

Escolha de livros de alfabetização: dialogando com permanências históricas e com modelos atuais de inovação

Isabel Cristina Alves da Silva Frade

Resumo

O presente artigo é resultado de uma reflexão sobre os problemas vividos na atualidade, por professores alfabetizadores, em torno do ensino da leitura e escrita, que vão determinar a escolha de livros didáticos. Verifica-se nos discursos e normatizações pedagógicas do modelo atual um "rompimento" com uma certa visibilidade metodológica antes presente em discursos, materiais, métodos, estratégias de formação e na *expertise* pedagógica. Isso tem gerado um dilema entre o trabalho com a função social da escrita (aspectos sociológicos) e as necessidades pedagógicas de ensinar a decodificação. Alguns estudos históricos permitem verificar problemas similares e permanentes, presentes na escolha de métodos e materiais para ensinar a ler; nas soluções buscadas mediante a falta de material para alfabetizar; nos recursos a jogos e materiais lúdicos para recuperação do sentido; na busca de procedimentos de ensino que acompanhem as inovações e nos problemas que ainda envolvem a implementação da modalidade de ensino simultâneo.

Palavras chave: alfabetização, livros didáticos, leitura, métodos

Abstract

The present article results from a reflection of the problems experienced in the present time, by grade school teachers, about the teaching of reading and writing, which will determine their choice of didactic books. We verify in the pedagogical discourses and norms of the current model a "rupture" of a certain methodological visibility which was present in discourses, materials, methods, formation strategies and pedagogical expertise. This has generated a dilemma between the work with the social function of writing (sociological aspects) and the pedagogical necessities of teaching how to decode. Some historical studies allow to verify similar and permanent problems, which are present in the choice of methods and materials for teaching how to read; in the solutions searched because of the lack of material for teaching how to read and write; in the resources for games and materials for recovering meaning; in the search for teaching procedures which follow the innovations and in the problems which still involve the implementation of the category of simultaneous teaching.

Key words: literacy, didactic books, reading, methods

Apresentando o problema e o contexto de pesquisa

Com a negação de cartilhas e dos métodos a elas ligados, pelo menos duas concretizações pedagógicas, em torno da leitura, têm-se destacado no modelo vigente: um enfoque em textos de uso social, subsidiados numa concepção sociológica do trabalho com a leitura e o trabalho com textos integrais. Os livros recomendados têm priorizado um tipo de leitura que elege como eixo a compreensão, mais do que a decodificação. Na prática, como os professores alfabetizadores têm lidado com essas "polarizações" em torno de modelos de leitura e como isso se reflete na escolha do livro didático? Mediante dois estudos de caso, esse trabalho pretende recuperar alguns dados que podem explicar escolhas "disparatadas" entre o modelo eleito nas recomendações e os imperativos da prática pedagógica.

A pesquisa foi realizada em 2001 mediante visitas a duas escolas públicas de Belo Horizonte, uma da rede municipal e outra da rede estadual para realização de observação, conversas informais e entrevistas com diretores, coordenadores e todos os professores envolvidos com a escolha de livros alfabetização, no último PNLD (Plano Nacional do Livro Didático). A escolha das escolas baseou-se em critérios diferenciados. A primeira escola, a municipal, respondia a um critério de ser uma instituição que tinha escolhido livros altamente recomendados de alfabetização e que havia mudado sua opção no último PNLD, para livros menos indicados. Além disso, esta escola possuía uma trajetória de inovações em processos de alfabetização, ao longo dos últimos 20 anos. A segunda escola estava realizando pela primeira vez uma escolha por instituição, uma vez que o processo no sistema estadual funcionava anteriormente com escolha limitada a uma lista dos livros mais eleitos em todo o estado. A pesquisa envolveu vários aspectos, entre os quais o papel dos sujeitos na escolha, as condições em que se realizavam as opções, o processo de formação para a escolha, entre outros. Este trabalho busca recortar da pesquisa, aspectos dos discursos dos professores que possam ser lidos em função dos movimentos de legitimação que várias instituições, como o Ministério da Educação, Universidades, Centros de pesquisa e professores, às vezes coincidentes, às vezes contraditórios com outros saberes ou necessidades pedagógicas presentes no campo da Educação e da alfabetização. Assim, trata-se não apenas de verificar como esses professores apropriam ou deixam de se apropriar de conhecimentos oficiais e científicos, mas de tentar compreender determinados ordenamentos metodológicos a partir do ofício de alfabetizador.

Nos últimos anos temos realizado pesquisas para verificar como os professores têm recebido as inovações pedagógicas sobre alfabetização, como se essas inovações fossem boas em si mesmas. Assim, classificamos a recusa de determinados professores em assimilá-las como resistência, no sentido negativo que esta palavra traz. Meu trabalho de mestrado (Frade, 1993) identificou camadas mais profundas que permitem caracterizar de outra forma, tanto o comportamento dos "resistentes" como dos "inovadores" sobre os conhecimentos produzidos em outros campos, muitas vezes de fora da prática pedagógica e que são tornados oficiais e legítimos, em determinada época.

Assim, a proposta deste texto é que, através dos estudos de casos, possa ser feita uma reflexão das formas de legitimação e de oficialização de paradigmas, buscando não apenas compreender como o discurso científico determina as escolhas de livros pelas equipes de pareceristas, mas também acrescentar elementos de um saber de tipo pedagógico ou *expertise*, a determinados saberes advindos de outros campos de conhecimento. Quando realizam escolhas de livros de alfabetização menos recomendados seriam os professores alfabetizadores "desinformados" sobre algumas inovações advindas de outros campos, ou estariam nos mostrando a força e a permanência de uma cultura pedagógica possível de ser praticada? No meu entender, quando os professores argumentam contra ou a favor em torno de alguma mudança pedagógica não expressam somente posições pessoais, mas um conjunto de saberes que herdamos e modificamos, em função de resultados pedagógicos.

Neste texto a seguir, optei por evidenciar fatos e discursos em torno da escolha dos livros didáticos das duas escolas, tecendo algumas considerações históricas e/ou metodológicas que possam dialogar com a argumentação dos professores.

Alfabetização: um velho/novo problema para a Pedagogia?

Antes de proceder a uma análise dos dados coletados convém que se faça uma breve revisão de algumas informações históricas que permitem verificar mudanças nos métodos e nos materiais didáticos para o ensino da leitura para alfabetizando.

