

ESTRATÉGIAS DE DESIGN GRÁFICO PARA A CONSTRUÇÃO DA LEGIBILIDADE NA INICIAÇÃO À LEITURA

A CARTILHA MATERNAL DE JOÃO DE DEUS:
UM CASO PARTICULAR DE PENSAMENTO GRÁFICO

Armindo Gil Maia e Silva

Tese orientada pelo

Professor Pintor António Modesto da Conceição Nunes

Tese de Doutoramento em Design de Comunicação

Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto | 2008

Índice

0. Introdução: tema e pressupostos metodológicos	3
1. O design gráfico e a leitura na era da visibilidade	17
1.1 Quando se vê o que se lê ou quando o que se lê é o que se vê	25
2. O design gráfico e o binómio tempo/espaço	29
3. Leitura, legibilidade, usabilidade textual e design gráfico	45
3.1 Literacia	47
3.2 Leitura e práticas de leitura.....	52
3.2.1 As funções da leitura e a emergência do conceito de função topográfica	59
3.2.2 O processamento da informação na leitura: modelos ascendentes (bottom-up), descendentes (top-down) e interactivos.....	67
3.2.3 Leitura e percepção visual	72
3.2.4 Questões particulares sobre a decifração das letras minúsculas isoladas e em contexto de palavra	82
3.3 Design e Legibilidade	88
3.4 Design Gráfico e Usabilidade Textual	121
4. O texto impresso e a iniciação à leitura	129
4.1 Características gráficas intrínsecas e extrínsecas presentes nos textos impressos.....	132
4.2 A página como elemento estruturador do texto e os materiais de suporte	147
4.3 Presença e ausência da ilustração	158
4.4 Relação dos caracteres tipográficos com a imagem: os alfabetos ilustrados e sua utilização nos manuais de iniciação à leitura..	163

Índice (cont.)

5. Os manuais escolares e o design gráfico	167
5.1 Dimensões pragmáticas e estéticas dos manuais de iniciação à leitura	172
5.1.1 As Cartilhas.....	175
5.1.2 Grafemas, grafismos e palavras.....	189
5.1.3 A cor	194
5.1.4 Quadros de Leitura e Cartilhas gigantes	195
5.2 Breve resenha das metodologias de iniciação à leitura.....	198
6. Particularidades da vida e da obra de João de Deus	211
6.1 Vida e obra de João de Deus	211
6.2 A polémica da <i>Cartilha Maternal</i>	216
6.3 O pensamento gráfico de João de Deus	227
7. A <i>Cartilha Maternal</i> de João de Deus	261
7.1 Dimensões e usabilidade textual	275
7.2 O conceito de página na <i>Cartilha Maternal</i>	284
7.3 A relação grafema, palavra, texto	298
7.4 A relação texto / imagem.....	324
7.5 Algumas opções gráficas e tipográficas	329
7.5.1 O Tipo	334
7.5.2 Liso e lavrado: a palavra e a sílaba enquanto objectos gráfico-perceptivos	341
7.5.3 A linha de texto e a sua versatilidade	354
7.5.4 Quadros, tabelas e a gestão dos espaços em branco	358
7.5.5 Sinais gráficos não alfabéticos	371
8. Conclusões	379
Bibliografia	389

Agradecimentos

Um trabalho desta natureza é sempre fruto de uma conjugação entre o esforço pessoal e a colaboração de um conjunto mais ou menos heterogéneo de pessoas e de instituições que formam uma estrutura de interesses díspares, mas sempre centrados na amizade, no saber e no prazer da interajuda.

Foi isso que aconteceu comigo e hoje sinto que colaboraram neste trabalho pessoas de uma excepcional capacidade de entrega e que, por isso mesmo, o resultado que aqui se apresenta também lhes pertence.

Uma primeira palavra muito especial para o Professor Pintor António Modesto por ter aceite orientar este projecto e por todo o conhecimento que trouxe para o interior deste estudo.

À Escola Superior de Educação e à Doutora Rosário Gambôa, Vice-Presidente do Instituto Politécnico do Porto, o meu reconhecimento pelo apoio institucional na minha candidatura a PRODEP.

Quando comecei a registar os nomes daqueles que me foram auxiliando em fases tantas vezes críticas, verifiquei que eles se multiplicavam rapidamente em várias listas que, apesar de injustas porque omitiam, nivelavam ou, ao contrário, hierarquizavam contribuições, eram a radiografia escondida de um percurso.

Dentro da escala contida deste projecto, não posso deixar de agradecer a proveitosa colaboração do Doutor António Ponces de Carvalho (Director da Escola João de Deus), o apoio bibliográfico e o acesso a algumas informações particulares fornecidos pelo Doutor Justino Magalhães e pela Doutora Violante Magalhães, o rigor profissional e a informada disponibilidade da Dr^a Elsa Rodrigues e a amabilidade e prontidão informativa da D. Teresa Tenente, ambas do Museu João de Deus, a compreensão do Xai (Coordenador da Área de Artes e Ofícios da ESE/IPPorto), a revisão das provas da Maria José Frias, o apoio técnico e amigo da Maria João Corte-Real, a colaboração do Ricardo Gonçalves e da Sara Botelho, o acesso a alguns documentos que o Dr. Sílvio Costa (BPMP) disponibilizou, a colaboração da Dr^a. Manuela Vasconcelos (BN), o permanente incentivo da Adriana e a transcrição dos textos do século XIX à Leonor que nunca deixou de estimular a conclusão deste projecto.

ESTRATÉGIAS DE DESIGN GRÁFICO PARA A CONSTRUÇÃO DA LEGIBILIDADE NA INICIAÇÃO À LEITURA

*A CARTILHA MATERNAL DE JOÃO DE DEUS:
UM CASO PARTICULAR DE PENSAMENTO GRÁFICO*

0. Introdução

Tema

O tema desta investigação parte da constatação da existência de uma pluralidade de estratégias de design gráfico/tipográfico, actualmente disponíveis e frequentemente utilizadas para o *lay-out* de páginas impressas, e procura as consequências da sua utilização nos manuais escolares e no acto de aprender a ler.

Pretendemos reflectir sobre algumas dimensões da problemática da alfabetização no final do século XIX em Portugal, nomeadamente sobre a originalidade de algumas estratégias (tipo)gráficas usadas no caso particular da *Cartilha Maternal* de João de Deus e discutir a eventualidade dessas estratégias concorrerem para a optimização da legibilidade e reflectirem, assim, um espírito de design gráfico *avant la lettre* no pensamento do pedagogo João de Deus.

O tema que escolhemos fez aumentar significativamente o interesse em levantar algumas questões no seu âmbito. Quisemos saber, por um lado, se haveria razões explicitamente evocadas para justificar determinadas opções gráficas, para os textos dos livros de iniciação à leitura, e, por outro, procurar as concepções que, durante os séculos XIX e XX, teriam fundamentado a permanente mutação do conceito de legibilidade textual e a forma como teriam, realmente, influenciado a concepção gráfica das obras.

A opção de centrar esta análise no caso muito particular das cartilhas de iniciação à leitura surge da urgente necessidade de discutir o carácter pragmático da organização gráfica dos seus textos (tantas vezes, ao longo de várias páginas, apenas lexemas, grupos sintagmáticos ou frases isoladas), assim como da necessidade de saber exactamente que conceitos ou preconceitos dão corpo às intenções que essas mesmas páginas de textos evidenciam.

Para justificar a venda ou a compra ou fazer a defesa de um determinado manual, actualmente, quer os autores, quer vários sectores do público educativo aduzirem razões estéticas, pautadas quase exclusivamente por códigos de gosto, quase sempre muito pouco informados graficamente. Estas opiniões convertem-se rapidamente em critérios pedagógicos porque pretensamente facilitadores da legibilidade, sem que nenhuma dessas razões seja explicitamente fundamentada ou refutada.

Estamos conscientes de que as diferentes características concorrentes para a actualização de múltiplas estratégias gráficas, e que podem ser observadas nos manuais do primeiro ano da escolaridade, decorrentes da utilização de facilidades tecnológicas, estão ainda longe de estar sistematizadas. Apesar de sabermos que ultrapassa o âmbito deste projecto descobrir exhaustivamente quais as consequências de umas e de outras na aprendizagem e no desenvolvimento da leitura, pretendemos indagar, pelo menos, quais as mais utilizadas e as suas relações com as épocas em que surgiram.

Desde logo, pareceu fácil defender a hipótese de que a opção pelas distintas estratégias (tipo)gráficas se pauta talvez mais pelas diferentes e sucessivas épocas de desenvolvimento que marcaram o design tipográfico do século XX, do que por objectivos pré-definidos de legibilidade.

Por isso, mais do que discutir a pertinência de algumas opções (tipo)gráficas para assegurar a visibilidade e a legibilidade, tarefa que actualmente se revestiria de uma certa inutilidade, pareceu-nos útil e neces-

sário discutir se houve e/ou se há ou não intenções pedagógicas e metodológicas claras, para o ensino da leitura, que fundamentem ou que tenham fundamentado algumas opções gráficas que foram amplamente utilizadas no panorama educativo português.

Entendemos os Manuais de iniciação à leitura como um dos casos mais particulares de edição. De facto, neles, ao contrário do que se passa com a leitura de outro tipo de obras, a capacidade de decifração e as competências de leitura dos leitores dos manuais evoluem temporalmente, pautadas pela capacidade de literacia gradualmente adquirida. Assim, os textos e a sua complexidade podem evoluir de página para página à medida que o utilizador da obra (que ainda não é, obviamente, um leitor fluente) evolui na aprendizagem da leitura.

As cartilhas de iniciação à leitura deveriam, pois, quanto a nós, ser sempre obras obrigadas a gerir simultaneamente os tempos de evolução nas competências literácicas e as estratégias (tipo)gráficas para a legibilidade. Consideramos também que as suas páginas deveriam exibir, por essa razão, uma atitude gráfica marcada pela gradação em termos de complexidade e de densidade textual. Como os manuais de iniciação à leitura não lidam apenas com texto corrido, e a sua unidade não é sempre o parágrafo, nem tão-pouco a linha, essa atitude gradativa é um desafio gráfico ainda maior. Neles, é possível, como veremos, possível exercer acções gráficas sobre o grafema, a sílaba, a palavra desconstruída, a frase incompleta mas, por outro lado, também sobre a linearidade da prosa ou sobre a criatividade ritmico-gráfica da poesia.

