

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 desvencilhar 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 methodo antigo é o methodo do absurdo... Parece que ainda bate em nossos ouvidos a toada monotona 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: haverão 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.

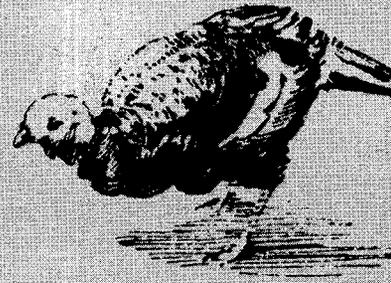
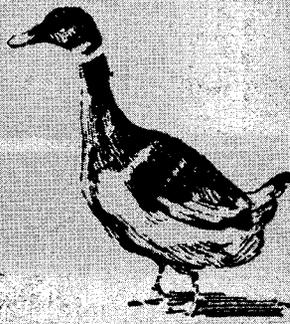
As mudanças que ocorrem no conteúdo, de modo geral, parecem muito mais vinculadas a preocupações de ordem técnica sem muita importância, como corte dos enunciados, retirada de uma lição, substituição de uma ou outra "palavra-chave", como no caso ainda da *Caminho Suave*, em que a palavra "guerra" é substituída 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

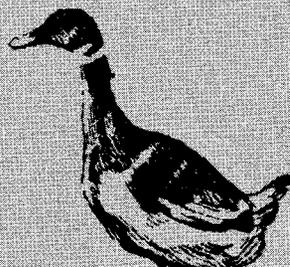
CARTILHA	TOTAL (N)	TIPOS DE ENUNCIADO			
		ASSERTIVO I	ASSERTIVO II	IMPERATIVO	INTERROGATIVO
Cartilha da Infância	330	63,0	17,6	14,5	4,8
Nova Cartilha Analítico Synthetica	409	74,1	4,9	5,9	15,2
Ensino Rápido da Leitura	211	78,7	5,7	3,8	11,8
Cartilha do Povo	164	68,9	18,9	6,7	5,5
Cartilha Sodré	228	86,0	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



ga	ti	nho
ma	lha	do



Mimoso é um bezerrinho bonito.
 Este bezerrinho é filho da Malhada



A NEGAÇÃO DO LEITOR

O total de enunciados das cartilhas analisadas, considerando todas as categorias, é de 2.052. Dessas categorias, a que envolve os Enunciados Assertivos I corresponde a uma média que varia de 63% até 90% na soma de enunciados de cada cartilha, como pode ser observado na Tabela 1. A concentração nessa categoria, que envolve a predicação à *não pessoa*, caracteriza o discurso veiculado pela cartilha como um discurso onde a correlação de pessoa não é marcada, não se abrindo o espaço para a troca e a interação entre os interlocutores.

A *não pessoa* pode indicar tanto uma forma de reverência, que eleva o interlocutor acima da condição de pessoa e da relação homem a homem, quanto significar um testemunho de menosprezo, para rebaixar e anular aquele que nem merece que alguém se dirija a ele pessoalmente (Benveniste, 1976). No primeiro caso estariam as formas de tratamento, existentes em algumas línguas, que são dispensadas a reis e outras pessoas da "nobreza", sejam elas ligadas ao governo, à igreja, à academia. No segundo caso talvez se pudesse incluir, como exemplo, as referências feitas ao diabo, no *Grande Sertão: Veredas*: "Em falso receio desfalcam o nome dele..." (Rosa, 1976, p.9), que pode ser "o Que-Diga, o Cujo, o Capiroto, o Demo."

Se a enunciação do discurso das cartilhas é caracterizada pela impessoalidade, com a grande maioria de enunciados dizendo respeito à *não pessoa*, então a interação *eu/tu* fica comprometida. É significativo que, em todas as cartilhas analisadas, apenas em treze situações o locutor se dirige ao *tu* sem que essa locução não envolva uma ordem ou uma interrogação. Se a relação locutor (a pessoa subjetiva que assume o discurso) ouvinte (o *tu* que constitui o objeto da ação verbal a quem o discurso é dirigido) é concretizada — nas poucas vezes que aparece nas cartilhas — sob a forma imperativa, é possível pressupor que no discurso da alfabetização é negado ao leitor, no caso o aluno que se alfabetiza, a fala, e portanto a possibilidade de agir e argumentar como pessoa.

