

Infância: um olhar para a história de alfabetização de Graciliano Ramos

Infância: a look at the history of Graciliano Ramos's literacy

Infância: una mirada a la historia de la alfabetización de Graciliano Ramos

Josélia Gomes Neves¹

<http://orcid.org/0000-0003-2318-5397>

¹ Universidade Federal de Rondônia, Ji-Paraná, Rondônia – Brasil. E-mail: joseliagomesneves@gmail.com

Resumo

Este trabalho, que analisa a história de alfabetização de Graciliano Ramos a partir da leitura do seu livro *Infância*, constitui um artigo de revisão crítica que articula educação e texto literário cujos procedimentos metodológicos adotados envolveram a pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados informam que Graciliano Ramos iniciou as aprendizagens da leitura e da escrita em sua casa por meio da mediação do pai e de Mocinha. A atuação paterna se caracterizava por exigências e castigos físicos com o uso da palmatória, enquanto Mocinha, talvez pela proximidade geracional, apostava na dialogia, o que repercutiu no avanço de sua aprendizagem. O material utilizado foi a Carta de ABC, que segue a orientação do método sintético e da técnica da soletração. Esse tempo foi percebido pela criança como um período longo, tedioso e cheio de sobressaltos. Na escola, conheceu a primeira professora, Dona Maria, que marcou de forma relevante sua relação com o saber formal, sobretudo a escrita e a leitura. Conclui-se que o texto *Infância* disponibiliza, por meio dos recursos autobiográficos, importantes elementos que permitem compreender aspectos da História da Educação e, particularmente do difícil ingresso na cultura escrita no contexto nordestino na passagem entre os séculos XIX e XX.

Palavras-chave: Alfabetização. Graciliano Ramos. Infância.

Abstract

The work analyzes the history of literacy of Graciliano Ramos from the readings of the book Infância. It constitutes a critical review article that articulates education and literary text. The methodological procedures adopted involved bibliographical and documentary research. The results inform that Graciliano Ramos started learning to read and write in his home through the mediation of his father and Mocinha. Paternal performance was characterized by physical demands and punishments through the use of paddles, while Mocinha, perhaps because of the generational proximity, bet on dialog, which had an impact on the



advancement of his learning. The material used was the ABC Letter that follows the synthetic method and the spelling technique. This time was perceived by the child as a long, tedious and frightening period. At school he met the first teacher, Dona Maria, who marked his relationship with formal knowledge, especially writing and reading. It is concluded that the text Infância makes available, through autobiographical resources, important elements that allow understanding aspects of the History of Education and, particularly, the difficult entry into the written culture in the Northeastern context in the turn of the 19th and 20th centuries.

Keywords: Literacy. Graciliano Ramos. Childhood.

Resumen

Este trabajo, lo cual analiza la historia de la alfabetización de Graciliano Ramos desde la lectura de su libro Infância, constituye un artículo crítico de revisión que articula la educación y el texto literario. Los procedimientos metodológicos adoptados involucraron investigación bibliográfica y documental. Los resultados informan que Graciliano Ramos comenzó a leer y escribir en su hogar a través de la mediación de su padre y Mocinha. El desempeño paterno se caracterizó por demandas físicas y castigos mediante el uso de paletas, mientras que Mocinha, tal vez debido a la proximidad generacional, apostó por el diálogo, lo que tuvo un impacto en el avance de su aprendizaje. El material utilizado fue la Carta ABC, que sigue el método sintético y la técnica de ortografía. Ese tiempo ha sido percibido por el niño como un período largo, tedioso y aterrador. En la escuela conoció a la primera maestra, doña María, quien marcó su relación con el conocimiento formal, especialmente la escritura y la lectura. Se concluye que el texto Infância hace disponibles, a través de recursos autobiográficos, elementos importantes que permiten comprender aspectos de la Historia de la Educación y, en particular, la difícil entrada en la cultura escrita en el contexto del Nordeste brasileño en el paso de los siglos XIX y XX.

Palabras clave: Alfabetización. Graciliano Ramos. Infancia.

1 Introdução

As concepções infantis sobre os processos de aprendizagem da leitura e da escrita passam por modificações no decorrer da História. Essa constatação pode ser evidenciada por meio de muitas fontes, entre as quais os relatos autobiográficos. É possível identificar, a partir dessas escritas de si, alguns elementos presentes na mentalidade educativa sobre como as pessoas de determinadas camadas sociais e de épocas específicas ingressavam no mundo da cultura escrita.

A leitura da obra *Infância*, de Graciliano Ramos (1994), constitui uma referência da literatura brasileira. Além dessa característica, trata-se de um material valioso que disponibiliza importantes informações para os estudos de História da Educação, infância, alfabetização, relação docência e discência no âmbito do Nordeste brasileiro.

