

História da alfabetização e da cultura escrita:

discutindo uma trajetória de pesquisa

Isabel Cristina Alves da Silva Frade

Como citar: FRADE, I. C. A. S. História da alfabetização e da cultura escrita: discutindo uma trajetória de pesquisa. *In:* MORTATTI, M. R. L. (org.). **Alfabetização no Brasil:** uma história de sua história. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 177-200. DOI: <https://doi.org/10.36311/2011.978-85-7983-178-2.p177-200>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO E DA CULTURA ESCRITA: DISCUTINDO UMA TRAJETÓRIA DE PESQUISA

Isabel Cristina Alves da Silva Frade

INTRODUÇÃO

Início a reflexão retomando alguns movimentos de fortalecimento do campo da história da alfabetização desenvolvidos no âmbito do projeto interinstitucional, por mim coordenado, denominado “Cartilhas escolares – ideários, práticas pedagógicas e editoriais: construção de repertórios analíticos e de conhecimento sobre a história da alfabetização e das cartilhas (MG/RS/MT – 1870-1996)”. Implementado em 2001, esse projeto passou a contar, em 2005, com a participação de mais três estados brasileiros — Rio de Janeiro, Espírito Santo, Amazonas —, num acordo de cooperação de pesquisa.

O programa integrado de pesquisa reuniu, em sua primeira etapa, pesquisadores de interesses diversos, que giravam em torno da própria alfabetização, da história da educação, dos impressos, dos métodos de leitura, da história intelectual de autores regionais e de centros de inovação educacional, visando a preencher lacunas identificadas na produção brasileira sobre o tema. Os principais objetivos do projeto foram a localização de fontes, a constituição de acervos, a produção de repertório analíticos e a realização de estudos que aprofundassem a temática da história da alfabetização nos três estados brasileiros.

Quando organizamos o grupo de pesquisa, em 2001, destacava-se o trabalho de Magnani, em 1997, citado por Frade e Maciel (2006) e sua publicação em Mortatti (2000) que, recortando o período de 1876, ano de publicação da *Cartilha maternal*, de João de Deus, e o ano de 1994, desenvolveu um trabalho detalhado, problematizando as principais disputas em torno dos métodos de leitura no Estado de São Paulo; de Amâncio (2000), que, estudando a implementação de grupos escolares no Estado de Mato Grosso, abordou também a circulação de materiais de alfabetização; e de Francisca Maciel (2001), que desenvolveu uma pesquisa sobre a professora Lúcia Casasanta e o método global de contos no Estado de Minas Gerais.

Tendo em vista essa empreitada, optamos por focalizar a pesquisa em testemunhos escritos sob a forma de livros, por entendermos a importância desse material para a compreensão dos ideários e das práticas de alfabetização e também dos processos editoriais que possibilitam uma primeira via de acesso à cultura do impresso, pois, em determinados períodos históricos, grandes parcelas da população vieram constituindo suas “bibliotecas” e seus modos de ler a partir da escola.

Considerando as trajetórias e os percursos de formação dos componentes do grupo e negociando a importância de também investigarmos os impressos como produtos editoriais, tínhamos, ainda, como pressuposto que o estudo histórico das cartilhas se inseria na necessidade de construir mais organicamente uma história do livro, da leitura e das práticas editoriais no Brasil. Os impressos passam por um ciclo de produção, circulação e divulgação dependente de necessidades pedagógicas, mas também comerciais/culturais. Além disso, partilham de similitudes com outros impressos, ou se oferecem como seu contraponto devido a algumas especificidades de uso e formato. No entanto, já apontávamos também para a necessidade de

[...] constituir um conjunto de fontes documentais relevantes para a compreensão da história da alfabetização e do livro didático, mediante catalogação e análise de documentos oficiais, tais como relatórios de província, indicações de revistas oficiais, programas de ensino, correspondências em torno de pedidos e envio de livros às escolas, assim como um banco de dados mediante o uso da história oral, envolvendo as práticas de autores, professores e alunos em torno de livros de alfabetização. (FRADE; MACIEL, 2006, p. 16).

Conforme relatamos em nosso livro *História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – Século XIX e XX)* (FRADE; MACIEL, 2006), diante da incipiência de trabalhos que abordavam a faceta histórica da alfabetização, teríamos que assumir uma postura de arqueólogo, buscando inventariar, selecionar, interpretar, para configurar um objeto ainda pouco explorado. Ressaltávamos, também, a grande dificuldade de localização das fontes, inclusive, materiais didáticos, tais como as cartilhas utilizadas no final do século XIX e início do século XX. Num primeiro balanço publicado em Frade e Maciel (2006), conseguimos localizar acervos e cartilhas, totalizando 552 exemplares, descritos em fichas analíticas que constituíram uma base de dados, possibilitando, em cada estado do país, cruzar informações sobre títulos, autores, editoras, localidades, entre outros aspectos.

Os resultados decorrentes dessa fase de mapeamento e análise de fontes regionais, ainda não tratadas em pesquisas anteriores, evidenciaram não apenas os livros ou disputas metodológicas, mas também a especificidades de produção ou consumo em cada estado, a circulação dos livros, a compreensão das estratégias empregadas por diversos atores/instituições para sua circulação e para a configuração de práticas de ensino da leitura e da escrita nas diferentes regiões investigadas. Além disso, destacaram-

se, também, as principais instituições que configuraram os movimentos de alfabetização, os intelectuais, os autores, os materiais e os contextos educacionais que explicaram alguns fenômenos investigados.

Dessa forma, os estudos produzidos naquele período foram direcionados para inventariar outros documentos que possibilitassem trabalhar esse fenômeno multifacetado, envolvendo os próprios livros, mas também fenômenos educacionais e editoriais visando não perder de vista um conjunto de condições que permeiam a circulação de livros.

Como o primeiro trabalho visava a dar visibilidade às fontes em cada estado, destacar aspectos mais gerais da produção e circulação de livros e concentrar-se num livro ou autor produzido na região, várias possibilidades ficaram em aberto. Na obra *Estudos de história da alfabetização e da leitura na escola* (SCHWARTZ; PERES; FRADE, 2010), já aparecem estudos monográficos sobre autores, métodos, materiais, alguns voltados para uma regionalização, outros voltados para questões mais amplas da história da alfabetização e da leitura no Brasil, e ainda estudos de revisão de pesquisas, mostrando que o movimento de constituição desse campo se fortaleceu e se ampliou.

HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO: ALGUMAS QUESTÕES CONCEITUAIS

Para problematizarmos um campo em configuração, a história da alfabetização, e trabalharmos adequadamente com seu conceito e repercussão metodológica, é necessário fazer uma reflexão em dois sentidos.

Em primeiro lugar, precisamos refletir sobre as tendências que vão-se configurando nesse campo de estudos, buscando contemplar os seguintes aspectos: a) o que caracteriza o conteúdo da aprendizagem da escrita e sua relação com o que chamamos de alfabetização; b) a identificação do momento em que esse ensino/aprendizado ocorre, ou seja, do tempo de aquisição de uma competência gráfica; e c) a identificação das técnicas intelectuais que são construídas para que a escrita, como sistema e como prática, seja transmitida às novas gerações e como isso envolve metodologias e racionalidades gráficas presentes nos materiais.

Buscando identificar o fenômeno e qualificá-lo, podemos recortar o conceito de alfabetização, tomando como foco os processos de transmissão e aquisição de habilidades individuais, de destrezas específicas (MAGALHÃES, 1999; SOARES, 1985) e/ou como um “tempo de aquisição” (GÓMEZ, 2003). Quando se aprende a ler e a escrever, aprende-se um sistema arbitrário, dotado de certa permanência como sistema, e exercita-se o uso de instrumentos e suportes que acompanham, no corpo, as aquisições cognitivas e culturais. Podemos dizer que essa transmissão/aprendizado de uma competência gráfica (PETRUCCI, 1999) é marcada por rituais e conteúdos específicos e pode ser recortada como objeto de análise da história da alfabetização, para distingui-la razoavelmente dos estudos sobre a história da leitura.

