

PRIMEIRAS LEITURAS, Livro 1, Cartilha e Orientação ao professor por D'Ávila

por Leonor Sciliar-Cabral
(Laboratório Clínico de Leitura - UFSC)

Na análise de uma cartilha e seu respectivo manual ao professor, procura-se verificar se preenchem as finalidades de iniciar a criança na apropriação da leitura e escrita de modo que domine os instrumentos da lecto-escritura, a saber, reconhecimento das letras e suas combinações, com os valores a elas atribuídos em sua língua, no caso, o português; reconhecimento de palavras; disposição no espaço gráfico, com todos os signos a ele pertinentes; internalização dos esquemas motores para comandar os movimentos finos da mão na escrita (manual, ou à máquina).

Este item se refere aos AUTOMATISMOS, de cujo domínio depende a parte mais importante da LEITURA e ESCRITA propriamente ditas. Os AUTOMATISMOS devem ser sempre examinados pedagogicamente como MEIO e nunca como FIM da leitura e escrita. Para tal, jamais devem ser ensinados isoladamente, sem a função que é a de servir de instrumento para a significação: os grafemas (uma ou mais letras) têm a função de distinguir significados e é só assim que tem sentido falar-se de AUTOMATIZAÇÃO.

O domínio da leitura e escrita propriamente ditas envolve a capacidade de compreender um texto informativo ou ficcional, de no mínimo três parágrafos, com a integração de sua significação (a MEMORIZAÇÃO verbatim do texto não é indicador desta capacidade, muito pelo contrário; a

capacidade de interpretá-lo fazendo inferências com outras informações já internalizadas, ou a partir da experiência direta da criança, ou a transmitida através de outras linguagens; a capacidade de reter na memória as informações mais pertinentes que integrou de uma forma reconstruída, ampliando o universo de conhecimentos; finalmente, a capacidade de redigir pelo menos um parágrafo, coeso e coerente, transmitindo suas idéias (a cópia e o ditado não são testes para verificar esta capacidade, muito pelo contrário).

No centro da análise da cartilha e da orientação para o professor, procura-se, pois, examinar se despertam o gosto da criança pela leitura e escrita em seus variados gêneros e se desenvolvem as seguintes capacidades da criança:

a) cognitivas, ou seja, resolução de problemas continuamente novos; compreensão, internalização e comunicação de experiências ausentes em espaços e tempos progressivamente maiores; operações lógicas, como sequencialização, causalidade, finalidade, condições, etc., enfim, as que estão por debaixo dos processos CRIATIVOS;

b) linguísticas, ou seja, ampliação de universos de conhecimento, através de tópicos e seu respectivo vocabulário diferentes; desenvolvimento de estruturas sintáticas mais complexas, próprias do sistema lecto-escrito; utilização da auto-referencialidade, característica do sistema lecto-escrito, ou seja, liberação da dependência ao aqui/agora, presente na comunicação oral; aquisição do sistema morfológico invariante do sistema escrito, que se diferencia, na maioria dos casos, do sistema morfológico utilizado pela criança na comunicação oral;

c) sociais: reconhecimento de que as crianças provindas de diferentes níveis sócio-econômico-culturais e geográficos praticam variedades distintas do português falado, cada uma legítima em seu respectivo ambiente, mas identificação de um sistema lecto-escrito unificado para todo o território brasileiro (exceção feita ao léxico e diálogos de personagens); descoberta dos diferentes papéis sociais dos textos escritos e sua importância na vida cotidiana das pessoas;

d) afetivas: utilização das narrativas ficcionais, como importante instrumento para a elaboração dos conflitos não pequenos num ser em desenvolvimento (rejeição aos textos que, desprezando esta função primordial da ficção no desenvolvimento da psique infantil, procuram impor padrões moralizantes de origem duvidosa). Entram neste propósito as dramatizações;

e) estéticas: utilização de poemas, sejam eles de autores populares e/ou eruditos consagrados, que tenham escrito especialmente para crianças, seja pelo próprio incentivo à produção das crianças: de modo algum um autor de cartilhas sem nenhum pendor para a criação literária deve impingir monstruosidades às crianças, deseducando-as no gosto estético e criando-lhes desde cedo aversão à poesia,

