

As configurações gráficas de livros brasileiros e franceses para ensino da leitura e seus possíveis efeitos no uso dos impressos (séculos XIX e XX)*

Isabel Cristina Alves da Silva Frade**

Resumo:

Este estudo visa analisar a utilização de recursos gráficos e tipográficos de sete livros franceses e cinco livros brasileiros do final do século XIX, dirigidos ao aprendizado inicial da leitura. Adotam-se pressupostos da bibliografia material, da história do livro, da leitura e da alfabetização, apresentados nos estudos de Roger Chartier, Donald Mckenzie, Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard. Analisando-se a *mise en page* e instruções, buscou-se compreender as funções cumpridas pela tipografia, espaçamento, colunas, cores, linhas e números ou outros sinais. Constatou-se que métodos de leitura semelhantes optam por recursos diferenciados e há recursos iguais que podem servir a diferentes métodos. Marcas de uso dão indícios de que o recurso gráfico é um tipo de instrumento para pensar a língua e o uso da página.

Palavras-chave:

história da alfabetização; cultura escrita; aspectos gráfico-editoriais; visualidade; impressos.

* Artigo resultante de pesquisas financiadas pelo CNPQ/CAPES(2006-2007) em estágio pós-doutoral da autora e pelo CNPq/2010-2012, no projeto A Circulação Internacional de Modelos Educacionais. Perspectivas Comparadas (Brasil e França), coordenado por Belmira Bueno e Diana Vidal / USP. Bolsista de produtividade CNPq

** Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, membro do Grupo Cultura Escrita da FAE/UFMG.

The graphic configurations of books destined to the reading process teaching both in Brazil and in France and its possible effects in the usage of works in print (19th and 20th centuries)

Isabel Cristina Alves da Silva Frade

Abstract:

This research aims to analyze the usage of graphic and typographic resources of seven french books and of five brazilian books dated from the end of the 19th century and destined to the initial stages of the reading process. For this purpose, assumptions concerning the material bibliography, the history of the book, the history of reading and literacy presented in the works of Roger Chartier, Donald Mckenzie, Anne-Marie Chartier and Jean Hébrard are considered. Exploring the *mise en page* and instructions, this work aims to understand the roles of typography, letter-spacing, columns, colors, lines, numbers as well as other characters. The present work leads to the conclusion that similar methods of reading may use different resources and, on the other hand, the same resources may serve to differents methods. Usage notes suggest that graphic resources constitute a kind of instrument that influences the conception of language and the usage of the written page.

Keywords:

reading history; written culture; writing layout aspects; press media.

Palavras iniciais¹

A observação dos aspectos gráfico-editoriais presentes no objeto livro provoca uma série de estranhamentos e indica que precisamos investir nos estudos sobre protocolos de leitura. A presença de alguns recursos – apenas nos livros para ensinar a ler e não nos livros de desenvolvimento da leitura – nos incita a buscar indícios de uma pedagogia da alfabetização que se valha da visualidade. A experiência de anteriormente se ter trabalhado mais de uma edição do mesmo livro, a *Cartilha analytica*, de Arnaldo Barreto (FRADE, 2005), e o estudo comparativo entre livros brasileiros produzidos ao final do século XIX e livros franceses do século XIX possibilitaram a verificação de contrastes e aproximações relacionados à presença ou ausência de recursos gráficos, assim como pensar sobre seu significado.

Este estudo visa analisar as explicitações sobre a utilização de recursos gráficos de livros franceses e brasileiros do século XIX e, na ausência de explicitações, são buscadas as possíveis motivações para determinado formato de página. Algumas indagações e hipóteses guiaram a análise, entre elas: o uso de diferentes recursos seria decorrente de herança de modelos visuais de outros livros ou é específico do ensino das primeiras letras e leituras? As escolhas são relacionadas a aspectos específicos de uma língua? Haveria explicações sobre a escolha e uso desses recursos nos exemplares conservados? Algumas marcas de uso dão indícios da utilização desses mesmos recursos pelos leitores?

Adotando pressupostos apresentados por Roger Chartier (1996, 2004) e Donald Mckenzie (1991), que indicam que as formas também comandam os sentidos, foram analisadas as *mises en page*² materializadas na escolha de tipos, no uso de marcadores, como espaçamento, colunas, cores, linhas

-
- 1 Agradecimentos a Alain Choppin (*in memoriam*) e Anne-Marie Chartier, pela disponibilização de originais e cópias de material de pesquisa, e ao grupo Cultura Escrita da FAE/UFMG, pela leitura prévia do texto.
 - 2 Tomando de empréstimo as categorias de descrições utilizadas pela paleografia, Beatrice Fraenkel (2010) apresenta quatro níveis de análise: aspectos gráficos da escrita (*mise en écriture*), a organização da página (*mise en page*), a organização do texto (*mise en texte*) e do livro (*mise en livre*). Nesta análise, agruparam-se os critérios gráficos com os da organização da página, denominando o conjunto como *mise en page*. Não serão tratados para a análise do *corpus* aspectos do texto e nem do suporte

e números ou outros sinais; instruções dirigidas aos usuários e algumas marcas de uso. Também se constituem como referência para este trabalho as reflexões feitas por Armando Petrucci (1999, p. 171, tradução minha), que observa que uma página é composta de vários signos: “no registro de uma mensagem verbal também há um complexo figurativo constituído pela composição em traços, curvas e desenhos do tecido gráfico”. Para esse autor, a página é composta de um plano sintético-figurativo e de um plano analítico-discursivo. No aspecto visual-figurativo da escrita está posto um valor estético formal, que tem um papel expressivo de apresentar a página como um objeto visual, e isso se relaciona e depende de um tipo de educação gráfica (ibidem, p. 171). Estudos de Jean Hébrard (2001, 2002) e de Anne-Marie Chartier (2003, 2007a, 2007b) sobre a história dos métodos e dos livros para alfabetizar e seus formatos, assim como sobre a configuração dos cadernos escolares e as operações cognitivas que se desenvolvem a partir desse artefato da cultura escrita, também inspiraram a análise. Especialmente sobre a análise de aspectos visuais, vale ressaltar que essa é uma abordagem específica, diferente dos livros em geral. Por isso, sobre os livros de ensino das “primeiras letras”, são necessárias algumas precauções. Agustín Escolano Benito (1997, p. 37, tradução minha), baseado em análise de recursos os mais diversos (inclusive imagens e disposição de páginas), organiza os manuais escolares destinados à escola na Espanha em alguns gêneros e faz uma observação:

a estrutura textual de alguns gêneros como silabários, cartilhas... se apresenta conforme as regras mais determinadas pelo método de alfabetização, de modo que analisar suas regras de produção equivale ao estudo dos métodos de leitura. Esses gêneros, ao estar condicionados pela ordem pedagógica, são mais rígidos e especializados.

Assim, o foco na visualidade e supostos usos é apenas uma possibilidade de observação perante a complexidade de análise do objeto livro didático, tão bem apontada na tradição de estudos de Alain Choppin (1992, 1993, 2002).

livro. Comunga-se com a ideia da autora (FRAENKEL, 2010, p. 168), que afirma: “o enunciado só faz sentido quando relacionado à estrutura espacial do escrito”.

Buscando um olhar mais alargado sobre os livros de alfabetização, é preciso certo estranhamento em relação a modelos de livros “homogêneos” para alfabetizar, para que possamos indagar esse objeto cultural de diversas maneiras. Buscando responder a algumas indagações, foram selecionados alguns livros brasileiros publicados a partir do final do século XIX³; livros franceses cujas edições foram produzidas durante o século XIX; e um livro produzido em Portugal, a *Cartilha maternal*, de João de Deus, também produzida ao final do século XIX.

O critério para seleção do *corpus* para os livros brasileiros foi estabelecido pela relevância dos primeiros títulos nacionais produzidos (Abílio César Borges, Felisberto de Carvalho, Thomaz Galhardo, Hilário Ribeiro), que adotaram métodos sintéticos⁴, em suas diferentes perspectivas, para ensino da leitura⁵ e que tiveram ampla circulação nacional, sendo editados

3 É exatamente no final do século XIX que começa uma produção nacional de livros para alfabetizar, por autores brasileiros, destacando-se o livro de Abílio César Borges (1867), Felisberto de Carvalho (1892). Segundo Mortatti (2000), a produção de Hilário Ribeiro e Thomaz Galhardo ocorre na década de 1880. As versões analisadas neste trabalho, entretanto, com exceção do livro de Abílio César Borges, não foram as primeiras edições. Por problemas de localização da fonte, o trabalho valeu-se de edições do início do século XX. No entanto, dada a hipótese de relativa estabilidade editorial, considera-se que essas versões se aproximam das anteriores.

4 Os métodos sintéticos se caracterizam por apresentar unidades menores que as palavras, utilizando a letra, o fonema ou a sílaba que são destacados e/ou agrupados gradativamente para formar palavras. Essa tendência inicia-se desde a Antiguidade, com o método de soletração (CHARTIER, 2007a; ARAUJO, 1996; BELLENGER, 1979). Na França, esse único método herdado vai perder a sua hegemonia a partir de meados do século XIX, quando vários livros franceses já anunciam o ensino “sans epellation” (sem soletração) desde a década de 1840. Anne-Marie Chartier (2007a) menciona a mudança de rumos quando aparecem outros métodos, como o de emissão de voz, ou quando, de 1860 a 1880, começa a se instalar o ensino simultâneo da escrita e da leitura, ou seja, o ensino da leitura e da escrita juntos. No Brasil, Abílio César Borges ainda adota o método de soletração, Felisberto, o de emissão de voz (silábico), Hilário adota o método baseado nos valores fônicos e Thomaz Galhardo, o método silábico. Alguns deles também adotam o ensino simultâneo da leitura e da escrita (Felisberto de Carvalho e Hilário Ribeiro).