Considerando algumas tradições de estudo que se concentram mais nos efeitos da alfabetização do que nas habilidades e pedagogias envolvidas (GRAFF, 1990; MAGALHÃES, 1999), temos que pensar no caráter social, histórico, cultural, político, discursivo e ideológico da área de estudos, indagando: ao investigar a história da alfabetização, contemplando os sujeitos, os espaços e os materiais que são “testemunhos da escrita” e tratando a alfabetização como o ensino/aprendizagem de habilidades específicas, estaremos deixando de fora os efeitos sociais de seu domínio?

Reconhecemos que vários estudos empreendidos no Brasil se concentram na investigação dos processos escolares de transmissão/apropriação da tecnologia da escrita, mas, se formos definir provisoriamente um campo de estudos específico, podemos conceber uma história da alfabetização como o estudo de formas pretéritas de ensino/aprendizagem da tecnologia da escrita; de sua manifestação no contexto das instituições as mais diversas; dos métodos para sua transmissão; dos materiais que estão em jogo na sua apropriação; das práticas empreendidas pelos sujeitos e grupos sociais em torno do processo de aquisição inicial da escrita e de seus efeitos sociais e culturais na sociedade.

Uma segunda questão diz respeito ao conjunto de expressões que, possivelmente, designam práticas e que mostram a historicidade dos próprios termos.

Uma pista para indagar nomenclaturas e o que elas significam ou constroem discursivamente pode ser seguida quando descobrimos nos discursos e materiais conservados o uso dos termos “leitura”, “primeiras letras”, “rudimentos da escrita”. Essas terminologias têm raízes na própria cultura escrita, mas também podem ser confundidas com os próprios termos utilizados para designar um grau escolar, como é o caso de “Escola de primeiras letras”, que pode ser identificado nas primeiras leis de ensino no Brasil, no início do século XIX. Nomear um nível de ensino pela evocação de coisas “primeiras” também mostra a força do aprendizado da leitura como tarefa essencial da escola. Nas leis de ensino do período imperial, a partir de 1827, e das províncias em meados da década de 30 do século XIX, aparece o termo “primeiras letras”, que se confunde com a própria habilidade de domínio da leitura e escrita (INÁCIO, 2003, 2006).

O termo “rudimentos da escrita” indicia para outra especificação: um tipo de aprendizado primeiro, condição para desenvolver as outras práticas de leitura. O termo “método de leitura”, identificado em alguns títulos de livros para iniciantes nos primeiros anos da educação escolar, é também um indicador de que o aprendizado inicial é marcado com um ritual de passagem específico para leitura e não necessariamente para a escrita.

Em geral, se olharmos os dados do passado com categorias que herdamos do final do século XIX, podemos correr o risco de colocar no mesmo bojo, por exemplo, as habilidades de leitura e aquelas relacionadas ao aprendizado da escrita, como componentes de um processo simultâneo. Analisando materiais e práticas, descobrimos que nem sempre as práticas de leitura e de escrita aparecem juntas no ensino inicial,

em alguns momentos da história. Se, por um lado, aparecem no mesmo período, não se pode dizer que ações parecidas entre si são praticadas com elas. Por outro lado, a presença ou ausência de materiais para inscrever (penas de ganso, lápis de pedra para lousa, penas metálicas, lápis) e para receber essa escrita (lousa, folhas soltas, cadernos, dentre outros) fazem com que a materialidade envolvida no ato de escrever seja, ora um problema para a execução da escrita na escolarização e, quem sabe, nas práticas sociais de seu uso, ora um condicionante para produção de novos gestos que precisam ser aprendidos na escolarização (FRADE, 2009).

Por outro lado, ainda, se pensarmos nos efeitos da alfabetização nos discursos que se constroem fora da escola, na imprensa do século XIX, verificamos que, quando se fala em alfabetização, esta se confunde com a própria instrução e com a escolarização.

Enquanto a escolarização e a cultura escolar conformam o tipo de aprendizagem de certo período de vida de crianças e jovens, configurando novas técnicas para o manuseio de objetos da cultura escrita e modos de transmissão do sistema de escrita, o saber ler e escrever no uso social aparece na reforma eleitoral brasileira de 1870, de forma genérica (FERRARO, 2009). No entanto, na operacionalização concreta decorrente das restrições ao voto, pode ser apreendido um conceito de alfabetização, quando analisamos a descrição da habilidade requerida no momento do voto: saber assinar o nome, ter a assinatura reconhecida e escrever de forma autônoma e individual o nome dos candidatos, ou seja, pode ser uma escrita de memória e de cor. A questão que distingue essa perspectiva daquele referida ao início da escolarização é a idade mínima: 21 anos e sua vinculação com alguns outros atributos financeiros e sociais, ou melhor, “saber ler e escrever” está vinculado a outros domínios e a direitos civis.

De forma mais ampla, segundo Ferraro (2009), a partir da reforma eleitoral brasileira de 1870, que pretendeu excluir como eleitores aqueles que não sabiam ler e escrever, os debates empreendidos no Brasil apresentam um marco no sentido de pontuar a emergência do *analfabetismo* como problema nacional e como categoria discursiva. No entanto, não se verifica na mesma lei o termo “alfabetização”. No conjunto de fontes utilizadas pelo pesquisador — o projeto de lei e as atas relacionadas à sua discussão—, embora apareça o termo “analfabetismo” para designar quem não domina a escrita, o seu oposto aparece assim descrito, no artigo 94: “[...] para o fim de só poderem votar os que, *sabendo ler e escrever*, tiverem por bens de raiz, capitais, indústria, comércio e emprego, a renda líquida anual que for fixada em lei, nunca inferior a quatrocentos mil réis.” (FERRARO, 2009, p. 58).

Assim, ler e escrever não são fenômenos de massa em alguns países em determinados momentos históricos e não é a alfabetização que aparece como fenômeno visível. Considerando, por exemplo, que no mesmo debate da lei eleitoral citada há

indícios de que apenas 1/10% da população brasileira sabia ler, poderíamos, então, estudar o analfabetismo e sua história e, com isso, aspectos da oralidade.

Se adotamos uma perspectiva escolarizada, nosso interesse pedagógico para ver o fenômeno da escrita e suas práticas na escola acaba por confundir a escrita com a própria instituição que a conforma ou que é conformada pela escrita: a escola. Reconhecemos o peso que a escola exerce na sociedade brasileira na transmissão da cultura escrita e não podemos desconsiderar que temos maior facilidade em recuperar fontes para a história da alfabetização escolar. Entretanto, dados obtidos sobre algumas circulações entre práticas e materiais utilizados nos espaços domésticos, religiosos e escolares mostram que, se queremos investigar historicamente o fenômeno da aquisição da escrita, precisamos extrapolar o espaço escolar.

Tendo em vista essas questões, temos optado por trabalhar uma história da alfabetização a partir da instância escolar de transmissão dessa tecnologia, mas sem perder de vista o diálogo com outras esferas da sociedade e com campos de pesquisa que permitem ampliar esta análise.

HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: ALGUMAS TENDÊNCIAS

Podemos dizer que os estudos brasileiros que têm configurado a área da história da alfabetização são influenciados pela formação de quem pesquisa (pedagogos, historiadores, linguistas), que se valem das contribuições da história da educação como campo predominante e que investigam o tema com forte interesse pedagógico uma das facetas do fenômeno (SOARES, 1895).