Ensinar a ler parece se constituir num problema histórico, desde a antiguidade. Se formos recuperar na história dos métodos e seus movimentos de permanência e ruptura, encontraremos várias discussões

sobre a maneira de ensinar¹. Alguns pontos podem ser destacados: a busca de métodos que incidam sobre a compreensão de aspectos de representação da fala codificados na escrita, nem sempre coincide com a busca de métodos que focalizam a compreensão do texto. Temos então, diversos aspectos da compreensão em jogo, quando tratamos de ensinar leitura, mas tratados diferentemente.

Para os métodos que trabalham aspectos da codificação, é como se as relações entre fonema grafema se constituíssem num enigma que só pode ser decifrado às custas de muito sofrimento. Para efeitos de ensino, é preciso encontrar estratégias didáticas que facilitem essa "compreensão". Assim, cabe à Pedagogia encontrar maneiras e intervenções, em torno de alguns aspectos, que façam agregar sentido às atividades ou facilitar sua memorização. Essa inventividade ocorre pela inclusão de imagens, de outros materiais, de historietas que possam introduzir as letras, de gestos, etc. Nos últimos anos, temos assistido a uma série de críticas, sobretudo dos lingüistas e psicolingüistas sobre estas estratégias.² No entanto, mesmo que algumas estratégias sejam passíveis de crítica, existem procedimentos de ensino que são fruto de um saber pedagógico, produzido no interior das práticas escolares que é construído porque é necessário transformar certos saberes em saberes ensináveis (Chervel, 1990.) Isto implica desde práticas de incitação ao estudo até a produção de exercícios, materiais e organização de conteúdos.

Assim, nos métodos que tentam romper com a falta de sentido, busca-se nas palavras, nas sentenças ou no texto, em seu conteúdo e tema, elementos que permitam ao aluno descobrir, de forma mais significativa elementos da codificação da escrita. Mas, mesmo assim, o caminho supõe como meta também a decodificação.

A permanência de métodos sintéticos para o ensino do sistema alfabético de escrita é muito recorrente na história das práticas pedagógicas. Alguns estudos citados por Maria Carmem Araújo (1996) e por Anne-Marie

¹ A questão dos métodos e mesmo de materiais de ensino da leitura deve ser problematizada, sobretudo em função da sua relação com a criação dos sistemas escolares de ensino, que faz a problemática do *como ensinar* ter outros significados ligados à escolarização do conhecimentos pela instituição escolar e que são bem diferentes daqueles ligados à alfabetização doméstica ou mesmo para fins religiosos.

² Clarice Nunes em texto denominado Os (des)encantos da modernidade pedagógica, refere-se às dificuldades de implementação de algumas reformas, no Rio de Janeiro, nas décadas de 20/30, durante a gestão de Fernando de Azevedo. Uma delas refere-se especialmente às dificuldades com o método oficial de sentenciamento e com os testes de classificação. Especialmente com relação ao ensino da escrita, menciona uma prática denominada "descrições didáticas" que demonstra o uso de estratégias próprias do campo pedagógico na época, que extrapolam o próprio objeto ensinado mediante a criação de artifícios como o seguinte: "o a é a letrinha que tem a mãozinha do lado"(p. 389).

Chartier e Jean Hébrard (2001) demonstram que o surgimento de métodos analíticos é bem mais tardia historicamente. Por volta da segunda metade do século XVII, tentando garantir o interesse e compreensão para a aprendizagem da leitura Comenius lança em seu livro "*Orbis Pictus*" o método iconográfico, onde sugere a associação da palavra à sua representação gráfica para alfabetizar. No entanto, este método veio a ser divulgado por Decroly no início do século XX.

Nota-se também que geralmente um método vem para preencher lacunas nas falhas de outro e que começando-se pelo significado ou pelo código, a perspectiva é de que o aprendiz chegue a ler textos de verdade que estarão em outros livros, não nos de alfabetização. François Bresson (1996) em texto sobre dificuldades de leitura, publicado no livro *Práticas de leitura*, comenta que o grande problema não é partir do texto para o código ou vice-versa, uma vez que encontraremos aprendizes que terão facilidade ou dificuldades com uma outra estratégia, mas sobretudo a difícil compreensão de que aspectos da fala são codificados. Ressalta que, além de outras questões, que a representação que se faz na escrita é tão distante de nossas formas de segmentação na fala. Poderíamos repetir a expressão utilizada por Marisa Lajolo et. no livro "A formação da leitura da Leitura no Brasil", quando levanta os pressupostos linguísticos da Cartilha Maternal, escrita pelo poeta português João de Deus, em final do século XIX. Em texto dirigido a professores naquele momento o autor reconhece os problemas de representação da escrita. Para as autoras essa polêmica - já discutida no século XIX - entre a fala e escrita traz à tona a discussão da "*transcendência metafísica da escrita*".

A tentativa de trazer sentido para o aprendizado da leitura das letras também se constitui numa busca constante. Na cartilha denominada Método Português Castilho para o ensino de ler e escrever", em edição de 1857 dedicada ao Brasil, seu autor Antonio Feliciano de Castilho apresenta em discurso preliminar ao professor duas questões relacionadas a essa compreensão:

"Esta primeira lição, que poderá não durar mais de dois dias, e que tem por fim firmar na memória as formas, os nomes ou valores das letras, afeiçoa notavelmente os ânimos dos discípulos pelo muito que é agradável. A fisionomia, a voz, os modos do preceptor devem ser, durante esta lição, graciosos e fáceis. Os seus ouvintes podem rir, estão assistindo a um tipo de espetáculo cômico" (p. 187).

Se no Brasil, a adoção de materiais de uso social para alfabetizar acontecia no século XIX por ausência de material didático (Marisa Lajolo e Regina Zilberman, 1996), no momento atual ocorre por um processo de quase negação da decodificação e de métodos para alfabetizar, pela defesa de textos de função social e do letramento e, quem sabe, pela abundância de

textos que circulam na sociedade. Assim, os novos livros didáticos mais recomendados priorizam aspectos relacionados aos gêneros textuais, aos usos e funções da escrita, e com uma certa frequência, não aparecem nestes livros abordagens explícitas de sistematização de aspectos do código alfabético. Isso porque, no fundo, vários campos de pesquisa como a Linguística, a Psicolinguística, a Sociolinguística, a Psicologia, entre outras áreas defendem perspectivas que acabam reforçando a adoção de determinado "método" natural ou de imersão, que supõe que é a partir do contato e uso dos textos que as crianças farão descobertas espontâneas e inferências sobre as unidades gráficas e as correspondências sonoras. Para alguns pesquisadores, mesmo essa perspectiva de imersão, possui identificações com os métodos analíticos³.