5 Ao discorrer sobre os métodos existentes, no momento em que lança seu livro, Felisberto de Carvalho os denomina como antiga soletração ou alfabético, soletração, moderno ou fônico, “também chamado de Port Royal”, e o método por ele adotado, o de articulação ou emissão de sons, afirmando: “o método de emissão de sons mostra ao menino não

por grandes editoras e por mais de uma editora, como a Garnier, a Livraria Clássica de Alves & Comp., depois denominada Livraria Francisco Alves⁶. Nessa seleção também entrou, para efeitos de contraste ou de verificação de determinadas estratégias gráficas, um livro que circulou no período imperial, obra traduzida com o nome *Syllabario Portuguez ou novo método para aprender a ler em breve tempo a língua portuguesa e o sistema métrico ilustrado com numerosas estampas* (s./d.)⁷. O livro de tendência analítica⁸ produzido depois por Arthur Joviano (1907) é utilizado apenas como fonte para compreender aspectos metodológicos da *Cartilha maternal*. No caso dos livros franceses, o critério de seleção foi buscar livros que tivessem sido produzidos no século XIX, com base nos métodos sintéticos, e que representassem métodos próximos daqueles utilizados nos primeiros livros brasileiros, produzidos a partir de 1867. A seleção também dependeu dos livros conservados encontrados no acervo do professor Alain Choppin,

as letras isoladas, como na escrita, mas sons e articulações como na palavra falada”. Segundo os estudos de Mortatti (2000), a *Cartilha nacional* de Hilário Ribeiro foi produzida no início da década de 1880, propondo o ensino pelos valores fônicos das letras e adotando o ensino simultâneo da leitura e da escrita. Thomaz Galhardo produziu a *Cartilha da infância* no início da década de 1880 e propôs o método de silabação, afirmando ser este o que ficava no caminho do meio, entre o antigo, da soletração, e o moderníssimo, o da palavração. No final da década de 1870, também já circulava no Brasil, em São Paulo e no Rio de Janeiro, o manual português *Cartilha maternal*, de João de Deus, que, segundo Silva Jardim, um de seus propagadores, adotava o processo de palavração e o ensino da leitura pelo valor das letras como o processo mais racional.

6 A esse respeito, ver Hallewell (1985).

7 Há um exemplar no Centro de Referência do professor de Minas Gerais, editado pela Livraria Nicolau, em 1879. Francisco Alves, livreiro e editor, herdou do tio Nicolau o negócio; a editora teve vários nomes: Livraria Clássica, Livraria Alves & Comp., Livraria Francisco Alves, entre outros. A esse respeito, ver Frade e Maciel (2006).

8 Os métodos analíticos para o ensino da leitura partem do pressuposto de que a percepção é global e que o ensino deve começar por unidades de significação, como a palavra, a sentença ou a historieta/conto. No Brasil, várias aplicações dessa tendência aparecem nos livros de Arnaldo Barreto (SP) e Arthur Joviano (MG), produzidos em 1907 e nas décadas de 1930/1940, em Minas Gerais; por influência de Lucia Casasanta, puderam ser encontrados *O livro de Lili*, de Anita Fonseca, e *As mais belas histórias*, da própria Casasanta, entre vários outros. No caso da França, alguns autores vão afirmar que os métodos globais ou analíticos não foram realmente aplicados segundo os princípios globais e que não obtiveram sucesso naquele país (BELLENGER, 1979; CHARTIER; HÉBRARD, 2001).

no Institute National de Recherche Pédagogique (INRP), em Paris. Parte dos livros analisados também foi disponibilizada em cópias xerografadas por Ane-Marie Chartier. Alguns deles são citados em vários estudos como representativos de uma tendência ou como fenômenos editoriais: Bellenger (1979) cita Régimbeau; Chartier (2012, 2007b) menciona Peigné (localizando sua produção entre 1830 e 1840), Néel e Régimbeau, entre outros. Mme Marie Pape Carpentier, autora do *Manuel du syllabaire des salles d'asile*, é citada por Felisberto de Carvalho em seu *Primeiro livro de leitura*. Ainda sobre a seleção, a escolha de outros títulos franceses se justifica pela presença de recursos gráficos diferentes que, de alguma forma, parecem relacionar o escrito com o oral.

A marcação da sílaba: uma configuração gráfica parecida e uma diversidade de métodos

Isabel Frade (2010) faz uma análise detalhada dos recursos utilizados em livros de métodos sintéticos e analíticos. Recuperando os modelos de livros do século XIX, constata que a maioria dos silabários e abecedários – brasileiros, franceses e um abecedário português – usa o procedimento de separar as sílabas por hífen. Esse seria um recurso herdado, independente da questão linguística ou do método empregado para ensinar a ler ou teria ligação apenas com o processo de soletração? Se se muda o método, como mudam os recursos? Dessa forma, é preciso perguntar: poderia ser esse um recurso existente em outros livros ou gêneros textuais, como pautas musicais, por exemplo, que dão indicações sobre como as notas se separam ou se juntam na execução de uma música? Alguns recursos gráficos identificados no *corpus* fazem parte de uma mesma estratégia didática? Têm origem nos livros com destinação específica para uso escolar?

Henri-Irénée Marrou (1971) comenta a existência desse recurso, no caso de textos para aprendizes, desde a Antiguidade⁹. Descrevendo livros

9 “Enfim chegavam à leitura de pequenos textos, os primeiros dos quais apresentavam ainda, como entre nós, as sílabas cuidadosamente separadas. Tratava-se, em seguida da leitura normal, mais árdua entre os antigos que entre os modernos, em consequência

para alfabetização encontrados nas impressões de Troyes do século XVIII, Jean Hébrard (2002) analisa materialmente algumas características dos livros de ABC. Entre outros elementos que os configuram graficamente, uma das características ressaltadas se refere à presença ou ausência de separação intersilábica. Segundo o mesmo autor, pode-se dizer que esse é um recurso muito frequente, sobretudo nos livros de soletração, como abecedários cristãos e silabários.

Analisando um *corpus* de 667 abecedários franceses do século XIX, Ségolène le Men (1984, p. 19) destaca que eles têm uma função para o ensino da leitura, mas menciona que, a cada forma mais ou menos desenvolvida de abecedário, correspondem circuitos de edição e tipos de recepção diferentes e que sua destinação poderia ser para mães de família ou para um professor.

Pode ser que o recurso de separação intersilábica com hífen ou com espaçamento tenha sido inventado ou incorporado para ajudar a ler por soletração ou para promover um reconhecimento imediato de unidades maiores que as letras. No caso dos abecedários cristãos, se o aprendiz sabe o texto de cor, pode usar a pista visual da separação seguindo o que oraliza. Ao contrário, se as palavras e textos apresentados não fazem parte de um universo semântico e textual partilhado, será preciso que algum leitor esteja presente para ler primeiro, indicando pela oralização o que mostram as pistas visuais. Se os textos são lidos antes, de forma intensiva e decorados, talvez a presença do leitor/oralizador possa ser relativamente dispensada (CHARTIER, 2007a, p. 25).

No Brasil, a *Nova carta do ABC*, de Laudelino Rocha, e o *Primeiro livro de leitura*, de Abílio César Borges, utilizam algum tipo de separação entre as sílabas das palavras (hífen, espaçamento) e são representativos do método de soletração. No caso de um livro português, a *Cartilha maternal*, de João de Deus, publicada em Portugal ao final do século XIX, que não se enquadra no método de soletração, pode-se verificar também um recurso gráfico de marcação de sílabas. Nesse livro, as sílabas são distinguidas

do uso do *scriptio continua*: nas edições normais, não somente a pontuação não é indicada, como as próprias palavras não são separadas” (MARROU, 1971, p. 240).

com letras hachuradas e não hachuradas (Imagem 1), ou segundo um dos comentadores do método, com tipo *lavrado e liso*, desde as primeiras lições em que são apresentadas apenas palavras. Esse recurso permanece até quase o final do livro nas lições que apresentam textos completos.

Silva Jardim (apud MORTATTI, 2000) salienta as qualidades da opção de João de Deus de não separar por hífen (o que demonstra que o recurso de separar era já divulgado no Brasil) e dá uma pista interessante sobre a relação pretendida entre o recurso e o procedimento mental que se intenta provocar: a análise e a síntese. Embora ele faça críticas sobre a validade desse recurso para esses dois procedimentos mentais, também afirma que na época acreditava-se que o hífen tanto servia como traço de união ou como traço de separação, ou seja, ele poderia ser uma pista para a análise e um indicativo para a síntese. Essas seriam operações mentais necessárias para aprender a ler.