Aquilo que se nos afigurou como óbvio foi que, nos manuais de iniciação à leitura, a possibilidade do desenvolvimento da literacia verbal acompanhar o desenvolvimento da literacia tipográfica parece ser um facto. Em contrapartida, os leitores fluentes, terminam a leitura de uma qualquer obra com um nível de fluência semelhante àquele com que a iniciaram, uma vez que a sua literacia tipográfica estava previamente adquirida.

Jorge dos Reis (2000) diz-nos que

"Quando realizamos o acto da leitura são vários os factores que interagem no processo de descodificação e apropriação visual da área onde está o texto. Assim estabelece-se um conjunto de relações entre quatro elementos. Em primeiro lugar, os caracteres tipográficos, enquanto célula mais pequena da comunicação escrita. Num segundo lugar o espaço branco (onde não existe texto), muitas vezes menosprezado por quem desenha o livro. O branco tem um papel fundamental na estruturação e é tão impor-

tante como a própria letra num qualquer suporte tipográfico. A literacia é outro aspecto de grande importância quando falamos de leitura. Um projecto tipográfico onde a letra seja usada com displicência e veleidade tenderá inevitavelmente a constituir um causador pragmático daquilo que aqui definiremos por iliteracia tipográfica provocada. Por último, a textura que não é mais do que a mancha abstracta onde linhas de texto e entrelinhas (leading) formam diferentes nuances e texturas causadas por dois factores essenciais: o tipo de letra usado pode criar uma textura mais clara ou mais escura e a entrelinha pode, de igual forma, clarear ou escurecer a presença do texto na página." (Reis, 2000:145)

Parece-nos, assim, que nenhum destes factores (a que eventualmente, acrescentaremos ainda outros) pode ser esquecido quando falámos da produção gráfica de manuais de iniciação à leitura.

A análise a que pretendemos proceder não negligenciará, por isso, o facto de que a passagem da composição tipográfica manual para a fotocomposição mecânica e, posteriormente, para a composição digital foi profundamente marcada pela crescente quantidade de hipóteses sucessivamente disponibilizadas e pela facilidade da sua aplicação. Quer a oferta de *software* informático, na área da tipografia e design gráfico, quer a afirmação da profissão de designer, bem como, mais recentemente, os ambientes virtuais da *internet* (suas exigências e consequências a nível da evolução do *software* informático e das expectativas de soluções idênticas que o utilizador de textos impressos desenvolve) contribuíram, por um lado, para o abandono da normalização racional das soluções derivadas de uma certa parcimónia tipográfica e, por outro, para um consumo quase indiscriminado das opções gráficas oferecidas pela utilização dos diferentes *softwares*.

Hoje em dia, temos ainda de ter presente que a produção de manuais escolares regista o aparecimento de um número significativo de exemplares por ano escolar. Esta diversidade faz com que sejam muitos os aspectos que podem ser medidos e comparados, desde os aspectos tecnológicos que passam pelos suportes, meios, instrumentos utilizados até aos sistemas de concepção, organização e produção ou edição, mas faz também com que, obrigatoriamente, a diversidade de opções gráficas funcione como um elemento concorrencial entre as editoras que, ao lado dos conteúdos veiculados, os exibem de um modo que nos parece muito pouco preocupado com as questões básicas de legibilidade.

Para além destas questões, de entre os inúmeros manuais escolares, os manuais de iniciação á leitura, têm hoje um público alvo significativamente

te maior do que outrora (dada a escolaridade obrigatória) e são, por isso, merecedores de um grande investimento por parte das editoras escolares. Estas razões fazem com que também eles exibam grandes oscilações na concepção gráfica. São, para nós, por essa razão e pelas particularidades dos textos que incluem (frequentemente “anti-textos”¹), um alvo para análise gráfica muito aliciante.

Estamos conscientes da possibilidade desta temática conduzir à enunciação de uma história da retórica gráfica para a legibilidade, tarefa que, neste projecto, pela sua imensidão, apenas se poderá considerar enquanto *work in progress*, mas sem a qual não será possível sistematizar de forma operacional as estratégias disponíveis para a construção de atitudes interpretativas entre o leitor e o texto.

Escolhemos como ponto de partida a *Cartilha Maternal* de João de Deus (marco histórico muito particular na produção de manuais escolares de iniciação à leitura, em Portugal), que contrastaremos com a análise dos manuais que com ela se envolveram na polémica que rodeou a sua utilização, e discutiremos algumas das soluções gráficas presentes na *Cartilha Maternal* de João de Deus — e que nos parecem altamente inovadoras — comparando-as com outras, então e ou agora, utilizadas.

1. Teremos ainda oportunidade de analisar com mais rigor o que, aqui, designamos por anti-texto. Adiantaremos, desde já, que os manuais escolares de iniciação à leitura possuem muitas páginas onde a exposição e a organização do texto obedecem necessariamente a opções gráficas particulares, dado que o tipo de texto não é corrido, ou seja não é disposto linearmente, como frequentemente noutro tipo de obras. Estes manuais apresentam muitas vezes grafemas isolados, sílabas, lexemas soltos, pequenas frases, morfemas, isolados ou organizados em listas, aquilo a que optamos por designar, globalmente, um anti-texto e que, em termos de design gráfico, se constitui num grande desafio.

Pressupostos metodológicos

Temos consciência de que o tipo de abordagem que nos propusemos fazer às estratégias gráficas presentes na *Cartilha Maternal* de João de Deus, jamais poderia ser efectuado numa perspectiva unidireccional, pois, se, por um lado, a análise da sua dimensão gráfica se revelava como uma evidente necessidade, por outro, não poderíamos ignorar a dimensão pragmática da Cartilha e o seu objectivo pedagógico (a metodologia do ensino da leitura) e este, por seu lado, dificilmente admitiria ser equacionado fora de uma perspectiva diacrónica em termos sócio-educativos.

Rapidamente compreendemos que uma das primeiras tarefas exigidas era identificar exactamente quais as temáticas relativas à problemática da leitura que poderiam intersectar a análise tipográfica da *Cartilha Maternal* para que a mesma pudesse ser também encarada na perspectiva da legibilidade enquanto problemática adstrita à área do design gráfico.

Desde o início que foi claro que a revisão da bibliografia sobre as questões da legibilidade poderia ser feita de formas diversas e que as opções que tomássemos arrastariam consigo inevitavelmente diferentes pistas que condicionariam a direcção da análise e o produto final.

Robert Waller, na sua tese *The typographic contribution to language* (1988), onde propõe um modelo dos géneros tipográficos, dá-nos precisamente conta das vantagens do cruzamento da análise tipográfica com outras áreas das ciências da linguagem, quando constata a urgência de considerar a contribuição da tipografia para o estudo da legibilidade e da compreensão de textos:

“Discourse studies, as will emerge from this study, neighbouring disciplines such as linguistics, bibliography and cognitive psychology are starting to notice more aspects of typography as they converge on the context-sensitive fields of reader-relations and discourse studies. Typographic scholars can usefully contribute to this process.” (Waller, R., 1988:9-10)

Inicialmente, pareceu-nos simples definir, na literatura crítica, um campo de pesquisa interdisciplinar uma vez que o objectivo primordial sempre fora cruzar as estratégias (tipo)gráficas para a legibilidade com as

questões linguísticas e psicolinguísticas que a leitura, enquanto objecto de estudo, suscita. Rapidamente percebemos que a interligação destas duas temáticas a outras áreas do saber era tal que, caso estas não fossem minimamente abordadas, poderíamos ficar presos numa armadilha processual, que poderia falsear qualquer conclusão a que chegássemos.

E se, actualmente, é pacífico não ser possível discutir as estratégias de design (tipo)gráfico implicadas na optimização da legibilidade sem atender, por um lado, obviamente, aos contributos da investigação em design gráfico e tipográfico, e, por outro, aos da linguística e da psicolinguística, não tardámos a compreender que não poderiam ser esquecidos diversos contributos. Nem os contributos da teoria da comunicação e da informação (uma vez que a gestão do ruído, da previsibilidade e da informação relativa que todo e qualquer alfabeto gráfico contém é um factor relevante na compreensão das estratégias para a legibilidade). Nem os da semiótica (uma vez que o ensino das primeiras letras não raramente misturou literacia verbal com literacia visual). Nem os da psicologia da percepção (uma vez que não é mais possível ignorar o que as múltiplas investigações acerca do registo do movimento dos olhos durante a leitura permitiram concluir). Nem os da neurobiologia da leitura (uma vez que é hoje pacífico que a construção de rotas neurais se faz pela exposição em termos ontogenéticos e filogenéticos às práticas de leitura e que qualquer leitor fluente é quase sempre apenas fluente nas estratégias gráficas do período histórico que habita). Nem os contributos da Metodologia do Ensino da Leitura (que debate actualmente a validade de certos métodos e a inoperância de outros em função da maturação metalinguística da criança aprendente e das condições sociológicas da aprendizagem). Nem os da História da Educação (que permite contrastar diacronicamente diferentes atitudes pedagógicas), nem os da Sociologia da Educação e das Políticas Educativas e de Alfabetização (que encontraram as razões social e politicamente determinadas para certas opções educativas no que diz respeito ao ensino da leitura).

Esta foi a rede de saberes que conseguimos arquitectar à volta do objecto leitura e que por razões óbvias instalou, desde o início desta pesquisa, algum desconforto. Nenhuma metodologia de investigação pode ser alheia ao tempo disponível para a tarefa, nenhuma metodologia de investigação pode ingenuamente pressupor que a área de formação do investigador, qualquer que ela seja, admite ser colmatada de igual modo em múltiplas e distantes áreas do saber, com a profundidade exigida num projecto deste tipo.

A lógica e a prudência obrigavam então, dada a vastidão de saberes envolvidos, que se fizessem opções desde o início no sentido de restringir quer as temáticas abordadas, quer o grau de profundidade com que seriam apresentadas. De dia para dia tais opções eram, no entanto, cada vez mais difíceis de assumir. Assim que íamos prosseguindo na revisão da literatura sobre a problemática (tipo)gráfica da legibilidade mais pontas se soltavam de um novelo que teimava em ensarilhar-se nas nossas mãos. Era compreensível que nenhuma temática pudesse ser excluída à partida, mas não seria perdoável que, a partir de um determinado momento, as opções metodológicas não fossem convenientemente explicitadas.

Gostaríamos de salientar que, se por um lado, o facto de algumas opções não terem podido ser feitas logo no início da investigação comprometeu a sua rápida progressão, por outro, foi esse mesmo facto que permitiu que nos envolvêssemos com grande satisfação em múltiplas leituras e conversas, com linguistas, teóricos da história da educação, psicólogos e especialistas em didáctica e metodologia do ensino da leitura (e da escrita) que esperamos tenham contribuído através das suas opiniões e pistas bibliográficas para contextualizar de uma forma séria e informada a temática que desenvolvemos.