Verifica-se também nas escolas que na alfabetização são ampliados os espaços de leitura, os tipos de suportes, os usos sociais dos textos, assim como são re-significadas as modalidades coletiva/individual, oral e silenciosa de leitura na escola, uma vez que os alunos que ainda não sabem decodificar têm acesso a outras formas de inserção na cultura do escrito, pelas sociabilidades criadas em torno dos impressos e pelas situações autênticas de leitura que presenciam e, especialmente, do ponto de vista da decodificação, pela via da leitura oralizada de outrem: a professora ou colegas que já sabem decodificar. Assim os processos de significação dos textos vão ganhando novas camadas, fazendo com que próprio conteúdo textual se torne um pouco "rarefeito" em função de outros parâmetros relativos à cultura escrita. O que dizer então da opacidade da decodificação?

No discurso teórico atual é comum a idéia de que se aprende a ler lendo e se aprende a escrever escrevendo. Entretanto, a afirmação de que devemos ler "para valer" na escola, e o reforço da perspectiva de que os textos para serem lidos estão por todo lado, desde que saibamos procurá-los, resolvem os problemas do "ler para aprender a ler?" Estaríamos falando das mesmas coisas? Qual o sentido que os professores e as pesquisas vêm dando às necessidades pedagógicas de ensinar a decodificação e às necessidades do leitor de aceder a ela, para se tornar cada vez mais autônomo em relação a uma leitura de outrem? Os aspectos metodológicos e técnicos envolvidos no ato de ler ficaram esquecidos após a deslegitimação da idéia de métodos? Ganharam novos significados nas discussões construtivistas e sócio-

³ O autor Fernando Capovilla (2002) afirma que o método global é o mais difundido pelo MEC atualmente. Esse pesquisador é um dos defensores do método fônico e de métodos variados aplicados especialmente, para cada caso. Ele afirma que para cada problema de aprendizagem um método funciona melhor. Referência: entrevista concedida ao Jornal da Tarde, na seção Matérias Suplementos, publicada no estadão.com.br, em 06/05/2001.

interacionistas? Não estão sendo abordados nas discussões teóricas que não enfrentam a questão didática?

O fato é que os professores têm tentado hoje conciliar os métodos que conheceram antes, para garantir o trabalho com a decodificação e com o sentido, além disso incorporaram também inovações pedagógicas como um todo, muitas delas emanadas do discurso científico e dos órgãos oficiais.

Por outro lado, temos ainda novos problemas. Mediante o processo de discussão atual do letramento, amplia-se sobremaneira a noção de significado da leitura, ganhando destaque não apenas o significado que se pode buscar no âmbito do texto, mas fora dele. Isso envolve a compreensão de diferentes suportes, de diversas sociabilidades criadas em torno do livro, dos gêneros, dos usos, mais que no ato de leitura, propriamente dito, que pode ser realizado por outros: professora, pais e colegas que já decodificam, sem "prejudicar" o acesso de todos aos textos. Assim, pode-se dizer que o texto de leitura para não alfabetizados que possuía certas características específicas, passa a não ter sentido para os professores que já sabem explorar abordagens do sistema alfabético em outras situações.

Assim, não seriam também os próprios professores, muitos deles autores de LD de alfabetização, que rompem com a visibilidade metodológica da decodificação? Talvez esses façam parte de um grupo de iniciados que partilham de um conjunto de procedimentos específicos para análise do sistema, que circula fora dos livros, encaixando-se numa concepção diferenciada de método que ainda aparece de forma opaca para os não iniciados. Por outro lado, o processo de legitimação e deslegitimação de outras práticas ocorre como nos outros movimentos históricos: como se houvesse uma forma única e poderosa para alfabetizar que irá romper com as outras. Recentemente obtive dados sobre o movimento de introdução do método fônico numa matéria divulgada na revista *Educação*, que informa que determinada escola da rede pública está trabalhando num sistema de "liberdade vigiada" para poder exercer a opção pelo método sintético.

Dos materiais para ensinar a ler

Temos atualmente um processo bem mais amplo de discussão que também torna mais opaca a visibilidade do livro para alfabetizar. O que difere um livro de alfabetização de outro livro de leitura? O que há na cartilha/livro de alfabetização que ensina a ler?

Carmem Araújo (op. cit.) apresenta uma revisão que nos permite conhecer vários materiais didáticos que foram utilizados no processo de

alfabetização. Concluimos, então, que dos mais recentes jogos de computador e os alfabetos móveis de plástico e mesmo as "sopas de letrinhas", vamos para a idade média, quando se faziam bolos e doces no formato das letras e se penduravam tábuas com alfabetos no braço ou pescoço das crianças, para impregnação das letras em suas mentes, sem violência. Na antiguidade há um exemplo pitoresco de Herodes Ático que, desesperado pela dificuldade de seu filho em decorar o alfabeto, contratou 24 escravos e nomeou cada um com letras do alfabeto. Além disso, eles traziam um cartaz com o desenho da letra pendurado ao pescoço, para facilitar a memorização pelo filho.

Ao alfabetizarmos, com progressos científicos do século XXI costumamos recorrer a abordagens mais antigas do que imaginamos. Pode-se dizer também que, em diferentes momentos, o ensino de leitura pode ter uma vinculação mais estreita ou mais distante do suporte livro didático para alfabetizar. Citando publicidade no *Almanaque de Laemmert*, em 1866, Mariza Lajolo e Regina Zilberman oferecem dados relevantes para se pensar sobre material didático para alfabetizar, que ora aparece como resposta para a falta de livros, ora como resgate da aprendizagem lúdica e prazerosa. O anúncio destacado oferece o material "*Novo Alfabeto Pitoresco*" apresenta o seguinte texto:

"para aprender a ler tanto a letra redonda como a manuscrita, ornado para fácil compreensão das crianças, com cópia de animais e aves, peixes, flores e frutas e muitos outros objetos superiormente coloridos formando oito cartões dentro de uma elegante caixinha pintada 3\$000." (p. 193).