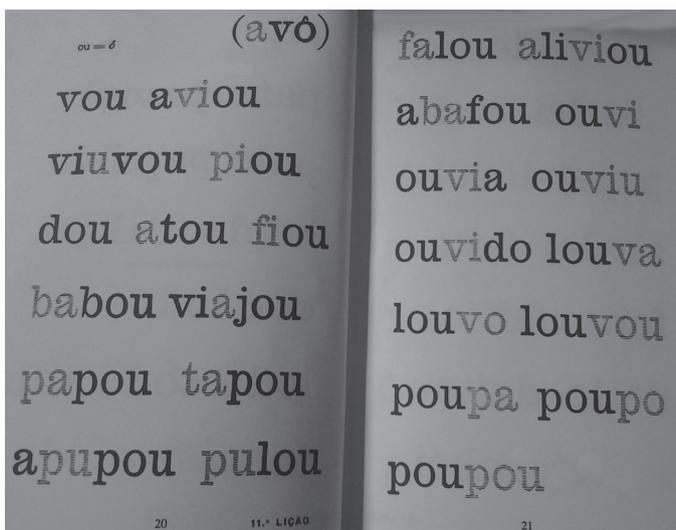


Imagem 1: *Cartilha maternal ou arte da leitura*.
Fonte: DEUS, 2005, p. 20-21.

Em prefácio do livro *Primeira leitura, método para ensinar a ler*, o autor Arthur Joviano (1910, p. X) nomeia o método empregado na *Cartilha maternal* de silabismo, que se caracteriza pela

necessidade que tem este de dar valor fonético às diferentes letras combinadas em cada sílaba, evitando com mais ou menos habilidade pronunciar o seu nome de alfabeto. Assim, a sílaba **po** se produzirá emitindo a vogal **o** depois de se apertar bem os lábios conforme requer o som articulado da consoante **p**.

A utilização do recurso do hachurado e não hachurado (ou lavrado e liso) por si só não indica modos de utilização clara, sobretudo porque ele permanece do início do livro até os 13 primeiros textos. As 11 lições restantes aparecem sem separação, mas variando tamanhos e fontes com vários tipos de letras, o que supõe ser essa uma fase de transição ou de aprendizado da leitura corrente. Trindade (2001, p. 183) ressalta o valor do recurso gráfico que, mesmo separando, mantém a ideia do todo:

A inovação de João de Deus, através da produção da *Cartilha Maternal ou a Arte da Leitura* (1876), representou “a primeira tentativa de substituição do obsoleto método de soletração e introdução dos métodos analíticos” (Souza, 1998, p. 195) por estes últimos serem considerados mais modernos e racionais, acompanhando assim as premissas do método intuitivo, partindo do concreto para o abstrato – análise de valores –, mantendo, inclusive, a integridade da palavra sem decompô-la em sílabas, diferenciando-as por tons de preto e cinza.

Independente de sua metodologia, pode-se levantar a hipótese de que a configuração gráfica que a *Cartilha maternal* apresenta serve como um recurso de mão dupla ao permitir duas opções: ler a palavra inteira ou ler realizando alguma análise silábica. Permite também que seu material seja utilizado com um procedimento aprendido nos métodos de soletração. Como o livro foi publicado no final do século XIX e também era dirigido às mães (ibidem), uma alfabetização doméstica pode se valer do método de soletração herdado e bem conhecido pelas famílias. De determinadas instruções dadas por João de Deus, Trindade também menciona o uso do ponteiro que o instrutor deve mostrar ou levantar enquanto enuncia as palavras destacando alguns dos seus segmentos (no livro ou em cartazes parietais), mas esse aparato não acompanha a edição do livro.

A *Cartilha maternal* circulou no Brasil desde o final do século XIX, e pode-se perceber que alguns livros brasileiros do início do século XX, embora não da mesma forma em todas as páginas, usaram uma estraté-

gia gráfica parecida e, entre eles, podemos citar a *Cartilha nacional*, de Hilário Ribeiro, baseada num método que destaca o fonema.

Conforme Trindade (2001, p. 318), na primeira edição da *Cartilha nacional* (RIBEIRO, 1959), as separações intersilábicas eram marcadas em vermelho e preto, diferente das edições que vieram depois e que se assemelham mais à escolha de João de Deus, que “justifica o uso da diferença de tom, indo do preto ao cinzento, explicando que assim haveria menos distância do que com a diversidade de cores, a qual seria menos metódica, menos econômica, menos exequível” (Gomes, 1977 apud TRINDADE, 2001, p. 318). Dessa forma, cabe perguntar o porquê do abandono do traço colorido (questões editoriais ou higienistas? Com ou sem o consentimento do autor?) constatado no exemplar da 246ª edição, que apresenta “lavrado e liso”. Resta-nos então examinar a Imagem 2 e levantar hipóteses sobre o que a divisão intersilábica representa:

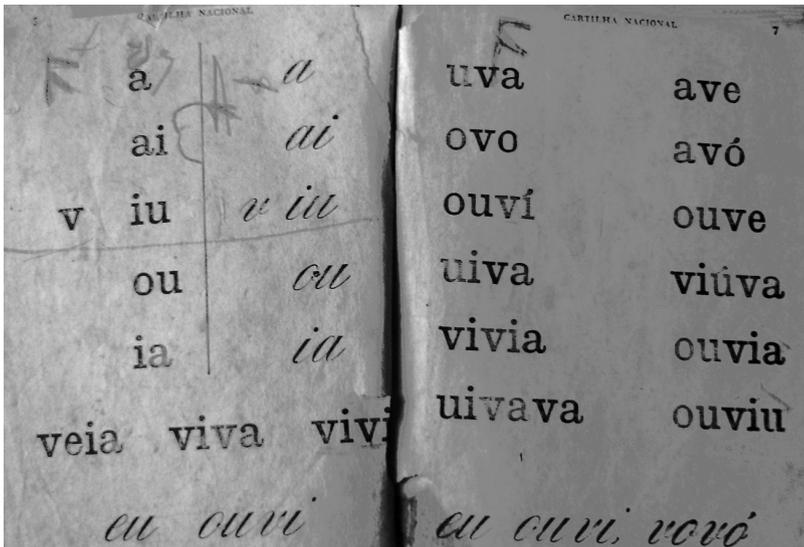


Imagem 2: *Cartilha nacional*.

Fonte: RIBEIRO, 1959, p. 6-7.

Ainda, existem outras questões que tornam mais complexa essa comparação, além do exame de diferentes edições, pois na *Cartilha nacional*

ora se apresenta a palavra inteira, ora destacada por espaçamento, ora com “liso e lavrado”; e essa última opção não se explica pelo destaque dado ao som focalizado na lição. O motivo da opção pelo recurso liso e lavrado não é explicitado. Na segunda parte da *Cartilha nacional*, constituída por pequenos textos, o critério passa a ser o de mostrar a divisão silábica em todas as palavras do texto, talvez para possibilitar um reconhecimento das sílabas (sons e suas articulações) para quem ainda precisasse desse recurso. No caso da *Cartilha nacional*, a articulação entre reflexão sonora e a página do livro será retomada no próximo tópico.

Em contrapartida, verificaremos que os livros dos métodos silábicos vão usar recursos de divisão silábica, como a *Cartilha da infância*, de Thomaz Galhardo, que apresenta a divisão de palavras e frases com hífen desde a primeira lição. Ou seja, muda-se o método, mas permanece o recurso.

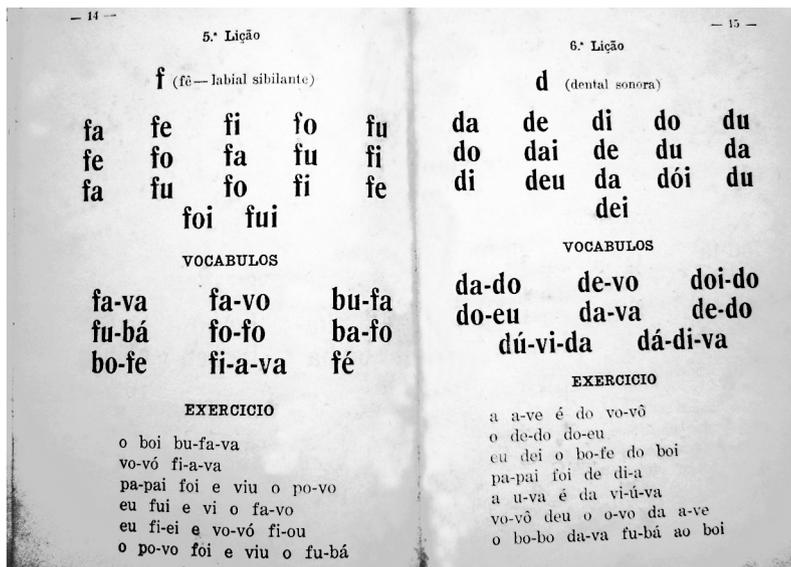


Imagem 3: *Cartilha da infância*.

Fonte: GALHARDO, 1938, p. 14-15.

Analisando alguns discursos e formatos de livros, podemos constatar que há outros motivos para sua utilização. Como exemplo, o próprio João

de Deus anuncia outros objetivos para as escolhas tipográficas: é preciso também fazer algumas transições que vão preparar o leitor para ler outros livros e, conforme os objetivos da leitura corrente, o autor (Deus apud MORTATTI, 2000, p. 62) ainda observa que:

Para o discípulo passar metodicamente da “arte da leitura” a algum livro, é necessário que esse livro condiga na forma gráfica com a “arte da leitura”, condição que se dá na metade da *Cartilha Maternal* – segunda parte que é igualmente silabada. E como por saber ler se entende ler em várias formas de letra, na *Cartilha Maternal* – segunda parte – o discípulo vai por um plano inclinado até o cursivo, donde depois se achara folgado com o tipo ordinário de livros e jornais.