Em relação à alfabetização, apresenta registros que permitem entender como ocorria o processo de aprendizagem da leitura e a da escrita na primeira metade do século XX no país, sob a perspectiva de quem aprende. O contexto nordestino é percebido pelas expressões e interpretações de um olhar atento à vida possibilitadas pela fronteira entre as lembranças do menino e a pena do escritor.

Compreender como Graciliano Ramos aprendeu a ler e a escrever foi o nosso principal propósito neste trabalho. No decorrer do estudo, mediante os escritos autobiográficos do romancista, acompanhamos um processo de alfabetização na perspectiva de quem aprende. A metodologia adotada considerou o estudo uma investigação qualitativa, uma possibilidade metodológica em que os dados coletados se apresentam no formato de palavras que podem ser expressas por meio de citações relacionadas com a experiência autobiográfica. Nesse tipo de pesquisa, há a valorização de citações com o intuito de buscar aproximações com o contexto em que foram produzidas (BOGDAM; BIKLEN, 1994; CUNHA, 1997).

Com vistas a alcançar o objetivo proposto, nosso olhar se dirigiu especialmente para os capítulos: “Leitura”, “Escola,” “Dona Maria” e “O menino da mata e o seu cão Piloto”, que disponibilizaram os elementos necessários para compreender aspectos de sua história de alfabetização.

2 Reflexões sobre alfabetização a partir das escritas de si – a experiência de Graciliano Ramos

A busca pela compreensão de como Graciliano Ramos aprendeu a ler e a escrever a partir das pistas encontradas no livro *Infância* exigiu a verificação do contexto social do romancista, sobretudo no que diz respeito às práticas sociais disponíveis em seu entorno. Essa pista resulta das aprendizagens nos estudos construtivistas, que sustentam que: “[...] as experiências de leitura da criança no seio da família desempenham uma função importantíssima. [...] o fato de lerem para seus filhos relatos e histórias [...] parece ter uma influência decisiva no desenvolvimento posterior destes com a leitura” (SOLÉ, 1998, p. 54).

E é nessa perspectiva que selecionamos um evento que chamou a atenção da criança sobre a questão. Trata-se de uma leitura feita por sua mãe que a deixou triste e a fez chorar, sentimento que provocou comoção no menino: “[...] desejei poder aliviá-la, dizer qualquer coisa oportuna. [...] Odiei a brochura, veio-me a idéia de furtá-la, escondê-la ou rasgá-la. A

pobre mulher desesperava em silêncio. [...] Afinal minha mãe rebentou em soluços altos, num choro desabalado [...]” (RAMOS, 1994, p. 65-66).

Que assunto, no entanto, provocou o choro de Dona Maria Amélia, a mãe do autor? Possivelmente, as incertezas e inseguranças diante de uma nova temporalidade, o século XX e, com ele, a previsão da passagem do cometa Halley e seus impactos venenosos que poderiam extinguir tudo e todos: “A aparição de 1910 foi rodeada de alguma espectacularidade pois se receou que o cometa viesse a colidir com a Terra. [...] a recente descoberta, [...] de cianeto [...] causou grande pânico [...]” (THOMAZ, 1985, p. 9). Essa previsão apocalíptica, uma preocupação da sociedade da época, provocou os sentimentos de tensão e o choro da mãe de Graciliano.

Após o choque inicial da notícia, informou ao filho que se tratava do fim do mundo, confirmando que a lembrança do cometa nas suas recordações atesta que: “Os seres humanos criam activamente o seu mundo: a compreensão dos pontos de intersecção entre a biografia e a sociedade torna-se essencial [...]” (BOGDAM; BIKLEN, 1994, p. 50). Como não houve muita explicação sobre o assunto, na mente infantil talvez fosse apenas uma possível ação de um cometa malvado: “[...] o pranto correu manso, estancou, e uma vizinha triste confessou-me, entre longos suspiros, que o mundo ia acabar. [...] Estava escrito nos desígnios da Providência [...]. Na passagem do século um cometa brabo percorreria o céu e extinguiria a criação: homens, bichos, plantas. [...]” (RAMOS, 1994, p. 65-66). Muitos acreditavam nisso.

Apesar da complexidade dessas informações, o que chama a atenção do pequeno nordestino é a relação entre os símbolos impressos e o choro de sua mãe: “[...] Não percebendo o mistério das letras, achava difícil que elas se combinassem para narrar a infeliz notícia” (p. 65-66). A nosso ver, esse é um importante detalhe percebido pelas crianças antes de aprenderem a ler convencionalmente e que pode suscitar questões importantes para a aprendizagem leitora, pois: “[...] quando se assiste pela primeira vez a um ato de leitura, [...] há uma atitude que eu só consigo descrever como um *assombro deslumbrado* [...]” (FERREIRO, 2001, p. 102 grifo da autora).