Pode-se dizer que nem sempre os métodos estiveram estreitamente ligados aos livros para alfabetizar. O estudo das micrografias (textos miniaturas) em fontes iconográficas da idade média, conjugado com fontes escritas, permite verificar dois níveis de ensino: o do alfabeto e o de primeiros textos, havendo a suposição de que orações, versículos e salmos em latim foram, os textos utilizados, naquele período, para alfabetizar⁴. Ane-Marie Chartier e Jean Hébrard (2001) citam que alguns defensores do método global na França dispensavam livros específicos, uma vez que se defendia um ensino mais voltado para o contexto e para o processo de significação. Pode-se dizer que assim que há métodos que não estão inscritos no material, mas nos procedimentos que o professor explora em sua utilização.

⁴ Não se pode dizer que o uso destes materiais esteja ligado à finalidade específica de alfabetizar, mas que alguns podem ter sido usados para fins religiosos que visavam, em primeiro lugar, catequizar.

No Brasil, o trabalho com outros materiais de uso social já foi apropriado, nesse caso por ausência de livros para alfabetizar. Denunciando a carência de livros de alfabetização, em 1871, Abílio César Borges, o Barão de Macaúbas, na introdução do seu "Terceiro livro de leitura", nos apresenta indícios para novas pesquisas sobre a utilização de materiais:

"Na província da Bahia, como tive ocasião de verificar o ano passado, a proporção de livros distribuídos nos nove últimos anos foi aproximadamente de 1 para 500 meninos. (...) Quer isso dizer que a maior parte dos meninos aprendem (sic) a ler sem livros, servindo-se, principalmente nas localidades centrais ou pouco consideráveis, das cartilhas do pe. Inácio, de bilhetes e cartas (às vezes, oh Deus!, com que letra e ortografia!) ou de gazetas que seus pais lhes fornecem, ou de velhos autos, pelo comum indecifráveis, que os próprios mestres alcançam dos tabeliões do lugar! (Lajolo apud Borges, p. 195).

Não sabemos se esses materiais de uso social eram usados com a mesma finalidade: a de promover a decodificação, ou se visavam o desenvolvimento da leitura, mas comprova-se que uma apropriação de materiais de circulação externa à escola, não é uma prática apenas da atualidade.

Apesar de uma certa diferenciação em torno de materiais para alfabetizar, os vários movimentos metodológicos que defendem uma ou outra posição parecem ter se concentrado em discussões sobre o melhor método para ensinar leitura, dando maior visibilidade a procedimentos didáticos a serem desenvolvidos pelos professores. A polêmica histórica brasileira, quanto aos métodos, os argumentos de cientificidade e tentativas de preencher lacunas relacionadas ao sentido e a decodificação, assim como a cruzada de teóricos e professores que defenderam uma ou outra posição é bem descrita por Mortatti (2000) em seu livro "Os sentidos da alfabetização". A autora demonstra também que a pretensão de cientificidade e de eficácia para alfabetizar de cada novo grupo que se instaura, em contraposição a outro, reaparece conforme os argumentos científicos e as paixões do momento. As cisões e paixões ficam bem evidenciadas nas palavras que as disputas entre os métodos fazem aparecer: "tradicional ou antigo", "moderno", "moderníssimo". Isabel Frade (1993) confirma procedimentos parecidos em pesquisa sobre introdução do construtivismo na alfabetização.

Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard (2001), em artigo que aborda aspectos históricos de alguns métodos de alfabetização, destacam que as disputas entre métodos, na história da alfabetização, aconteceram em um debate acalorado que envolve mais conflitos de opinião do que um exame racional das realidades e das questões. Ressaltam que a palavra

método tanto pode designar frequentemente um pequeno livro fabricado por um editor, como "*um conjunto de princípios pedagógicos, psicológicos ou lingüísticos que definem objetivos e meios adequados para atingi-los*". Salientam que os processos de apropriação desses métodos pelos professores podem sofrer diversas alterações, tomando o quadro menos homogêneo. Também Magda Soares (1990) ao fazer a pergunta "Alfabetização: em busca de um método?" aborda a questão do método, num sentido amplo, na defesa de que a existência de princípios gerais retirados das diversas ciências contemporâneas não seria incompatível com tendências socio-interacionistas e construtivistas na década de 90. Pode-se dizer, então, que nem sempre o método está organicamente ligado ao suporte para alfabetizar.

Parece que, na ausência de livros para alfabetizar, os métodos utilizados pelos professores não tinham ligação explícita com próprio material. Entretanto, se em algum momento histórico, método e livro de alfabetização passam a ter uma vinculação estreita, pode-se compreender alguns processos de permanência pela escolha de livros pelos professores, como resultante de uma apropriação de materiais de leitura para alfabetizar que oferecem, em seu conjunto, procedimentos sistemáticos e explícitos para ensinar a ler. Quando, essa vinculação começa a ser feita (o nome dos livros é quase o nome dos métodos e há um especificidade dos livros para alfabetizar) cria-se uma cultura pedagógica que dá visibilidade ao método, através do livro didático. Parece que quando se rompe com um formato editorial/pedagógico, os procedimentos específicos para ensinar ficam visíveis apenas para quem sabe o que fazer por fora.

Existem também outras motivações para a apropriação de novos materiais, e mesmo para a escolha de livros, que são decorrentes de preocupações que extrapolam aspectos específicos da leitura. Os professores têm se preocupado em introduzir materiais que respondam a alguns desafios inerentes às inovações pedagógicas, com foco na interdisciplinaridade, em novas metodologias - como a de trabalho com projetos -, em conteúdos próprios da contemporaneidade, respondendo a uma necessidade de contextualização das aprendizagens, de implementação de políticas oficiais, entre outras. Pode-se dizer que os dados da escola estadual sobre a escolha de livros de Língua Portuguesa de 1^a à 4^a reforçam essa hipótese. Ao serem solicitados a responder sobre quais aspectos de conteúdos dos livros de Língua Portuguesa consideravam relevantes para escolher um livro, os professores ressaltaram somente os conteúdos pedagógicos relacionados à implantação das políticas e inovações pedagógicas tais como: temas transversais, integração de conteúdos, trabalho com projetos, temáticas de interesse dos alunos.