Se é mencionada a transição para outros tipos de livros – ou mesmo entre textos de um mesmo livro –, o recurso de separar palavras de lições finais por hífen, de ir retirando o hífen e apresentando textos com tipos menores, em livros franceses e brasileiros, parece dialogar com a ideia de passagem entre uma leitura iniciante e a leitura corrente, que não é típica de um método de alfabetização, mas relacionada a “etapas” de progressão no desenvolvimento da leitura.

De alguma forma, essa divisão parece se explicar por fatores ligados a operações mentais que se espera que o leitor iniciante faça e que não são exclusivas de um tipo de método sintético empregado naquele momento, nem exclusivas da língua que se ensina (francês ou português), uma vez que essa divisão tanto pode ajudar, como é o caso da língua portuguesa, como atrapalhar, como é o caso das línguas em que a separação gráfica de grande parte das sílabas acompanha muito pouco a sua pronúncia oral.

Se o recurso de destacar de algum modo as sílabas parece bem propício aos métodos silábicos, constata-se que o procedimento é utilizado antes dos métodos sem soletração, em quase todos os livros que adotam procedimentos sintéticos em diferentes métodos: de soletração, de articulação de sons e fônicos. Dessa forma, não podemos tomar o recurso gráfico como exclusivo de um método de alfabetização, sob pena de cometer certos contrasensos, uma vez que temos abecedários que se

utilizaram do método alfabético, cartilhas do método fônico e silábico que utilizam recursos gráficos parecidos.

Configurações gráficas diferentes em métodos semelhantes

Com exceção do *Primeiro livro de leitura* de Felisberto de Carvalho, que faz uma breve menção ao valor da ilustração nas instruções iniciais, os outros livros brasileiros, como o *Primeiro livro de leitura para uso da infância*, a *Cartilha nacional* e a *Cartilha da infância*, usam recursos visuais específicos, mas não explicitam um modo de usar e pode ser que os recursos tenham sido herdados pela cultura gráfica de um período (PETRUCCI, 1999), sejam frutos de uma intuição ou de imitação. No entanto, em determinados livros franceses, há intenções relacionadas às decisões gráficas e modos de usar que são bem explicitados. O *Syllabaire-Régimbeau*¹⁰, que utiliza um processo de análise de sílabas divididas por elementos fônicos, sugere para análise da imagem na página de princípios: “*Letras e imagens* – o valor fônico de cada letra é indicado ao meio de uma imagem. Faça nomear a imagem, depois faça repetir por propagação o final do nome da imagem; Exemplo: ‘un puits, **u.i**; une épée, **é**’” (RÉGIMBEAU, s./d., “Páginas de instruções” [s./p.], tradução minha).

As consoantes são apresentadas acima e abaixo é feita uma combinação com os sons puros, sendo cada um desses grupos destacado por um traço vertical. Além disso, o autor (ibidem, “Páginas de instruções” [s./p.], tradução minha) indica uma forma de consulta:

Procede-se sem soletração primeiro verticalmente; lendo em cada coluna primeiramente as consoantes ou a vogal isolada e depois o som articulado do qual ela faz parte. Ex: ne nè, ne no, ne nu – segundo, horizontalmente, enunciando na primeira linha a consoante ou a vogal ao mesmo tempo que ela se encontra: ne, ne, ne ou in, in, in.

10 Esse exemplar não apresenta data, mas há menção de premiações em exposições universais desde 1878, o que indica seu tempo de produção ao final do século XIX.



Imagem 4: *Syllabaire-Régimbeau*.
 Fonte: RÉGIMBEAU, s./d., p. 18.

No *Syllabaire-Régimbeau*, é dado o modo de usar em várias observações, como na página 18 (Imagem 4), em que se apresenta uma tabela e depois se prescreve: “exercício de articulação com s... (horizontalmente e depois verticalmente)” (tradução minha). Em outros momentos, o autor dá uma instrução para a leitura de um conjunto de letras: “fazer ler da esquerda para a direita e depois da direita para a esquerda, enfim de lá para cá, um pouco rápido” (RÉGIMBEAU, s./d., p. 21, tradução minha). As frases também são numeradas, mas esse recurso pode se ligar a questões mais amplas de localização de textos para um uso coletivo em sala de aula. Vemos, nesse livro, que alguns recursos são específicos do método empregado e outros se referem às estratégias de uso da página. Do ponto de vista do método escolhido, o autor observa que há uma

forma específica para pronunciar e marcar, no oral, as palavras, usando um ponto médio em alguns lugares em que se precisa fazer a separação.

Aqui se habitua os olhos dos alunos a dividir os signos escritos como as orelhas dividem os sons apresentados por esses signos, quer dizer, tanto quanto partes distintas, é preciso de movimentos de boca reais e sucessivos para produzir esses mesmos sons. Os exemplos a seguir farão compreender como a leitura pode ser simplificada pela decomposição de sílabas em elementos fônicos. / fi.e, li.on, b.ru, so.l, ga.z, su.i.f, A.r.c, p.li.r, f.leu.r, mu.s.c;... etc. A subdivisão de sílabas é aqui indicada por um *ponto médio*. Após isso, na frase seguinte, que contém novas sílabas, se encontrarão realmente seis elementos fônicos: F. re.de.ri.c pou.r-su.i.vra un li.e.v.re. É preciso ver que a análise tem ainda qualquer coisa de mais elementar do que isolando as articulações umas das outras, fazendo desaparecer as dificuldades que nascem de seu concurso e, conseqüentemente, que esse sistema de decomposição, inteiramente conforme o jogo fisiológico dos olhos, é o mais natural, o mais simples e mais despachado (RÉGIMBEAU, s./d., “Páginas de instruções” [s./p.], tradução minha).

Na primeira parte do livro, Régimbeau apresenta um desenho que servirá de base para a análise, destacando em **negrito** a parte que se quer evidenciar na pronúncia, geralmente a última sílaba¹¹, não importando se a palavra pronunciada será escrita com a mesma letra que ele vai sistematizar.

11 A marcação da tonicidade das sílabas em posições finais pode ser explicada pela canonicidade das palavras oxítonas na língua francesa, um traço sonoro bem diferente das cartilhas em português.

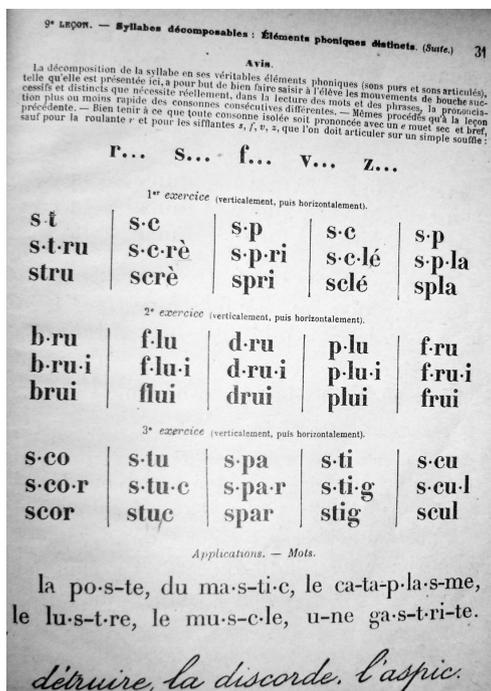


Imagem 6: Syllabaire-Régimbeau.

Fonte: RÉGIMBEAU, s./d., p. 31.

Esse modo de apresentação do fonema é totalmente diferente da forma de realização da *Cartilha nacional*, de Hilário Ribeiro, que adota um tipo de método que apresenta não o nome das letras, mas seu som.

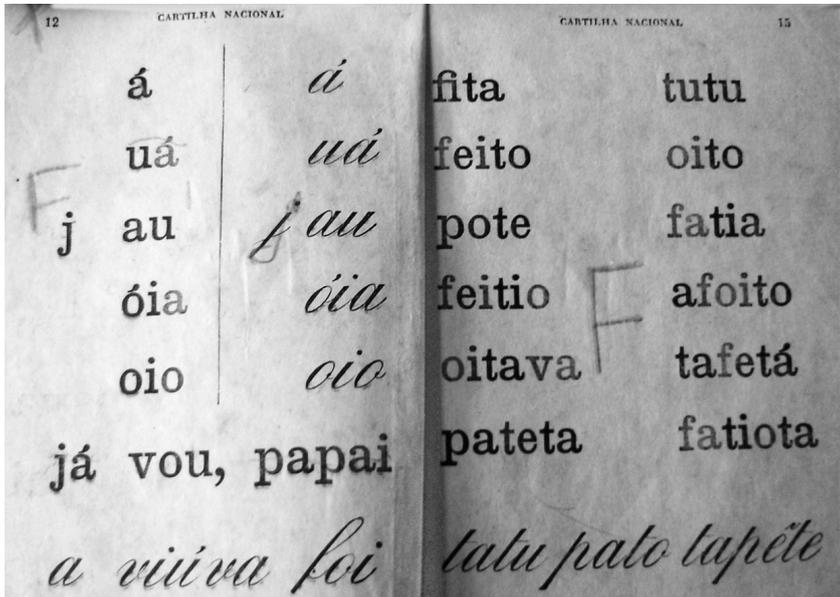


Imagem 7: *Cartilha nacional*.

Fonte: HILÁRIO, 1959, p. 12-13.