A partir de uma dada altura ficou claro que uma parte da revisão bibliográfica, jamais pretenderia ser exaustiva e serviria apenas para contextualizar a temática em análise (da qual tentaríamos nunca nos afastar ao ponto de nos perdermos): a análise das estratégias (tipo)gráficas presentes na *Cartilha Maternal* de João de Deus, conscientemente assumidas enquanto contributo para otimizar o ensino da leitura. Não se pretendeu, pois, que a mesma revisão constituísse um ponto de partida para uma análise da Cartilha numa qualquer perspectiva histórica, sociológica ou didáctica mas que funcionasse tão-só como uma base de sustentação para eventuais conclusões que pudéssemos vir a tirar e que extravasassem a área restrita do design gráfico e tipográfico.

Estamos a referir-nos concretamente às leituras que fizemos relativas ao processamento cognitivo e visual na decifração de palavras e na leitura de textos e aos respectivos modelos de leitura que essas mesmas investigações produziram, aos métodos de ensino da leitura, ao enquadramento sociológico da problemática da alfabetização em Portugal, nos séculos XIX e XX, às características fonemáticas do português, à problemática da correspondência não unívoca fonema/grafema na língua portuguesa e às dificuldades

na decifração de certos grafemas e na leitura de certas sílabas complexas da língua portuguesa que, apesar de não serem áreas do design gráfico e tipográfico, reclamavam, pelas suas implicações com as opções tipográficas de João de Deus, ser abordadas neste trabalho.

Como é óbvio, nenhuma das afirmações feitas no âmbito destas temáticas resulta de investigações que tenhamos desenvolvido pessoalmente. Dadas, por um lado, a multiplicidade de pesquisas e a amplitude diacrónica e metodológica que cada uma exhibe e, por outro, as diferentes correntes teóricas que lhes dão corpo, dentro das mais diversas áreas do saber, seria de todo impossível e completamente fora do alcance deste trabalho e das capacidades do seu autor fazer para todas e para cada uma delas um exaustivo “*state of the art*”. Recorremos, assim, sob avisado conselho, a diversas sínteses e trabalhos, elaborados pelos que são considerados alguns dos mais avalizados investigadores que actualmente desenvolvem pesquisas nessas áreas, credenciados por múltiplas publicações nacionais e internacionais. Falámos de informações como as que constam, por exemplo, dos capítulos 3.2.2., 3.2.3., e 5.1. e que pontuam, sempre que necessário, em capítulos como o 3.2.1., 5. e 6.

Por razões várias, as quais se prendem em grande parte com a dimensão interdisciplinar deste trabalho, não seguimos a tradicional organização académica, em que a revisão da bibliografia é feita toda no início do estudo para sustentar uma qualquer tese a apresentar no decorrer da parte empírica. Pareceu-nos que a parte substancial da revisão da bibliografia deveria de facto figurar no início da dissertação, mas a distribuição de muitas das informações que deram corpo à nossa reflexão e que fundamentaram as conclusões que a análise gráfica da *Cartilha Maternal* permitiu fazer foi sendo feita conforme as temáticas o exigiam. Assim, não é possível dividir este projecto em dois momentos sequenciais e/ou estanques, antes se tentou a interpenetração de toda a informação teórica recolhida, das reflexões e das propostas pessoais apresentadas nas análises efectuadas.

No entanto, em termos de macroestrutura do presente trabalho podemos dizer que a sua dimensão mais teorizante pretende equacionar a forma como a leitura e o acto de ler e de aprender a ler sempre se entrelaçaram com as estratégias do design gráfico, distribuindo-se fundamentalmente pelos quatro capítulos iniciais.

Por seu lado, a dimensão empírica desta investigação pretende pôr a nu o quanto a consciência (tipo)gráfica de João de Deus contribuiu significa-

tivamente para o desenho de um método de iniciação à leitura. Para isso, aborda sinteticamente as questões pedagógicas suscitadas pela iniciação à leitura — ao longo do capítulo cinco — e analisa — ao longo dos capítulos seis e sete — uma obra concreta (a *Cartilha Maternal* de João de Deus) nas suas dimensões gráficas e tipográficas, surgida num dado período histórico, e fruto de uma mente muito particular.

Tentámos que a revisão da bibliografia das áreas tradicionalmente da responsabilidade do Design Gráfico absorvesse produtivamente as informações que fomos buscar às outras áreas do saber com o intuito de provar que a Leitura (na sua dimensão psicolinguística, didáctica ou sociológica) jamais poderá ser encarada — qualquer que seja a metodologia de iniciação à leitura ou o modelo de leitura em discussão — de forma independente das dimensões do design gráfico e tipográfico.

Destinámos o capítulo sexto a um breve enquadramento histórico e sociológico que permitisse perceber as razões para o aparecimento da *Cartilha* e as razões da polémica gerada em seu torno. Teria sido impossível ignorarmos a truculenta contenda nacional que esta gerou, mas também teria sido com certeza insensato perdermo-nos na exaustiva descrição dos meandros que vestiram a liça pública entre João de Deus e aqueles a quem ele designou pelos “apóstolos”. A tentação foi grande, dado que os termos em que a batalha verbal se travou provocam forte atracção — exigindo desde há muito que todo esse material seja convenientemente compilado e analisado — e também porque as fronteiras entre a História da Alfabetização e a História do Design Gráfico se cruzam, inevitavelmente, em diversas épocas, em Portugal, como em outros países. Todavia, essa não foi uma das opções privilegiadas neste trabalho. Estamos conscientes de que a análise da *Cartilha Maternal* de João de Deus teria sido provavelmente muito interessante e produtiva se outras cartilhas anteriores e posteriores à *Cartilha Maternal* tivessem sido abordadas numa perspectiva contrastiva de forma exaustiva.

As características das cartilhas e as suas implicações com as opiniões (ou intuições) pedagógicas daqueles a quem João de Deus, entre muitos outros epítetos, apelidou de “os apóstolos”, “os coisos”, “os machos da comichão pedagógica”, “os vigários da pedagogia” “os tubarões” comandados pelo “tubarão real” (Simões Raposo) e que com ele se envolveram ou que João de Deus envolveu numa das mais expressivas contendas nacionais sobre pedagogia (Francisco António de Amaral Cirne Junior, Feliciano

de Castilho, Teófilo Ferreira, José António Simões Raposo, António Simões Lopes, Dantas Pereira, Francisco Júlio Caldas Aulette, Brito Aranha, Alfredo Júlio de Brito, Manuel Dias da Silva, Couto e Melo e outros) exigem, desde há muito, uma análise gráfica contrastiva que seria com certeza capaz de trazer luz ao desenrolar diacrónico de algumas opções tipográficas na construção de manuais escolares.

Concluimos que tal análise contrastiva só por si constituiria um outro projecto e resolvemos concentrar-nos apenas nas intuições (tipo)gráficas de João de Deus para a produção da *Cartilha*. A nossa opção metodológica consistiu em apenas nos servirmos de exemplos das cartilhas e das opiniões críticas destes autores sempre que as mesmas foram convocadas pelo próprio João de Deus, quando por um ou outro motivo, basicamente para se defender dos ataques que estes lhe fizeram, as comparava com a sua *Cartilha* ou com as suas opções pedagógicas ou quando as criticava impietosamente.

A utilização pontual de informações que a História da Educação em Portugal nos permitiu obter foi sempre feita com intuitos enquadradores e para tentar esclarecer a dimensão da problemática da *Cartilha Maternal* e não como um objectivo em si. Não tivemos por isso, também neste campo, a intenção de sermos exaustivos.

No capítulo sete ocupámo-nos da análise (tipo)gráfica da *Cartilha Maternal*, esperando que a interdisciplinaridade da revisão da bibliografia desse aqui os seus frutos.

A edição da *Cartilha Maternal* escolhida para ser analisada foi a segunda edição da *Cartilha Maternal* ou Arte da Leitura de João de Deus, publicada pelo seu amigo Cândido J. A. De Madureira, o Abade D'Arcozelo, 1878, Porto, da Tipografia de António José da Silva Teixeira (Rua Da Cancellia Velha, 62)². Embora provavelmente em grande parte perdida e sobretudo ainda não catalogada nem acessível aos investigadores, porque obviamente pertença dos herdeiros do Abade d'Arcozelo e não dos de João de Deus, a correspondência (ou o que pudemos vislumbrar dela) entre João

2. Escolhemos esta edição porque sabemos que surgiram na primeira edição alguns pormenores que não correspondiam exactamente aos desejos do autor, e que estes foram, ainda que parcialmente, corrigidos nesta segunda edição. Obviamente, quer a primeira edição de 1876, publicada no Porto, na Livraria Universal de Magalhães & Moniz, 12 – Largo dos Loyos – 14, quer as múltiplas edições posteriores da Imprensa Nacional, impressas em Lisboa, são um enorme alforge de informações sobre a dimensão gráfica da *Cartilha Maternal* e a elas recorreremos pontualmente. Não foi porém contemplado, neste trabalho, qualquer estudo tipográfico contrastivo das diferentes edições.

de Deus e o Abade d'Arcozelo (que se ocupou das negociações com as tipografias, onde a primeira e a segundas edições foram impressas, e que transmitia as instruções de João de Deus aos tipógrafos) relativa à impressão e publicação da *Cartilha Maternal*, no Porto, deixa adivinhar um manancial extraordinário para investigação. A existirem ainda, essas cartas serão provavelmente o retrato fiel das preocupações de design gráfico do próprio João de Deus.

Da *Cartilha Maternal*, a parte destinada a ser consultada pelos alunos em processo de alfabetização foi, posteriormente às primeiras edições, objecto de impressão, constituindo o que ficou conhecido como os “quadros parietais” que, eram páginas soltas de grandes proporções e funcionavam, na parede da sala de aula, como uma projecção da *Cartilha Maternal*. Da compilação dessas folhas surgiu depois a *Cartilha Majestática*. Pelas suas particularidades de design gráfico e tipográfico, esta *Cartilha* que seguiu muito de perto a edição de 1878 será, também, objecto da nossa análise.

Tentámos restringir a análise às dimensões gráficas e tipográficas, mas cada uma das características da matriz gráfica (*lay-out*) da *Cartilha* que privilegiamos para descrever e analisar deverá servir para esclarecer a tese de que cada opção gráfica em João de Deus é fruto de um objectivo e desencadeia uma consequência controlada na estrutura do próprio método de ensino da leitura.