Além disso, segundo depoimento da supervisora da escola municipal, existe um envolvimento pedagógico dos professores com certos materiais, que pode extrapolar explicações relativas a algumas posições teóricas. Além disso, a coexistência de diferentes materiais que se enquadram na categoria livro didático, bem caracterizada por Antonio Augusto Gomes Batista (1998) para livros em geral, se confirma também para a alfabetização:

"Tem professor que usa muito jornais, revistas e outros não usam. Outros picotam tudo que vêm pela frente, vivem procurando leituras, fazem bricolagem. Recortam isoladamente e passam para alguns alunos individualmente, alguns desses materiais que, para outros usos, seriam de descarte. Muitas vezes esse envolvimento não depende da proposta teórica mas do empenho com o sucesso dos meninos, com a vontade de ver os alunos crescerem".

Por que os professores continuam a escolher livros que retomam características daqueles suportes que consideram específicos para alfabetizar?

As professoras da escola de tipo alternativo comentaram que o livro utilizado no ano 2000 que ainda não tinham utilizado, parecia melhor do que o adquirido de 1999, porque apresentava um trabalho com família silábica. Segundo uma das professoras do grupo, "*as leituras não são boas*" (e o livro poderia ser trabalhado sem as leituras), mas as atividades de sistematização e exercícios propostos favoreciam um contato do aluno com uma abordagem inicial, já que, geralmente, os alunos que freqüentam a escola não passaram antes por nenhum processo de sistematização da base alfabética da escrita. Uma professora afirmou:

"tirando o texto, o livro é interessante. Pode-se trabalhar com atividades sem precisar trabalhar com o texto. Isso porque são atividades de alfabetização e não de interpretação".

Em 1999, disseram que usou-se um livro bem diferente, mas que não foi adotado esse ano. Ele tinha leituras interessantes, com histórias, mas com fácil entendimento pelos alunos.

Segundo uma delas:

"adorei os textos, mas não dá para usar como livro da sala para sistematizar a alfabetização, mas para explorar o universo mais amplo. Tem rótulos, quadros, estrangeirismos da língua, mas sem sistematizar".

Para uma professora que gosta da abordagem silábica, os textos que apresentam família, nesse livro utilizado, são ruins, mas vêm outros textos complementares, que são variados (cartazes, panfletos, etc.) misturando-se um pouco. Para outra professora há livros que não são de alfabetização ("*aqueles que não começam com letras nem sistematização*"). Segundo ela o livro do ano anterior dificultou o trabalho com as crianças que não tinham experiência com a escrita. Outra delas observou sobre o mesmo livro:

"se ele fosse todo de caixa alta teria sido muito usado. Ele foi trabalhado com algumas escolhas de atividades e por isso, não gostei muito, porque precisava fazer muita coisa por fora. Quando o livro se distancia demais da experiência dos alunos, fica mais difícil".

No entanto, segundo elas, uma das professoras do outro turno, que também trabalha com alunos em processo de alfabetização "detestou" o livro usado em 2001, já que não apresenta uma base mais "construtivista" do processo. Segundo o grupo, muitos professores não têm a tendência a trabalhar com uma proposta silábica, mas como só pode vir um livro para a escola, fica evidenciado um impasse no uso e avaliação.

Numa conclusão sobre o livro didático que foi escolhido em 2000, para uso com crianças do 1º ciclo (6 e 7 anos, prioritariamente) as professoras expressaram o seguinte: "*é pouco para meninos alfabetizados e muito para meninos não alfabetizados*".

Um certo paradoxo entre escolhas baseadas em pressupostos de outros campos de conhecimento e algumas necessidades do campo da Pedagogia, criam situações nas escolas em que um grupo, por questões de ser maioria ou por uma argumentação teórica, cria constrangimentos na escolha e, conseqüentemente, nos usos do livro.

Esses depoimentos permitem supor que muitas vezes o trabalho com a compreensão dos textos e a compreensão do sistema aparecem de forma separada, fazendo com que os discursos das professoras pareçam contraditórios.⁵ As relações entre os grupos que trabalham com decodificação de forma mais "opaca" ou "transparente" nem sempre é

⁵ Esta contradição entre o que se deve fazer antes ou durante o contato com textos significativos, também aparece em alguns discursos e reformas da década de 20. No catálogo "Ler, escrever e contar. A história da alfabetização em Minas Gerais, aparece um trecho do programa de ensino de Minas Gerais, de 1927 que apregoa: "nada de letras e sílabas. Os alunos receberão o livro adotado quando já houverem aprendido, no quadro negro, certo número de lições, e revelarem firmeza no conhecimento dos exercícios relativos às mesmas, sem o processo de decoraçã" (grifos meus). Segundo o texto da reforma, pode-se supor então que, antes do livro, alguma coisa deveria ser ensinada no quadro negro. Cabe indagar: seriam os procedimentos de decodificação?

tranqüila, o que dificulta a circulação dos diferentes saberes pedagógicos sobre a questão. Segundo dados da pesquisa, para alguns professores, a escolha não é um momento tranqüilo para o grupo, tendo em vista que os professores têm expectativas diferentes com relação ao livro de alfabetização: "*uns querem um livro que sirva de suporte ou guia principal durante todo o ano e outros querem um livro que seja só complementar*".

Para uma professora entrevistada não pode ser escolhido apenas um único livro por um coletivo, porque um livro didático que queriam não passou na escolha final de todo o grupo, optando-se por um livro com maior sistematização de sílabas. Assim, sabe-se que será recebido um livro que não condiz com as concepções de trabalho de outros e alguns farão a opção de não utilizá-lo, por questões de concepção.

Para alguns professores entrevistadas, os critérios coletivos não são explícitos e se trabalha com a escolha sem discuti-los abertamente. Assim, é restritivo o fato de uma professora escolher com um tipo de critério, para uso, no ano seguinte, de outro professor que não partilha do mesmo critério. Em primeiro lugar, observou-se um problema de divergências de concepção, pois um pequeno grupo de professores não prioriza, na escolha, o critério de trabalho inicial sistematizado com letras e sílabas, ao passo que o outro grupo considera esse critério mais apropriado a um tipo de trabalho "necessário" com a clientela que não teve acesso à educação infantil e "ainda não sabe ler".

