

CARTILHAS: UM MUNDO DE PERSONAGENS SEM TEXTO E SEM HISTÓRIA

Mary Júlia Dietzsch
da Faculdade de Educação/USP

RESUMO

O trabalho apresenta uma proposta para o estudo do discurso da alfabetização, por meio da análise de oito cartilhas, usadas em São Paulo no período compreendido entre 1930 e 1970. As idéias de Benveniste e Pêcheux orientaram a análise do texto, considerando-se as relações de pessoa nele estabelecidas. O discurso das cartilhas revela-se como um discurso da "não pessoa", em que é limitado o espaço para a interlocução. O exame de diferentes edições de uma mesma cartilha demonstra que não ocorrem, nas cartilhas, ao longo do tempo, mudanças significativas, a não ser em sua apresentação gráfica.

ABSTRACT

A proposal is presented for the analysis of the discourse in the teaching of reading and writing through the study of eight primers used in São Paulo from 1930 to 1970. The ideas of Benveniste and Pêcheux have guided the text analysis on forms of language manipulation, considering its organization. An impersonal discourse is revealed, of which the essential feature is the use of the "non-person". Significant changes can not be observed in the primers through the years, except for the graphic presentation.

Imagino-me hoje um pouco à maneira do antigo Grego, tal como o descreve Hegel: ele interrogava, com paixão, sem descanso, o rumor da folhagem, das nascentes, dos ventos, em suma o frêmito da Natureza, para nela perceber o desenho da inteligência. E eu, é o frêmito do sentido que interrogo, ao escutar o rumor da linguagem — desta linguagem que, homem moderno que sou, é a minha Natureza.

Roland Barthes, *O Rumor da Língua*.

A suavidade do **Reino da Alegria** nem sempre é comum para todas as crianças que, empurradas para o mundo das **Letrinhas Mágicas**, devem **Ler a Jato a Cartilha no Recreio**. Aturdidas, ainda que consigam se desvincular dos "as" de *a pata nada* e dos "bês" da *vaca que baba na batata*, não é raro que se enrosquem nos "esses" do *sapo que sarou da surra* e tropecem nos "erres" do *major que coça a barba com o polegar* e do *rato que tira a rapadura do menino ruivo*. No final desses passos incertos e de engasgamento da fala, qual *Eblutinia, que tem o vício de blesidade*, muitas crianças são constringidas a esperar um... dois... três... anos até que acertem sua marcha e sua voz pela de *Zazá que toca zabumba*¹.

O tumulto de vozes anônimas, que se repetem monótonas, silenciam a palavra, impedindo que se ouça o rumor da linguagem. E no silêncio da palavra calada, fragmentada, por que frestas entrará na sala de aula o som da *Canção de Dulce. Dulce, doce Dulce* (Meireles, 1972, p.23), e quem deslindará com a criança o ritmo e o sentido da espuma que *escreve com letras de alga o sonho de Olga* (Meireles, 1972, p.65), na busca apaixonante do rumor da linguagem, "ruído de fruição plural", como o entende Roland Barthes (1987, p.76).

É pois, no contraponto das imagens acima, que refletem diferentes concepções de leitura e escrita, em oposição, que interrogo: serão as cartilhas o grande mal de nossa alfabetização? Para quem falam as cartilhas? Que sentido tem o que dizem a crianças que, "suave" ou "amargamente", são impelidas a seguirem seus caminhos, ou melhor, a se pautarem por suas linhas?

Se hoje, quem fixa esses caminhos e imprime tais linhas, tem motivos próprios para adjetivá-los com expressões como "suave", "alegre", "colorido" — ainda que à revelia de quem deve trilhá-los — um retrospecto aos idos de mil e oitocentos talvez sugerisse motivos diferentes. De então, a imagem que nos chega é a do professor, empenhado, ele mesmo, na tarefa de ordenar manualmente as "cartas do ABC", atento ao coro do leitor-aprendiz que, sem perder o ritmo da soletração, deve acompanhar as cartas de letras, cuidando em manuseá-las com "pegamão" para que não se sujem.