Assim, a idéia que o aluno possa ter sobre o referente, no caso a escrita e a leitura, as possíveis pressuposições que faz a respeito de quem lhe fala por meio da cartilha e a imagem que tem de si mesmo são desconsideradas. Dessa forma, a informatividade do discurso, que deverá encontrar respaldo no universo de significações e de conhecimento do ouvinte, não é levada em conta. O espaço da argumentação e informatividade é preenchido pelas ordens que se apóiam no imperativo, nas normas e valores ditados, explícita ou implicitamente, e que são reforçados pelas formas de manipulação da linguagem em suas características de impessoalidade e de imposição.

Assim, as personagens, além de não assumirem no discurso o *status* de *pessoa*, de modo geral são descaracterizadas, estereotipadas: muitas vezes não apresentam nomes, ou recebem nomes anônimos, que se generalizam e na generalização permitem que cada aluno se inclua, ou se submeta ao modelo proposto. Uma das formas de identificação das entidades que se apresentam na cartilha são os objetos que possuem. Os meninos têm bola, as meninas bonecas e ambos podem ter avós e pais que possuem outras propriedades mais valorizadas, tais bens sendo privilégio de quem segue determinadas normas de comportamento, socialmente valorizadas.

Os Enunciados Normativos, da categoria cinco, não aparecem na Tabela 1 por razões de sua especificidade. Uma vez que envolvem uma seqüência de enunciados, alguns podem se incluir, quando analisados em função das relações de pessoa que neles se estabelecem, em uma ou outra das categorias anteriores. Por meio dos Enunciados Normativos apresenta-se à criança um mundo maniqueísta, rígido, em que a própria natureza cuida, às vezes, de impor conseqüências a certos comportamentos. As crianças que habitam um ou outro desses dois mundos são completamente distintas e sua atitude é definida e valorizada em função de ações aprovadas pelo adulto.

Assim, os habitantes do "mundo bom" são aplicados, estudiosos, obedientes aos professores e aos pais, rezam ao Anjo da Guarda, orgulham-se de sua bandeira e de seu país, que é o mais rico e lindo do planeta; alguns querem mesmo ser soldados para defendê-lo. Tais crianças, tão boazinhas e obedientes, são sempre recompensadas com o amor e orgulho de todos que as cercam, recebem boas notas e prêmios materiais. Os preguiçosos, os que soltam balões, destroem as plantas, e chegam a tirar o soldadinho de chumbo de seu irmãozinho, habitam o "mundo mau", onde tais comportamentos devem ser punidos, com o próprio remorso, com a indiferença do colega e com outros castigos, que muitas vezes parecem ser uma conseqüência natural do ato mau praticado.

Os animais têm uma função nesse universo maniqueísta, sendo apresentados com muitas das virtudes e vícios humanos. Não é irrelevante que o lugar reservado para os animais seja tão amplo. Sua presença no discurso da alfabetização quase nunca está ligada à agilidade, nem a sua beleza, mas simplesmente ao fato de serem animais e isso permitir-lhes praticar ações que podem ser levadas até as últimas conseqüências (Bogio et al., 1974). Tais ações, que podem ocorrer tanto no "mundo bom", quanto no "mundo mau", foram observadas em sete situações diferentes nas cartilhas analisadas, sempre ligadas ao mal, os animais sendo punidos com a morte.

Quando se considera o discurso da cartilha em suas condições de produção, depara-se com um espaço limitado, que não permite o fluir da interlocução, deixando passar apenas uma mensagem a ser decifrada. Ora, ao se dirigir ao ouvinte — quando o faz — por meio de imperativos, ou de perguntas retóricas, parece que o autor da cartilha pretende situar seu leitor, se é que o considera como tal, em um contexto de uma só palavra, onde o sentido é sempre único. Essa forma de manipulação da linguagem pode envolver uma concepção de criança incapaz de opinar, pouco importando que se ouça o que tem a dizer, e que se atente para sua história de leitura e de escrita.

Por outro lado, o autor pode entender seu discurso como apenas uma fala técnica, eficiente, atribuindo-lhe um estatuto de verdade que não se contesta. Essa verdade resiste ao diálogo, deixando de fora a natureza interativa e polissêmica da linguagem, para se apoiar na idéia de linguagem como instrumento, cujo domínio é o da paráfrase. Neste sentido, parece oportuno retomar o que diz Lourenço Filho (1939), no prefácio da *Cartilha do Povo*, de sua autoria, referindo-se aos diferentes aspectos da educação popular: "... A leitura e a escrita representam apenas um instrumento, não traz em si mesma uma finalidade..."