Podemos então supor que o que cada professor realiza, para fora do LD ou com ele, que não fica claro para determinados grupos? O que nesses novos livros se torna interdito para muitos professores brasileiros que trabalham com alfabetização? Quando muitos professores optam por uma escolha que indica a conservação de alguns procedimentos estarão fazendo escolhas disparatadas ou reafirmando determinados conhecimentos pedagógicos? Parece que não se trata de uma apropriação indevida, mas de determinados conhecimentos pedagógicos que ultrapassam algumas perspectivas das áreas como a Lingüística, a Sociolingüística, a Psicologia cognitiva, dentre outros, que também precisamos incorporar em nossas discussões e pesquisas.

Os professores da pesquisa, sobretudo os da escola municipal parecem reconhecer o papel que os outros suportes e textos cumprem na alfabetização. Entretanto, no cruzamento com algumas necessidades pedagógicas, parece que algumas posturas sofrem "retrocessos".

O uso de textos curtos na alfabetização: o que pode explicar esta permanência na escolha de cartilhas?

Na escola estadual investigada os livros de alfabetização não chegaram para todas as turmas, em 2001. Constatou-se, então, que nem mesmo o objeto livro didático fazia parte do processo de alfabetização para determinados alunos. Sentindo-se indignada porque sua turma não havia recebido os livros a professora argumentou que o livro didático teria sido um dos primeiros livros aos quais os alunos teriam acesso e de que teriam posse, sendo fundamental a oportunidade de recebê-lo.

No entanto, ao avaliar o livro a que sua turma não tivera acesso, apareceram outros questionamentos. Para essa professora de 1^a série, o livro didático utilizado por outra professora - que "*foi mais rápida e pegou os livros*"- é melhor que o do ano anterior, porque é integrado e interdisciplinar, mas não atende à clientela, pois vem para crianças que já sabem ler, com textos grandes. É bom, mas não dá para seguir. Usa-se para tirar algumas atividades e mais para consulta. Segundo seu depoimento "*o livro didático não atende às necessidades dos alunos, apesar de ser bom. Para os alunos daqui trabalharem nele, tem que ser para as séries subsequentes.*" Ela se utiliza de parlendas e músicas para alfabetizar, porque avalia que o livro didático que veio para sua escola não traz essa abordagem de músicas. Complementa com xerox de atividades de outros livros, literatura, jornal, revista, letras de macarrão, jogos. Enfim, segundo ela: "*todas as bugigangas que um professor tem que produzir*". Além disso essa professora baseia-se numa apostila com um método musical para alfabetização, feita por professora de Belo Horizonte, há mais de vinte anos.

É interessante observar pelo menos duas questões a respeito desse episódio. A primeira é o reconhecimento, pela professora, de algumas qualidades do livro que viera para a outra turma. Esta professora é uma profissional que sabe avaliar a qualidade de um livro de leitura (ou de alfabetização?). No entanto, quando se trata de ensinar a ler/decodificar, precisa valer-se de determinada metodologia e de avaliar "negativamente" livros que vêm com textos longos, para crianças que ainda não dominaram a decodificação. Triste também é constatar que, apesar de uma séria política de livro didático no Brasil, ainda existem alunos sem livro.

Essa primeira escola não adota perspectivas muito alternativas para alfabetização e algumas professoras chegaram a entender, mediante análise de alguns livros enviados por editoras, que não havia mais cartilhas no PNLD, desmobilizando-se para a escolha, que ficou a cargo de alguém que, na falta de "cartilha", escolheu um "livro de alfabetização" para 2001. Antes algum livro do que nenhum.

Seriam essas professoras conservadoras? O que procuram num livro de alfabetização para seus alunos?

Alguns depoimentos da escola municipal demonstram, de maneira lúcida, os usos que são feitos de outros textos e suportes, diferenciando esses momentos das situações específicas de leituras que exigem decifração e que são realizadas de forma mais autônoma.

Na escola municipal, que já havia vivenciado significativas inovações nos anos 80, optando naquela época por banir a cartilha em favor de textos de uso social, encontrava-se, em 2001, em outro processo. Apareceu no discurso das professoras o mesmo argumento da necessidade de textos de leitura mais curtos. Explicitando melhor os sentidos de tais comentários, algumas professoras alegaram que, *"se é para o professor ler para os alunos, é melhor que peguem bons livros de literatura, ou que os textos venham mais como anexos, no livro, para que os alunos não tenham que enfrentá-los sozinhos, no começo"*. Uma delas mencionou que alguns de seus alunos lhe dizem: *"adoro quando você lê, porque assim eu entendo"* (referindo-se às dificuldades de enfrentamento de um texto grande que faz os alunos perderem o sentido pela dificuldade de decodificar). Destaco a seguir alguns argumentos em torno do tamanho dos textos:

"os textos têm que ser pequenos senão os alunos se cansam, vão apenas até a metade"; "os textos menores funcionam melhor, todos lêem e dão conta"; "textos menores porque textos grandes aborrecem e queremos que os alunos iniciem lendo, porque é preciso que criem coragem de ler, para que mantenham a disponibilidade de ler".

Foram destacados também os gêneros de textos, mas evidenciou-se que alguns gêneros são mais fáceis de ler, como pequenas trovas, parlendas, poesias que agradam pelo ritmo, entonação e musicalidade. *"Os alunos gostam e favorece a pontuação, que ajuda na compreensão. No texto maior o aluno, em período inicial, passa de uma frase para outra, sem perceber o significado."*

A esse respeito, quantas não foram as estratégias pedagógicas existentes em métodos anteriores, que privilegiaram aspectos que destacam a sonorização como um recurso, mesmo com pseudotextos?

Nota-se, nessa segunda escola, um processo diferenciado. Até 1987, já havia experimentado diferentes formas de ensinar a leitura, com diversos processos, entre eles o global, o musical, o silábico, os ecléticos. Passou também por um processo de inovação, com um rompimento com a idéia de métodos rígidos para ensinar a leitura. As professoras mantêm determinadas posições quando destacam a importância de respeitar o processo de construção do aluno e a necessidade de que as tarefas escolares tenham significado. Não dizem que seus alunos têm problemas de

compreensão dos textos, quando são as professoras as leitoras. Em contrapartida, deparam-se com a necessidade de ensinar a decodificação para muitos alunos, questionando um pouco a idéia de que "*se aprende a ler lendo*". Argumentam justamente sobre a necessidade de que os alunos criem coragem de ler, que tenham disponibilidade para ler, que não se cansem com o esforço.