Numa análise panorâmica sobre o que predomina nesses estudos, constatamos que, no Brasil, a maioria dos estudos históricos sobre alfabetização têm-se concentrado nos espaços escolares, nos materiais escolares e nos discursos de intelectuais e professores. As indagações que advêm desses estudos são conformadas e reinventadas a partir de alguns pontos de partida: compreender os aspectos metodológicos e ideológicos da alfabetização escolar, como revelam os estudos de Mortatti (2000) e Trindade (2004).

No Brasil, constatamos, também, uma forte tendência de estudos sobre as metodologias de alfabetização, sobre os movimentos pedagógicos de inovação e sobre os livros que os constituem. (FRADE; MACIEL, 2006; SCHWARTZ; PERES; FRADE, 2010). Nesse sentido, parece que perseguimos as inovações, numa visão quase evolutiva dos métodos. No entanto, quando olhamos para as permanências apenas visando a identificar movimentos de resistência às inovações pedagógicas, compreendemos menos as próprias permanências e o papel dos agentes que cuidam da transmissão da escrita, por fora dos movimentos oficiais e pedagógicos e mesmo por fora da escola.

Ao olhar de forma recorrente para métodos de alfabetização, esquecemos-nos de que a escrita conforma a própria escola e tem funções culturais que não temos investigado. Nos estudos que focalizam a constituição dessa escolarização e não naqueles que anunciam fazer uma história da alfabetização, são mais destacados os materiais, os gestos, a relação da escrita com os tempos e os comportamentos que constituem a cultura escolar. Assim, na história da alfabetização que estamos produzindo, pouco se discute sobre os objetos de escrita e sua relação com desdobramentos pedagógicos que vão além de uma metodologia da alfabetização, mas que constituem as materialidades e a cultura escolar.

Tendo em vista esse movimento e o contato com pesquisas desenvolvidas em outros países, também se constata que, no Brasil, ainda não se configura um campo de investimentos em história da alfabetização, em geral, de caráter quantitativo, que contemple períodos de longa duração, à moda dos estudos de Harvey Graff (1990) e Justino Magalhães (1999) e que extrapole a esfera de transmissão escolar. Por outro lado, o campo de estudos sobre a história da leitura e do livro está em franca expansão, mas não focaliza a alfabetização (ABREU, 2000; ABREU; SCHAPOCHINIK, 2005).

No entanto, constatamos que há pesquisas de história da educação que não tomam a alfabetização como foco, mas que, ao trabalharem com a instituição das próprias Escolas de Primeiras Letras, apresentam dados e pistas sobre materiais, condições e formas de organização da alfabetização (INÁCIO, 2003, 2006; SILVA, 1999). Há, também, estudos da história ou da história da educação não-escolar que trazem pistas sobre outros modos de transmissão da escrita (LIMA E FONSECA, 2008; MORAIS, 2007) e estudos históricos sobre autodidatismo que nos incentivam a tratar a história da alfabetização fora da esfera escolar (REIS, 2010). Sobre a história dos discursos sobre alfabetização, especialmente a partir dos censos e da documentação sobre proibição do voto dos analfabetos, destacam-se os estudos de Ferraro (2009) e Faria Filho (1999). Precisamos, também, investir no estudo de discursos e práticas não-escolares para analisar os efeitos culturais, sociais e políticos da alfabetização.

Assim, é certo que faríamos outras perguntas para estudar o analfabetismo ou a aprendizagem do ler e escrever se variássemos as instituições que transmitem os “rudimentos da escrita” e se olhássemos a demanda social para a aquisição da tecnologia que determinam práticas e usos relacionados à alfabetização, em determinado momento histórico.

Em seguida, será desenvolvida uma reflexão sobre algumas investigações individuais que tenho desenvolvido, buscando relacionar história da alfabetização com elementos da história do livro e seus formatos, e da própria cultura escrita.

HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DA HISTÓRIA DO LIVRO, DA LEITURA E DOS ESTUDOS SOBRE A HISTÓRIA DA CULTURA ESCRITA

Considerando os aportes dados por Roger Chartier (2002) e o texto de Ana Maria Galvão (2010), que trabalha elementos para construção de uma história da cultura escrita, identificamos várias portas de entrada para estudar a história da alfabetização: as instâncias/instituições, os objetos, os sujeitos, os suportes e os meios de produção e a transmissão da escrita. Essa perspectiva nos ajuda a problematizar o que estamos investigando, com quais fontes e em quais espaços sociais, quando nomeamos a área de estudos como “história da alfabetização”.

Em se tratando da história dos objetos, precisamos, por um lado, dialogar com a história do livro, inspirando-nos nos estudos de R. Chartier (1994, 2002), Darnton (1992, 2010) e Hébrard (2001,2002), pois os livros escolares e não escolares para alfabetização portam saberes relacionados ao processo de alfabetização, mas eles também são objetos que configuram uma cultura gráfica, constroem dispositivos de pensamento e passam por circuitos de edição que dependem de influências materiais e comerciais.

Por outro lado, não devemos desvincular os estudos da história da alfabetização daqueles sobre a história da cultura escrita.

O termo “cultura escrita” é amplo e tem sido problematizado por Ana Maria Oliveira Galvão (2010), que o define do ponto de vista antropológico:

Mas, afinal, o que é cultura escrita? Certamente, essa não é uma definição simples nem isenta de polêmicas. Neste trabalho, assumimos que, se tomarmos o conceito de cultura em uma acepção antropológica, ou seja, como toda e qualquer produção material e simbólica produzida a partir do contato dos seres humanos com a natureza, com os outros seres humanos e com os próprios artefatos criados a partir dessas relações, podemos considerar que a cultura escrita é o lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade. (GALVÃO, 2010, p. 218).

Defendendo a ideia de que essa área específica é um modo de fazer história cultural, Antonio Castillo Gómez (2003, p. 105) acena como objetivo da história da cultura escrita: “[...] reunir, em uma história de longa duração, os diferentes suportes de escrita e as diversas práticas que a produzem ou que dela se apropriam.”. No mesmo texto, o autor acena com diversos “tempos do escrito”, designados como: “tempo da aquisição” (quando se acede à competência gráfica); “tempo da produção” (circunstâncias que intervêm no momento de criar ou fabricar um produto da cultura escrita); “tempo da recepção” (quando focamos o leitor e suas apropriações); e “tempo da conservação” (referido a quais instituições que têm desenvolvido historicamente a competência sobre o patrimônio escrito). A partir da similitude com alguns desses aspectos, podemos dizer que há fortes relações entre a história da alfabetização e a história da cultura escrita.

Precisamos relacionar a ideia de alfabetização como “tempo da aquisição”, com a escolarização e com a cultura escrita mais ampla. Analisando dados sobre a cultura escrita e sua escolarização no Estado de Minas Gerais, no início do século XIX (FRADE, 2010f), percebemos como ainda é tênue a constituição da escola e, nos registros escolares, aparecem indícios sobre a relação entre as práticas orais e escritas e outras práticas sociais, como a dos ofícios religiosos. Dados sobre o perfil dos docentes de primeiras letras, no mesmo período, nos motivam a pensar relações entre suas profissões e possíveis vinculações entre o domínio da escrita e pertencimento a certos grupos de ofício. A própria composição do perfil étnico-racial e geracional dos alunos, assim como a descrição de suas aquisições da escrita remetem para oportunidades de aprender a ler e escrever fora dos espaços escolares. Assim, é a precariedade da escola ou o processo inicial de sua configuração que nos remetem para práticas de fora dela. Além disso, nosso olhar sobre a alfabetização escolar não pode ser embaçado pela visão pedagógico/metodológica escolar dos fenômenos de escrita.