No caso de essa idéia — da escrita e da leitura como instrumento — caracterizar o discurso que se foi desvelando nas cartilhas analisadas, torna-se mais compreensível o jogo de imagens e pressuposições que permeiam sua produção. Se o problema é dotar alguém de um instrumento que, por ser um instrumento no sentido material, não faz parte da natureza humana (Benveniste, 1976), cabe àqueles que têm o seu domínio e conhecem os modos de sua utilização ensinar a quem não o conhece as regras de seus usos e os métodos para sua reprodução. Neste contexto, a idéia de discurso, de leitor e de texto assumem sentidos muito diferentes daqueles que se fundamentam na linguagem enquanto um espaço de interação e interlocução.

A cartilha é, pois, um espaço de ausência: falta um texto, falta um leitor — e será que existe, na cartilha, um escritor?

Se tudo que se pode falar de uma obra é que nela há texto (Barthes, 1987), e que o texto se complementa na leitura e interpretação do leitor, dizer que falta um texto na cartilha, e parar por aí, é tomar a palavra para anunciar um contra-senso. Mas, continuando a conversa, a imagem de insensatez se dilui, no questionamento do que se entende por obra e no sentido do que seja texto. Começando por esse final, faz-se importante compreender que, para o autor acima citado, um texto não é feito de uma linha de palavras que liberam uma única mensagem, "... mas um espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escritas variadas..." (Barthes, 1987, p.52). É, pois, na tensão do encontro e da dispersão que os sentidos vão sendo construídos pelo leitor.

No intervalo dessa tensão, ler é mais do que atribuir: é criar significados. Em uma atitude de quem interroga e se admira, o leitor vai escrevendo, nos espaços abertos pelo escritor, um outro texto. Embora a amplitude desses espaços possam diferir na sucessão de imagens e ritmos que suportam a ficção e na coerência dos conceitos em que se apóia o argumento, todos eles se revigoram, impregnados das leituras e significações do leitor. Por isso, mais importante que perguntar o que o autor quis dizer, é interrogar o que o leitor compreendeu, e mais ainda, qual a sua criação.

A obra situa-se, portanto, para muito além de um objeto material, palpável, que se guarda na prateleira, que se consome e pode ser descrita em suas características concretas da forma, do número de páginas e ilustrações. Seu sentido é o social. Falando pela escrita o autor compactua com seu leitor, deixando-se apagar do texto, para que nele se insinue a linguagem. E ao suprimir sua voz para que nela se instale a linguagem, em seu tecido de signos, o autor deixa de ser apenas autor para se constituir como escritor. Assim, a dimensão da obra não se caracteriza mais pela origem, mas pelo seu destino. No fascínio desse jogo, "onde tudo está por deslindar, mas nada está por decifrar", (Barthes, 1987) vão se libertando a um tempo a leitura e a escrita, e nelas, o escritor.

Provavelmente, nesse momento, já não seja perturbador reafirmar que na cartilha falta um texto, um leitor, um escritor. Ainda que em algumas lições se pretenda construir narrativas e deixar despontar um texto, o que prevalece na cartilha é a justaposição de enunciados desconexos, o desfile de entidades anônimas e as ordens a serem cumpridas. Nesse contexto, o autor, longe de falar pela linguagem, no sentido de sua polissemia, tenta aprisionar o leitor em uma malha de artifícios, saturando possíveis espaços

de significações com sílabas desgarradas, fonemas sem sentido e frases exemplares. Aí, nada está por deslindar, mas tudo está por decifrar, uma vez que em nome da técnica e do método todos os outros argumentos se destroem.

Felizmente, nesse jogo de braço entre a cartilha e a criança, nem sempre vence a primeira e leitores, soltos em seus sentidos e suas fantasias, conseguem retomar a fala e imaginar idéias que a cartilha jamais pretendeu "passar". Ao descrever suas primeiras experiências de leitura, Graciliano Ramos (1948, p.104), apesar da dureza dessa vivência, ainda consegue se intrigar: "... Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém... Esse Terteão para mim era um homem e não pude saber que fazia ele na página final da carta... Mocinha, quem é Terteão? Mocinha estranhou a pergunta. Não havia pensado que Terteão fosse homem. Talvez fosse. Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém..."