Ainda que diferentes em suas formas de produção e divulgação, nem as remotas "cartas do ABC", a que se seguiram as "cartas de sílabas"; nem as cartilhas — das mais antigas às atuais — conseguiram escapar às discussões, envolvendo, essencialmente, a questão do método de alfabetização. As vantagens de um método sobre o outro e a importância de se comprimir o tempo de ensino da leitura são preocupações que se manifestam muitas

vezes nos títulos das cartilhas, ou nas apresentações que delas fazem seus autores. Já em 1890, na *Cartilha da Infância*, de Thomaz Galhardo, está expressa a ênfase na importância do método e na rapidez do ensino, como transcrito, ainda, na introdução de um exemplar de 1968.

Em sua fala, o autor faz referência a três métodos de ensino da leitura: o antigo ou da soletração, o moderno ou da silabação e o moderníssimo ou da palavração. Para ele "... O método antigo é o método do absurdo... Parece que ainda bate em nossos ouvidos a toada monótona das crianças a repetirem cantarolando a multidão de syllabas sem sentido das antigas cartas do A B C". Quanto ao método da palavração, diz não ser oportuna sua aplicação "...em vista do estado actual do ensino primário do paiz...". Galhardo (1890) continua, exaltando o método silábico, pelas suas possibilidades de "... ensinar a lêr bem, no menor espaço possível de tempo...".

Muito mais que curiosidades, já superadas, essas discussões continuam e adensam a polêmica para aprofundar questões que não se esgotam no simples confronto com o problema do método, ou da urgência do tempo para a alfabetização. Ao contrário da certeza, à medida que as pesquisas e os estudos avançam, amplia-se o sentido das perguntas, retomam-se as respostas, afloram novas dúvidas. No fluir desse movimento a conversa pode assumir as mais diferentes dimensões.

Quando vistas, por exemplo, sob o prisma do tempo, nenhum esforço é necessário a fim de se constatar que as cartilhas vêm integrando o cotidiano de nossas salas de aula desde anos e anos, resistentes às controvérsias e críticas de que têm sido alvo constante. Entretanto, essa resistência ao tempo não parece guardar, em si mesma, qualquer idéia de historicidade. Apesar de sua presença reservada, em um ambiente que deveria ser dinâmico e vivo como o de uma classe de alfabetização, as cartilhas, qual monumento estático, espertam, do lado de dentro da escola, o suceder de cenas que transcorrem lá fora.

Como alguém que olha apenas com o canto do olho, o discurso das cartilhas é impermeável a uma visão mais ampla e aprofundada do espaço à sua volta. Como esse jeito obtuso de olhar possibilita tão-somente nesgas e partes do cenário, no seu através não se faz revelar o verdadeiro rosto dos atores e da realidade, onde vai se construindo a história da cultura e da sociedade brasileiras. Nesse contexto, cabe perguntar: haverá diferenças marcantes na dimensão das vozes que compunham outrora o coro das "cartas do A B C" e nas que hoje repetem, automaticamente, sílabas e palavras, sem sair do caminho que outros adjetivaram (para elas)?

Foram interrogações, como as que vêm sendo levantadas, que motivaram o estudo de cartilhas utilizadas nas escolas paulistas entre as décadas de 1930 e 1970, na tentativa de buscar, nas entrelinhas do seu discurso, o sentido de sua fala. Quatro fontes diferentes permitiram a identificação dessas cartilhas e seus respectivos momentos de uma possível difusão mais extensa: pesquisa bibliográfica, consulta a documentos e estatísticas oficiais, contato com editoras e entrevistas com dezoito professoras que trabalharam ou ainda estavam em exercício em esco-

¹ As expressões grifadas correspondem a nomes de cartilhas e fragmentos extraídos de seu texto, como explicitado adiante e nas referências bibliográficas.

las públicas. De oito professoras já aposentadas, quatro iniciaram a carreira do magistério nos três primeiros anos da década de 1930.

Os documentos consultados e, essencialmente, as informações das professoras, sobre a difusão das cartilhas nas escolas em que trabalharam, orientaram a seleção daquelas a serem analisadas, como consta do quadro 1.