Anne-Marie Chartier *et al* dedicam, em seu livro, uma parte para atividades mais amplas com os textos, incluindo-se aí as sociabilidades inerentes ao mundo da leitura. Apresentam também formas de leitura que buscam mais destacar o sentido que a decodificação. No entanto, não negam as dificuldades que os aprendizes possam apresentar, no esforço de juntar decodificação e compreensão. Exemplificam os problemas de compreensão, destacando que, enquanto os aprendizes concentram-se na decodificação, podem perder o sentido do conteúdo do texto, ou mesmo esquecer o que leram antes. Leitura com compreensão envolve memorização, esta melhor resolvida se a leitura é feita com maior rapidez e quando também se pode anteciper conhecimentos em relação ao conteúdo e ao gênero textual.

As alfabetizadoras precisam negociar pontos de convergência entre o sentido e a decodificação. Poderíamos afirmar, então, que aprende-se a ler lendo, mas não igualmente para todos?

A partir dessa breve argumentação poderíamos entender a preocupação das professoras das duas escolas como legítima? Ou iríamos enquadrar suas necessidades pedagógicas e funcionais como conservadorismo no ensino da leitura para principiantes, sem compreender a permanência como tomada de empréstimos de práticas consagradas/conservadas no passado pela pedagogia?

Os professores estariam indo na contramão das discussões teóricas, quando fazem esse tipo de demanda ou consideração, ou estarão demonstrando um conhecimento pedagógico que precisa ser melhor compreendido por nós, formadores e pesquisadores?

Cabe ainda perguntar: o que fizemos nesses últimos vinte anos para dialogar com as necessidades metodológicas dos professores alfabetizadores, em relação ao ensino da leitura? Ao tentarmos garantir o trabalho com o sentido e com a funcionalidade, jogamos fora o bebê e a água do banho?

Sobre algumas atividades e procedimentos de ensino

Existem poucos trabalhos que evidenciam os procedimentos que fazem ler nos novos formatos editoriais e pedagógicos dos livros

recomendados de tipo socio-interacionista. Essas abordagens de ensino muitas vezes não são visíveis metodologicamente para muitos professores. O trabalho de Sara Mourão (2001), que focalizou exercícios do livro "Letra Viva" em torno da análise do sistema, ajuda a dar visibilidade a determinados procedimentos didáticos de ensino da decodificação. A autora destaca pelo menos nove estratégias de ensino: comparação, identificação, decomposição e composição de palavras e frases, escrita e leitura sem modelo de palavras e frases, resolução de desafios, cópia, reconhecimento de palavras e unidades maiores do texto, jogos de memorização, debates e resolução de exercícios em grupo.

Dentre estes procedimentos, percebemos a permanência de muitos daqueles existentes nos métodos sintéticos e analíticos vigentes na história da alfabetização, re-utilizados no livro com outros gêneros, usos sociais e em outros contextos socio-interativos. No entanto, a cruzada contra os métodos, empreendida a partir da década de 80, não tem possibilitado que a discussão de aspectos pedagógicos relacionados aos procedimentos de ensino seja considerada legítima e relevante.

Entretanto, não é apenas o tipo de atividade que favorece a decodificação, mas também as necessidades pedagógicas de trabalhar com enturmação por idade, em classes heterogêneas, com um número grande alunos pode ser um dos motivos.⁶ Suponho que desde a introdução do ensino simultâneo, no século XIX (Filho, 2000, Chervel, 1999) estas questões permanecem (com algumas modulações), uma vez que, com tentativas de homogeneização ou individualização, a escola não consegue escapar do princípio de "*ensinar a todos, ao mesmo tempo como se fosse a um só*". Assim, o livro didático pode ser considerado um dispositivo organizativo que vai além dos conteúdos disciplinares nele contidos. Isso aparece no discurso dos professores entrevistados que afirmam que alguns critérios do ponto de vista das atividades são:

⁶ Vários autores têm trabalhado com a idéia de que a introdução de determinadas atividades de escrita na escola advém de diversos fatores. Para Vidal e Gvirtz (1998) o ensino da escrita estaria estreitamente ligado à conformação da modernidade escolar. Segundo as autoras, além de outras relações, a prática de exercícios escritos guarda relação com um tipo de silêncio necessário ao ensino simultâneo.

- se possibilitam um trabalho mais sistemático, mas ao mesmo tempo, não repetitivo e sem sentido, com o sistema alfabético (letras e sílabas) tendo em vista que a maioria das crianças nunca frequentou a escola antes,

- se o aluno, numa mesma folha, consegue ler uma ordem e realizar a atividade, sem idas e vindas em folhas separadas. Isso favorece a autonomia e, ao mesmo tempo, ajuda o aluno a lidar com enunciados e a fazer consultas sem se cansar.

"Um livro didático tem que ajudar o aluno a adquirir a capacidade de buscar informações (aprender a voltar, achar informações) e, ao mesmo tempo, facilitar a pesquisa, a consulta e o entendimento"

- se favorecem um uso mais autônomo do contexto (exemplos de cruzadinhas e jogos) fazendo com que os alunos trabalhem de forma mais independente e livre. Um professor alegou que precisa manter a turma ocupada para dar mais atenção aos que precisam. Isso sugere explicações que permitem entender porque as atividades do livro, em forma de jogos que podem ser realizadas mais independentes do contexto, chamam a atenção dos professores.

Estes argumentos reafirmam a idéia de que, "para o bem ou para o mal", o livro didático é herdeiro das diversas estratégias de controle pedagógico e também é um artefato/dispositivo que pode produzir um certo controle das atividades, *sempre coletivas*, mesmo com todas as perspectivas de um ensino ativo e de uma certa individualização, presentes desde o movimento escolanovista até as reformas atuais.