A narrativa de Graciliano Ramos inspirada nas lembranças de infância constitui um relato autobiográfico, pois “[...] permite o encontro de múltiplas possibilidades onde o eu pessoal dialoga com o eu social [...]” (NEVES, 2010, p. 124). E foi nessa narrativa literária que o autor compartilhou como aconteceu sua inserção no mundo da leitura e da escrita. De acordo com ele, esse encontro ocorreu por acaso, em um determinado dia quando

acompanhava o pai em suas atividades rotineiras de comerciante: “Achava-me empoleirado no balcão, abrindo caixas e pacotes, examinando as miudezas da prateleira. Meu pai, de bom humor, apontava-me objetos singulares e explicava o préstimo deles” (RAMOS, 1994, p. 95).

Esse gesto de algum modo provocou iniciativas da parte de seu pai, o mediador inicial no processo de compreensão da funcionalidade da leitura e da escrita. Os sentimentos do menino Graciliano não conseguiam acompanhar a fala adulta sobre o significado e a importância da prática cultural em questão. Nessa direção, um recurso obtido por meio do acesso à educação formal, como o saber ler, constituía um valor inestimável, um *status* social relevante, podendo, inclusive, ser comparado com um artefato de defesa, confirmando que: “[...] os atores sociais sabem da importância que o saber tem na sociedade em que vivem, o direito à educação passa a ser politicamente exigido como uma arma não violenta de reivindicação e de participação política” (CURY, 2002, p. 261).

Duas referências do conhecimento escrito são mencionadas nas memórias de alfabetização de Graciliano Ramos: o padre João Inácio e o advogado Bento Américo, perfis que correspondiam às áreas clássicas da Teologia e do Direito, possíveis influências de Portugal desde o período colonial. “Não é, pois, de estranhar que na colônia tenham vingado hábitos aristocráticos de vida. No propósito de imitar o estilo da metrópole, era natural que a camada dominante procurasse copiar os hábitos da camada nobre portuguesa [...]” (ROMANELLI, 1980, p. 33). Embora, entretanto, esses referenciais não fossem do interesse da criança, a pauta da alfabetização estava cada vez mais próxima de sua rotina:

[...] Aí meu pai me perguntou se eu não desejava inteirar-me daquelas maravilhas, tornar-me um sujeito sabido como Padre João Inácio e o advogado Bento Américo. Respondi que não. Padre João Inácio me fazia medo, e o advogado Bento Américo, [...] residia longe da vila e não me interessava. Meu pai insistiu em considerar esses dois homens como padrões e relacionou-os com as cartilhas da prateleira. Largou pela segunda vez a interrogação pérfida. Não me sentia propenso a adivinhar os sinais pretos do papel amarelo? (RAMOS, 1994, p. 95.)

A pergunta paterna a respeito dos sentidos da escrita deixou Graciliano perplexo. O inesperado convite e a forma como o pai o encaminhou levou à tradução aparentemente contraditória: “o tentador, humanizado”. Essa expressão permite inferir que o romancista foi traído pela linguagem. É o momento em que empresta palavras para designar o sentimento infantil. Menino e autor, narrativa e escrita ocupam uma frágil fronteira de recordações,

necessária à viabilização da história: “[A consulta me surpreendeu. Em geral não indagavam se qualquer coisa era do meu agrado: [...]. A liberdade que me ofereciam de repente, [...] insinuou-me vaga desconfiança. Que estaria para acontecer? [...] Decidi-me” (RAMOS, 1994, p. 96).

Essas impressões possibilitadas pela leitura do texto nos levam a observar a presença de sentimentos de apreensão, dúvida com o riso da autoridade e uma negociação em curso a partir do estudo das vogais: “E a aprendizagem começou ali mesmo, com a indicação de cinco letras já conhecidas de nome, as que a moça, anos antes, na escola rural, balbuciava junto ao mestre barbado. Admirei-me. [...] Não haveria engano? Meu pai asseverou que as letras eram realmente batizadas daquele jeito” (RAMOS, 1994, p. 96).

Esse fragmento evidencia memórias superpostas. O pai-educador inicia o misterioso processo. Aquelas letras eram vagamente familiares e seus sons também. Os personagens da lembrança referem-se a uma estudante e um professor “barbado” em um local conhecido. Um evento citado no primeiro capítulo do livro contribui para localizar a primeira memória de escola de Graciliano Ramos quando ele tinha por volta de 2 a 3 anos de idade em Pernambuco.

Que material, entretanto, foi utilizado na alfabetização de Graciliano? De acordo com a leitura realizada, era um impresso descrito como um material que tinha: “[...] três faixas verticais, borrões, nódoas cobertas de riscos semelhantes aos dos jornais e dos livros [...]” (RAMOS, 1994, p. 95). Trata-se da *Carta de ABC*, reconhecida pelo autor em 12 citações por ocasião de sua entrada no saber formal e constituída de pequenos livros de cerca de um palmo de comprimento compostos de até 15 páginas, frente e verso. Estudos envolvendo os aspectos históricos da alfabetização informam que: “[...] iniciava-se o ensino da leitura com as chamadas ‘cartas de ABC’ e depois se liam e se copiavam documentos manuscritos” (MORTATTI, 2006, p. 5). Quando se deparou com o referido material, Graciliano Ramos comparou os símbolos da Carta com os “[...] riscos semelhantes aos dos jornais e dos livros [...]” (RAMOS, 1994, p. 95). Essas relações estabelecidas com o objeto escrito evidenciam importantes correspondências que as crianças fazem entre os saberes que possuem e aqueles que ainda não dominam, um recurso que favorece a ampliação da aprendizagem.