A tentativa de examinar sempre um exemplar da primeira edição de cada cartilha e todos os outros, das diferentes edições a que se tivesse acesso, não foi bem-sucedida no caso da *Cartilha da Infância*, uma das mais populares e antigas, já em uso no ano de 1890, conforme Pfromm Netto e colaboradores (1974). Situação semelhante ocorreu com a *Sodré*, que começou a ser editada pela Cia. Editora Nacional em 1948, já em sua 46.^a edição, segundo informações obtidas na própria editora. Não sendo possível localizar quem a editava anteriormente, ficou difícil conseguir em outros locais um exemplar da 1.^a edição. Além dessas, os exemplares que foi possível examinar da cartilha *No Reino da Alegria* não apresentavam data de publicação, nem o número de edição. As cartilhas *Sodré* e *Caminho Suave*, cuja primeira edição data de 1949, foram indicadas por quase todas as professoras que começaram a trabalhar em períodos a partir de 1940.

Além das cartilhas analisadas, outras foram vistas, com o objetivo de uma idéia mais abrangente do material utilizado para alfabetização nas escolas. Nesse panorama mais geral, ressaltam-se também alguns aspectos que, no Quadro 1, já de imediato, chamam a atenção, tais como: o

grande número de edições de uma mesma obra, títulos sugerindo a preocupação com os métodos, principalmente nas cartilhas mais antigas; ênfase na leitura sem muito apelo à escrita. Este último ponto, que parece indicar uma forma desgarrada de conceber os dois processos, remete-nos ao que diz Barthes (1987, p.36), quando faz menção ao consumo, em detrimento da produção, na sociedade atual: "trata-se de um problema de civilização: mas para mim a minha convicção profunda e constante é que nunca será possível libertar a leitura se, num mesmo movimento, não libertarmos a escrita".

PARA UMA LEITURA DAS CARTILHAS

Em uma perspectiva de busca de sentido, as cartilhas foram de início exploradas livremente, sem a determinação de categorias pré-fixadas, o olhar mais solto do começo amiudando-se nas diferenças e no detalhe das páginas, no cuidado de cada palavra. Nesse percurso, foram se delineando alguns traços que levaram à identificação de diferentes enunciados do *corpus* e à organização de dois processos diferentes de análise. O primeiro, que recebeu a denominação de "leitura vertical", envolveu a comparação entre diferentes edições de uma determinada cartilha, na tentativa de encontrar possíveis mudanças, ocorridas em uma mesma obra ao longo do tempo, possível reflexo das relações entre o discurso da cartilha e o contexto histórico-cultural.

QUADRO 1

Cartilhas usadas em escolas paulistas

DÉCADA	TÍTULO	AUTORIA	DATA E EDIÇÃO
1930	<i>Cartilha da Infância</i>	Thomaz Galhardo	1935 (131. ^a ed.); 1968; 1978 (225. ^a ed.)
	<i>Nova Cartilha Analytico Synthetic</i>	Mariano de Oliveira	1916 (1. ^a ed.); 1924; 1943; 1949 (162. ^a ed.)
	<i>Cartilha do Povo — para ensinar a ler rapidamente</i>	Manoel Bergström Lourenço Filho	1928 (1. ^a ed.); 1942; 1978 (219. ^a ed.)
1940	<i>Cartilha Ensino Rápido da Leitura</i>	Mariano de Oliveira	1917 (1. ^a ed.); 1948; 1958; 1978 (222. ^a ed.)
	<i>Cartilha Sodré</i>	Benedita Stahl Sodré	1977 (250. ^a ed.); 1978 (253. ^a ed.)
1950	<i>Caminho Suave</i>	Branca Alves de Lima	1970 (7. ^a ed.); 1978; 1979 (81. ^a ed.)
1960	<i>Onde Está o Patinho?</i>	Cecília Bueno dos Reis Amoroso	1955 (1. ^a ed.); 1967 ex. s/d (12. ^a ed.)
1970	<i>No Reino da Alegria</i>	Doracy de Paula Falleiros de Almeida	consultados dois exemplares s/d e número de edição