Conforme página 12 (Imagem 7), no começo da lição, Hilário Ribeiro destaca apenas o fonema, que está em posição inicial, e o recurso gráfico utilizado é uma separação espacial entre o fonema que quer destacar e o restante das letras. No entanto, na página seguinte (p. 13), muda-se rapidamente o procedimento, usando o hachurado para marcar divisões intersilábicas, às vezes com letras mais nítidas para as sílabas cujo fonema foi objeto da lição anterior, mas voltando à apresentação de dois tipos de unidade: a sílaba e a palavra.

Na *Cartilha nacional*, o que completa ou antecipa a operação de análise dos fonemas é o exercício oral, baseado numa tabela que o professor tem de escrever no quadro, a partir do qual se busca evidenciar essa consciência pela descoberta.

Para que os alunos descubram, por si mesmos, os valores das invogaes, bastará que o professor escreva na tábua preta as primeiras palavras de cada lição,

dispostas exatamente como se acham e enuncie a primeira, interrogando os alunos do seguinte modo: – Que é que soa antes de? Que percebes antes de...? Sejam, por exemplo, os vocábulos das quatro primeiras lições, estampadas previamente na tábua preta: o professor pronuncia **vvva**, e em seguida pergunta: – Que é que soa antes do **a**? Naturalmente os alunos aproximarão o lábio inferior dos dentes de cima e emitirão a voz inicial **vvv** vocalizada pelo professor. Cumpre evitar que os alunos digam **ve**, quando devem emitir unicamente o **v** (HILÁRIO, 1959, p. 59).

Nota-se que o livro não consegue demonstrar visualmente um procedimento fundamental que se quer que o aluno ou professor faça: a análise sonora. Embora existam recursos como o uso de uma pequena tabela indicando que se faça uma síntese do fonema com vogais, ditongos e tritongos, esse é outro procedimento e exige também o aprendizado de uma técnica.

Analisando outras facetas, é interessante constatar a relação entre a língua francesa e a aplicação dos métodos fônicos, verificando quais são os outros problemas que precisam ser marcados. O recurso de marcar itálico em letra ou conjunto de letras que se escrevem, mas não se pronunciam numa palavra – ou como denomina o autor: *lettres nulles* – está presente nas páginas 23 e 24 do *Méthode de lecture sans épellation*, de Abria.

Em contrapartida, analisando outro livro, o *Méthode pour apprendre a lire par le système phonétique* – première partie. Lecture Phonétique, percebemos um recurso bastante cifrado, mas com utilização de acentuação e travessões abaixo de determinadas letras e com uma representação escrita que quase se aproxima de uma transcrição fonética.

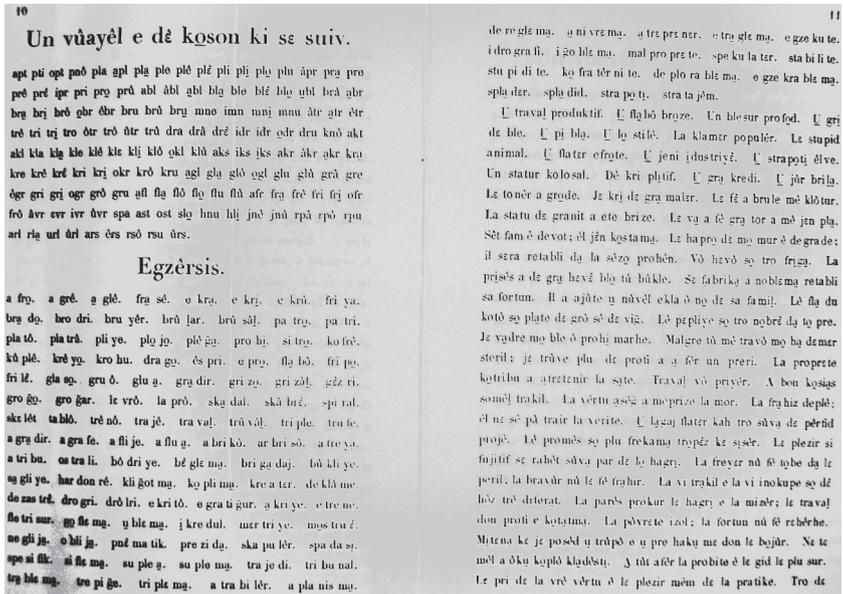


Imagem 8: *Méthode pour apprendre a lire par le systeme phonétique.*
Fonte: MÉTHODE..., 1983, p. 10-11.

Não há nada parecido nos livros brasileiros que exploram perspectivas de observação do fonema, em período próximo, em relação a marcações gráficas. A utilização de diversas marcações supostamente pode ser explicada pelo desenvolvimento das técnicas editoriais naquele país, mas a diferença linguística talvez explique melhor a diversidade gráfica. No francês, há várias letras que não têm correspondência sonora na pronúncia oral. E talvez seja por isso que se marcam graficamente algumas letras de algumas sílabas, mas apenas aquelas que vão evocar o fonema a ser analisado. Alguns autores usam a ilustração como apoio para a pronúncia da palavra, mas marcam graficamente o que é pronunciado em cada sílaba e essa marcação ocorre em posições as mais diferentes no meio da palavra.

O Méthode de lecture par J. Mottot Syllabaire avec indicateur phonique parece usar um método híbrido, pois destaca o fonema no quadro que denomina “Indicateur Phonique” e a sílaba no quadro contíguo

que nomeia de “Tableau syllabique”. Na página 2 desse livro (Imagem 9), por exemplo, no quadro referente ao “indicador fônico”, o autor apresenta um desenho como apoio e, embora apareça a palavra inteira na sequência, em letras bem pequenas abaixo da ilustração (*homme, huyppe, âne, if*), somente se destacam em fontes maiores e negritadas as letras que representam os sons mais acentuados.

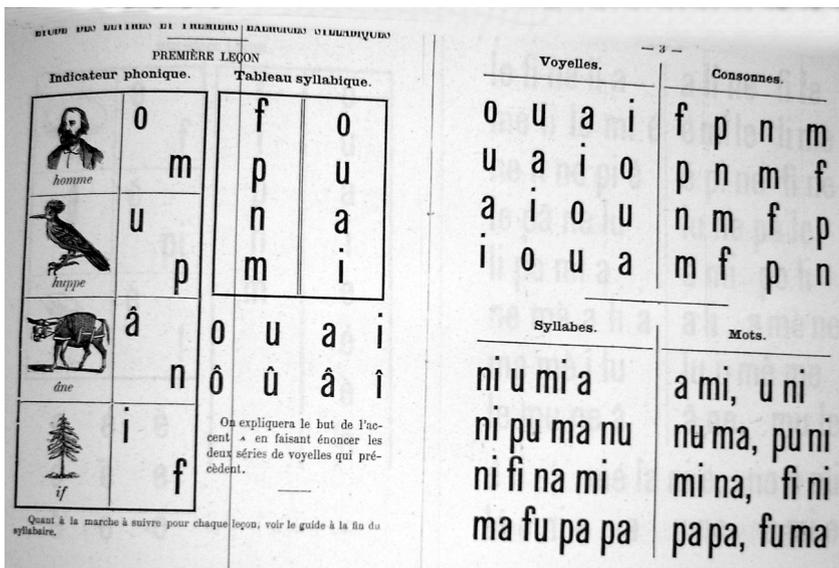


Imagem 9: *Méthode de lecture par J. Mottot Syllabaire avec indicateur phonique*.
Fonte: MOTTOT, 1884, p. 2-3.

Por exemplo, tendo como apoio o desenho de um homem, apenas a letra *o* é registrada nas laterais extrema esquerda e acima, e à direita e abaixo, no mesmo quadro, é registrada a letra *m*. Em guia dirigido tanto a pais como aos professores que possam fazer uso do livro, o autor esclarece sua intenção pedagógica ao usar a imagem: “chamamos de indicador fonético um conjunto de imagens particulares ao nosso método cujo nome de cada uma delas dá um som e uma articulação em relação com duas letras de nosso alfabeto” (MOTTOT, 1884, quarta capa, tradução minha).

De outra forma, e também por questões específicas da língua francesa, alguns autores vão utilizar outros recursos para marcar aspectos da oralização do texto, mas na fase de leitura corrente. No *Méthode Néel*, que anuncia no título a “nova soletração”¹³, é apresentada uma justificativa nas instruções: “no cartaz articulações são impressas em preto e as vogais em vermelho. No livro, as articulações são impressas em caracteres grossos e as vogais em caracteres ordinários” (NÉEL, 1874, “Guide general” [s./p.], tradução minha). No exemplar analisado, é usado negrito para algumas letras, letras comuns para outras, separação intersilábica com hífen, um tipo de letra vazado para marcar partes que não se pronunciam nas palavras na primeira parte do livro (ibidem, p. 15, tradução minha). Nesse aspecto, são exatamente as especificidades da língua francesa que vão mostrar que recursos extras precisam ser inventados, para que se transformem símbolos escritos em oralização.

13 Por nova soletração se entende que a soletração não deve ser feita pelo nome das letras (vogais e consoantes), mas pela pronúncia. Por exemplo, em vez de *ef* (efe) deve-se dizer *fě*. O autor também explica que os sons pronunciados por muitas letras devem ser pronunciados numa só emissão de voz, sem decomposição, nem soletração (Ex: ou se pronuncia o).

são às figuras que compõem a lição de coisas na fase de leitura corrente (Imagem 10), explicando na contracapa do livro que, assim que a criança souber decifrar palavras, deve ser habituada a recuperar o sentido, por isso as lições de leitura corrente que também incorporam as lições de coisas.