O ESTUDO SOBRE LIVROS PARA ENSINAR A LER E ESCREVER E ALGUNS MODOS DE INTERROGÁ-LOS

Em várias pesquisas que temos empreendido, procuramos reunir os estudos educacionais sobre a alfabetização com aqueles que dialogam com o mundo do livro e da leitura (FRADE; MACIEL, 2006; FRADE, 2005, 2007, 2010a, 2010b). As principais referências para essa ampliação encontram-se nos estudos de Roger Chartier (1994, 2002), Darnton (1992, 2010, Abreu (2000) e Gómez (2004), que nos obrigam a olhar os processos editoriais e materiais dos textos, sua produção, distribuição e circulação, mostrando fatores que instituem um tipo de razão gráfica no mundo da oralidade. Mesmo quando se referem à escolarização, há vários estudos que nos enviam para outros modos de aquisição e transmissão da cultura escrita. Dentre eles, destacam-se os estudos específicos sobre manuais didáticos de Anne-Marie Chartier (2007) e de Alain Choppin (1992, 2002); de Jean Hébrard (1996, 2001, 2002) sobre manuais de leitura, a escolarização dos saberes elementares e alguns específicos sobre o autodidatismo (HÉBRARD, 1996, GALVÃO et al., 2007).

Ao empreender estudos sobre livros de alfabetização, tomando-os como fontes e impressos, precisamos também atentar para sua morfologia e aspectos da sua materialidade, conforme nos inspira Mckenzie (1991), reunindo mais informações sobre a forma dos livros para ensinar os rudimentos da leitura (BATISTA; GALVÃO; KLINKE, 2002). Ressaltamos que o livro, como objeto material, representa não apenas uma pedagogia para ensinar a ler, mas também constrói horizontes de leitores e representações sobre uma cultura gráfica e material de um período. Essa representação construída não apenas pelos conteúdos, mas também pela forma de encadernação, tipo de impressão, de papel e pela configuração gráfica, é mais significativa ainda quando

pensamos que se trata do primeiro material em forma de livro, que será manuseado pelos aprendizes leitores.

Tendo em vista essas influências, a questão que se apresenta é a seguinte: o que fazemos em nossos estudos históricos, quando olhamos para as mesmas fontes, livros para ensinar a ler, relacionando alfabetização e cultura escrita?

Quando tomamos os livros como fonte para a história da alfabetização e para a história da cultura escrita, são necessárias algumas definições. Uma questão de âmbito mais geral refere-se à definição dos livros para alfabetizar. Uma delas seria a de que livros para alfabetizar são aqueles que apresentam um aparato pedagógico específico para introduzir os leitores no domínio da tecnologia da escrita. No entanto, a própria história da alfabetização nos mostra que essa definição não é suficiente.

Em primeiro lugar, existem livros dirigidos ao aprendizado inicial da escrita que se revelam como tal apenas pelo uso e não pela destinação explícita. Ou seja, o mecanismo que identifica um livro que visa explicitamente ao ensino da tecnologia precisa ser estabelecido por fora do livro. Disso decorre a ideia de que nos escapa um conjunto de informações sobre como se aprende a ler, que só podemos encontrar nos depoimentos de leitores. Os livros, desse modo, não apresentariam uma preocupação metodológica, porque é possível usar procedimentos herdados que permitem aprender a ler observando a página e sua relação com a oralidade, seja num processo de recitação de textos decorados, seja por soletração de qualquer palavra que se vê na página.

Em segundo lugar, se investigamos livros escolares para alfabetizar, produzidos para a instrução pública, convém dialogar com um conjunto de investigações sobre a história do livro e das leituras destinadas a grandes públicos. Essa é uma dimensão que nos envia para outras materialidades, pois não podemos esperar de livros dirigidos a uma educação pública as mesmas qualidades materiais de livros luxuosos, dirigidos a classes abastadas ou à burguesia. Uma diferença, por exemplo, é encontrada no caso de livros franceses, quando comparamos livros como os abecedários impressos em Troyes nos séculos XVII e XVIII (HÉBRARD, 2002) e os chamados alfabetos luxuosos, dirigidos às famílias para iniciação à leitura dos filhos no século XIX, na França (LE MEN, 1984; CHARTIER, A.-M., 2007).

No Brasil, quando encontramos discursos que denunciam a ausência de material para ensinar a ler nas escolas, também verificamos como se apresentam os primeiros materiais, sobretudo o livro de Abílio César Borges, um dos mais usados nas escolas brasileiras, antes do aparecimento de propostas inovadoras, como as de Hilário Ribeiro e de Felisberto de Carvalho. O trecho citado abaixo, retirado do romance *O Ateneu*, de Raul Pompeia, indicia para alguns desses aspectos materiais da cultura escrita do período ao revelar como eram rudimentares as técnicas, o modo de fabricação e a qualidade tipográfica dos livros para ensino inicial da leitura:

O Dr. Aristarco Argolo de Ramos, da conhecida família do visconde de Ramos, do Norte, enchia o império com o seu renome de pedagogo. Eram boletins de propaganda pelas províncias, conferências em diversos pontos da cidade, a pedidos, à sustância, atochando a imprensa dos lugarejos, caixões, sobretudo, de livros elementares, fabricados às pressas, com o ofegante e esbaforido concurso de professores, prudentemente anônimos, caixões e mais caixões de volumes cartonados em Leipzig, inundando as escolas públicas de toda a parte com a sua invasão de capas azuis, róseas, amarelas, em que o nome de Aristarco, inteiro e sonoro, oferecia-se ao pasmo venerador dos esfaimados de alfabeto, dos confins da pátria. (POMPÊIA, 1995, p.22).

Nesse sentido, o livro como objeto material não pode ser relacionado apenas a uma pedagogia para ensinar a ler; é preciso interrogar sobre o modo como esse objeto aparece no horizonte de leitores que vão conviver com a cultura gráfica e material de um período. Essa representação construída pela forma de encadernação, tipo de impressão e papel e pela configuração gráfica tem um peso maior quando pensamos que esse pode ter sido, para muitos, o primeiro material em forma de livro manuseado pelos leitores.

Em função dos objetivos que guiam sua produção, os livros escolares também não são objeto para contemplação, distinção ou entretenimento. São dirigidos a vários segmentos de sujeitos escolares com a intenção de favorecer uma pedagogia. E em torno dessas diferentes intenções pode ser construída uma morfologia. No caso dos livros de alfabetização, que se mesclam com livros de leitura, há ainda uma especificidade: em determinados momentos, eles são portadores do conjunto de saberes de várias áreas e o objeto leitura, como foco do ensino, fica parcialmente subsumido nos conteúdos dos textos.

Nessa linha, encontramos livros que podem reunir aparatos para ensinar a ler e uma parte de conteúdos religiosos, como o *Syllabario Portuguez ou novo método para aprender a ler em breve tempo a língua portuguesa e o sistema métrico ilustrado com numerosas estampas*, de J. R. Galvão, publicado em 1879. Sobre os livros religiosos, com ou sem aparato para o ensino inicial da leitura, precisamos implementar mais estudos sobre os catecismos que circularam no Brasil até o século XIX, pois, em outras regiões da América Latina, esses materiais apresentam características híbridas, conforme Frade (2010c). O próprio termo “silabário” e mesmo o que ele designa deve ser melhor pesquisado. Ao invés de considerá-los como objetos que não merecem estudos por serem signos do atraso pedagógico, podemos tomá-los como suportes e como um dos modos de nomear livros que se estende ao século XX (FRADE, 2010c).

Assim, se considerarmos que os livros para alfabetizar conjugam, em algum momento, aparatos pedagógicos de transmissão da escrita com conhecimentos enciclopédicos, como se pode constatar no *Primeiro Livro de Leitura*, de Abílio César Borges (1867) e no *Primeiro livro de leitura*, de Felisberto de Carvalho (1892), podemos dizer que fazer história da alfabetização é também fazer história dos livros de leitura.