A segunda abordagem, que se poderia denominar "leitura da interlocução", buscava o entendimento das formas pelas quais se organiza o discurso da alfabetização, materializado nas cartilhas, para veicular sentidos nem sempre denotados em certos processos de análise. As formas como o locutor se apropria da língua e as relações que se estabelecem no contexto da enunciação foram enfatizadas na segunda leitura. Nesse momento, foram essenciais orientações propostas no trabalho de Benveniste (1976), a respeito da intersubjetividade da linguagem e no de Pêcheux (1978), sobre o jogo de imagens que sustenta a produção discursiva.

Ao propor o discurso como linguagem em ação, Benveniste (1976) fundamenta as relações de subjetividade e pessoalidade que nele se estabelecem, enraizando a noção de *pessoa* em um contexto exclusivamente lingüístico. É somente na linguagem que o homem se constitui como sujeito, sendo possível experimentar a consciência de si mesmo por contraste. "... Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação um *tu*. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da *pessoa*... A linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como sujeito, remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso. Por isso, *eu* propõe outra pessoa, aquela que, sendo exterior a 'mim', torna-se o meu eco — ao qual digo *tu* e que me diz *tu*..." (p. 286).

Analisando a linguagem do ponto de vista da organização dos pronomes pessoais e dos tempos verbais, Benveniste (1976) a interroga sob a ótica da significação e da interlocução. Para ele, na interlocução, a linguagem e o mundo inteiro articulam-se sob a forma *eu/tu*, entidades lingüísticas que se complementam e se opõem. Cada locutor, em exercício de discurso, define-se a si mesmo como *eu* e a um parceiro como *tu*. Enquanto o *eu* designa o locutor no discurso e o *tu* aquele a quem se dirige o *eu*, as duas *pessoas* opõem-se à forma *e/e*, que no discurso não se remete a pessoa nenhuma, porque se refere a um objeto colocado fora da alocação. Segundo Benveniste (1976), o *status* assumido pelo *e/e* no discurso é o da "não pessoa"².

Em Pêcheux (1978), a interlocução deve ser entendida nas condições de produção do discurso, o quadro de suas significações apoiando-se no contexto histórico-social e nas formações imaginárias que envolvem escritor-leitor. Pêcheux (1978) propõe um esquema abrangente para definir o jogo dessas formações. Quando alguém se dirige a outro, aquilo que diz e as formas como diz estão impregnadas das imagens que o locutor faz de seu ouvinte, da imagem que pensa ter esse último a seu respeito, bem como as construções que pensa ter o próprio locutor e sua audiência sobre o referente.

A identificação primeira dos enunciados, que foi surgindo ao longo da leitura das cartilhas, seguia a configuração de suas lições. Neste momento, destacaram-se as formas afirmativas, interrogativas e imperativas, distinção que, teoricamente, corresponde aos comportamentos considerados por Benveniste (1976) como fundamentais do homem, falando e agindo sobre seu interlocutor, pelo discurso, quando quer transmitir conhecimentos, pedir informações e dar ordens. Essas proposições assertivas, interrogativas e imperativas distinguem-se por traços específicos de sintaxe, gramática e se apóiam igualmente na predicação. Como a grande maioria das lições é constituída pela justaposição de enunciados, agrupá-los conforme ca-

racterísticas tão amplas não significou mutilação do texto original (se esse de fato pudesse ser considerado um texto).

Foram as idéias de Benveniste (1976) e de Pêcheux (1978) que orientaram a organização dos enunciados, já observados, em categorias, ampliando-se a leitura para nela incluir as relações de *pessoa* que marcam o discurso da cartilha. Os enunciados foram, então, agrupados em cinco categorias. As duas primeiras, envolvendo as proposições assertivas, subdividiam-se em *Enunciados Assertivos I*, em que o locutor atribui predicados à "não pessoa", como nos exemplos: "A barata comeu a abóbora" e "A gata arranha a aranha"; e *Enunciados Assertivos II*, em que o locutor emite predicados sobre o próprio "eu", como segue: "Vi o pato na escada da escola", "Eu aproximei e dei o durex para Xavier".