Sobre ordenamentos pedagógicos que determinam questões gráficas

Uma vez mais vejo necessidade de recuperar alguns dados históricos. Marisa Lajolo e Regina Zilberman (op. cit.) apresentam trechos da introdução aos professores feito pelo português Antonio Feliciano de Castilho, que expõe alguns desses ordenamentos. Ao comentar sobre as historietas que constam no seu livro didático, na edição de 1857 já citada, dá aos professores algumas explicações sobre as reduções gráficas dos textos, demonstrando que além dos pressupostos mais gerais com relação ao significado, convém cruzar necessidades pedagógicas com os resultados gráficos:

"A necessidade que eu tive, de resumir e concentrar cada uma das historiazinhas, para caberem na página correspondente à das figuras, me impediu de adubá-las e, mesmo, esclarecê-las, como aliás conviria. Carta branca ao professor, para cumprir, nesta parte, quanto puder e quiser." (p. 187).

E como esses ordenamentos gráficos encontram-se com as necessidades pedagógicas na pesquisa?

Um dos primeiros critérios que apareceu em todas as respostas foi o uso de caixa alta como um aspecto forte que determina a escolha, alegando-se que é muito mais fácil para as crianças reconhecerem esse tipo de letra. Outro aspecto refere-se a outras características visuais do livro: seus aspectos gráficos e sua estética. Um primeiro ponto é que agrada às crianças um livro bem feito e agradável, um segundo ponto refere-se à *mise en page* que deve apresentar-se menos carregada de textos para não cansar os alunos e espaço suficiente para favorecer que escrevam com suas letras – que são maiores na fase de alfabetização - nos espaços em branco.

Percebemos assim que determinados critérios relativos aos aspectos gráficos demonstram cruzamentos entre as necessidades pedagógicas e as técnicas editoriais. Isso nos indica que precisamos investigar a relação entre tipos de letras, tamanho dos textos e introdução de outros recursos como imagens - que são introduzidas com o intuito de facilitar aprendizagem - com o tipo de modelo gráfico das cartilhas ou livros de alfabetização. Essas características, especialmente, também parecem configurar um suporte "cartilha" ou "livro de alfabetização" diferenciado de outros livros que visam o desenvolvimento da leitura. É necessário realizar pesquisas históricas sobre os impressos destinados à alfabetização, para compreender a conformação de determinados modelos, no interior do próprio material. Talvez por intermédio dessa posição de análise saibamos interpretar a construção de uma especificidade do livro didático de alfabetização e as escolhas dos professores, de forma mais abrangente. Em última instância, precisamos compreender o que faz um livro ser *livro de alfabetização*. Se não encontrarmos justificativas pedagógicas, no momento atual, para a produção de um suporte para tal fim, por que continuar produzindo e avaliando?

Referências

ARAUJO, Carmem de C. Silva Araújo. *Perspectiva histórica da alfabetização*. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa/Imprensa Universitária. 1996

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Textos, impressos e livros didáticos. In. CAMPELLO, Bernardete Santos et al. (orgs.). *Formas e expressões do*

conhecimento. Introdução às fontes de informação. Belo Horizonte: Escola de Biblioteconomia da UFMG, 1998. p. 217-247.

BRESSON, François. A leitura e suas dificuldades. In: CHARTIER, Roger. (org.) *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 25-34

CHARTIER, Anne-Marie et al. *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros. Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília. Editora Universidade de Brasília, 1994.

CHARTIER, Anne- Marie e HÉBRARD, Jean. Método silábico e método global: alguns esclarecimentos históricos. *História da Educação*. v.5, n. 10. Outubro 2001. Pelotas: Editora da UFPel. p.141-154.

CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares*. Teoria e Educação. Porto Alegre, 2. 177-229. 1990.

FILHO, Luciano Mendes de Faria. Instrução elementar no século XIX. In: Eliane Marta T. Lopes, Luciano Mendes Faria Filho e Cynthia Greive Veiga. *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *Mudança e resistência à mudança na escola pública: análise de uma experiência de alfabetização "construtivista"*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 1993 (dissertação, mestrado).

FRADE, Isabel Cristina e MACIEL. Estado novo e cartilhas. *Anais do II Congresso de História da Educação*. Natal. Novembro 2002.

FERREIRO, Emília. Leitura, bibliotecas, alfabetização. *Jornal Proler*. Ano. n. 20. out./nov. 2001. Rio de Janeiro: Programa Nacional de Incentivo à Leitura – Fundação Biblioteca Nacional. p. 4-5

JOLIBERT, Josette e colaboradores. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

MACIEL, Francisca. Alfabetização em Minas Gerais: adesão e resistência ao método global. In: FARIA, Luciano M. e PEIXOTO, Ana Maria Casasanta (orgs.) *Lições de Minas: 70 anos de Secretaria de Educação*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Minas Gerais, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: INESP/CONPED/INEP, 2000.

MOURÃO, Sara. *Exercícios para compreensão do sistema e escrita. O caso "Letra Viva"*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação. 2001 (dissertação, mestrado).

NUNES, Clarice. (Des)encantos da modernidade pedagógica. In: Eliane Marta T. Lopes, Luciano Mendes Faria Filho e Cynthia Greive Veiga. *500 anos de Educação no Brasil*. Autêntica; Belo Horizonte, 2000.

REVISTA EDUCAÇÃO. *Questão de método*. Ano 28, n. 244. Agosto 2001. p. 48-58.

SEE/MG/MUSEU DA ESCOLA/CENTRO DE REFERÊNCIA DO PROFESSOR - *Catálogo "Ler, escrever e contar em Minas Gerais"*. Belo Horizonte. 2003. Texto de Francisca Izabel Pereira Maciel.

SOARES, Magda. Alfabetização: em busca de um método?. *Educação em Revista*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, n. 12. p. 44-50, dez. 1990.

SOARES, Magda. *Letramento, um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VIDAL, Diana e GVIRTZ, Silvina. O ensino da escrita e a conformação da modernidade Escolar. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, 8. 13-30, 1998.

Isabel Cristina Alves da Silva Frade é Doutora em Educação, professora da Faculdade de Educação da UFMG e pesquisadora do CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da FAE/UFMG). No momento, coordena a pesquisa interinstitucional denominada "Cartilhas escolares: ideários, práticas pedagógicas e editoriais. MG/MT/RS (1834/1997)".
E-mail: frade@dedalus.lcc.ufmg.br

Recebido em: 20/11/2002.