Nessa busca de sentidos, nem todas as memórias são amargas como as do menino que procurava adivinhar quem era Terteão. Pode ser que o leitor, a essa altura, com a lembrança em outro lugar, divague absorto, retomando imagens do *caminho suave*, de *eva viu a uva*, lembrando, entretido, a primeira página da *Sodré*, onde *a pata nada*.⁵ Como quem resiste a uma possível tentativa de destruição de momentos, que ainda merecem ser lembrados, mesmo que concorde com algumas das idéias do que foi dito sobre a cartilha, o leitor talvez se pergunte sobre sua própria alfabetização e a de tantos outros que passaram por caminhos semelhantes: se a cartilha é "tudo" isso, como é que a tantos conseguiu alfabetizar?

Nas muitas respostas que podem ser dadas a essa indagação, algumas podem servir de começo para que se construam futuras explicações ou até que se levantem novas perguntas a respeito do papel das cartilhas na leitura e na escrita. A primeira das respostas pode indicar o vigor da palavra e a força do leitor, que na construção de seus sentidos e de suas fantasias não se deixa aprisionar. Mesmo porque sua força não é tirada da cartilha, mas de muitos outros encontros com a leitura e a escrita, em lugares pelos quais a cartilha não ousou passar. É conhecido também que, muito raramente, o professor que usa a cartilha para alfabetizar a ela se submete fielmente, ancorando apenas nas suas pautas o trabalho que desenvolve. O que faz a maioria é ampliar os dizeres da cartilha, com a sua própria fala e a das crianças, buscando nas fontes mais diversas os temas e as idéias para se apoiar. Quem não conhece, ou já ouviu falar das criações e recriações feitas pelo professor a partir da própria cartilha? Inventam e lêem histórias, constroem cartazes, compõem versos e cantigas, deixam a criança falar e entusiasma-se com sua escrita. E, ainda que muitas dessas práticas possam merecer críticas, de um ponto de vista pedagógico e da concepção de linguagem que assumem, o que importa é o convite feito à criança para delas participar. Ao aluno é dada a palavra e no diálogo vai se construindo um espaço de conhecimento, permeado pela afetividade.

Faz-se importante lembrar, ainda, o interesse que pode ter o livro e os primeiros contatos com a escrita, para a

5 Em minhas lembranças: a doce figura de irmã Michaela, que compassava os intervalos de "Eva viu a uva" com a palavra fantástica da História Sagrada e com as imagens do relógio do inferno que repetia "sempre nunca... sempre nunca...", anasalando ainda mais os "enes" com seu forte sotaque holandês.

criança, se o seu ambiente sócio-cultural assim o permitir e incentivar. Em sua atração primeira, a força que vem do livro parece situar-se na própria idéia do que é o livro, no fascínio pela obra, na descoberta dos sinais escritos. A criança constrói e busca o segredo do livro nas pausas de suas possibilidades, antecipando os heróis e os momentos que possa abrigar, as histórias e os mundos que dele se fazem despontar, na emoção que introduz as primeiras leituras, como descreve Picon (1970, p.75): "... Ainda não sabia ler e ouvir quando compreendi que as palavras ouvidas tinham outra existência além da oral, que elas eram sinais sobre o papel. Então, deixei de prestar atenção à história, para maravilhar-me com a revelação de que as palavras mais corriqueiras, de que nos servimos na vida comum, pudessem existir em um plano que não era o da vida, e sobretudo que houvesse no livro expressões como 'disse ele', 'respondeu ela', que não eram expressões da vida, e cuja intervenção atestava a presença de uma realidade misteriosa que, confusamente, me surpreendia e causava satisfação. Não perguntava mais: 'Que vai acontecer?', mas: 'Está mesmo escrito?'. Não desejava saber o fim, mas queria ouvir novamente o começo..."

COM A PALAVRA, A PROFESSORA

Paradoxalmente, a partir da discussão feita sobre cartilhas e dos problemas apontados na análise do discurso de algumas delas, dizer que a solução seria abolir o uso da cartilha seria um contra-senso. Não se pode atribuir à cartilha a responsabilidade pelo fracasso da alfabetização, sem antes examinar o espaço mais amplo da escola e do sistema de ensino onde acontece esse processo. Na precariedade de nosso ensino, a idéia de retirar as cartilhas das mãos da professora, substituindo-as por outras práticas e outros métodos, não tem apresentado soluções mais amplas que mereçam ser consideradas (Freitag, 1990).