A terceira categoria, *Enunciados Imperativos*, era constituída pela ação do locutor sobre o ouvinte, no sentido de dar-lhe uma ordem a ser cumprida, como se observa nos seguintes casos: "Não zombe do capuz do rapaz", "Não bata no tatu, Tito"³. Na categoria *Enunciados Interrogativos*, obviamente, foram incluídos todos aqueles marcados pelo ponto de interrogação, ainda que muitas vezes, de um ponto de vista do contexto em que apareciam, pudessem ser considerados, semanticamente, imperativos. A ordem se escondia sob a figura de uma enunciação que bem poderia ser chamada de "pergunta retórica". Exemplos de enunciados interrogativos são: "Que bandeira é essa Lavinia?", "Você quer fazer a lição?", "Por que não esperas o Chiquinho?".

A última categoria, dos *Enunciados Normativos*, considerava uma seqüência de enunciados, emitida pelo locutor, envolvendo muitas vezes uma ação e suas conseqüências, para explicitar exemplos a serem imitados ou rejeitados. Normas de conduta eram apresentadas sob a forma de versinhos, de provérbios, de preceitos religiosos e morais, como segue: "Joaquim subiu no muro. Foi espiar a casa do vizinho. De repente... bumba. Por sorte caiu no capim."; "Fábio não solta balões. Ele pode causar incêndios."⁴; "Eu sou um bom menino. Eu tomo banho e escovo os dentes."; "Quem auxilia o próximo é feliz".

UM TEMPO SEM HISTÓRIA

Quando comparadas as diferentes edições de uma mesma cartilha, não se fazem perceber mudanças na orga-

- 2 Para desvendar a estrutura das oposições que diferenciam as pessoas no discurso, Benveniste (1976, p.250) parte das definições empregadas pelos gramáticos árabes. A primeira pessoa para esses gramáticos é *al-mutakallimu*, significando "aquele que fala"; a segunda pessoa, *al-muhātabu*, "aquele a quem nos dirigimos" e a terceira pessoa é *al-yā'ibu*, "aquele que está ausente".
- 3 Não foi estabelecida uma categoria para enunciados em que o locutor emita predicados ao *tu*, pois observou-se desde o começo que, em raros casos, esse tipo de enunciado não poderia se incluir nas formas imperativas, tanto no contexto das lições como nas instruções dadas nos exercícios.
- 4 Observa-se, no enunciado transcrito da cartilha, um problema na organização referencial que pode interferir na legibilidade. Situações como essa e outras, envolvendo diferentes problemas no uso da língua, não são raras nas cartilhas examinadas.

nização e construção dos enunciados, que possam sugerir o reflexo, em seu discurso, de determinados fatos ocorridos na realidade histórico-social. Desafiando o tempo, o texto permanece invulnerável, tanto a movimentos ligados à educação, como o Movimento dos Pioneiros em 1932, quanto àqueles ocorridos no cenário histórico mais amplo. Nas oito cartilhas analisadas, o que se faz notar são mudanças relacionadas, principalmente, a aspectos referentes ao campo gráfico. Pode-se dizer que, nas cartilhas, o discurso do *mesmo* sobrepõe-se ao dinamismo da realidade e à polissemia das falas, que não se deixam obscurecer por vozes "autorizadas" e nebulosas.

As cartilhas cuja primeira edição acontece até a década de 1930 mantêm o mesmo conteúdo ao longo dos anos, apresentando quase que somente as mudanças exigidas pela adaptação ortográfica e diferenças nas formas de apresentação externa e nas ilustrações. As gravuras coloridas, elaboradas e bonitas de se ver, das primeiras edições, foram se transformando, a partir de 1940, em desenhos esquemáticos e incolores. Os motivos que levaram à transformação das antigas ilustrações coloridas em desenhos empobrecidos e sem graça parecem próximos da massificação e da simplificação, enquanto distantes das considerações feitas por Walter Benjamin (1985) a respeito das relações infantis com as imagens incolores, que por seu caráter meramente alusivo admitem a cooperação da criança. "A criança redige dentro da imagem. Por isso ela não se limita a descrever as imagens: ela as escreve, no sentido mais literal" (Benjamin, 1985, p.242).