As opções que fizemos para a análise das dimensões gráficas da *Cartilha Maternal* pretendem ser exaustivas relativamente aos aspectos gráficos extrínsecos e intrínsecos tal como são apresentados em Twyman (1986:191-211), mas estruturam-se segundo duas linhas fundamentais, exteriores ao próprio design gráfico e tipográfico, que foram fazendo a sua aparição imperiosa, pela forma como conduzimos a revisão da bibliografia relativamente aos aspectos cognitivos e de percepção visual envolvidos na leitura:

1. os objectivos de usabilidade gráfica da *Cartilha Maternal*; e aí a análise incidiu sobre a dimensão ou dimensões da obra e da página, a relação dos textos entre si, a relação do carácter isolado com o carácter contextualizado e a presença ou ausência de imagens.

2. as preocupações gráficas evidenciadas e/ou verbalizadas pelo próprio João de Deus; e, nesta dimensão, a análise ocupou-se do tipo escolhido para a *Cartilha Maternal*, das opções tipográficas para a visibilização do

contraste silábico, das dimensões das linhas ao longo da obra, da gestão da informação em quadros ou tabelas, da utilização de sinais gráficos não alfabéticos e da gestão dos espaços brancos que permitissem isolar/juntar palavras e textos.

Acreditamos que se tivessem sido outros os saberes privilegiados como estruturantes neste trabalho, o resultado teria sido, com certeza, outro, não nas suas conclusões, provavelmente, mas na construção do processo de pensar o design gráfico e no enfoque dado a cada uma das questões.

O olhar sobre o objecto sempre depende do interesse de quem olha, que pelo desmedido entusiasmo se arrisca a não ver, mas também a jamais abandonar aquilo que se predispôs a procurar e a encontrar. Aqui nos confessamos francamente parciais na defesa da importância do design gráfico. Esperamos não ter ficado cegos a nada suficientemente relevante, devido à inultrapassável parcialidade do nosso enfoque de designer.

1. O design gráfico e a leitura na era da visibilidade

“GRAPHIC DESIGN IS ESSENTIALLY ABOUT VISUAL RELATIONSHIPS — PROVIDING MEANING TO A MASS OF UNRELATED NEEDS, IDEAS, WORDS, AND PICTURES. IT IS THE DESIGNER’S JOB TO SELECT AND FIT THIS MATERIAL TOGETHER — AND MAKE IT INTERESTING.”

PAUL RAND (1985: 37)

Italo Calvino (1998) no seu livro *Seis Propostas para o Novo Milénio* apresenta como uma das propostas a visibilidade. Tal Como Sartori (1998) quando define o seu Homo Videns, Calvino (1998:101-119) está consciente que esta época em que vivemos é decisivamente uma época de imagens. Mas a confusão entre “o visto” através do contacto directo com a realidade e o “o visto” através do ecrã de cinema ou do televisor e, simultaneamente, os efeitos que essa confusão experiencial poderá provocar na memória e nos sentidos terão sido motivação suficiente para Italo Calvino (1998) incluir a Visibilidade na lista dos valores a salvar da devastação poluidora.

“A memória está coberta de camadas de pedaços de imagens como um depósito de lixo, onde é cada vez mais difícil que uma figura entre muitas seja capaz de ganhar relevo.” (Calvino, 1998:112)

Parece-nos relevante discutir a forma como Calvino (1998:112-119) expressa os seus receios e o que propõe face a esta assustadora dimensão do visível. Na sua opinião, por um lado, o excesso de imagens está a reduzir a capacidade imagética do Homem e, por outro, esta só poderá ser recuperada através da linguagem verbal, nomeadamente da literatura, ela própria geradora de inúmeras imagens mentais. Esta espécie de paradoxo, em que o excesso de imagens reduziria a capacidade de produzir imagens, vem pôr a nu o facto da linguagem verbal ser o maior estímulo para a produção de imagens. Ora, a dimensão gráfica, associada à linguagem verbal levanta interessantes questões ao trazer a imagem, literalmente, para dentro do texto, com ele cruzando representações mentais de vários tipos.

Na época em que se consolidam os paradigmas da cultura visual, em que se assiste, como diz Andrew LaSpina (1998), a uma transformação do livro de texto escolar, marcada por uma "*visual turn*" e em que se questionam as próprias fronteiras do livro, o design gráfico é, com certeza, responsável por novos paradigmas na produção e recepção visual do livro no seu binómio texto/imagem, mas, com certeza, também, na recepção visual do texto na sua, hoje, tão conturbada linearidade.

Aprender a ler é uma forma de aprender a ver. Ser sensível às ínfimas características de um código visível (ou tátil) operativo. E aprender a ver inclui obrigatoriamente aprender a ler. Aquele que lê vê de modo diferente. Aprender a ler, implica ver, com rapidez e eficácia, as diferenças, as similitudes, a linha na sua totalidade, o parágrafo na sua extensão, a quebra da linha, distinguir maiúsculas e minúsculas, negros e regulares, espaços em branco, etc.. E aprender a ler implica também aprender a adivinhar. Não há leitura sem sujeitos leitores e o sujeito é sempre o que recebe o texto, o que o vê para o ler, o que o descodifica, compreende e interpreta, construindo sobre o que se lhe depara previsibilidades e confrontando-as com memórias visuais previamente adquiridas.

O copista, o tipógrafo, o fotocompositor, o designer gráfico foram, ao longo dos séculos, uniformizando cada vez mais a apresentação do texto e, em certa medida, criaram no leitor expectativas e familiaridades com certos tipos de *lay-outs* e suscitaram ritmos de leitura específicos de certas épocas e de certas modas. A progressiva familiaridade com a escrita (devida à vulgarização da obra impressa) permitiu ao leitor não necessitar de ver tudo quanto lê, adivinhando o que não vê de facto, pelos índices de previsibilidade que soube desenvolver ao longo dos textos que leu.

Este é um modo muito particular de ver, um modo apressado, que elide certas particularidades e se fixa em outras que lhe permitem ler mesmo o que não vê.

Este processo de compatibilização das expectativas de todos os elementos que constituem uma palavra (ou uma frase) com os elementos linguísticos que se lêem/vêem, de facto, é tanto mais rápido quanto maior for a familiaridade do sujeito/leitor com as características que dão corpo ao texto, que o visibilizam.

Hoje, quando o designer gráfico desconstrói essa uniformização que centenas de anos trouxeram para a escrita e onde o leitor encontrava uma grande tranquilidade, quiçá algum direito à preguiça, estica (como diz Zelman (2000:51), as fronteiras da legibilidade, mas também, obriga o leitor a ver, de novo, o texto: a vê-lo de uma forma diferente. Não apenas a ver os elementos do código escrito para o poder ler, mas, mesmo sendo um leitor fluente, a ver as irregularidades de uma sintaxe visual¹ cada vez mais significativa (Cf. Lupton, 2000:73-75), para o poder compreender.

A questão da leitura fluente e eficaz parece, pois, centrar-se nos hábitos de leitura e na acomodação das estratégias de percepção visual a um determinado estilo tipográfico.

O leitor de textos manuscritos medievais sentiria, provavelmente, perante um texto impresso actualmente uma tão grande estranheza como a que sentem os leitores dos livros de hoje perante os manuscritos medievais. As manchas que cada um destes tipos de produção gráfica produzem têm, obviamente, particularidades de entrelinhamento, extensão da linha, espaçamento ou encavalgamento de palavras, disposição de sinais diacríticos, distribuição do texto na página, etc., completamente diferentes.

Abordaremos noutro capítulo a importância da página, esse “rectângulo pensante” no dizer de Raymond Gid, referido por Souchier (1999: 18)², uma vez que é nesse palco que o leitor se intersecta com o texto.

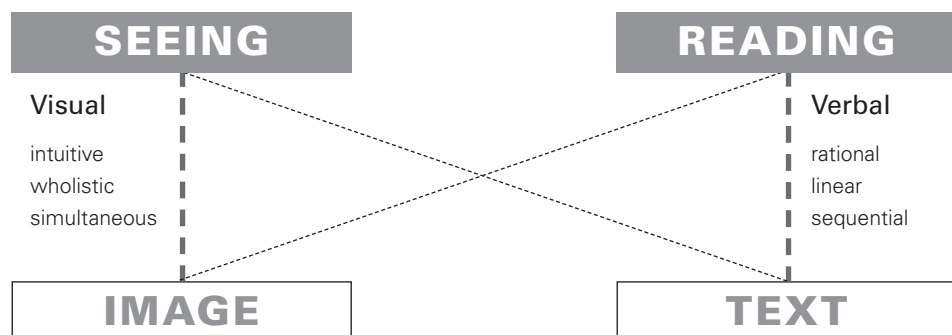
E, aquilo que o leitor, do ponto de vista da recepção, experimenta não é alheio ao que espera experimentar. Ou seja, o leitor fluente cria hábitos

1. Ellen Lupton (2000) defende que : “The dominant task of modern design theory has been to uncover the syntax of the language of vision: that is ways to organize geometric and typographic elements in relation to such formal oppositions as orthogonal/diagonal, static/dinamic, figure/ground, linear/planar, and regular/irregular.” Lupton (2000:73)

2. Citado de um artigo de Emmanuël Souchier que no final da introdução remata: “La page est bien, selon l’heureuse formulation de Raymond Gid, un “rectangle pensant”. (Souchier, E., 1999:18)

de leitura radicados em estratégias de percepção visual e desenvolve familiaridades com o seu tempo e as modas tipográficas dos livros que manuseia que lhe permitem ser rápido e eficaz a ler. E a habituação a actividades quotidianas de leitura é tal que se o sujeito/leitor contemporâneo ainda assim experimenta alguma estranheza ao ler é porque, ao mesmo tempo que lê textos aparentemente coerentes com a cultura tipográfica da época em que vive, se confronta também com textos que não seguem as modas do seu tempo — os leitores actuais têm acesso aos textos antigos — ou porque, dadas a velocidade a que as concepções tipográficas evoluem e as possibilidades tecnológicas que aparecem no mercado, lhe é permitido assistir às várias rupturas gráficas e tipográficas que o seu tempo vai iniciando, num atitude criativamente imparável.