Alguns protocolos visuais, modos de uso e as marcas de leitores

Na observação de alguns originais dos livros selecionados, foram detectadas marcas de uso que nos desafiam a realizar uma análise da leitura, como uma forma de aproximação com o leitor empírico. Citando Anne-Marie Chartier e Certeau, Vidal (2005) alerta sobre o perigo de se acreditar que a partir da observação dos objetos podemos inferir seus usos, e também para o risco de deduzir fazeres a partir do estudo dos objetos. Cunha (2009) utiliza-se de vários trabalhos de Roger Chartier para interpretar marcas e escritos nas marginais de livros escolares. Observando os cuidados necessários e correndo alguns riscos, serão analisadas neste tópico algumas pistas sobre o uso da página.

Em texto sobre cadernos escolares, Anne-Marie Chartier (2003) apresenta a ideia de dispositivos intelectuais. Jean Hébrard (2001, p. 131), em trabalho sobre cadernos escolares, comenta as opiniões de Jack Goody sobre as relações entre a página escrita e os modos de pensar. Observando a espacialização que se efetua nas páginas de um livro ou mesmo nas tabelas ou cartas que eram utilizadas para ensinar, até quase as últimas décadas do século XIX, e sabendo que livros de outras disciplinas têm diferentes visualidades, fica patente o peso desses modelos espaciais e intelectuais presentes nos primeiros livros apresentados às crianças. Esses ordenamentos intelectuais se constituem em dispositivos por meio dos quais se apresenta a cultura escrita aos aprendizes e muitos deles determinam algumas formas de observar e pensar os fenômenos linguísticos, quando o conteúdo é o ensino inicial da língua.

Embora haja alguns aspectos que se herdaram, se considerarmos os exemplos que Jean Hébrard apresenta para os livros escolares da *Bibliothèque Bleue*, como a divisão intersilábica, parece que os recursos gráficos dos livros que inauguram os métodos sem soletração acabam sendo

bem diferentes. Pode-se dizer que a visualidade “permanente” que havia nos abecedários e silabários permitia, após um pequeno aprendizado do alfabeto e da técnica de soletração, o seu exercício repetido em palavras e textos. Os livros que vêm depois destes apresentam esquemas gráficos novos.

A *Cartilha nacional*, por exemplo, não apresenta uma tabela típica das cartas de sílabas, mas aparece um tipo de diagrama e os recursos visuais também são referidos a uma posição metodológica. Cada página apresenta pelo menos duas colunas: uma em letra de imprensa típica da cultura tipográfica, outra impressa em caracteres tipográficos próximos de uma escrita manuscrita, demonstrando em sua visualidade a simultaneidade entre o ensino da leitura e o da escrita, que não era comum no período da primeira edição desse livro no Brasil. Além disso, há o destaque entre uma letra e o que se quer que combine com ela para formar palavras.

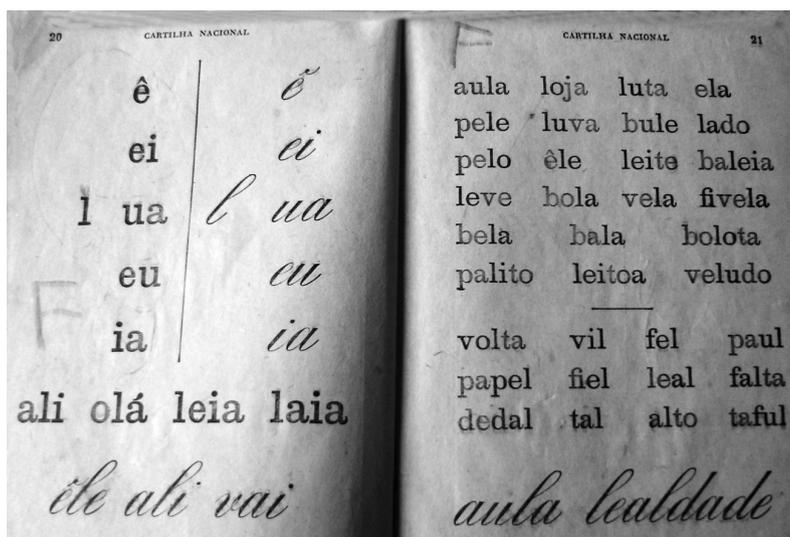


Imagem 11: *Cartilha nacional*.

Fonte: HILÁRIO, 1959, p. 20.

De outra forma e pensando num protocolo visual da *Cartilha nacional*, por exemplo, podemos estabelecer uma hipótese de que o recurso visual também pode ser usado para fazer um tipo de silabação ou de palavrção, mesmo quando a intenção do autor é que se aplique um mé-

todo que se poderia classificar como fônico. Podemos dizer, então, que o professor, ou quem ensina a leitura por meio desse material impresso, pode fazer com o recurso outra apropriação, caso queira e caso não sejam dadas instruções detalhadas num guia. Em contrapartida, do ponto de vista do aprendiz, como será que o usuário faz uso desses recursos?

Existe um exemplo de marcas de um leitor deixadas na *Cartilha da infância*, de Thomaz Galhardono no qual consta a aplicação do método silábico e também o uso do recurso de separação por hífen. Quando é feita a transição das palavras separadas por hífen para tipos impressos contínuos, aparece uma marca de uso muito interessante.

Na página 53 desse livro, além de escrever todas as letras iniciais em minúsculas – que havia em toda a primeira parte do livro, na qual ainda não se utilizavam maiúsculas –, o aluno leitor/escritor marca a lápis todas as sílabas das palavras que foram escritas sem separação e chama a atenção o fato de que esse procedimento é utilizado por ele até o final do livro, de forma não muito sistemática, porém frequente. Sendo assim, mesmo quando se muda a modalidade de apresentação da página, o aprendiz parece se basear em estratégia apropriada antes.

Marcas de uso na *Cartilha nacional*, de Hilário Ribeiro, na página 7 (Imagem 12), permitem perceber que mesmo quando as palavras são apresentadas inteiras, o aluno faz uma marca gráfica na sílaba não canônica formada por ditongos, destacando com um grande circunflexo a parte *via* da palavra *ouvia*, e na página 11 (Imagem 12), destacando a sílaba *pai* da palavra *papai*, talvez repetindo um procedimento ensinado pelo professor, já que não há estratégia parecida nas páginas anteriores.

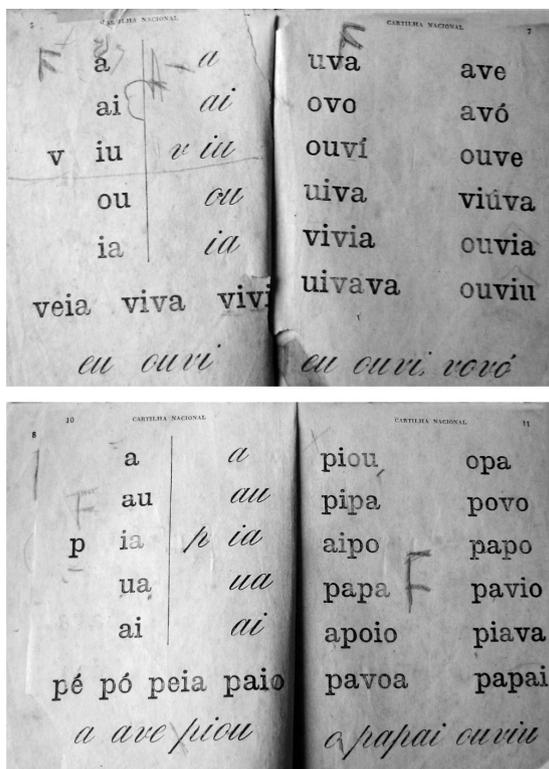


Imagem 12: *Cartilha nacional*.
 Fonte: HILÁRIO, 1959, p. 7 e p. 11.

Numa outra dimensão de análise e reconhecimento de partes, se a divisão intersilábica destaca a sílaba, não podemos dizer que facilita a apreensão de cada palavra, podendo os espaços entre elas ser ainda mais discretos, conforme constatado em parte do material analisado. O recurso de separar as sílabas com hífen e, na mesma frase, separar as palavras com um traço vertical foi observado no livro *Petit manuel de l'enfance ou abécédaire chrétien à l'usage des petites classes des maisons de la Sainte-Union*. Na história da escrita, sabemos que, depois de se inventar e experimentar vários recursos como pontos, traços verticais e outros meios para separar graficamente o que é indivisível na fala e favorecer a leitura silenciosa, é que se chegou ao recurso gráfico de separar as unidades le-

xicais por espaços em branco, segundo Gómez Castilho (2004, p. 41), por volta da segunda metade do século XI. Alguns séculos depois, em 1839, o *Petit manuel de l'enfance* reinventa os mesmos recursos para marcar mais ainda a separação entre palavras, talvez com uma intenção de facilitar essa apreensão para os iniciantes.

Semelhante recurso é deixado por um aluno leitor/escritor no *Méthode de lecture*, de Peigné, um livro que usa a soletração, mas apresenta as palavras numa progressão que se inicia com as articulações simples de sons vogais monogramas e sílabas compostas de consoante e vogal monogramas. As instruções de uso das tabelas são dirigidas a várias classes, cada uma com suas tabelas, começando a “primeira classe” pelo alfabeto nas tabelas das páginas 6 e 7. A segunda classe trabalha primeiro com sílabas e depois com palavras e frases envolvendo sílabas compostas de consoante e vogal. Cada tabela tem um processo complexo de utilização. No manual, o autor indica vários procedimentos, que mostram idas e voltas no processo de análise e síntese. Na página 9 (Imagem 13), o procedimento é ler separado; na página 10 (Imagem 13), o procedimento é o de ler sem nenhuma divisão e, na página 11 (Imagem 14), a ordem é ler observando ligeira separação.