Com o passar dos dias, a rotina de estudos foi se estabelecendo em uma temporalidade considerada cada vez mais longa, o que afastava Graciliano da exploração despreocupada que costumava fazer na loja da família. Ocorria a repetição exaustiva de sons de letras,

inicialmente as vogais e, depois, as consoantes, a conhecida técnica da soletração: “[...] os alunos cantando e decorando as combinações: *be-a-ba*, *be-e-be* etc. e soletrando para decifrar a palavra *bola*: *be-o-bo*, *ele-a-la=bola*. [...] seu maior objetivo era ensinar a combinação de letras e sons [...]” (VIEIRA, 2017, p. 45).

Como os exercícios de soletração adotados pela docência leiga não surtiam os efeitos esperados, um recurso utilizado era o castigo mediante palmatória: “Meu pai não tinha vocação para o ensino, mas quis meter-me o alfabeto na cabeça. [...] Cedo revelou impaciência e assustou-me. [...] À tarde pegava um côvado [...]. Um pedaço de madeira, negro, pesado, da largura de quatro dedos. [...]” (RAMOS, 1994, p. 96). Por muito tempo, o erro cometido na escola era interpretado pelos adultos como falha proposital dos estudantes e deveria ser corrigido por meio de castigos corporais.

Um dos instrumentos intimidadores utilizados nesse contexto era a palmatória, que consistia em um “[...] artefato de madeira com um cabo e de uma forma circular na ponta, que era severamente aplicada a cada erro [...], os conhecidos “bolos”, que deixavam as palmas das mãos vermelhas ou arroxeadas e fazia saltar lágrimas de dor e humilhação [...]” (NEVES, 2003, p. 3).

Os efeitos da violência física, narrados na perspectiva infantil, informam a desproporcionalidade da ação, evidenciando relações de poder produzidas pelo autoritarismo paterno naturalizado por um contexto adultocêntrico: “As pobres mãos inchavam, [...] os dedos grossos mal se movendo. Latejavam, como se funcionassem relógios dentro delas. Era preciso erguê-las. Finda a tortura, [...] procurando esquecer as palpitações dolorosas (RAMOS, 1994, p. 98).

De volta às lições de alfabetização, mais uma vez o escritor empresta palavras e reflexões à narrativa infantil ao se referir aos primeiros raios de sol da manhã. A evidência de um novo dia faz lembrar as possíveis reprimendas e os castigos da palmatória: “As réstias que passeavam no tijolo e subiam a parede marcavam a aproximação do suplício. Dentro de algumas horas, de alguns minutos, a cena terrível se reproduziria: berros, cólera imensa [...], e o pedaço de madeira a martelar a carne machucada [...]” (RAMOS, 1994, p. 99).

Uma característica fundamental das pesquisas narrativas de caráter autobiográfico é que permitem a elaboração de conhecimentos a partir de escavação das lembranças pessoais. Um processo que exige um retomar de eventos a partir do lugar de onde o sujeito se encontra, envolvendo uma negociação entre o ontem e o hoje. Como se aproximar da história de

alfabetização e dos sentimentos envolvidos sem ouvir quem vivenciou a experiência? Esse tipo de recurso contribui para o fortalecimento das pesquisas qualitativas, pois “O significado que as pessoas atribuem às suas experiências, bem como o processo de interpretação, são elementos essenciais e constitutivos, não acidentais ou secundários àquilo que é a experiência [...]” (BOGDAM; BIKLEN, 1994, p. 50).

Considerar o significado da narrativa sobre eventos que marcam a vida das pessoas permite aproximações com os sentidos e as explicações que elaboram para entender melhor seus percursos. E, além dessa perspectiva, os aspectos relacionais contam, pois “[...] a investigação que usa narrativas pressupõe um processo coletivo de mútua explicação em que a vivência do investigador se imbrica na do investigado” (CUNHA, 1997, p.192).

O Graciliano-criança estabelecia comparações interessantes entre a escrita e a oralidade. Se, por um lado, sentia sono, fadiga e desânimo diante de qualquer atividade relacionada com o mundo escrito, em relação à oralidade isso não ocorria, sobretudo quando ouvia as narrativas populares historicamente veiculadas na cultura nordestina: “[...] eu compreendia, ronceiro, as histórias de Trancoso. Eram fáceis. O que me obrigavam a decorar parecia-me insensato” (RAMOS, 1994, p. 97).

