quer escrevê-los. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- QUEIROZ, Bartolomeu Campos. O professor deve ter hálito de leitura. *Presença Pedagógica*, v.13, n.78, nov./dez.2007, p.6.
- RAMOS, Graciliano. *Infância*. 3^a ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1953.
- REGO, José Lins do. *Meus verdes anos*. Memórias. 8^a ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2008.
- SARTRE, Jean-Paul. *As palavras*. 6 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- STUDART, Heloisa. Entrevista concedida a Ricky Goodwin. *Jornal do Brasil*, 23 de outubro de 2005.
- TORRES, Antonio. Os dias de um escritor. *Jornal do Brasil*, Caderno B, 24 de julho de 2005.
- VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. A casa e os seus mestres. A educação no Brasil de oitocentos. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.
- WOLFF, Fausto. Dia do Escritor. *O Globo*, 24 de julho de 2005.