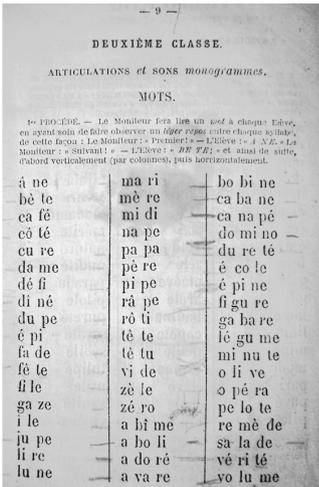


Imagem 13: *Méthode de lecture*.
Fonte: PEIGNÉ, s./d., p. 9-10.

Do ponto de vista da utilização pelos leitores, não se sabe se as tabelas apresentadas nessas páginas eram de uso coletivo, ao serem reproduzidas em outros suportes; mas, se houve um uso individual desse livro, verificamos na página 11 (Imagem 14) a marca a lápis de um usuário que primeiro desenha um traço contínuo em toda extensão de algumas expressões. No parágrafo seguinte, ele divide as palavras com um traço vertical. Esse traço junta várias unidades de sílabas para recuperar a palavra inteira, uma vez que a separação de sílabas com o mesmo recurso gráfico da separação em palavras (espaços em branco) deixa a separação de palavras muito discreta para um leitor que apenas decifra e não tem uma imagem mental da palavra formada.

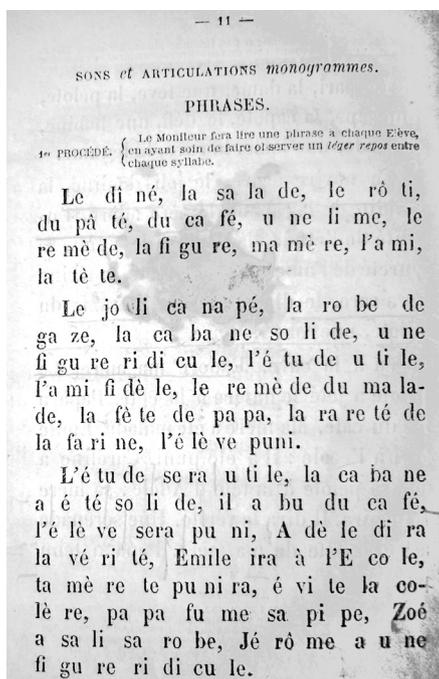


Imagem 14: *Méthode de lecture*.

Fonte: PEIGNÉ, s./d., p. 11.

Nesse caso, em especial, pode ser que o aluno ou o professor tenha criado uma marcação gráfica para dar um protocolo de leitura de uma

página a outra, já que também se corre o risco de internalizar o modo de leitura da página anterior. Como é difícil precisar o tempo destinado aos exercícios com cada tabela, para ver a relação entre o tempo destinado a cada uma e o modo de raciocínio exigido na etapa seguinte, também é difícil estabelecer uma hipótese. O fato é que, independente das marcas do leitor, numa mesma tabela se exige que se juntem e que se separem unidades, e esse protocolo complexo é explícito nas instruções.

Sobre a utilização de comandos visuais diferentes na mesma página, no livro *Manuel du syllabaire des salles d'asile*, de Mme Pape Carpentier, o comando para “análise” e “síntese” é dado pela escolha de tipos gráficos maiores na apresentação de palavras divididas por hífens, havendo, abaixo de cada uma delas, uma palavra sintetizada, como para mostrar como se deve juntar tudo novamente (Imagem 15).

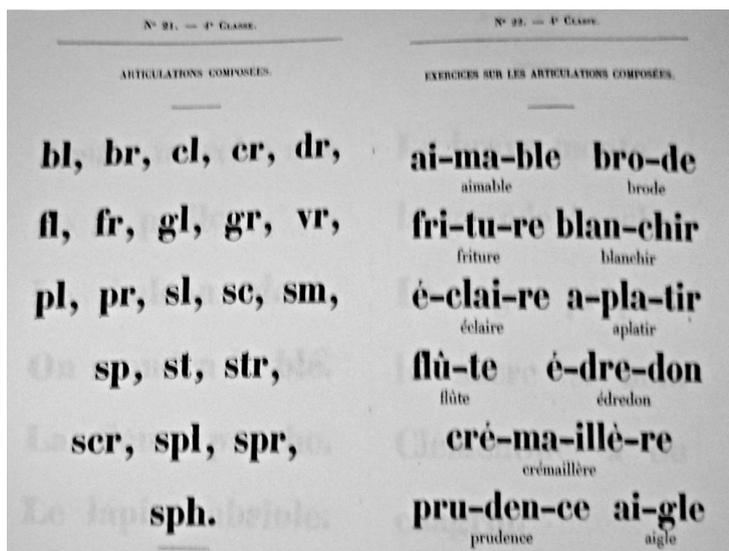


Imagem 15: *Manuel du syllabaire des salles d'asile*.

Fonte: PAPE CARPENTIER, 1852, p. 21.

De volta à *Cartilha maternal*, que marca a separação de sílabas em tipo “liso e lavrado” no lugar do hífen, pode-se dizer que esse artifício disfarça ou integra melhor os movimentos dos olhos e “da mente”. No

entanto, como vimos, se uma separação intersilábica indica até onde vai uma sílaba, como saber até onde vai uma palavra ou uma frase? Os procedimentos de análise poderão ser exercidos em vários tipos de unidade e o *Méthode de lecture sans épellation*, de Abria, nas páginas 12 e 13 (Imagem 16), entre outras, parece se dar conta de que é preciso um travessão entre frases, talvez ensejando uma análise, talvez aproveitando melhor todos os espaços que sobram numa linha.

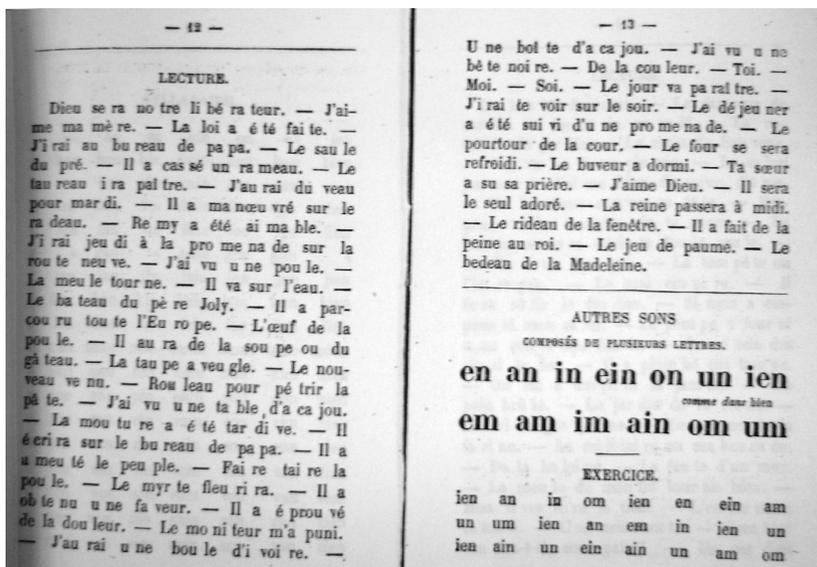


Imagem 16: *Méthode de lecture sans épellation*.

Fonte: ABRIA, 1852, p. 12-13.

O *Syllabaire-Régimbeau* também separa frases contínuas na mesma linha com travessões e a hipótese de um aproveitamento mais intenso de espaço, que se relaciona com a materialidade do livro, não pode ser descartada. No entanto, para uma leitura corrente, é preciso juntar tudo novamente, ou seja, sintetizar cada vez mais rápido. Os livros dos métodos analíticos vão nos mostrar um problema contrário: como não evidenciar uma análise quando ela é necessária para a decifração¹⁵?

15 Essa problemática é tratada em Frade (2005, 2010).

Conclusão

Considerando os dados apresentados, sabemos que determinados recursos parecidos, como o de destaque visual para sílabas com espaçamento, hífen ou escolha de tipos diferentes, não são exclusivos de um método e podem se relacionar a procedimentos mentais que um autor quer ver realizados na operação de leitura ou no processo de transição entre a leitura de iniciantes e a leitura corrente. Pode-se dizer ainda, em que pesem as críticas pedagógicas aos métodos de soletração, que sua presença também facilita o exercício de práticas que os métodos de articulação de sons e de silabação criticaram.

Nota-se também que autores que usam métodos de leitura semelhantes optam pela escolha de recursos diferenciados. Na análise de algumas obras escolhidas, observa-se uma explicitação da função que deveria cumprir um recurso gráfico nos livros franceses, mais que nos brasileiros. No caso de livros franceses, constatamos que são muito diversificados os recursos, com a utilização de tamanhos de fontes, de tipos diferenciados e de esquemas gráficos como: pontos médios em determinadas posições, letras que se mostram hachuradas para não serem pronunciadas, letras negritadas ou com fonte maior no meio das palavras, traços verticais e horizontais que comandam o olhar sobre a página e levam a operações mentais de uso da escrita. Pode-se dizer que essas escolhas não se dão ao acaso. Os exemplos das explicações nos manuais dirigidos aos professores, encontrados nos livros franceses, reforçam que há escolhas visuais que se dão na intenção de promover operações mentais e reflexões sobre o que caracteriza uma língua, sobretudo quando temos de pensar nas representações sonoras e seu registro gráfico.