Nessa direção, as premissas freireanas apontam para a necessidade de um trabalho articulado entre o falar, o ler e o escrever durante a alfabetização: “[...] numa cultura de memória preponderantemente oral [...], um programa de alfabetização precisa, de um lado, [...], estimular a oralidade dos alfabetizados [...], relato de estórias, [...]; de outro, desafiá-los a que comecem também a escrever [...]” (FREIRE, 1989, p. 27).

Assim, no decorrer de sua história de alfabetização, Graciliano se deparou com o alfabeto estudando primeiro as vogais, depois as consoantes, as sílabas, palavras, frases e os numerais. Essa sequência se caracteriza como o método sintético que segue das partes para o todo e, nesse período, a soletração assumiu um papel central: “[...] o aprendizado da leitura e da escrita ocorreria pelo ensino do alfabeto, pela nomeação das letras, independentemente do seu valor fonético e de sua grafia; por meio da soletração e da repetição em coro de cada uma pelos alunos [...]”. (VIEIRA, 2017, p. 45).

A descrição e a reflexão de como foi seu processo de iniciação na cultura escrita permitem inferir que essa fase se resumiu em uma sucessão monótona de tarefas que suscitavam sentimentos de desespero e resignação em função do pouco sentido que fazia para o menino, confirmando que, como outras crianças: “O conhecimento lhes é dado como um

cadáver de informação – um corpo morto de conhecimento – e não uma conexão viva com a realidade deles [...]” (FREIRE e SHOR, 1986, p. 15).

A partir da criação de possíveis elementos mediadores, com o intuito de significar a atividade que fazia, aos poucos vai avançando na compreensão inicial da linguagem formal, referente ao conhecimento das letras e, em razão disso, novos desafios foram estabelecidos por meio de mais tarefas: a recitação de monossílabos da primeira carta, organizados em “famílias silábicas”, os sinais referentes às operações de somar, subtrair, multiplicar e dividir, além da identificação das letras maiúsculas e minúsculas: “[...] consegui familiarizar-me com as letras quase todas. Aí me exibiram outras 25 [...]. Atordoamento, [...], vontade de acabar-me. [...] Jogaram-me simultaneamente maldades grandes e pequenas [...]. Um inferno. Resignei-me e venci as malvadas [...]” (RAMOS, 1994, p. 97).

Particularmente nessa etapa, o autor destaca os infortúnios por que passou com as letras T e D, consoantes oclusivas dentais mencionadas com frequência ao longo do livro: “Duas, porém, se defenderam: as miseráveis dentais que ainda hoje me causam dissabores quando escrevo” (RAMOS, 1994, p. 97). Vale ressaltar que esse comportamento é perceptível na atualidade em trabalhos de crianças em fase de alfabetização, seja na educação infantil ou em turmas de 1º ano do ensino fundamental.

Em atividades como produção de texto espontâneo, ditado ou diálogos orais, é possível observar as trocas desses caracteres, como é o caso, por exemplo, das palavras *dado* (a criança fala e/ou escreve *tato*) e *dia* (a criança pronuncia e escreve *tia*). Situações como essas atestam a dinâmica relacional entre o escrito e o falado que se evidencia com frequência na alfabetização, comprovando que algumas escritas são produzidas a partir da oralidade: “Sabemos que a tendência da criança é escrever exatamente como fala, cabe ao professor procurar mostrar a ela que a escrita representa a fala, mas que ambas possuem características próprias. As regras da linguagem oral não são as mesmas da linguagem escrita” (SILVA, 2012, p. 430).

A expectativa paterna e o desempenho infantil nem sempre convergiam. A severidade observada nesse processo possivelmente refletia uma percepção sustentada na crença da aprendizagem por meio do medo e da autoridade. Por sua vez, tal comportamento provocava apenas paralisação, e o recurso da criança era associar as imagens das letras T e D a objetos conhecidos, uma forma desesperada de produzir sentido para aquela longa e penosa experiência: “Sozinho não me embaraçava, mas na presença de meu pai, emudecia. Ele

endureceu algumas semanas, antes de concluir que não valia a pena tentar esclarecer-me. [...]. Livrara-me do aperto crismando as consoantes difíceis: o T era um boi, o D uma peruinha”. (RAMOS, 1994, p. 97-98).

Os registros de punição presentes no livro *Infância* evidenciam possíveis desastres do ensino domiciliar, considerando-se principalmente o despreparo para a função docente. Embora o pai de Graciliano chegue a rir da associação que o menino fez com as letras T e D a elementos de seu mundo, logo retoma a austeridade punitiva. No olhar infantil, o que restou foi o choro e a frustração sobre o material didático, sentimento que se estendia ao terrível binômio alfabeto/castigo.