com textos artificiais que vão de encontro aos esquemas rítmicos naturais que trazem quando ingressam na escola;

f) heurísticas: a iniciação à leitura e escrita deve ensinar o domínio de uma alavanca para a aquisição de novos conhecimentos de outras disciplinas, de modo funcional. Por exemplo: saber ler (compreender) o enunciado de um problema; conhecer o sentido das palavras no contexto de um texto de ciências sociais. Novamente, deve-se rejeitar veementemente a utilização artificial do texto, como, fazer a criança contar as palavras (função esta que, na vida real, somente é exercida pelo funcionário dos correios e telégrafos para calcular a taxa de um telegrama), para uma suposta interação de disciplinas (linguagem e matemática). O domínio da leitura e escrita deve levar a criança a saber tomar notas de uma informação importante, etc.

São estes os fundamentos que estão por debaixo do exame da cartilha PRIMEIRAS LEITURAS, livro 1 de D'AVILA, (1987) e respectiva Orientação ao Professor.

Análise da Orientação ao Professor

Como a autora não explicita os referenciais teóricos pedagógicos, psicológicos, linguísticos e psicolinguísticos nos quais se inspirou para escrever o manual, tentamos inferir os princípios subjacentes:

a) fundamentos psicolinguísticos: não há;
b) fundamentos linguísticos: não há;
c) fundamentos psicológicos: pode-se inferir que a autora segue os modelos comportamentais (behavioristas), dada a ênfase que empresta a determinadas estratégias, pois visualiza a alfabetização e a leitura como técnica: (págs. 4, 5, 7) e a leitura como mecânica (pág. 4; a criança deve ser "treinada" (págs. 4, 7), apesar de a autora tentar conciliar o inconciliável, ou seja, a criança agente de descobertas com uma pedagogia centrada no "treino"; para tal, a autora enfatiza exercícios mecânicos de repetição e de memorização verbatim (págs. 5, 6) e os próprios textos da cartilha são construídos repetindo enfadonhamente as mesmas sentenças, ensinando a criança a redigir mal; os exercícios de cópia são os que predominam, seja do alinhamento afuncional das letras no caderno da criança (pág. 6), seja da cópia mecânica das lições, ou então exercícios de leitura em voz alta (págs. 7, 8, 10); a autora recomenda: "levar as crianças a tentarem escrever no caderno a lição em parte, ou no todo", págs. 11, 15).

Quanto aos fundamentos pedagógicos, tanto nos exercícios recomendados na fase preparatória (para o caso de a criança não ter frequentado a pré-escola), quanto naqueles da fase de alfabetização e das primeiras leituras, destaca-se a postura pedagógica de privilegiar os processos periféricos, automáticos (sensório-motrizes), colocando-os como fim em si mesmos, demonstrando ignorar o que são a leitura e a escrita (págs. 3, 4); aliás, as exigências que coloca ao professor, para aferir a competência em leitura

corroboram nossa assertiva: "a leitura no segundo semestre passará a ser exigida com maior técnica: maior velocidade, mais compreensão do texto, mais exigência na pontuação" (pág. 7).

Dos exercícios recomendados emerge uma pedagogia que encara a criança como um autômato que deve ser treinado: a autora chega a falar em "mecânica mental de ler" (pág. 4); o desenvolvimento das capacidades cognitivas é relegado. Exemplo são as tarefas de contar palavras da lição (pág. 11), ou de contagem de sílabas (pág. 12).

Pouco espaço é conferido às atividades criativas, em que professor e alunos descubram em conjunto o sistema lecto-escrito; na apropriação da escrita, a autora está mais preocupada com a letra bonita dos alunos do que com o planejamento para transmitir idéias, que é o mais importante na escrita (pág. 9).

Há uma preocupação moralista evidente da autora, tentando impingir os valores que acredita serem os melhores, sem atentar para a formação em bases mais sólidas do indivíduo, como ser crítico e capaz de tomar suas próprias decisões, de forma consciente (págs. 14, 16).