Katherine McKoy (1990) apresenta para o processo de leitura um cruzamento de tarefas cognitivas que lhe permite afirmar que, mediante a acção do designer, o sujeito/leitor lê imagens e vê as palavras escritas. O centro deste percurso reflexivo, foi a escola de design norte americana Cranbrook Academy of Art, de Michigan, onde nos anos oitenta, Katherine McKoy leccionou e dirigiu o departamento de design gráfico. Rapidamente, o conjunto de preocupações, formuladas pelo *desconstruccionismo*, ou segundo a preferência de McKoy³ pelo *pós-estruturalismo*, foram sendo apropriadas pela comunidade académica e foram transbordando para espaços mais públicos de confrontação, interessando sobretudo a investigadores de áreas comuns à comunicação, à semiótica e às da relação texto/imagem. O esquema conceptual elaborado por Katherine McKoy, abaixo apresentado, mostra o processo dicotómico visual/verbal de aquisição e compreensão do sentido.



3. Entrevistada em Fevereiro de 1991 por Ellen Lupton. (Lupton and Miller, 1990:8)

Ver e ler são dois modos de recepção de mensagens com os quais estamos familiarizados e que são usados quer para a imagem, quer para o texto.

Costumamos conectar o acto de ver com as imagens e o acto de ler com o texto escrito. De acordo com McKoy (1990), “ver” é um processo intuitivo, emocional e simultâneo, ao passo que “ler”, pressupõe uma aprendizagem da linguagem específica em que a mensagem está codificada e esse processo é cerebral, linear e sequencial.

A automatização da leitura pode levar o leitor a quase não ver o texto. Apresentá-lo, então, como uma imagem, eivado de pormenores gráficos que desconstroem a sua linearidade, por vezes dificultando mesmo o acto léctico, pressuporia que o olhar da leitura fosse de novo um olhar atento, capaz de interrelações globais e simultâneas e não só sequenciais. Assim, o texto para além de, ou antes de ser lido, seria visto. Por seu turno, a imagem, detentora também de uma gramática, admitiria, também ela, ser lida.

Esta atitude desconstrucionista sobre o texto tem inevitavelmente implicações naquilo que é habitualmente exigido pela legibilidade.

Desde o século XIX, vários têm sido os estudos que ensaiam definir as características tipográficas ideais em termos de legibilidade. Tal tarefa — a de sabermos se há características universais que podem otimizar o processo de ler — é, com certeza, uma tarefa de Sísifo. Se o raciocínio que fizemos sobre leitura e características gráficas epocais estiver correcto, jamais saberemos o que dificulta, de facto, a leitura ao leitor, sem termos em linha de conta a época a que pertence e os seus hábitos particulares, .

Mesmo o modo como o nosso olhar ocidental se adapta, em velocidade e eficácia, ao correr do texto, que parece obrigar a cabeça a um movimento natural da esquerda para a direita, é, provavelmente, um facto cultural e nem sequer beneficia dextros e sinistros da mesma maneira.

A direcção, da esquerda para a direita, que certos sistemas de escrita/leitura ocidentais privilegiam não é, como se poderia pensar, nem uma inevitabilidade, nem uma opção pelo mais simples e humanamente utilizável.

Claude Hagège (1990) afirma que:

"Disposta num plano, a escrita sabe utilizar todas as possibilidades de combinações entre direcções: vertical, horizontal, dextroversa, sinistroversa (...)." (Hagège, 1990:79)

e se isto foi e é verdade, quando consideramos a evolução dos diferentes sistemas de escrita, é-o também, hoje, dadas as possibilidades de *lay-out* tipo-

gráfico, mesmo quando consideramos exclusivamente a escrita ocidental, a qual, ainda que, actualmente, seja capaz de subverter todos os sistemas, tem sido, tradicionalmente, vertida exclusivamente num sistema da esquerda para a direita.

A título de curiosidade, acrescentaríamos, aqui, que Kerckhove (1997:60) enuncia a tese de que esta forma de linearidade típica da escrita ocidental contemporânea (esquerda, direita), se exceptuarmos o etrusco, só se encontra em sistemas de escrita com vogais.

No entanto, como veremos, e em termos meramente quantitativos, as vogais são elementos gráficos de parca informação, no processo de leitura, se comparados com as consoantes — dado que são apenas cinco e por isso mais previsíveis — e, conseqüentemente, muitas vezes, negligenciados. Por isso, pensamos que também a atenção dada às vogais e ao seu tratamento gráfico pode revelar-se, na recepção de textos, de uma importância vital. Estas deveriam constituir-se como um urgente alvo de investigação e provavelmente proporcionariam análises onde todas as estratégias de leitura se interpenetrariam.

Apesar de a atenção visual, no acto de ler, recair preferencialmente sobre as consoantes, dado que é sobre estes grafemas que a palavra deposita o maior índice de informação — se elidirmos as vogais de um texto ele continuará a ser legível uma vez que a probabilidade de ocorrência para as vogais é sempre apenas de uma para cinco em cada sílaba, (pela lei das probabilidades, é mais provável a ocorrência de um determinado grafema num universo de cinco do que num universo mais vasto, como é o caso das consoantes, dado que quanto menor for o número de probabilidades maior é a previsibilidade e menor é a informação) — o certo, é que, na iniciação à leitura, a importância das vogais é grande, pois, as vogais “que constituem normalmente o “âmago” ou o núcleo das sílabas” (Fromkin e Rodman, 1993:49), fazem frequentemente a fronteira da sílaba e (se assim o podemos dizer) ritmizam a leitura.

Voltaremos a esta questão da importância gráfica das sílabas e das vogais, dado que, como se sabe, o método de leitura, proposto por João de Deus na Cartilha Maternal, baseia-se nos ritmos de leitura em voz alta, impostos pela marcação silábica e fortemente condicionados pelos sons vocálicos que jogam um enorme papel na estruturação do ritmo sonoro dentro de cada palavra.

As vogais e as semivogais são, na realidade, os únicos sons da lingua-

gem verbal capazes de produzir ondas periódicas sinusoidais com *formantes*⁴, já que todos os outros sons da linguagem verbal, as consoantes, pela análise espectrográfica provam não possuir *formantes* harmónicos e não poder, por isso, ser considerados tons puros mas ruídos⁵. Em boa verdade, as consoantes não são como as vogais produzidas exclusivamente por uma fonte laríngea, mas por uma fonte de ruído.

A explicação de Malmberg (1973) parece muito clara a este respeito:

“Il est possible (...) d'établir une division du materiel sonore du langage en tons (sons musicaux, consistant en vibrations périodiques) et bruits (sons non musicaux, vibrations non périodiques), division qui correspond grosso modo à la distinction traditionnelle entre voyelles (=tons) et consonnes (bruits).“ (Malmberg, 1973:20)

Ora, essas fronteiras de sílaba (fronteiras sonoras que a vogal ajuda a marcar) foram tratadas graficamente, dentro das palavras, na Cartilha Maternal de João de Deus, o que teremos oportunidade de analisar, como se este pedagogo pretendesse que a leitura funcionasse num todo coeso ajudado pela atenção visual e pela memória acústica e visual e, por isso, fosse necessário, aquando do processo de aquisição da leitura, confrontar o sujeito com fronteiras visuais que este pudesse associar a uma fronteira sonora já dominada. O ritmo gráfico teria assim uma correspondência directa com o acústico.

Esta é uma das características da leitura que mais nos cativa porque é, certamente, uma das questões em que o acto de ler se interliga mais profundamente com o acto de ver. A escrita (visível por definição) reclamaria assim ser realmente vista. Ou seja, não só tornaria visíveis os seus grafemas, substitutos dos sons, mas tornaria, ainda, visíveis não os seus sons mas a melodia ritmada que os seus sons, ao constituírem sílabas, emprestariam às palavras.

4. Os formantes são zonas de frequência intensificadas pelas cavidades de ressonância. As características das cavidades do aparelho fonador, configuradas pelo tipo de articulação para cada fonema definem as características específicas dos ressoadores para a existência de formantes. Apenas na produção de vogais a configuração dos ressoadores é propícia ao aparecimento de formantes. (Veja-se Delgado Martins, 1998:37)

5. A física acústica (veja-se Delgado Martins, 1998:25-39) define que apenas podem ser considerados tons puros os sons capazes de produzir ondas sinusoidais simples ou ondas complexas periódicas, isto é, ondas em que a variação de pressão produziria ciclos de igual amplitude. Ruídos, por seu lado, seriam os sons compostos por várias frequências (número de ciclos por segundo) aleatórias combinadas, sem padrão repetitivo ou seja, em que a forma e a amplitude de cada frequência são aleatórias, produzindo ondas não harmónicas.

Interligar, pois, a era da visibilidade, do excesso de imagens com a leitura de um certo tipo de textos que, por acção do design gráfico, recuperam, hoje, a sua dimensão de imagem, depois de, ao longo dos tempos, a terem, progressivamente, perdido em favor de um sistema mais produtivo, mais acessível, necessariamente menos icónico e mais arbitrário, parece-nos tão necessário como questionar a razão da necessidade de tão meticulosamente o homem ter trabalhado no sentido de acelerar pragmaticamente todo e qualquer processo de leitura, transformando o que começou por ser um acto de observação mágica e interpretativa, apenas acessível aos olhos de alguns, em algo útil e produtivo; transformando o que começou por ser um acto decifratório, num acto automático; enfim, transformando o moroso no rápido e o esforço no prazer.

Esta imagem, que a versão dos textos verbais num espaço gráfico constrói, fica, hoje, através das múltiplas acções gráficas sobre o texto, cada vez mais visível. Não sendo obrigatoriamente icónica nem tão-pouco caligráfica, é tão-só uma imagem para a qual os teóricos ainda não encontraram designação. É uma imagem-espaço, a brincar com as palavras e por onde estas se espriam à procura de significados. Dito de outro modo, é uma imagem-dimensão gráfica por onde o texto circula, criando um texto-imagem sem que, por isso, a imaginação seja afectada ou espartilhada. É, antes, uma imagem-estímulo que recupera para cada palavra escrita o tempo real para a sua leitura, e que faz com que a leitura de cada palavra se cruze com o de outras num modo distinto do da simples sequencialidade autoritária e veloz. Esta é a imagem que obriga a que a palavra seja, de novo, observada antes de lida. Com ela se cria uma dimensão que obriga a que o processo de leitura seja um desafio novo e que a linha do pensamento, seja pela necessidade de uma percepção atenta e construtiva, permanentemente, interseccionada.

1.1 Quando se vê o que se lê ou quando o que se lê é o que se vê

“BEM SEI: OS DEFENSORES DO MÉTODO LEGOGRÁFICO TAMBÉM INVOCAM UM ARGUMENTO NATURALISTA E É — QUE NA EVOLUÇÃO DA HUMANIDADE A ESCRITA É ANTERIOR À LEITURA.