O desgaste no processo de ensino e aprendizagem acabou resultando na desistência paterna. Em função disso, Mocinha retornou ao cenário alfabetizador, assumindo a mediação no trabalho pedagógico. Talvez sem saber, o pai de Graciliano acabou acertando ao tomar essa decisão. A indicação de Mocinha e a relação que já possuía com o menino possibilitaram que a mediação se caracterizasse por uma horizontalidade interativa, aspecto importante no favorecimento da aprendizagem: “Afinal meu pai desesperou de instruir-me, revelou tristeza por haver gerado um maluco e deixou-me. Respirei, meti-me na soletração, guiado por Mocinha. E as duas letras amansaram. Gaguejei sílabas um mês [...]”. (RAMOS, 1994, p. 99).

E essa parte, a meu ver, é a mais bem humorada construção do texto por explicitar a percepção infantil de perplexidade diante de uma linguagem distante de sua realidade, período em que ensaia o ato de ler textos proverbiais: “Eu não lia direito, mas, arfando penosamente, conseguia mastigar os conceitos sisudos: ‘A preguiça é a chave da pobreza — Quem não ouve conselhos raras vezes acerta [...]’”. (RAMOS, 1994, p. 99).

O autor conta seu desconhecimento sobre a palavra “ter-te-ão”, e mais perplexo fica ao perceber que sua mediadora também não sabia o significado da estranha palavra: “Mocinha, quem é o Terteão? [...]. Não havia pensado que Terteão fosse homem. Talvez fosse. ‘Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém.’ [...] Mocinha confessou honestamente que não conhecia Terteão. E eu fiquei triste [...], aguardando novas decepções” (RAMOS, 1994, p. 99).

As dúvidas sobre o significado da palavra *Terteão* acompanharão Graciliano por muito tempo. Para Vieira, esses conteúdos sucediam as aprendizagens das palavras, etapas que “[...] traziam conteúdos vinculados à profecia da fé a ser disseminada pela escolarização, em formato de máximas morais como as seguintes: *O amor de Deus é o princípio da sabedoria; [...] A preguiça é a chave da pobreza, etc.*”. (VIEIRA, 2017, p. 75).

E, após essa fase, em que lia, mas uma leitura ainda distante das exigências convencionais, foi pego de surpresa com a decisão familiar de que iria para a escola e, como ele mesmo escreveu, essa mensagem provocou terríveis representações: “Quando iam cicatrizando as lesões causadas pelo alfabeto, anunciaram-me o desígnio perverso – e as minhas dores voltaram [...]. A notícia veio de supetão: iam meter-me na escola. [...]. A escola era horrível [...]” (RAMOS, 1994, p. 103-104).

O incômodo com a possibilidade de frequentar a escola ainda permanece na atualidade. É comum observar a reação de rejeição e desamparo das crianças nos portões dessas instituições. Assim, a condução do jovem Graciliano até o desconhecido ambiente escolar foi marcada por ansiedades, mas também por fatos surpreendentes, sobretudo no encontro com sua primeira professora: “[...] saí de casa tão perturbado, que não vi para onde me levavam. [...] só mais tarde notei que me achava lá, numa sala pequena. Avizinharam-me de uma senhora baixinha, gordinha, de cabelos brancos. [...]; a voz da mulher gorda sussurrava docemente. [...]” (RAMOS, 1994, p. 107).

A aparência da professora na visão infantil constitui a primeira imagem de Graciliano, mas sua voz constituiu o diferencial anunciador de uma boa relação futura, um dado que chama a atenção para a pauta da formação docente. O processo de acolhimento, a disponibilização para tirar dúvidas e, principalmente, a percepção de que o aprendiz possuía conhecimentos que permitiriam um estudo autônomo foram importantes no novo processo:

A mulher gorda chamou-me, deu-me uma cadeira [...]. Em seguida abriu a caixinha branca, retirou o folheto: – Leia. – Não senhora, respondi confuso. Ainda não havia estudado as letras finas, menores que as da carta de ABC [...]. D. Maria resolveu esclarecê-las, mas parou logo, deixou-me andar só no caminho desconhecido [...]. Percebi que os sinais miúdos se assemelhavam aos borrões da carta, aventurei-me a designá-los, agrupá-los, numa cantiga lenta que a professora corrigia [...]. Aquela brandura, a voz mansa, a consertar-me as barbaridades, a mão curta, a virar a folha, apontar a linha, o vestido claro e limpo, tudo me seduzia. (RAMOS, 1994, p. 109-110).

Aos poucos, a imagem da escola como um ambiente de horror passou por uma lenta revisão, cujo princípio foi desencadeado pelas atitudes de uma importante referência, a professora primária Dona Maria, atestando que: “Cada um de nós conserva imagens inesquecíveis dos primeiros dias de aula e da lenta odisséia pedagógica a que se deve o desenvolvimento do nosso espírito e, em larga medida, a formação da nossa personalidade.

[...]” (GUSDORF, 1978, p. 7). Até que ponto a escola influenciou e contribuiu para a feitura do futuro escritor?