Além dessas mudanças que caracterizam as cartilhas mais antigas, ressalta em cada uma delas um ou outro aspecto diferente, principalmente na introdução e orientação apresentadas, como foi dito a respeito da *Cartilha da Infância*. Nesse sentido, chama a atenção o fato de a *Cartilha do Povo* não trazer o nome de seu autor até a 115ª edição. No prefácio do exemplar de 1939 (116ª ed.), Lourenço Filho escreve: "... Todas as edições foram publicadas sem o nome do autor, que o omitia por julgar que assim se realçaria no livro o caráter popular... Em face do Decreto-Lei nº 1006, de 30 de dezembro, exige-se, porém, agora, que todos os livros didáticos contenham por exten-

so o nome do autor ou dos autores. E as leis se fazem para serem cumpridas...".

As obras que começam a ser editadas a partir da década de 1940 vão ampliando o número de páginas em suas edições mais recentes, apresentando um conjunto maior de exercícios e de atividades como: desenhos para colorir, exercícios de copiar, completar, ligar, recortar. Aumenta também o espaço para ilustrações, diminuindo a extensão do conteúdo para leitura. A cartilha *Caminho Suave*, por exemplo, amplia as 63 páginas de suas primeiras edições para 96 nas últimas, tal aumento ocorrendo também no manual do professor. Tais manuais são uma inovação que começa a aparecer em volume separado a partir de 1940. Até então, na própria cartilha apareciam instruções e informações sobre o seu uso, como já referido.

As mudanças que ocorrem no conteúdo, de modo geral, parecem muito mais vinculadas a preocupações de ordem técnica sem muita importância, como corte dos enunciados, retirada de uma lição, substituição de uma ou outra "palavra-chave", como no caso ainda da *Caminho Suave*, em que a palavra "guerra" é substituída pelo vocábulo "foguetes". Além de aspectos técnicos, a preocupação com a realidade parece preocupar apenas pelo aspecto do consumo, como atestam, por exemplo, "os diplominhas" que aparecem no final de algumas cartilhas, confirmando a capacidade de seu leitor e sugerindo a leitura do livro seguinte do mesmo autor. Em alguns casos não apenas o alfabetizando, mas também seu pai, sua mãe, são dignos do tal diploma.

Ainda nessa idéia de promoção e de vendas, chama a atenção a fala de um dos autores entrevistados. Afirma que seu livro não sofrera mudanças em suas edições no período de 22 anos, "mas, com a febre do método global, as vendas caíram muito", resultando daí as modificações feitas, quase que exclusivamente no campo gráfico. O aspecto chamativo das capas brilhantes e coloridas, ainda que confusas e até deselegantes, refletem a modernização no parque gráfico, mas o indício mais forte parece ser o da briga pela venda e conquista, não tanto do leitor, mas de quem vai "adotar" a cartilha. Nesse contexto, não parece apressado dizer que, nas cartilhas, a forma viezada de olhar a realidade interfira na percepção daquilo que vale a pena (do ponto de vista de alguns) ser percebido.

TABELA 1

Distribuição percentual dos enunciados por tipo, em cada uma das oito cartilhas analisadas

CARTILHA	TOTAL (N)	TIPOS DE ENUNCIADO			
		ASSERTIVO I	ASSERTIVO II	IMPERATIVO	INTERROGATIVO
Cartilha da Infância	330	63,0	17,6	14,5	4,8
Nova Cartilha Analítico Synthetica	409	74,1	4,9	5,9	15,2
Ensino Rápido da Leitura	211	78,7	5,7	3,8	11,8
Cartilha do Povo	164	68,9	18,9	6,7	5,5
Cartilha Sodré	228	86,0	8,8	3,5	1,8
Caminho Suave	218	82,7	1,8	10,6	6,9
Onde Está o Patinho?	241	58,2	20,7	12,4	8,7
No Reino da Alegria	251	90,5	4,8	2,0	2,8