SE ASSIM FOSSE...

MAS NÃO: NA EVOLUÇÃO DA HUMANIDADE, POR MUITO PARADOXAL QUE ISTO PAREÇA, A LEITURA É ANTERIOR À ESCRITA.”

MANUEL LARANJEIRA, IN A CARTILHA MATERNAL E A FIOLOGIA (1909:45)

“PARTIREMOS DESTE PARADOXO: O HOMEM SOUBE LER ANTES DE APRENDER A ESCREVER.”

BARTHES, R. E MARTY, E (1987:32)

A leitura é, pois, hoje como outrora, já o vimos, antes de tudo o mais, uma forma particular de ver. Por isso, não poderemos jamais discutir questões de leitura sem debatermos a relação entre a leitura dos sons e das imagens e a escrita (enquanto acto gráfico).

É óbvio que a leitura não pode existir sem a escrita, mas a ordem de aparecimento de cada uma delas, que queremos também abordar relacionando-a com a questão da visibilidade, tem sido alvo de interessantes debates.

Esta problemática não é independente do próprio conceito de escrita. Para o clarificarmos importa fazer uma breve descrição cronológica dos sistemas de escrita.

“Elle [l’écrite] apparaît en Mésopotamie du Sud, dès la fin du IV^e millénaire, dans les tablettes dites ‘pictographiques’ d’Uruk.”(Durand, 2001:21)

É relativamente corrente, por parte de historiadores e investigadores da escrita, considerar-se o cuneiforme como “

(...) o sistema mais antigo de escrita até hoje conhecido. Desde a sua decifração, no século XIX, tem sido submetido a profundo estudo e especulação, mas a sua origem permanece ainda obscura.

Cerca de meados do quarto milénio a.C., um povo de que não se sabe nem a etnia nem a ascendência linguística, conhecido por os Sumérios invadiu a parte sul da Mesopotâmia e conquistou essa região aos seus habitantes primitivos.” (Diringer, 1985:37)

Os Acádios, outro povo vivendo na parte norte da Mesopotâmia, foi o responsável pela divulgação do sistema cuneiforme de escrita dos Sumérios junto dos Elamitas e Hititas. O que está aqui, de facto, em questão não é o sistema mais primitivo de escrita, mas aquele de que temos vestígios mais antigos que evidenciem a dimensão codificada do registo.

De facto, podemos assumir a existência de dois tipos de escritas: as assistemáticas e as sistemáticas (cf. Diringer, 1985:21). Em termos diacrónicos, as escritas assistemáticas, (aquelas que surgem pintadas ou gravadas em paredes e tectos das cavernas) que se limitavam a registos individuais de acontecimentos ou contabilizações, precedem as sistemáticas. Estas eram assim designadas pois possuíam já uma grande regularidade, serviam-se de códigos arbitrários e eram usadas por um colectivo com intenções comunicativas precisas.

“As plaquetas de barro do templo da cidade de Uruk, feitas aproximadamente seis mil anos atrás, com listas de cereais e cabeças de gado, são as formas de escrita mais antigas encontradas.”(Horcades, 2004:16)

Ora, de uma forma simplificada poderemos dizer que as escritas sistemáticas começaram por ser pictográficas, depois ideográficas e, só por fim, fonográficas (silábicas e alfabéticas). Algumas civilizações, como a japonesa, por exemplo, não se servem de escritas alfabéticas e mantêm ainda escritas silábicas, não têm alfabeto, mas, sim, silabário. De um modo geral as escritas pictográficas servindo-se de ícones representam a realidade e não a fala, as escritas ideográficas juntam ícones e símbolos, permitem-se estender o significado do representado e conseguem representar conceitos partindo também do real e apoiando-se na capacidade interpretativa do leitor (numa dimensão metonímica, sinedótica, metafórica, etc).

Estas duas formas de escrita adoptam, pois, a representação do real através do desenho mais ou menos simplificado e por isso se opõem francamente às fonográficas que com maior ou menor rigor ensaiam a transcrição da fala.

Há, pois, nas escritas mais primitivas não-fonográficas uma tentativa de dar a ler o que se vê (mesmo quando o que se vê já não é passível de ser visto). Só as escritas fonográficas tornam visível o que se ouve. Nestas escritas o que aparece escrito não é a forma visível do que foi visto, mas uma forma de visibilidade mediatizada pelo processo de elaboração da fala o que dá lhes dá uma imagem abstracta e imprevisível. Elas espacializam o som para transportar metamorfoseadas as imagens que só se vêem depois de lidas, contrariamente ao que acontecia com as escritas não-fonográficas nas quais a marca, por representar o visível, era previsível e reconhecível.

“A escrita não nasce do facto auditivo, não é apenas uma transcrição do falado no acto gráfico, tem origem no reconhecimento visual da marca.” Barthes, R. e Marty, E. (1987:32)

As evoluções de uns sistemas de escrita para outros registam momentos distintos, mas quase todos os tipos de escrita se servem, actualmente, de sistemas arbitrários francamente produtivos. De acordo com Roland Barthes e Patrick Mauriès (1987:148) “o primeiro exemplo da escrita silábica vem-nos da Síria e data do II milénio a. C.; o primeiro exemplo da escrita alfabética é o alfabeto consonântico fenício, matriz do moderno”.

Roland Barthes e E. Marty (1987:32) defendem que “o acto de escrever tem origem no acto de ler”, permitindo-se concluir, assim, que, paradoxalmente, o homem soube ler antes de aprender a escrever. O homem (o caçador da época Aurinhacense ou Magdaleniana) aprendeu a ler, para se defender ou para caçar, as pegadas, deixadas na neve, de animais ou de outros homens. Ler aqui ainda se confunde profundamente com ver.

Ora, a assunção desta (des)ordem diacrónica coloca, pois, na capacidade de decifração visual de toda a marca, involuntariamente deixada sobre um suporte, a origem da necessidade de escrita mas também faz radicar a estruturação de uma sociedade, a humana, no visual, como facto primeiro de todas as coisas, enquanto no restante mundo animal seria o olfacto, a origem de todas as coisas. Esta dependência do visível na estruturação da sobrevivência foi sendo apurada para que a leitura pudesse, ao fim de milhares de anos, identificar o traço mínimo distintivo capaz de opor significados na dinâmica de um código escrito.

Foi com surpresa que descobrimos na obra de Manuel Laranjeira, *A Cartilha Maternal e a Fisiologia*, datada de 1909 e a que teremos oportu-

nidade de nos referir ainda, que este médico, nascido em Vila da Feira em 1887 e formado na Escola Médico-Cirúrgica do Porto em 1904, na argumentação a favor do método de João de Deus referia já, ainda que com argumentos um pouco diferentes dos de Roland Barthes, que, em seu entender, toda a leitura é anterior à escrita:

“Bem sei: os defensores do método legográfico também invocam um argumento naturalista e é — que na evolução da humanidade a escrita é anterior à leitura.

Se assim fosse...

Mas não: na evolução da humanidade, por muito paradoxal que isto pareça, a leitura é anterior à escrita. Tinha de ser. Mas tomemos as coisas muito singela e comensuravelmente, e imaginemos que hoje o homem ainda não conhecia a palavra escrita. Suponhamos ainda que um indivíduo da espécie humana, graças ao seu génio criador, tinha a ideia de traduzir em caracteres a palavra falada. Poderia dizer-se que este homem de génio, este inventor da palavra escrita, antes de saber ler, sabia escrever?

Não, pelo contrário antes de exteriorizar a palavra falada em palavra escrita, antes de escrever, este homem teria realizado no espírito uma série de actos interpretadores da linguagem falada. E que seria isso senão — ler? Assim, esse indivíduo para cada elemento ou grupo de elementos fonéticos, inventaria um sinal figurado; depois associá-los-ia, etc. Quer dizer: antes de escrever palavras, esse inventor teria realizado no seu espírito uma série de operações interpretativas, correspondentes à leitura; antes de escrever, esse indivíduo _ leu. Leitura criadora, é certo, mas, no entanto, leitura.” (Laranjeira, 1909:45)

O primado da leitura, relativamente à escrita, quaisquer que sejam os argumentos invocados, coloca o homem na posição de decifrador do real e não de mero observador.

Esta atitude de decifração pressupõe uma predisposição para a construção de um código gráfico e das suas respectivas chaves.

2. O design gráfico e o binómio tempo/espaço

IN STRETCHING THE BOUNDARIES OF LEGIBILITY AND COMPOSING A LAYERED, TEXTURED SURFACE, FOR TWO DECADES GRAPHIC DESIGNERS HAVE BEEN CREATING TWO-DIMENSIONAL SPACE WITH THREE-DIMENSIONAL EFFECT.”

ZELMAN (2000:51-2)

Apurar a capacidade de ler implica desenvolver a atenção prestada a cada traço numa trama de oposições gráficas. Essas oposições frequentes nos grafemas (veja-se **p** e **b**, por exemplo ou **E** e **F**) estendem-se com o desenvolvimento da escrita a toda a área de suporte do texto e o seu domínio por parte de um leitor fluente implica que este domine mecanismos de orientação espácio-temporais complexos.

Acreditarmos que as técnicas tipográficas ajudaram a autonomizar a escrita como finalidade, como diz Hagège (1985:80) é acreditarmos que os “brancos” (intervalos textuais), as maiúsculas, os negros, os sublinhados, as redes, os títulos, etc. “arrancando a palavra ao tempo, através da espacialização, fazem dela um objecto em duas dimensões de página e em três dimensões de volume” [Cf. Butor, (citado por Hagège, 1985:80)].

A citação de Stephanie Zelman (2000) que colocámos como epígrafe no início deste capítulo levanta a questão da tridimensionalidade na página virtual. A tridimensionalidade de que fala Zelman pressupõe hoje a capacidade do designer sobrepor diferentes *layers* e do observador gerir o tempo de observação através de diferentes camadas ou planos de profundidade, pelo que aceder à informação se transforma numa forma diferente de ler. Esta é uma oferta da tecnologia.

Mas o binómio tempo/espço está presente sempre que o fio do discurso se converte em escrita. Como se sabe, não existe linguagem fora do fio do tempo, onde todas as palavras se espriam, daí advindo uma das principais características da linguagem humana, a sua linearidade. Mas podemos dizer que a dimensão matérica da escrita também não nos permite pensá-la fora do espaço.