Nessas memórias de escola podemos compreender que a docência, talvez pela proximidade com o coletivo discente, pode produzir impactos relevantes no mundo estudantil, com possibilidades de repercussão no futuro, pois é uma relação que deixa registros: “O professor autoritário, [...], o professor competente, [...] o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, [...] nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca” (FREIRE, 1996, p. 73). Para Graciliano, a educação formal passou a ser um fardo menos pesado em função da presença de sua professora: “Então D. Maria me interrompeu, fez-me alguns elogios moderados. [...]. D. Maria encerrava uma alma infantil. O mundo dela era o nosso mundo, [...] admitia a cooperação dos alunos, e cavaqueiras democráticas animavam a sala. [...]”. (RAMOS, 1994, p. 110-111).

Embora apresente a sala de aula como um ambiente democrático, em que possivelmente a professora organizava agrupamentos em que as crianças aprendiam por meio da interação dos pares, Graciliano menciona a presença da palmatória, mas afirma que tal artefato nunca foi utilizado por sua mestra, nem mesmo como meio de amedrontar e controlar a classe. “[...]. A escola exigia palmatória [...]. D. Maria nunca o manejou. Nem sequer recorria às ameaças”. (RAMOS, 1994, p. 111).

É importante destacar que a vinculação entre erro e castigo era algo comum e normalizado nas escolas da época: “[...] as escolas de ensino primário [pareciam] casas penitenciárias, pessoas sem idoneidade ou capacidade comprovada a fundarem escolas, a ausência de qualquer fiscalização por parte do governo”. (FLORESTA, 2010, p. 31). Assim, diferente da perspectiva apontada pela escritora e feminista Nísia Floresta, o ambiente escolar que Graciliano encontrou era um local de acolhimento, segurança e dialogia que assegurava bem-estar e o desejo de permanecer: “Conservar-me-ia na aula por gosto. Os meus temores ali se dispersavam, entendia-me bem com aquela gente [...]”. (RAMOS, 1994, p. 113).

E a forma de demonstrar apreço por essa relação ocorria por meio de um repertório de influência religiosa, o que sugere a relação entre religião e poder público: “Nessa paz misericordiosa os meus desgostos ordinários se entorpeceram, uma estranha confiança me atirava à santa de cabelos brancos, aliviava-me o coração [...]”. (RAMOS, 1994, p. 114). Assim, o contato com a professora contribuiu de forma significativa para o avanço dos

conhecimentos de Graciliano, de tal modo que surpreendeu a exigente família diante da leitura de um comunicado escolar:

[...]. Lendo o bilhete em que se pedia um segundo livro, meu pai manifestou surpresa com espalhafato. Houve uma aragem de otimismo, chegaram-me retalhos de felicidade. Ofereceram-me um carretel de linha, mandaram-me comprar uma folha de papel vermelho na loja de Seu Filipe Benício, obtive uma tesoura, grude, pedaços de tábua, e fabriquei no alpendre um papagaio que não voou. No jantar deram-me toicinho [...]. (RAMOS, 1994, p. 115.)

O reconhecimento da família diante do visível avanço na alfabetização de Graciliano foi traduzido em premiações. Assim, onde antes existia apenas desencanto, perguntas sem respostas, incompreensões e castigos, agora eram mobilizadas outras reações.

Vale ressaltar que alguns trabalhos (SILVA, 2004; OLIVEIRA, 2008; CARVALHO, 2011) a respeito do livro *Infância* no âmbito da alfabetização enfatizam o aspecto da leitura, entretanto a presença da escrita se evidencia no romance. Quando já estava na escola, passou a produzir grafias. Uma referência às atividades encaminhadas pela professora Maria com a inclusão da Matemática: “[...] rascunhava palavras e algarismos, que reproduzíamos” (RAMOS, 1994, p. 111). Em outras citações, ao escrever fora da escola em atividades religiosas, avaliou criticamente a qualidade do traçado de seus escritos: “Os garranchos a tinta continuaram horrorosos [...]”. (p. 114).

As progressões em sua trajetória pedagógica vão tomar muitos caminhos. Um deles é o encontro com o texto *O menino da mata e o seu cão Piloto*. É esse também o título de um dos capítulos do livro *Infância*, no qual, entre outros aspectos, mais uma situação de curiosidade do menino-escritor diante dos materiais é evidenciada. Com o auxílio do dicionário, passou a entender lentamente o significado do que lia... “Arranjava-me lentamente, procurando as definições de quase todas as palavras, como quem decifra uma língua desconhecida. O trabalho era penoso, **mas a história me prendia**, talvez por tratar de uma criança abandonada [...]”. (RAMOS, 1994, p. 200, grifo nosso).

Diferente da vez anterior, em que folheou a *Carta de ABC* por acaso, dessa vez já tinha uma ideia do que iria encontrar. Inferiu que poderia ser um texto religioso, mas Graciliano havia tido contato com outras leituras, e o que observamos é uma verdadeira disputa entre possíveis personagens religiosos e os heróis. Mais adiante, no entanto, o curioso menino descobre que o embate será apenas no campo da religião mediante as tensões entre

católicos e protestantes. E aos poucos a criança atormentada perde espaço para o adolescente que vem surgindo e, posteriormente, o escritor.