Por outro lado, os conteúdos dos textos que aparecem ao final dos livros de leitura têm que ser analisados, tendo em vista que há uma grande diferença entre conteúdos enciclopédicos que acompanham os primeiros livros de leitura e aqueles textos mais extensos que aparecem nos livros com uma diminuição gradativa de tipos gráficos e que visam a uma certa competência de leitura de livros de coleção graduada que virão posteriormente (FRADE, 2010e).

No final do século XIX, há livros que vão ter um número mais reduzido de páginas, cuja preocupação maior é apresentar o aparato didático para decifração, com pouco investimento nos outros conteúdos dos textos. Possivelmente livros que apresentam apenas a intenção de alfabetizar não são os únicos modelos para uma investigação de uma história da alfabetização, como é o caso da *Cartilha nacional*, de Hilário Ribeiro (1887), embora cartilhas desse tipo possam anteceder ou conviver com modelos híbridos, num período em que há livros que juntam aparatos para ensinar a ler com conteúdos enciclopédicos e religiosos.

Ao fazer uma história da alfabetização, por intermédio da fonte livro, não podemos deixar de lado os livros não escolares que visam a ensinar a ler, como os abecedários populares, que se carregam como folheto e que ainda são editados e circulam nos meios populares, sobretudo no Nordeste. Para evidenciar relações entre o popular, o escolar e o não-escolar, precisamos reforçar estudos sobre as denominadas “Cartas do ABC”, muito citadas em vários textos memorialísticos e pouco conhecidos por nós. As referências a esse material sempre estão relacionadas a sua precariedade e a seu conservadorismo. Em que pese essa dominação escolar no campo da alfabetização, esses livros populares de circulação escolar e não-escolar foram e continuarão sendo utilizados ainda por muito tempo, mesmo perdendo a legitimidade pedagógica, o que nos desafia a não construir uma visão evolutiva dos métodos.

Embora um olhar pedagógico que focaliza a metodologia não os considere objetos nobres de pesquisa, é exatamente a sua permanência para além da escola, uma vez que são editados até o presente, que nos obriga a pensar fenômenos que o discurso pedagógico autorizado não controla. Sua permanência, para além da adoção ou recusa de sua utilização escolar, nos incita a investigar o que esse tipo de material impresso representa e analisar tanto sua força pedagógica quanto seu fenômeno editorial de produção em larga escala, fora do circuito das livrarias e grandes editoras.

Seriam eles parecidos com os abecedários populares encontrados por Jean Hébrard, na biblioteca de Troyes? Teriam conteúdo laico ou religioso? Seriam puramente formulados por princípios linguísticos, contendo tabelas de letras, de sílabas, de nomes? Seriam utilizados em espaços escolares ou não-escolares no mesmo momento? Seriam livros populares para leitura de mais tipos de textos ou apenas para o que a antecede? Como foram impressos fora do circuito regular da edição, em tipografias locais?

Considerando também o fenômeno da aprendizagem da escrita a partir da audição de cordel (GALVÃO, 2006), não poderíamos, então, nos contentar apenas com o estudo dos livros escolares para compreender o modo como se transmite a alfabetização. É por isso que somente perguntas sobre alfabetização e seus métodos legitimados não dão conta de compreender determinados fenômenos da história do livro e da cultura escrita.

De outra forma, também devemos nos perguntar: como as formas dos livros dialogam com os públicos visados para a escolarização? Retomando alguns livros que encontramos no início do século XIX, indagamos sobre quem é seu destinatário (aprendiz ou mestre) e sobre seu uso individual e/ou coletivo. Um exemplo é o livro *O Expositor Português ou rudimentos de ensino da língua materna*, de Luis Francisco Midosi¹, que traz instruções para o professor no corpo do livro.²

Além disso, fazer a história da alfabetização a partir do livro exclui outros formatos? Essa é uma discussão muito pertinente, pois dados obtidos em estudos que estão sendo desenvolvidos indiciam para o uso de materiais que não são livros: são tabelas e tábuas que parecem ter como suporte de uso tabuletas.

Nº 3- Rellação dos utencilios, que exige com mais urgência a Aula do Ensino Mutuo desta Imperial Cidade
 30 Exemplares da Grammatica Brasileira por Borges Carneiro (vendem-se na Typografia de Silva) 30 Ditos de Arithmética conforme as regras de Bezout (na mesma typografia)
 30 Ditos da Doutrina Christã (dito)
 10 Ditos das regras de Orthografia (dito)
 40 Traslados impressos, e diferentes
 Tabellas das formas do alfabeto
 D^a dos caracteres numericos
 Ditas de sylabas de duas letras
 Ditas de ditas de três
 Ditas de ditas de quatro
 Ditas de ditas de cinco
 Ditas que contenhão articulações maiores com divisão de sylabas [...]
 Ouro Preto 3 de Maio de 1832.
 Luiz Fortunato de Sz^a Carv.
 Fonte: Arquivo Público Mineiro. Identificação: PP 1/42CX. 01Envelope:47. Fl. 3

No Brasil, na província de Minas Gerais, há menção a este tipo de material no início do século XIX, possivelmente não pela ausência do formato códice na escolarização, uma vez que, no mesmo pedido, se solicitam livros para outros segmentos de alunos e para professores. Conclui-se, então, que esses são materiais construídos especialmente

¹ Imagens deste livro foram consultadas em: Assunção (2009).

² Encontramos exemplos parecidos no caso da França, nos livros denominados *Methodes de lecture par M.A. Peigné* e no *Syllabaire Régimbeau*, que mesclam instruções aos professores e atividades para o aprendiz, na mesma página.

como aparatos pedagógicos para ensinar, em partes e em tabelas específicas, cada passo do ensino da leitura para iniciantes.

Uma relação desse tipo de material com o ensino monitorial, no qual cada banco se constitui em uma classe, pode explicar a escolha desse formato, mas também podemos deduzir que, considerando aspectos relacionados à economia do livro e do uso, folhas soltas são mais econômicas, na medida em que se usa página por página. Em decorrência disso, não temos um leitor que manuseia um conjunto de páginas que se seguem, mas que se fixa muitas vezes numa mesma página. Supõe-se que um leitor só mudaria de tabela, quando dominasse a anterior, e há efeitos pragmáticos na condução pedagógica do processo: cada página é um tipo de dispositivo pedagógico diferenciado.

Assim, há uma forte relação entre suporte e gesto-manuseio e possivelmente deve ser necessário o domínio de um tipo de razão gráfica que se apresenta sob a forma de tabela, que é também um dos modos de designar o material por sua relação com um projeto gráfico que cruza linhas horizontais com verticais. Além disso, outros pedidos de tábuas ou tabuletas para as tabelas mostram o suporte madeira como componente da materialidade que visa ao manuseio e à conservação (FRADE, 2010c).

Para além das explicações pedagógicas ou de leitura, quem produz esses impressos? Quais locais possuem tipografias que prestam serviços às escolas do período? Ao investigar esses materiais, podemos dizer que há impressos que não são livros e que compõem os gestos e as habilidades dos futuros leitores de “livros de verdade” em formato de códice. Haveria outros materiais impressos a investigar relacionados ao domínio da leitura e da escrita, além dos livros? Haveria materiais em forma de livro manuscritos? Essas são perguntas que se referem ao mundo da cultura escrita e da alfabetização, conjuntamente.