Das pesquisas, estudos e propostas que se referem à alfabetização, à professora, muitas vezes, chegam apenas informações fragmentadas, por leituras viezadas. Não bas-

ta, portanto, querer que as professoras passem uma borraça em sua história profissional e mudem de repente sua prática, como se "uma palavra de ordem" fosse suficiente, para que, da noite para o dia, todas "virassem construtivistas", como reza a moda atual.

Nesse sentido, parece importante mencionar o que uma professora da rede pública diz a respeito do sério e inteligente trabalho de Emilia Ferreiro (1985), ou porque não lhe foram facilitadas condições suficientes para entendimento das idéias da autora, ou porque no momento não estivesse ainda preparada para uma leitura mais aprofundada do sentido da pesquisa de Ferreiro. O certo é que, na pressa e no modismo, a professora vem trazendo problemas sérios para o trabalho com seus alunos, pensando seriamente que agora tudo está resolvido, quando diz: "Então eu deixei de lado a cartilha e tô seguindo 'o método de Emilia Ferreiro'. Primeiro eu aplico 'as sondagens' e vejo em que fase a criança está: na pré-silábica, na silábica ou na alfabética. Depois eu trabalho o nome delas, deixo elas lerem como elas entendem e faço os exercícios da 'boquinha' e elas logo vão mudando de fase".

O exercício da "boquinha", como explica a professora, consiste em apresentar palavras escritas à criança que ela deve ler e marcar, seguindo os sons da fala e as letras da escrita, como no exemplo:

borboleta — na boquinha _____
na mãozinha _____

Assim, mais que "palavras de ordem", importa a compreensão de que a concepção de leitura e escrita que fundamenta o trabalho da alfabetização é que deve ser retomada e rediscutida, sem perder de vista o compromisso profissional e político do professor. A ele têm que ser dado "os prazos", para refletir, estudar e poder viver dignamente, "... pois quem mói no asp'ro não fantaseia..." (Rosa, 1976, p.11). Nesse contexto, a história de leitura e escrita do professor e o sentido de sua voz, em seus pedidos e recusas, tem que ser entendido em suas mais diferentes significações.

MAR ME LA LA
mar me la da

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTHES, R. *O rumor da língua*. Lisboa, Edições 70, 1987.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística geral*. São Paulo, Nacional, 1976.
- BOGIO, A. et al. *Cuesta arriba o cuesta abajo?* Lima, Centro de Estudios e Promoción del Desarrollo, 1976.
- DIETZSCH, M. J. M. *Alfabetização: propostas e problemas para uma análise de seu discurso*. São Paulo, 1979. Dissert. (mestr.) Instituto de Psicologia/USP.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo, Cortez, 1985.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI, 1980.
- FREITAG, B. *Alfabetização e psicogênese: um estudo longitudinal*. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Cortez (72): 29-38, fev. 1990.
- MEIRELES, C. *Poesia: ou isto ou aquilo e inéditos*. São Paulo, Melhoramentos/MEC, 1972.
- PÊCHEUX, M. *Hacia el análisis automático del discurso*. Madrid, Grados, 1978.
- PFROMM NETO, S. et al. *O livro na educação*. Rio de Janeiro, Primor/MEC, 1974.
- PICON, G. *O escritor e sua sombra*. São Paulo, Nacional/EDUSP, 1970.
- RAMOS, G. *Infância*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1955.
- ROSA, João G. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1976.
- SPOSITO, Y. L. *A problemática de alfabetização: contribuições teóricas para a prática escolar*. São Paulo, PUC, 1986. mimeo. (Psicologia Educacional, 8)
- Cartilhas analisadas*: Quadro 1, p. 37
- Cartilhas consultadas*:
- FERREIRA, R. M. et al. *Letrinhas amigas*. São Paulo, Ática, s. d. [Livro do Professor]
- FORLI, M. L. A. *Letrinhas mágicas: prontidão para a escrita*. s. n. t. [Livro do Professor]
- JUNQUEIRA, S. & JORGE, W. J. *Mágica das palavras*. São Paulo, Abril, 1980.
- PAIVA, E. L. *Cartilha brasileira da alfabetização*. 58.ed. s. n. t.
- ROSAMILHA, N. et al. *Cartilha no recreio*. 1.ed. São Paulo, Primor Educacional, 1974.
- TOMATIS, G. F. *Ler a jato*. Porto Alegre, Tomatis, 1973.



ca

pa

mar