3 Considerações finais

As repercussões a respeito dos escritos de Graciliano Ramos seguem enfocando múltiplas perspectivas. Nessa direção, considerando a fecundidade de seus trabalhos, escolhemos o livro *Infância* para dialogar com o campo da alfabetização e da História da Educação.

Sobre o tema foi possível localizar vários estudos, entretanto selecionamos três textos que, em nosso entendimento, aproximam-se de nosso objetivo principal: compreender como Graciliano Ramos aprendeu a ler e a escrever. As discussões envolvem a historiografia da leitura no final do século XIX e início do século XX (OLIVEIRA, 2008), o processo da formação leitora em um ambiente profundamente assimétrico no que se refere às relações entre crianças e adultos (SILVA, 2004) e as histórias de alfabetização de escritores conhecidos (CARVALHO, 2011). São estudos que evidenciam o possível surgimento da competência leitora considerando os sujeitos mediadores, as práticas de leitura existentes, bem como os suportes de escritas disponíveis.

As leituras de *Infância* permitiram compreender que Graciliano Ramos iniciou as aprendizagens da leitura e da escrita em sua casa por meio da mediação do pai Sebastião e, depois, de Mocinha. Os registros de castigos foram constantes nesse processo. O material adotado foi a *Carta de ABC*, organizada no método sintético e na soletração.

Com a conclusão dos estudos da *Carta de ABC*, a família anuncia sua ida para a escola. E, apesar da rejeição inicial, a atuação da primeira professora, Dona Maria, foi fundamental para a revisão da representação anterior. E é nesse ambiente, articulado com algumas práticas sociais de leitura e escrita, em sua maioria vinculadas ao contexto religioso, que a educação formal vai se tornando acessível e com significados para o romancista, sobretudo com a leitura de *O menino da mata e o seu cão Piloto*.

Os desafios da alfabetização de Graciliano Ramos apresentam um conjunto de aspectos marcados por profundas assimetrias entre as relações de adultos e crianças, resultando em submissões e heteronomias, sobretudo no que se refere ao pai e à mãe. Por outro lado, há gestão pedagógica de processos de autonomia de iniciativa da primeira

professora, Dona Maria, o que nos impede de classificar esse período histórico como um tempo exclusivo de hegemonia autoritária.

Este trabalho não é conclusivo em relação à compreensão da alfabetização de Graciliano Ramos, uma vez que a cada leitura disponibilizam-se informações relevantes para a História da Educação e, particularmente, do ingresso na cultura escrita, o que possivelmente pode ter contribuído para a sua carreira futura.

Referências

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

CARVALHO, M. Tempo de aprender a ler: a alfabetização narrada por escritores. **Revista Contemporânea de Educação**, n. 11, jan./jul. 2011.

CUNHA, M. I. da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 23, n. 1-2, São Paulo, jan./dez. 1997.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, jul. 2002.

FERREIRO, E. **Cultura Escrita e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 49. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUSDORF, G. **Professores para quê**: para uma pedagogia da pedagogia. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1978.

MORTATTI, M. R. L. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.

NEVES, J. G. Erro: ainda objeto de punição na escola? 2003. Disponível em: http://www.psicopedagogia.com.br/new1_artigo.asp?entrID=465#.VfSREBFVhBc. Acesso em: 6 mar. 2018.

NEVES, J. G. Cultura escrita e narrativa autobiográfica: implicações na formação docente. *In*: CAMARGO, M. R. R. M., (org.). **Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação** [online]. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, SciELO Books, 2010.

OLIVEIRA, I. V. O menino e as letras em Infância, de Graciliano Ramos. **Eutomia** (Recife), v. 1, p. 322-331, 2008.

NEVES, J. G.

RAMOS, G. **Infância**. 29. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 1994.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil – 1930/1973**. Petrópolis: Vozes, 2. ed. 1980.

SHOR, I.; FREIRE, P. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, M. C. da. **Infância, de Graciliano Ramos**: uma história da formação do leitor no Brasil. 2004. 195 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

SILVA, J. N. L. Marcas da oralidade na escrita: um estudo reflexivo das produções textuais dos alunos da 5ª. Série, da Escola Estadual Edeli Mantovani. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 3, n. 1, Número Especial, p. 426-436, abr. 2012.

THOMAZ, M. F. Cometa de Halley ao longo da história. **Gazeta de Física**, v. 8, fase 1, jan. 1985.

VIEIRA, Z. P. P. **Cartilhas de alfabetização no Brasil**: um estudo sobre trajetória e memória de ensino e aprendizagem da língua escrita. 2017. 197 f. Tese (Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade) – Instituição, Vitória da Conquista.

Enviado em: 9/7/2020

Aprovado em: 9/3/2022