Há, ainda, outras questões relacionadas à materialidade que implicam certas desconfiças: podemos considerar que os conteúdos presentes nos livros são decorrentes apenas de escolhas pedagógicas da alfabetização? A atenção a aspectos puramente materiais da edição nos faz ter algumas desconfiças para a análise de conteúdos da alfabetização. Estudo que empreendi sobre a *Cartilha Analytica*, de Arnaldo Barreto, produzida em 1906, revela que os textos escolhidos podem ter relação com o acesso a gravuras, e não o contrário (FRADE, 2005). Além disso, não é apenas o método de alfabetização, mas o método mais geral, o intuitivo, que condiciona o formato dos textos. O olhar do pesquisador sobre como se distinguem, ou como se relacionam, nos livros, os métodos de ensino de cunho mais organizativo (simultâneo), o método como paradigma mais amplo de conhecimento (método de ‘lição de coisas’ ou intuitivo) e os métodos de alfabetização (sintéticos ou analíticos) mostra que não podemos ver o livro apenas sob o prisma da alfabetização como pude evidenciar no estudo sobre as edições da *Cartilha Analytica*, de Arnaldo Barreto, e no estudo sobre a *Cartilha Proença*,

de Antonio Firmino Proença. (FRADE, 2005, 2010d). Temos, então, que relativizar a análise dos conteúdos ideológicos e de alfabetização às condições materiais de fabricação dos livros e aos paradigmas mais amplos de educação que extrapolam a “alfabetização” ou a intenção de apenas ensinar a ler e escrever. Ao perguntar – o que essas imagens significam? – devemos também indagar: por que é essa imagem que está aqui?

Por fim, como os aspectos gráficos se relacionam com a pedagogia ou com o campo da edição? Nesse sentido, considerando a relação entre forma, dispositivo de pensamento e construção de sentidos (MCKENZIE, 1991; CHARTIER, R., 2002), temos que pensar no livro como objeto gráfico, campo de estudos da produção editorial, portanto, da cultura escrita mais ampla e, ao mesmo tempo, pertinente para os estudos da história da alfabetização. Assim, além de ampliar os estudos sobre a forma dos impressos ou sua constituição como objeto, precisamos também analisar, para além dos seus conteúdos e para além dos métodos de alfabetização declarados, quais são os aparatos gráficos que explicam a especificidade dos livros para iniciantes, ou seja, o que sua materialidade diz sobre os dispositivos de pensamento para pensar o próprio sistema de escrita e a cultura escrita que está presente nos impressos? Nesse sentido, tenho desenvolvido uma série de estudos, comparando edições de livros para alfabetizar, comparando livros de mais de um país, ou analisando como a presença de imagens, cores e dispositivos tipográficos dialogam, ora com os métodos de alfabetização, ora com as técnicas de produção dos livros, ora com pedagogias mais amplas (FRADE, 2005; 2007; 2010d; 2010e).

Um breve estudo comparativo sobre a configuração de páginas de livros franceses e brasileiros do século XIX, por um lado, mostra que, em algum momento, há uma explicitação clara dos gestos e modos de uso da página nos livros franceses. Além disso, e vários deles, a tipografia e outros recursos de edição são utilizados para mostrar fenômenos linguísticos envolvendo a diferença entre o que se fala e o que se registra, apontando que precisamos investir ainda no estudo das páginas dos livros (FRADE, 2010e).

Por outro lado, mesmo observando questões da história do livro e da cultura escrita, há fenômenos relacionados à edição de materiais que nos escapam, porque nos faltam fontes sobre as empresas editoras. Dispomos de poucos indícios sobre impressão e menos ainda de documentos sobre a relação autores/editores (FRADE, 2010a). O acesso a contratos depende de arquivos privados, daí a importância de documentos doados por família de autores em períodos recentes (FRADE, 2010d).

O que podemos concluir dessas reflexões? Parece que grande parte dos estudos que tomam os livros como objetos de investigação se concentram em seus conteúdos e disputas ou identidades metodológicas e deixam de fora aspectos de sua materialidade, fazendo uma história da educação e da alfabetização, sem buscar referências na história do livro e da cultura escrita. Talvez seja o tipo de indagação feita aos livros que não permite ir além da exploração dos conhecimentos pedagógicos que estão em disputa

em cada momento. Talvez isso ocorra por se acreditar que a investigação dos processos metodológicos dê conta de explicar nossos fracassos ou sucessos na transmissão da alfabetização.

No Brasil, apenas no final do século XIX é que aparecem manuais escolares nacionais para alfabetizar e é no final do mesmo século que aparece alguma influência que indicia uma metodização mais diversificada (MORTATTI, 2000; FRADE, 2007b). Dessa forma, como era possível aprender com métodos tão arcaicos? Conforme estudos da Anne-Marie Chartier (2007), constatamos que é também a partir de meados do século XIX que a tradição do método de soletração começa a ser rompida, na França. No entanto, aquele país já contava, entre o final do século XIX e início do século XX, com um dos mais altos índices de alfabetização da Europa: 70% contra 30% na Espanha e Portugal, por exemplo (GÓMEZ, 2004, p. 83). Isso nos obriga a pensar e a desconfiar na eficácia da metodologia como o principal elemento que explica o fracasso ou o sucesso em alfabetizar.

É necessário que haja uma série de condições para que um método ou um conjunto de materiais pedagógicos seja determinante: o interesse político, cultural e econômico pela alfabetização, a existência de livros com seu processo de impressão, divulgação e venda, de imprensa periódica, de espaços de distribuição e fabricação que barateiam o custo dos livros e de outros materiais, da fomentação dos usos da escrita no conjunto da sociedade. Esse é um indício de que não se faz história da alfabetização sem o estudo das outras histórias: da escolarização, do livro, da leitura e, enfim, da cultura escrita.

O estudo de materiais para alfabetizar, portanto, não indicia para o estudo da eficácia na alfabetização, mas para a compreensão de um dos fatores que a podem constituir: os livros e os métodos. Se não perseguimos essas relações, deixamos de explorar e ver, nas mesmas fontes, os aspectos que correlacionam as diferentes áreas e que nos fazem compreender os livros para alfabetizar no conjunto de fatores globais que explicam a cultura escrita de um período.

AS ATIVIDADES E OS MATERIAIS DISPONÍVEIS: UMA ARTICULAÇÃO PARA ALÉM DOS MÉTODOS E CONCEPÇÕES

Analisando a força dos métodos de organização do ensino, podemos dizer também que, algumas vezes, não seriam os métodos de alfabetização o fator principal em jogo, mas a produtividade das atividades de ensino que podem envolver um grupo de alunos trabalhando juntos. Nesse sentido, é interessante considerar os valores ou o papel que têm algumas atividades na organização pedagógica. Elas não parecem se referir, inicialmente, apenas aos conteúdos de ensino, mas à manutenção de uma “ordem” de funcionamento do grupo e dependem, sobretudo, dos materiais e instrumentos disponíveis.

Em texto que analisa a relação entre as práticas de leitura e de escrita e os materiais disponíveis no início do século XIX (FRADE, 2007, p. 16-17), ressalto que:

É preciso distinguir algumas diferenças entre as atividades vinculadas às práticas de escrita: uma que é relacionada aos aspectos materiais da utilização de objetos da cultura escrita, outra que se refere à organização das atividades em relação ao uso dos tempos escolares, outra que depende de materiais disponíveis e, além delas, uma quarta, que se liga especialmente à discussão dos métodos de ensino que têm o ensino da cultura escrita (leitura e/ou escrita) como conteúdo central. Por fim, é preciso separar as normatizações do período das práticas possíveis de serem realizadas com os materiais de leitura e de escrita de que se dispõe.

Observando mapas de desempenho de alunos (FRADE, 2007, 2010f) e o que se preconizava na primeira lei de ensino, de 1927 (INÁCIO et al., 2006) e ainda comparando-os com os discursos metodológicos e materiais do final do século XIX que começam a pregar o ensino simultâneo da leitura e da escrita, como os de Felisberto de Carvalho e de Hilário Ribeiro, constatam-se duas ordens de problemas: a que se refere às atividades de leitura e escrita prescritas em um método de alfabetização e talvez por um programa de ensino; e a que é determinada pelo modo de organização dos grupos coletivos de trabalho e por instrumentos e suportes disponíveis (lousa, caixa de areia, folhas, pena de ganso ou caneta-tinteiro).