Esses mecanismos realmente levam o usuário do livro a utilizar-se de determinado procedimento para ler? O estudo dos indícios deixados por alguns leitores – as marcas por escrito na página usada – mostra indiretamente a apropriação que estes fazem desses procedimentos ensinados pela visualidade e por sua pedagogia. Algumas marcas de uso dão indícios de uma incorporação de procedimentos mentais, in-

dicando que o recurso gráfico é um tipo de instrumento de pensamento para pensar a língua que se aprende e o uso da página.

Considerando que, junto com a ordem pedagógica, há também uma ordem dos livros (CHARTIER, 2004), devemos desconfiar de explicações apenas pedagógicas, uma vez que temos de ter uma visão ecológica do objeto livro didático (CHOPPIN, 2002). A presença de alguns recursos pode se explicar pelas técnicas, pelos modelos de livros didáticos herdados, pelas decisões de editores e programadores gráficos e pela economia do livro didático. Podemos afirmar também que, embora as decisões editoriais tendam a se impor cada vez mais nos livros didáticos, no período estudado parece que a pedagogia tem uma intenção própria para a visualidade.

Livros brasileiros consultados

BORGES, Abílio César. *Primeiro livro de leitura para uso da infância brasileira composto pelo Dr. Abílio César Borges*. Paris: V.va. J. Aillaud, Guillard E. C., 1867. (Acervo Biblioteca Nacional da França).

CARVALHO, Felisberto de. *Primeiro livro de leitura*. 108. ed. Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1926.

GALHARDO, Thomaz. *Cartilha da infância*. Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1938, p. 14-15. (Acervo LIVRES/USP, Brasil).

JOVIANO, Arthur. *Primeira leitura, método para ensinar a ler*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1910. (Acervo Museu da Escola SEE/MG, Brasil).

RIBEIRO, Hilário. *Cartilha nacional*. 246. ed. São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1959. (Acervo Museu da Escola, SEE/MG, Brasil).

SYLLABARIO Portuguez ou novo método para aprender a ler em breve tempo a língua portuguesa e o sistema métrico ilustrado com numerosas estampas. Tradução e composição de J. R. Galvão. Rio de Janeiro: s./d. (Acervo CEDOC/FAE/UFMG/Brasil e Acervo LIVRES/USP, Brasil).

Livros franceses consultados

Acervo Alain Choppin/INRP (originais)

Anne-Marie Chartier (reproduções)

ABRIA, *Méthode de lecture sans épellation par Abria*. Paris: Langlois e Leclercq, Libraires, 1852.

MÉTHODE pour apprendre a lire par le systeme phonétique – premiere partie. Lecture Phonétique. Paris: Didot Frères, 1853.

MOTTOT, J. *Méthode de Lecture par J. Mottot Syllabaire avec indicateur phonique*. Paris: Libraire Classique Eugene Belin, 1854.

NÉEL, P. *Méthode Néel*. Lecture, écriture, leçons de chose, notions premières en deux tableaux. Premier livret: lecture, écriture, leçons de choses, les 100 premières nombres. Paris, 1874.

PAPE CARPENTIE, Marie. *Manuel du syllabaire des salles d'asile*. Paris: Librairie de L. Hachette, 1852.

PEIGNÉ, M. A. *Méthode de lecture par M. A. Peigné*. Limoges: Eugène Ardant et Cie, Editeurs, s./d.

PETIT manuel de l'enfance ou abécédaire chrétien a l'usage des petites classes des maisons de la Sainte-Union. Lille: Imprimerie de L. Danel, 1839.

RÉGIMBEAU, P. *Syllabaire-Régimbeau*: lecture – ecriture – orthographe. Nouvelle méthode simplifiant L'enseignement de la lecture par la décomposition du langage en sons purs et en sons articulés. Par P. Régimbeau. Paris. Librairie Hachette, s./d.

Livros portuguesas consultados

DEUS, João de. *Cartilha maternal ou arte da leitura*. 3. ed. ampl. Lisboa: Imprensa Nacional, 1878. (Rio de Janeiro: Acervo Gabinete Português de Leitura, Brasil).

_____. *Cartilha maternal*. Chiado. Portugal: Bertrand Editora, 2005.

Referências

- ARAUJO, Maria Carmen de C. Silva. *Perspectiva histórica da alfabetização*. 1. reimp. Viçosa: Imprensa Universitária, 1996. 25 p.
- BARRETO, Arnaldo. *Cartilha analytica*. 22. ed. Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1923.
- BELLENGER, Lionel. *Os métodos de leitura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- CASASANTA, Lucia. *As mais belas histórias*. Pré-livro. Belo Horizonte: Editora do Brasil em Minas Gerais Ltda, s./d. Acervo Museu do Professor. SEE/MG.
- CHARTIER, Anne-Marie. Exercices écrits et cahiers d'élèves: réflexions sur des pratiques de longue durée. In: COLOQUIO NACIONAL DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, 12., 2003, Burgos. *Anais...* Burgos: Universidade de Burgos, 2003, 18-22 jun.
- _____. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a.
- _____. *L'école et la lecture obligatoire*. Paris: Retz, 2007b.
- _____. HÉBRARD, Jean. Método silábico e método global: alguns esclarecimentos históricos. *História da Educação*, Pelotas, v. 5, n. 10, p. 141-154, out. 2001.
- CHARTIER, Roger. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- _____. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Universidade de Brasília, 2004.
- CHOPPIN, Alain. *Manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette, 1992.
- _____. *Les manuels scolaires en France. Textes officiels 1791-1992*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, Publications de la Sorbonne, 1993.
- _____. O historiador e o livro escolar. *Revista História da Educação*, Pelotas, v. 6, n. 11, p. 5-24, abr. 2002.
- CUNHA, Maria Teresa Santos (Org.). *Uma biblioteca anotada: caminhos do leitor no acervo de livros escolares do Museu da Escola Catarinense (décadas de 20 a 60/séc. XX)*. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina, UDESC, 2009.
- ESCOLANO BENITO, Agustín. *História ilustrada del libro escolar en España*. Del Antiguo Régimen a la Segunda República. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997.
- FONSECA, Anita. *O livro de Lili*. 87. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1961.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *Cartilha analytica publicada pela Francisco Alves: aspectos da materialidade entre ordenamentos pedagógicos e editoriais*. 2005. Disponível em: <www.livroehistoriaeditorial.pro.br>. Acesso em: 4 abr. 2005.

_____. MACIEL, Francisca Izabel Pereira (Org.). *História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – séc. XIX e XX)*. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2006.

_____. Livros para ensinar a ler e escrever: uma pequena análise da visualidade de livros produzidos no Brasil, em Portugal e na França, entre os séculos XIX e XX. In: ABREU, Márcia; BRAGANÇA, Aníbal. *Impresso no Brasil: dois séculos de livros brasileiros*. 1. reimp. São Paulo: Ed. UNESP, 2010, p. 171-190.

FRAENKEL, Beatrice. A pesquisa sobre os escritos do trabalho na interface entre linguística e antropologia. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOODY, Jack. *Domesticação do pensamento selvagem*. 1. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1988.

GÓMEZ CASTILHO, Antonio. *Historia mínima del libro y da lectura*. Madrid: Siete Mares, 2004.

HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil (sua história)*. 1. ed. São Paulo: EDUSP, 1985.

HÉBRARD, Jean. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – séculos XIX e XX). *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 115-141, jan./jun. 2001.

_____. Os livros escolares da Bibliothèque Bleue: arcaísmo ou modernidade? *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 4, p. 10-45, jul./dez. 2002.

JULIA, Dominique. Livres de classe et usages pédagogiques. In: CHARTIER, Roger; MARTIN, H. J. *Histoire de l'édition française*. Paris: Fayard, 1990, p. 613-655.

LE MEN, Ségolène. *Les abecedaires français illustrés du XIXe siècle*. Paris: Éditions Promodis, 1984.

MCKENZIE, Donald. *La bibliographie et la sociologie des textes*. Paris: Éditions du Cercle de la Librairie, 1991.

MARROU, Henri-Irénée. *História da educação na Antiguidade*. 5. reimp. São Paulo: Editora Herder; Editora da Universidade de São Paulo, 1971.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: UNESP, 2000.

PETRUCCI, Armando. *Alfabetismo, escritura, sociedade*. Barcelona: Gedisa Editorial, 1999.

ROCHA, Landelino. *Nova carta do ABC*. Recife: Editora União Gráfica, 1924. (Registro Biblioteca Nacional).

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*. 1. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. *A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra: queres ler?* 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação (FACED), UFRGS, Porto Alegre, 2001.

VIDAL, Diana Gonçalves. *Culturas escolares*. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

Endereço para correspondência:
Isabel Cristina Alves da Silva Frade
Rua Pioneiros da Paz, 252
Santa Amélia
Belo Horizonte – MG
CEP: 31555-320
E-mail: icrisfrade@gmail.com

Recebido em: 21 dez. 2011

Aprovado em: 9 abr. 2012