Há, por último, falta de unidade pedagógica: há um hiato entre o primeiro semestre e o segundo, onde a autora recomenda privilegiar "maior compreensão do texto" (pág. 7). Fica evidente da seguinte afirmação da autora que, no primeiro semestre, o autor da cartilha e o professor que a utiliza não deverão se preocupar com a compreensão do texto: "h) as lições do 2º semestre já tem mais conjunto de conteúdo, por isso seu estudo deverá ser voltado para a compreensão do texto" (pág. 8).

Apesar de a autora afirmar que o alfabetizador deve ter como "pressuposto básico de que o aluno é o sujeito, o agente do desenvolvimento" do ensino-aprendizagem e do ensino-educação (pág. 4), tal afirmação é um estereótipo inserido sem nenhuma coerência interna com os exercícios recomendados e com a forma como a cartilha foi elaborada.

Aliás, o texto está tudo cheio de contradições, como quando a autora fala em "ingresso gradativo das letras do alfabeto", sem definir o que entende por tal gradação: por certo não é a da complexidade fonológico-grafêmica da língua portuguesa, como veremos a seguir.

Exame da Cartilha

É bastante difícil examinar uma cartilha à qual falta uma sistematização: a autora parece ter redigido ao sabor da inspiração, sem princípios que justificassem a gradação dos textos, a escolha do vocabulário e a ordem de inserção das letras e suas combinações.

O critério, portanto, adotado para nossa análise é o das prioridades, do ponto de vista psicolinguístico, linguístico, psicológico, pedagógico, social e estético.

Examina-se, do ponto de vista psicolinguístico, se a cartilha contribui para o desenvolvimento da função superior que é a lecto-escritura, ou seja, se leva a criança a decodificar, compreender, interpretar e reter informações reconstruídas de um texto escrito, bem como ser capaz de redigir um pequeno texto com coesão e coerência.

Para que tal ocorra, a criança deve ser levada a descobrir a FUNCIONALIDADE (para o que servem) dos textos escritos, ou seja: existe a necessidade de se usarem outros meios de comunicação (MÍDIA), quando o emissor que escreve não está no mesmo espaço e tempo que o receptor (leitor), sendo a recíproca verdadeira, isto é, RUPTURA ESPAÇO-TEMPORAL.

Esta propriedade fundamental do processamento lecto-escrito exige o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas, pois a criança deverá ser levada a resolver o problema de se RELACIONAR COM O TEXTO, SEM A PRESENÇA DO EMISSOR, QUANDO LER, OU SEM A PRESENÇA DO RECEPTOR, QUANDO ESCREVER.

Os textos escritos, em virtude da auto-referencialidade e permanência são os utilizados para a transmissão da experiência em espaços e tempos cada vez mais distantes (DISTANCIAMENTO) e por isto apresentam a propriedade de liberação da dependência do AQUI/AGORA. Prestam-se, portanto, para a documentação e transmissão de conhecimentos não restritos à relação dialógica entre pessoas que compartilham entre si o universo doméstico e não estão, igualmente, restritos aos mesmos limites de processamento da memória operacional (a curto e médio prazo) e aos de arquivamento e acesso na memória permanente.

Quer na cartilha, quer nas demais atividades desenvolvidas em sala de aula, a criança deve ser levada à descoberta da diversificação e especificidade dos vários gêneros escritos (função social): é preciso saber ler para poder tomar o ônibus certo, para escolher os produtos no supermercado, para compreender um bilhete que nos chegue, as legendas na televisão, uma carta, as várias seções do suplemento infantil, as histórias, os poemas, os temas e lições e até o boletim de notas; é preciso saber escrever para tomar notas, para mandar bilhetes e cartas; para redigir uma notícia e uma prova.

O meio (instrumentos) para se chegar à leitura e escrita, conforme já mencionado, é a automatização do reconhecimento das letras e palavras e demais signos do espaço gráfico bem como dos gestos motores finos, sempre com a FUNÇÃO DE DISTINGUIR SIGNIFICADOS.