Castro Caldas (2002) chama a atenção para a relação desta dimensão temporal da linguagem verbal com os ritmos percebidos ainda intra-uterinamente e com a percepção do espaço que todo o movimento desencadeia:

“A audição permite o treino constante das sequências temporais e começa a desenvolver-se ainda na vida intra-uterina. O feto aprende a voz da mãe que ressoa no seu corpo e pode até aprender algumas melodias. As sequências sonoras vão marcando os tempos e treinando a sua análise. Para todos os processos cognitivos o factor tempo é indispensável. (...) A componente espacial é outra função que é fundamental dominar para a interacção com o mundo. Na vida intra-uterina o feto desenvolve alguma actividade desta natureza, sentindo através da pele o ambiente em que se encontra. Com esta sensibilidade ele vai elaborando padrões de movimento (...). Importa compreender que o movimento é por excelência uma actividade sensoriomotora desenvolvida no espaço, e por isso, ao nascer a criança domina já alguns aspectos desta função. (...) O córtex parietal posterior transforma sinais provenientes da visão e sinais provenientes da sensibilidade postural numa linguagem única capaz de influenciar o sistema motor. Aqui a informação visual e a proprioceptiva interagem de forma coordenada. Isto vai ser importante para a escrita (...).” (Caldas, 2002:21 e ss.)

A necessidade de uma reflexão mais profunda sobre o tempo levou-nos, no decorrer de um anterior trabalho [cf. Maia (1992)], a analisar a forma como as diferentes dimensões do próprio conceito de tempo têm influenciado o devir científico, visitando Newton e o seu conceito de tempo absoluto e não direccionado, Minkowski (1923)¹ que trabalhou na noção de

1. Referenciado em Newton-Smith (1990:32-3)

espaço-tempo, Einstein e a teoria da relatividade, com o conceito de tempo como quarta dimensão, o físico alemão Max Planck e a teoria quântica, que não fazendo distinção entre as duas direcções do tempo, considerou a hipótese da sua reversibilidade e, por fim, abordando a revisitação que tem sido feita à Segunda Lei da Termodinâmica — que afirma que a transferência de calor só se faz de um corpo mais quente para um mais frio — procurando demonstrar que a passagem do tempo é irreversível e que a energia dispendida em qualquer processo de entropia é desperdiçada sobre a forma de calor e jamais poderá ser recuperada, permitindo-nos compreender que, como diz Coveney, P. and Highfield, R., (1992:32), “o aumento da entropia é um sinal indicador da direcção do tempo”.

Estes mesmos autores levantam uma questão que parece contradizer a Segunda Lei da Termodinâmica. Trata-se da Teoria da Evolução de Darwin, já que Darwin demonstrou que a vida se foi aperfeiçoando, complexificando e por conseguinte organizando-se em evolução crescentemente positiva e não degenerando numa desorganização caótica através de um declíneo irreversível.

“Por meio de um ramo da termodinâmica do século XX, de que foi pioneiro e grande impulsionador o grupo conduzido por Ilya Prigogine na Universidade Livre de Bruxelas, pode compreender-se como a ordem pode emergir da desordem em termos de um novo paradigma científico: a ‘auto-organização’. Este argumenta, ao contrário da sabedoria herdada, que a Segunda Lei não é sinónimo de colapso inexorável na desordem. Embora este possa ser o estádio final da matéria e aponte para um Universo corrupto e decadente no fim do tempo, a Segunda Lei não reclama que esta tendência ocorra uniformemente através do espaço e do tempo.” (Coveney, P. and Highfield, R., 1992:34-5).

Ainda que a um nível bem menos experimental e mesmo provavelmente profundamente intuitivo a própria expressão “flecha do tempo” expressa, através do uso de uma sinédoque verbal, a moderna concepção de tempo como se o próprio tempo pudesse ser transportado pelo irreversível e unidireccional movimento de flecha.

Mas o tempo, ele próprio motor do desenrolar civilizacional, tem com a cultura uma interdependência gerativa. São diversas as concepções de tempo tantas quanto são diferentes as formas como cada período civilizacional construiu a sua ligação com a vivência e a morte, com a ciclicidade, a periodicidade e a repetição. A própria noção mítica do *eterno retorno* é uma concepção de tempo circular e cíclico onde as noções de presente, pas-

sado e futuro não existiram, isto é, não se ajustam ao âmbito daquilo que hoje nos parece óbvio que esses conceitos deveriam alcançar.

Esta brevíssima passagem pela importância da dimensão temporal na construção da identidade permite-nos olhar o desenvolvimento de uma civilização enquanto directamente ligado à sua capacidade de controlar o tempo e o espaço. Para que esse controlo se efective é necessário que eles sejam medidos, representados e recriados e que a espécie humana se consiga situar dentro de referenciais pensados para os segmentar.

Diferentes povos relacionaram-se diferentemente com o tempo e com o espaço. Mesopotâmicos, Egípcios ou Mayas, para referir três importantes civilizações agrárias, mediram e representaram quer o tempo quer o espaço por formas e por meios muito diferentes. Grandes astrónomos, matemáticos, géometras, arquitectos, escultores e visionários, construíram em escalas colossais monumentos que desafiaram o tempo desafiando a morte, embrulhando o corpo para preservar aquilo que o anima, para manter o sopro da vida e da energia, servindo-se da matéria e do espaço como elemento de resistência à erosão temporal. Foi com essas construções que se desafiou a memória. É nestas construções que se inscrevem ainda todos os signos da cultura de um tempo.

Viver um tempo e um espaço é uma atitude de fusão do indivíduo com o próprio tempo e com o próprio espaço. Essa fusão torna-nos por vezes insensíveis à forma como o tempo se desenrola dentro e fora de nós. A linearidade aparece como um factor importante para a narração do desenrolar do tempo que vivemos e dos tempos anteriores à nossa existência. Através da narração linearizamos os acontecimentos.

Linearizar é ordenar e a ordenação implica uma sequencialização. Ordenar o mundo é dividi-lo em eventos. São estes eventos e a sua organização ordenada que dão origem a um “*calendário*” que é um tipo de auxiliar de memória para diferentes e diversas entradas: nascimentos, mortes, novo ano, acontecimentos relevantes no plano pessoal, social, económico, político, religioso, ecológico, local, meteorológico ou planetário.

Como atrás sublinhamos, o conceito de tempo não é, e sobretudo não foi, sempre o mesmo. Mas, no Ocidente Europeu e nas zonas dos vários continentes dominadas pelos estados europeus que protagonizaram a expansão seiscentista e que pelos séculos seguintes a foram continuando e aprofundando, o conceito de “tempo linear” difundido pelo cristianismo globalizou-se. A principal característica desse tempo linear é a sua

irreversibilidade ou aquilo que é possível definir como a “flecha do tempo” conforme já anteriormente registámos. É através da grande expansão imperial romana e do que genericamente se classifica como *romanização* com características a que hoje chamaríamos globalizantes, e onde os dois principais efeitos foram a homogeneização e a uniformização, que o cristianismo se expandirá e sobreporá a todas as pequenas e heterogéneas malhas culturais e religiosas do território do império romano. A flecha do tempo ficará bem cravada no centro simbólico da propagação cristã. A linha recta, ou mais exactamente o cruzamento ortogonal de duas linhas rectas, tornar-se-á no símbolo de um acontecimento irrepitível: a crucificação de Cristo e a utilização desse marco temporal como referente histórico (o antes e o depois de Cristo).

A representação icónica da cruz, tendo sido, desde tempos remotos, utilizada como um símbolo solar, universalizou-se e acabou por ser também transmutada e amplificada de tal forma que a cruz é por muitos considerada como o grande símbolo da alargamento do Império Romano. O nascimento de uma nova cidade era geralmente precedido de uma cerimónia onde dois sulcos se gravavam no solo orientados segundo os quatro pontos cardinais, na intersecção dos quais se havia previamente aberto um poço de água. Esse buraco, uma espécie de umbigo do mundo, um cordão umbilical para alimentar a nova cidade através dessa fonte da vida, é o centro da cruz que estruturará o crescimento quadriculado de toda a cidade. A nova cidade romana dividir-se-á também, cruciformemente, em quadrantes, também chamados quarteirões, em que metaforicamente quadriláteros sobre quadriláteros se multiplicarão, linear e ininterruptamente, até aos “quatro cantos” do império.

O mundo romano, contrariamente ao grego, estrutura o tempo e o espaço ordenando-os, dominando-os e multiplicando-os uniformemente. Não podemos, no entanto, deixar de referir que o esquematismo que aqui apresentamos não deverá fazer crer que o espaço da expansão romana foi mecanicamente reproduzido ou monotonamente concebido, porque tal não corresponde à realidade.

Quisemos, no âmago desta reflexão sobre o tempo, falar do “lugar” porque o lugar relaciona-se com o caminho (e este, de novo, com o tempo) num jogo de forças centrífugas em que o ser humano, que vivencialmente os experimenta, os incorpora na sua própria existência. Esse espaço de existência é fruto de interações do indivíduo com o meio, e permitirá a

cada indivíduo distinguir entre o “dentro” e o “fora” e entre o “interior” e o “exterior”.

A reflexão sobre o tempo e o espaço jamais poderá ser estranha ao próprio conceito de “orientação”. Veremos o quanto escrita e leitura pressupõem mecanismos básicos de orientação a estes associados.

Segundo Norberg-Schulz, (1975:29-33) o “espaço existencial” é constituído, por três elementos que são os esquemas básicos da orientação: **lugares, caminhos e regiões**, sendo que o caminho era o símbolo básico do Egipto antigo. Este autor, refere também que a longitudinalidade foi um conceito introduzido pelos judeus que imaginaram a vida como um *caminho* e que a Bíblia, distinguindo o *princípio* e o *fim*, fez com que a linha contínua (e possivelmente recta) se convertesse na contrapartida espacial apropriada a esta concepção. Nem sempre a linha recta foi a dimensão exclusiva para a escrita, mas o certo é que, hoje, não podemos mais entender a linearidade gráfica da escrita sem esse conceito onde só excepcionalmente se admitem cruzamentos (no caso de gráficos e tabelas) apesar da sequencialidade ser sistematicamente interrompida por mudanças de linha e de parágrafos. A linha da escrita é assim, também ela, um caminho, que todos os aprendizes percorrem (por vezes lenta e penosamente) com o dedo e que todos os leitores fluentes seguem com o olhar.