Se, no Brasil e em outros países, os alunos desenhavam as letras em caixa de areia, antes de saber ler, possivelmente essa prática não era informada por uma teoria ou método de alfabetização. Sabemos também que é muito diferente aprender a ler e escrever, como habilidades que se complementam, quando se tem lousa individual ou caderno. Na Europa, por exemplo, o acesso a um bem material caro como papel e caderno retardou o surgimento de um discurso pedagógico sobre o ensino simultâneo de leitura e escrita, assim como a sua concretização em livros de leitura (CHARTIER, A.-M., 2007).

Recuperando um tipo de material, o caderno escolar, podemos dizer que seu uso no Brasil parece ter-se generalizado no final das três primeiras décadas do século XX, tendo em vista comentários feitos pelos adaptadores do livro de Felisberto de Carvalho que, numa edição de 1934, justificam a retirada da imagem da lousa das páginas do livro em função da tendência mais generalizada de uso de cadernos em substituição às lousas escolares. (CABRINI, 1994).

Sendo assim, os conteúdos escolares também se relacionam com materiais disponíveis e nem sempre são precedidos de uma definição muito clara sobre o que é objeto de ensino, tal qual conhecemos hoje. Talvez seja por esses fatores que as atividades entre um banco de alunos e outro tinham que ser tão demarcadas, no método mútuo ou simultâneo, para possibilitar a administração da oralização de letras, sílabas ou nomes por um grupo, simultaneamente à da atividade silenciosa de escrita de outro grupo, no mesmo espaço e tempo escolar. Se um monitor tomava leitura de um colega do banco,

os outros tinham que se manter bem calados. Se a leitura oral se dava em coro e em cantilenas é porque todos podiam dela participar, e essa condição de realização é que fez perpetuar esse tipo de atividade até os dias atuais.

Pode-se dizer, então, que algumas atividades ganham força e tradição pedagógica justamente porque são administráveis num coletivo e com uma materialidade disponível. Supõe-se que algumas delas ultrapassam seu objetivo, em termos de conteúdo, e se tornam canônicas justamente por serem bem administradas na gestão da sala de aula, por permitirem o manuseio de instrumentos e materiais ou por ocuparem os alunos e possibilitarem a administração dos tempos escolares (ditado, exercícios de caligrafia, cópia ou outra produção escrita). Quando o ensino da escrita, simultaneamente ao da leitura, aparece, no final do século XIX, nas instruções pedagógicas no *Primeiro livro de leitura*, o próprio Felisberto de Carvalho argumenta em favor de outras funções que a escrita ocupa no espaço escolar. No prefácio desse livro, no “princípio 1^o” aparece a observação: “deve-se considerar como pedagogicamente indivisível o ensino da leitura do da escrita e da ortografia”. E o autor observa:

Convém combinar a leitura com a caligrafia e a ortografia, considerando todavia as duas últimas especialidades como acessórias e como meio de alcançar prontamente e com mais segurança o fim da primeira. Esta combinação não somente se torna vantajosa para o ensino da leitura, como também ao progresso geral dos alunos e à boa ordem da escola. Além disso, a leitura, a escrita e a ortografia são métodos auxiliares naturais, pois que todos entendem como um fim único, que é a comunicação escrita dos pensamentos; desenvolve simultaneamente o maior número de faculdades: a atenção, a imaginação, o juízo e a vista; exercita a mão, apressa os progressos do aluno que aprende várias coisas ao mesmo tempo, e chega mais facilmente a melhor conhecê-las e conservar, torna as lições menos monótonas e mais atraentes, com a variedade que estabelece; favorece enfim convenientemente a disciplina da escola e a economia do tempo, conservando todos os alunos ocupados, e permitindo ao professor, que melhor distribua seu tempo e seus cuidados, pelas diversas classes da escola. A superioridade deste método combinado é tão notável, que o fez receber a unânime aprovação de todos que se ocupam do ensino da leitura elementar (CARVALHO, 1926, p. 13, 14).

O estudo, para além dos livros, dos materiais (suportes, instrumentos, móveis) também nos envia para o campo da cultura material da escrita. O cruzamento entre interesses pedagógicos e comerciais não pode deixar de ser estudado. Indícios sobre a relação entre autoria de livros didáticos, de mesas, de tinteiros, feita por Arthur Joviano, em Minas Gerais, no início do século XX (FRADE, 2010), mostram facetas do fenômeno que se refere à pedagogia, à alfabetização propriamente dita, mas também à materialidade da escrita.

DESAFIOS PARA A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO DA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO

Tendo em vista a contribuição de estudos que nos enviam para o mundo do livro, da edição, da leitura e da própria cultura escrita, precisamos ir além dos interesses pedagógicos que movem grande parte de nossas pesquisas da história da alfabetização.

No entanto, ao relacionar edição e alfabetização como fenômenos imbricados na história dos livros de alfabetização, não podemos tomar como pedagógico o que é da ordem editorial, nem tomar como editorial o que é pedagógico. Cabe-nos investigar como esses cruzamentos repercutem na análise da configuração gráfica dos livros, na análise das relações estado/autores e edição e nas condições materiais/simbólicas que fazem com determinados produtos cumpram seu circuito de comunicação (DARNTON, 1992, 1995, 2010).

Se considerarmos a história da alfabetização na interlocução com a história da educação, da leitura, do livro e da cultura escrita, precisamos constatar que temos maior facilidade em trabalhar com fontes oficiais escolares (livros, legislação, mapas, relatórios, imprensa pedagógica) e muito menos com documentações de cartório, civis, de imprensa e religiosas e de domínio privado. Podemos dizer, também, que alguns grupos que investigam fontes não escolares também não se concentram no próprio fenômeno da alfabetização ou da cultura escrita, mas da cultura em geral.

Focalizando o olhar sobre fenômenos mais amplos da cultura escrita, podemos vislumbrar, a partir dos próprios registros escolares, indícios de como a escola dialoga com outras práticas: comerciais, editoriais, tipográficas, de fabricação de móveis, instrumentos e suportes de escrita, pois o ato de ler e escrever não se faz sem materialidade. Nos registros escolares, também podemos identificar agentes, sujeitos que, dominando determinadas práticas de escrita/oralidade, dentro e fora da esfera escolar, ajudaram a configurar o que hoje conhecemos como alfabetização escolar. Afinal, que práticas traziam os sujeitos e os alunos que vieram a constituir a escola no século XIX?