Em vista disto, a cartilha apresenta falhas funcionais. Apesar do esforço da autora em redigir "textos" (a partir da 3a. lição), eles se caracterizam por ficarem centrados na descrição; por estimularem a dependência às figuras com o uso dos verbos no presente do indicativo (algumas vezes na forma progressiva): dos 16 textos da primeira parte do livro, apenas dois usam o pretérito perfeito do indicativo (o tempo das narrativas factuais ou fictícias) e nenhuma vez é empregado o pretérito imperfeito do indicativo. Com este

tipo de construção, a autora não ajuda a desenvolver o listanciamento, que é uma das condições essenciais ao desenvolvimento da leitura e escrita, ou seja, a capacidade de compreender e transmitir experiências ausentes no espaço e no tempo. Além disto, os textos se tornam artificiais, pois não correspondem à forma como as experiências são narradas (quer factuais, quer fictícias). Esta artificialidade se torna agravada pelo recurso da repetição (à qual já nos referimos), pois a autora acredita que a repetição mecânica é um dos fatores da aprendizagem, dela abusando excessivamente na redação dos textos. Por exemplo:

"Dona Laura trata muito bem suas aves.

As aves do quintal de Dona Laura são muito bem tratadas" (pág. 60).

A repetição, além de tornar os textos enfadonhos, novamente em nada contribui para o desenvolvimento da leitura e escrita, onde as crianças deverão lidar com substitutos: ninguém se comunica, quer oralmente e muito menos na escrita, repetindo os mesmos substantivos e adjetivos: para isto existem os processos anafóricos.

Vejamos um exemplo a esmo (poderíamos escolher qualquer dos "textos"; observem a dependência à gravura):

"O Camarada

Este cachorro é de Davi.

O nome do cachorro é Camarada.

Camarada é um cachorro valente.

Camarada cuida da casa de Davi.

- Oi, Camarada!

- Vamos brincar com o Camarada, diz Davi.

- Vamos, dizem Cacau, Ana e Fabiana.

- Vamos, Camarada, vamos!

E todos saem correndo" (pág. 29).

A autora ainda incorre no erro dos textos matraca, insistindo em ficar presa às letras que estão sendo ministradas na lição e por isto ficando condicionada à repetição das mesmas palavras.

A introdução das letras não obedeceu ao critério da funcionalidade: os textos deixaram de ser construídos como exemplos dos vários gêneros que a criança já domina nesta fase, com sua função específica, pois houve uma reversão: passaram a ser o meio para a aprendizagem das letras e não o contrário; por outro lado, todas as atividades com as unidades, sejam elas sílabas ou palavras estão totalmente descontextualizadas: em todas as lições, a autora arrola uma série de sílabas e palavras que começam pela mesma letra ou grupos que estão sendo estudados, sem que os mesmos possibilitem a construção de palavras, sentenças, para não falar num texto coerente.

Por exemplo, na lição "Meu papagaio" (pág.28), que complementa "A conversa" (pág.27), encontramos as seguintes palavras e sílabas arroladas no espaço azul:

conversa chama

conversar	chama
conversando	chamar
fiz	diz
za ze zi zo zu	
az ez iz oz uz	

(Observe que não é possível formar novas palavras com estas sílabas, a não ser uns raros nomes próprios).

Mais abaixo, a autora arrola a seguinte lista de palavras, só porque começam com a mesma letra ou as têm repetidas (no caso do "p"):

papai	chapa
papagaio	chapeado
papel	chapada
papelaria	chapéu
papelada	chama
papo	chamada
papudo	chamado

(Tente construir uma sentença ou um texto com as palavras acima!)

Em virtude de uma total falta de embasamento psicolinguístico e linguístico, a autora comete erros gravíssimos quanto à gradação na introdução das letras: não há um critério nem quanto à complexidade fonológico-grafêmica, nem quanto às diferenças perceptuais entre as letras (neste ponto, por economia, faremos algumas observações que dizem respeito a critérios linguísticos e psicológicos) como, por exemplo, a não distinção da complexidade que letras com diferentes VALORES, dependentes do contexto onde figuram podem ter.

Preocupada em simplesmente "jogar" a letra, a autora já na segunda lição (pág. 5) apresenta a letra "c" que tem um valor antes das vogais anteriores e outro antes da central e posteriores (a autora parece que procurou seguir aproximadamente o critério da ordem alfabética, totalmente arbitrário!). À pág. 28 apresenta a letra "c" com o valor de /k/ antes da vogal /o/ e com o valor de /ʃ/ no dígrafo "ch". Logo abaixo, apresenta as palavras "fiz" e "diz", onde a letra "z" em final de sílaba, na variedade praticada pelos ilhéus de Florianópolis) tem também o valor de /ʒ/, podendo ocasionar a maior confusão na cabeça da criança, se a professora não for orientada. Na terceira lição (pág. 7) apresenta a letra "g", igualmente uma das mais difíceis. Na quarta já apresenta o dígrafo "nh" e na quinta a letra "j", voltando a reapresentar "g" antes das anteriores.

Na segunda lição apresenta os encontros vocálicos, outra das grandes dificuldades, tanto do ponto de vista do contraste perceptual, quanto porque num deles, o primeiro a ser apresentado, ("au"), há uma dificuldade suplementar em virtude da neutralização entre /l/ e a semivogal /w/ em favor desta última em final de sílaba, na maior parte das variedades linguísticas do português praticado no Brasil.

Já na terceira lição (pág. 8), a autora introduz uma das convenções mais complicadas do sistema escrito da língua portuguesa: a letra "m" após vogal para nasalizá-la e,

conforme a posição da sílaba, se no meio da palavra ou no final, com valores diferentes, pois, no último caso, serve também para ditongar. A autora arrola já nesta terceira lição os grupos: "am - em - im - om - um", sem nenhum critério. Nesta mesma lição, como se não bastasse a dificuldade, coloca a letra "s" após vogal, posição que corresponde ao arquifonema /S/, com muitas variações dialetais que, provavelmente, aparecerão em sala de aula.

Enfim, a autora parece desconhecer totalmente que a combinação VC é uma das mais difíceis da língua portuguesa.

Para encerrar esta parte, na primeira lição, a autora apresenta contigualmente as letras "d" e "b", ignorando uma das dificuldades perceptuais que a criança poderá apresentar logo no início do reconhecimento das letras, pois elas se diferenciam entre si apenas pela rotação da esquerda para a direita, enquanto articulatoriamente apenas pela zona de articulação.

Resumindo, do ponto de vista psicolinguístico, a presente cartilha, tal como foi redigida, não leva a criança a desenvolver as capacidades necessárias para a decodificação, compreensão, interpretação e retenção reconstruída da informação, nem a redigir um pequeno texto, por carecerem os textos de funcionalidade, não desenvolverem o distanciamento, nem a independência da criança para lidar com a informação escrita. Trata-se de textos artificiais que foram utilizados como meio para a introdução arbitrária das letras do alfabeto, sem o cuidado de verificar os valores que elas desempenham no sistema lecto-escrito da língua portuguesa.

Do ponto de vista linguístico, há falta de utilização dos processos específicos de auto-referenciação dos textos escritos, com recurso à repetição das mesmas palavras, uma vez que, conforme já asseverado, a autora utiliza os textos como meio para a introdução das letras (textos matraca).

No subsistema morfossintático, a autora utiliza privilegiadamente o presente do indicativo, em detrimento do emprego de outros tempos verbais que a criança já domina e que seriam adequados aos vários gêneros a serem explorados na cartilha.

No que diz respeito ao léxico e subcomponente semântico, as palavras estão totalmente descontextualizadas nos exercícios que complementam as lições, de modo a impossibilitar a sua internalização no dicionário mental da criança e muito menos a ampliação dos campos semânticos que ocorre, não com a memorização verbatim, de listas, mas com a reestruturação dos universos de significação da criança.