Finalmente, a história da alfabetização feita por muitos de nós também é marcada pelo ponto de partida dado pelos campos de formação e de pesquisa: pedagogia, linguística, literatura, história da educação, história do livro e história da cultura escrita. Sendo um campo em consolidação, precisamos realizar estudos integrados para somar esforços e olhares na compreensão do fenômeno de difícil definição, que é a alfabetização e sua história.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia (Org.). *História do livro e da leitura*. Campinas: Mercado de Letras : ALB; São Paulo: FAPESP, 2000.
- ABREU, Márcia; SCHAPOCHNIK, Nelson (Org.). *Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas*. Campinas: Mercado de Letras: ALB; São Paulo: FAPESP, 2005.
- AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. *Ensino de leitura na escola primária do Mato Grosso: contribuição para o estudo de um discurso institucional no início do século XX*. 2000. 418f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.
- ASSUNÇÃO, Maria da Penha dos Santos. *A alfabetização na história da educação do Espírito Santo (Década de 1870)*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.
- BATISTA, Antonio Augusto; GALVÃO, Ana Maria; KINKLE, Karina. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956). *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 20, p. 27-47, maio/ago. 2002.
- CABRINI, Conceição Aparecida. *Memória do livro didático*. Os livros de leitura de Felisberto Rodrigues Pereira de Carvalho. 1994. Dissertação (Mestrado em Comunicação)–Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.
- CHARTIER, Anne-Marie. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: Autêntica. 2007.
- CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília, DF: Ed. UnB, 1994.
- _____. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.
- CHOPPIN, Alain. *Manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette, 1992.
- _____. O historiador e o livro escolar. *Revista História da Educação*, Pelotas, n. 11, p. 5- 24, abr. 2002.
- DARNTON, Robert. História da leitura. In: BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Ed. UNESP, 1992. p. 199-236.
- _____. *A questão dos livros: passado, presente e futuro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes. Representações da escola e do analfabetismo no século XIX. In: BATISTA, Antonio Augusto; GALVÃO, Ana Maria. (Org.). *Leitura, práticas, impressos e letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 143-164.
- FERRARO, Alceu Ravanello. *História inacabada do analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Cartilha analítica publicada pela Francisco Alves: aspectos da materialidade entre ordenamentos pedagógicos e editoriais. Rio de Janeiro, 2005 Disponível em: <www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/isabelcristina.pdf .> Acesso em 22 ago. 2011.

- _____. Livros brasileiros de alfabetização do final do século XIX: um estudo dos diferentes dispositivos de introdução na cultura escrita. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO, Livro Didático. Educação e História. 07 a 11 de novembro de 2007. São Paulo *Anais...* São Paulo: LIVRES/USP, 2007. CD-ROM. p. 709-728
- _____. Suportes, instrumentos e textos de alunos e professores em Minas Gerais: indicações sobre usos da cultura escrita nas escolas no final do século XIX e início do século XX. *História da Educação*, Pelotas, n. 29, p. 29-55, set./dez. 2009.
- _____. Arthur Joviano: um estudo sobre as relações entre autor, Estado, editoras, usuários e sobre o método de palavras em Minas Gerais, no início do século XX. In: SCWARTZ, Cleonara Maria; PERES, Eliane; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.). *Estudos de história da alfabetização e da leitura na escola*. Vitória, ES: EDUFES, 2010a. p. 209-252.
- _____. Livros de leitura de Abílio César Borges; ideários pedagógicos, produção e circulação. In: SCHWARTZ, Cleonara Maria; PERES, Eliane; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.). *Estudos de história da alfabetização e da leitura na escola*. Vitória, ES: EDUFES, 2010b. p. 171-208.
- _____. Uma genealogia dos impressos para o ensino da escrita no Brasil, no século XIX. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 264-281, maio/ago. 2010c.
- _____. *Cartilha Proença e Leitura do Príncipe* de Antonio Firmino de Proença: configurações gráficas e pedagogia. In: RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio (Org.). *Antonio Firmino de Proença: professor, formador, autor*. São Paulo: Porto de Ideias, 2010d. p.141-170
- _____. 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*. São Paulo: Ed. UNESP, 2010e. p. 171-190.
- _____. Alfabetização, escolarização e cultura escrita em Minas Gerais no século XIX. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010f. p. 249-278.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Izabel Pereira (Org.). *História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros – MG/RS/MT – Séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação UFMG: CEALE: FAPEMIG: CNPq, 2006.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Cordel: leitores e ouvintes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- _____. História da cultura escrita: tendências e possibilidades de pesquisa. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010. p. 218-248.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira et al. *História da cultura escrita: séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- GÓMEZ, Antonio Castillo. Historia da la cultura escrita. Ideas para el debate. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 5, p. 93-124, jan./jun. 2003.
- _____. *História mínima del libro y la lectura*. Madrid: Sietemares, 2004.

- GRAFF, Harvey. O mito do alfabetismo. *Revista Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.2, p. 30-64, 1990.
- HÉBRARD, Jean. O auto-didatismo exemplar: como Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 35-74.
- _____. Os livros escolares da Bibliothèque Bleue: arcaísmo ou modernidade? *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 4, p. 10-45, jul./dez. 2002
- _____. 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.116-141. Jan/jun. 2001.
- INÁCIO, Marcilaine. *O processo de escolarização e o ensino de primeiras letras em Minas Gerais (1825-1852)*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.
- INÁCIO, Marciliane et al. *Escola, política e cultura*. Belo Horizonte, MG: Argumentvm, 2006.
- LE MEN, Segolene. *Les abécédaires français illustrés du XIXe siècle*. Paris: Editons Promodis, 1984.
- LIMA E FONSECA, Thais Nivia. Portugueses em Minas Gerais no século XVIII: cultura escrita e práticas educativas. ANAIS DO II ENCONTRO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA COLONIAL. Mneme – Revista de Humanidades. UFRN. Caicó (RN), v. 9. n. 24, Set/out. 2008. ISSN 1518-3394. Disponível em www.cerescaico.ufrn.br/mneme/ana1
- MACIEL, Francisca Izabel Pereira. *Lucia Casasanta e o método global de contos: uma contribuição à historia da alfabetização em Minas Gerais*. 2001. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
- MAGALHÃES, Justino. Alfabetização e história: tendências e perspectivas. In: BATISTA, Antonio Augusto; GALVÃO, Ana Maria Oliveira (Org.). *Leitura, práticas, impressos e letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. P. 119-142.
- MCKENZIE, Donald. *La bibliographie et la sociologie des textes*. Paris: Éditions du Cercle de la Librairie, 1991.
- MORAIS, Christiani. Cardoso. Ler e escrever: habilidades de escravos e forros? Comarca do Rio das Mortes, Minas Gerais, 1731-1850. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, p. 493-550. set./dez. 2007.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo - 1876/1994*. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED, 2000.
- PETRUCCI, A. *Alfabetismo, escritura, sociedad*. Barcelona: Editorial Gedisa, 1999.
- POMPÉIA, Raul. *O Ateneu*. 22. ed. Rio de Janeiro. Ediouro, 1995.
- SILVA, Jose Carlos de Araújo. *O Recôncavo Baiano e suas escolas de primeiras letras (1827-1852): um estudo do cotidiano escolar*. 1999. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.52, p. 19-24, fev. 1985.

REIS, Joseni Pereira Meira. Instâncias formativas, modos e condições de participação nas culturas do escrito: o caso de João Gumes (Caeteté-BA, 1897-1928). 2010. 196 f.. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. *A invenção de uma nova ordem para as cartilhas*. Bragança Paulista: EdUSF, 2004.

FONTES DOCUMENTAIS CONSULTADAS

BARRETO, Arnaldo. *Cartilha analytica*. Rio de Janeiro/Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1923.

BORGES, Abílio César. *Primeiro livro de leitura para uso da infância brasileira, composto pelo Dr. Abílio César Borges* – Director do [...] bahiano, et. Paris: Livraria de V.va. J. Aillaud. Guillard. 1867.

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

JOVIANO, Artur. *Primeira leitura. Methodo para ensinar a ler*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1910.

PEIGNÉ, M. A. *Méthode de lecture par M. A. Peigné*. Limoges: Eugene Ardant e Cie. Editeurs. Década provável (1870)

REGIMBEAU, 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*. Paris: Librairie Hachette. 1885

RIBEIRO, Hilário. *Cartilha Nacional: novo primeiro livro*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1926.

SYLLABARIO Portuguez ou novo método para aprender a ler em breve tempo a língua portuguesa e o sistema métrico ilustrado com numerosas estampas. Traduzido e composto por J. R. Galvão do Rio de Janeiro. Venda em todas as livrarias do Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco e S. Paulo. Possível edição pelo *American Sunday-School Union. Librarium of Congress.Washington*, 1879.