A autora não faz, ainda, nenhuma referência à diferença que existe entre silabação e translineação (uma das diferenças entre o sistema oral e o escrito). Assim, à página 22, separa "pas - se - an - do", o que é, evidentemente, uma separação para translineação e mais abaixo comete o erro de separar duas unidades indecomponíveis quer silabicamente, quer para fins de translineação, pois trata-se da grafia de ditongos decrescentes: "pa - i"; "mã - e".

Além dos aspectos especificamente psicolinguísticos já comentados, é importante assinalar que a presente cartilha se caracteriza pela tentativa de imposição de padrões moralizantes, sem respeitar os interesses predominantes da criança nesta fase: heurísticos (de descoberta do universo circundante e de si própria) e lúdicos, nem de como se debate em conflitos próprios de um ser em crescimento, na busca das melhores formas de se adaptar ao meio, para sobreviver e para se identificar como indivíduo.

As preocupações de impor padrões "moralizantes" se encontram em quase todos os textos da parte "Contos, casos, poesias - Vamos ler?", com ordens do tipo "Seja bondoso e justo." (pág. 46), ou "Primeiro a obrigação e depois a diversão" (pág. 51).

Ao repetir as palavras de forma enfadonha, a autora subestima as capacidades que a criança já possui de efetuar inferências textuais, aliás, subestima, de um modo geral, a capacidade que a criança tem de pensar e comete erros lógicos como, por exemplo:

"Os meninos gostam de chutar bola.

As meninas gostam de jogar bola." (pág. 25)

Ou como na listagem de classes de alimentos que não constam da respectiva ilustração (pág. 35). Já foi sobre-maneira analisado na parte "Orientação ao Professor" que a autora relewa os aspectos mecânicos, em detrimento dos aspectos criativos da criança, como ser inteligente.

A principal falha desta cartilha, do ponto de vista pedagógico é que, para saber o "como", é preciso saber o "que" se ensina: já demonstramos que a autora ignora o que vem a ser leitura e escrita e, portanto, os processos para sua apropriação. O marco referencial implícito nos exercícios recomendados (comportamentalismo) continua a se revelar na cartilha, em que abundam as repetições, quer de sílabas totalmente descontextualizadas, no pressuposto metodológico de que a aprendizagem depende da repetição mecânica de comportamentos.

Por outro lado, inexistem atividades que possibilitem a expressividade da criança, tais como dramatizações e criação de suas próprias narrativas e poesias.

Esta cartilha apresenta narrativas ficcionais com objetivos moralizantes e descrições de uma realidade inexistente: o pescador vive livre no mar (pág.44); a vida no campo é gostosa e saudável (pág.48); é bom viver na serra (pág.49). Há uma falsa dicotomia entre a cidade e o campo, como se a vida no campo fosse sempre uma maravilha e todas as cidades um horror (lição à pág.72).

Enfim, os personagens são todos muito ricos, têm grandes propriedades: há sempre fartura de alimentos e o grande mal é que "Não é bom, para a saúde, comer muito. Não é bom para a saúde, ficar muito gordo." (pág.66).

As poesias escolhidas (acredito que da própria autora, pois não há outras referências) são de péssimo gosto, deseducando a sensibilidade do pequeno leitor e dos professores. Vejamos um exemplo:

"O teu alpinista é bem gostoso,
E fresquinho, é bom, é cheiroso
Mas eu quero é voando ir buscar
Meu alimento e a água ir tomar" (pág.47)

Consideramos dever alertar as autoridades quanto à adoção de semelhante cartilha. Não se trata de remendar ou corrigir falhas porventura existentes, próprias em qualquer atividade: todo o referencial de conhecimentos e crenças é inadequado à confecção do material, a tal ponto que não acreditamos tenha a autora se dado conta de suas próprias limitações para tal empreitada: não há remendo possível.

* A autora é pesquisadora do CNPq (302118/81 LA), consultor científico do Laboratório Clínico de Leitura da UFSC e professor titular na mesma universidade.

J. D'Avila, **Primeiras leituras**, Livro 1, Editora J.Lunardelli, Florianópolis, 1987