Mas todos os caminhos, têm marcos. Elementos que nos referenciam no espaço e no tempo. Na vida dos povos, a materialização de um acontecimento histórico, através, por exemplo, da construção de um monumento, como os Obeliscos ou os Arcos de Triunfo, para além de reforçar a orientação espacial como marco visual de um dado local, situa esse objecto arquitectónico e escultórico dentro de um processo de rememoração, que seja capaz de actualizar temporalmente uma dada acção passada. O recurso a este método comemorativo ou evocativo histórico é tipicamente Romano e terão sido os Romanos a fazer esta passagem da história mitológica para a celebração da história humana. Estes monumentos são frequentemente palco de narrativas. A coluna de Trajano é “*embrulhada*”²

2. Conceito apresentado e defendido em Maia (1992) e onde se advoga que a principal atitude do designer gráfico consiste em oferecer uma narrativa visual eloquente que deve ajudar o público na leitura dos textos e na identificação da informação, afastando-o de uma atitude passiva e compelindo-o a sentir de forma voluntária e agradável a necessidade de perceber, interpretar e compreender os conteúdos veiculados, através da própria informação gráfica. Para que esta operação possa ter sucesso, o design deve dominar as dimensões de simultaneidade e de sequencialidade que integram os elementos gráficos que tem ao seu dispor e ter a certeza de que a apresentação de uma imagem

por uma narrativa épica, em espiral, que a percorre ascensional e tridimensionalmente. As imagens, em relevo, sequencializam acontecimentos históricos em torno de uma coluna, rolo gigante de pedra, e simultaneamente fixam e desenrolam a sua temporalidade.

A reflexão sobre o tempo e sobre o espaço de que nos temos estado a servir para localizar a escrita numa dimensão humana filtrada por uma análise simbólica de cariz quase filosófica, exige uma referência, ainda que breve, a dois movimentos artísticos, do início do séc. XX, que tiveram estreita relação com o tempo e com o espaço: o Cubismo e o Futurismo. O primeiro, para além de ter provocado uma profunda ruptura com as concepções renascentistas, nomeadamente com a perspectiva renascentista, introduz a possibilidade de apresentar vários pontos de vista simultaneamente. É o tempo da simultaneidade ou, como dizia Einstein, da coincidência: “when two events happen at the same point of space, simultaneously, we say that they coincide”. (citado por Heisenberg, 1971:103-4). Os cubistas construíram vistas impossíveis, recusando a reprodução da aparência dos objectos. Possibilitaram ao público o acesso a ângulos diferentes em simultâneo. Estar em diversos lugares em simultâneo é possuir o dom da ubiquidade que passa a estar ao alcance de qualquer contemplador em presença da obra cubista. A obra de arte cubista passa a integrar a quarta dimensão, oferecendo num único plano, uma narrativa complexa e fraccionada. O segundo movimento artístico a que no referimos, o Futurismo, manifestou uma permanente preocupação com o tempo procurando incluí-lo através das representações do movimento e da velocidade:

“ The productions of futurist painting, sculpture, and architecture are based on the representation of movement and its correlates: interpenetration and simultaneity.” (Giedion, 1967:445).

complexa reclama sempre a topicalização de um determinado elemento de modo a que este possa funcionar como o elemento desencadeador da narrativa visual. Esta é a forma que o designer tem para a fazer o “embrulho da informação” (wrapping of information) e este elemento é a ponta da fita que permite “desembrulhar”. O receptor da informação transforma-se, assim, no “desembrulhador” da informação, acção que sempre combina desejo e prazer, e para a qual o design ao embrulhar definiu tempos e modos, escolhendo quer os véus que permitem tornar opacos os conteúdos, quer as pistas que ensinam como os destapar. Ora, cada uma destas estratégias pressupõe que o elemento que deve ser controlado com mais rigor é exactamente o tempo. O tempo diegético onde toda a história gráfica é contada, mas também o tempo real que qualquer receptor de informação gasta a percepcioná-la e a descodificá-la. A gestão deste(s) tempo(s) ficará sempre a cargo da retórica gráfica com particular relevo para a *dispositio* (organização das ideias e argumentos de modo a constituir um todo) e a *elocutio* (tratamento estilístico para a forma de expressão das ideias e argumentos). (cf. Maia, 1992:53-4)

As obras Cubistas e Futuristas, como aliás a grande maioria das obras de artes plásticas, são alheias à apresentação de uma hierarquia para a(s) sua(s) leitura(s). Cubistas e Futuristas trabalharam sobre a simultaneidade e não parece que tivessem como preocupação a indicação de trajectos narrativos, ou pelo menos de pontos de partida ou de chegada dessa(s) narrativa(s). Estamos conscientes do importante contributo, sobretudo no domínio da colagem e da experimentação gráfica, que Cubistas, Dadaístas e Futuristas trouxeram para a abertura de uma nova era de comunicação visual que se estendeu por todo o século XX. Em muitos desses trabalhos de poetas, pintores e escultores em parte também decorrentes da própria sobreposição matérica dos elementos recortados, acabaram por ficar mais visíveis os traçados de alguns trajectos narrativos, por vezes sinuosamente construídos.

Essa dimensão sinuosa da narrativa também se espalhou à escrita, desconstruindo percursos de percepção, obrigando o leitor a ritmos de leitura violentos e a pesquisas visuais aturadas para encontrar significado e sequências de letras significativas. Não será, pois, exagero sublinhar que as preocupações de temporalização da leitura, seja pela hierarquização seja pela sequencialização gráfica da informação se encontram nas antípodas das preocupações dos movimentos dadaístas, construtivistas russos, cubistas e futuristas, mas, curiosamente, podemos ver que se encontram sistematicamente presentes, nas opções gráficas dos movimentos que se lhes seguiram e que ficaram conhecidas como “design suíço”.

Será o momento para acrescentar outros dois tópicos intimamente relacionados com o tempo e também eles importantes no debate sobre a escrita e leitura: o movimento e a velocidade. A percepção do movimento é uma das sensações mais primárias e ocorre quando existe alteração da posição relativa dos corpos localizados no mesmo campo de referência. Sendo de vital importância para a nossa vida, o processamento sensorial do movimento, ultrapassa os limites da nossa consciência e é, hoje em dia, considerado como um fluxo indivisível. Nos sistemas biológicos e de acordo com Bleibtreu (1970:39), o tempo representa o processo metabólico, a absorção e a utilização da energia. Desse ponto de vista o tempo é rítmico e cíclico interiorizado pelo conhecimento que temos do batimento cardíaco, do ritmo respiratório, da abertura e fechamento dos olhos, da periodicidade do sono, da fome ou da sede. A passagem do tempo, segundo Atkins (1990), conduz inevitavelmente ao caos e corresponde a uma tendência

natural para a corrosão e dispersão da energia, da matéria e até da coerência organizacional.

Sobre o tempo, Atkins (1990) afirma:

“Time is geometry. Change is a consequence of the purposeless exploration of this geometry. Our consciousness of the passage of time is the chemical imprint on our brains of the purposeless, irreversible journey. The imprint, the memory, and the experience are chemical.” (Atkins, 1990:81).

De facto, toda a reacção química é uma desconstrução, mesmo que reconstrutiva, e este autor dá o interessantíssimo exemplo da ferrugem, que é resultado da reacção do ferro em contacto com o oxigénio, como amostragem dessa tendência natural para a corrosão ou, por outras palavras, para o aumento da entropia universal³.

Atkins, estabelece também uma curiosa ligação, acerca da origem da comida, concluindo que se a erva é usada para produzir leite, então o leite é usado para produzir pensamentos. Nesta óptica de equilíbrio dinâmico, é possível dizer que “all change, and time’s arrow, point in the direction of corruption.” (Atkins, 1990:98).

A marcha inevitável para a degradação é também um tipo de movimento, imparável e indivisível.

Se a realidade física do movimento é um princípio organizador dos corpos, animais ou sociais, a velocidade hierarquiza a sociedade no sentido em que estrutura o acesso entre locais de um dado espaço físico. As ligações, as dimensões, determinações legais e outras características dessas vias relacionais determinam a velocidade que cada estrutura suporta e determinam os limites de tráfego que comporta. Uma nova ciência da velocidade – *dromologia* – foi aprofundada pelo filósofo e ensaísta francês Paul Virilio em obras que dedicou ao estudo do espaço contemporâneo e à evolução do estatuto da noção de mobilidade.

A palavra grega *dromos* significa “rua” ou “acção de correr” e a rua é feita para permitir uma corrida e um caminho. As corridas, dentro ou fora dos velódromos, são para Virilio (1990) a “exaltação do caminho” e a história da humanidade é uma caminhada onde a aceleração da velocidade permitida pelas técnicas óptico-eléctricas e electro-acústicas trará cada vez

3. “When oxygen combines with iron a great deal of energy is released as heat, and it dissipates into the surroundings, increasing their entropy. The reaction of iron is therefore a chemical analogue of the cooling of hot metal. In a sense, rust is chemically ‘cooler’ than iron.” (Atkins, 1986:93).

mais, a realidade para nós próprios, em vez de sermos nós a ir ter com as coisas. A inversão de sentido da “chegada generalizada” por oposição à “chegada restrita” condicionada pelo tempo de deslocação irá conduzir a uma espécie de avesso da viagem: uma alucinação que, substituindo a realidade, seja percebida como a própria realidade. É por isso que Paul Virilio defende que a história da humanidade é a história dos transportes e poderá ser definida através de três momentos:

O primeiro momento compreende o uso da **energia metabólica**, isto é, a transformação da força animal em velocidade de transporte, cujo símbolo é o cavalo.

O segundo momento abrange a **energia mecânica** que usa a velocidade do comboio e dos transportes marítimos, aéreos ou terrestres em auto estradas.

O terceiro momento diz respeito à **energia electrónica** ou a própria energia cuja velocidade de informação se processa à velocidade da luz.

A possibilidade da velocidade máxima, isto é, o limite da própria velocidade elimina o mundo entendido como “extensão” e como “duração”. Cria uma inércia absoluta que será o cume da ubiquidade e da instantaneidade (Virilio, 1990:13.4). À antiga deslocação de um corpo sobre um determinado espaço, feita a uma determinada velocidade, compatível com o estágio de desenvolvimento tecnológico e tipo de energia utilizado, sucede-se, de acordo com Paul Virilio, o repouso absoluto para a deslocação à velocidade da luz: a **tele-presença**, substitui a presença real. Em vez de nos deslocarmos fisicamente, deslocamo-nos virtualmente. O máximo de velocidade de deslocação virtual corresponde ao máximo de imobilismo real. No mesmo artigo, que citamos algumas linhas acima, Virilio vai mais longe ao afirmar que a existência também já não pode ser compreendida sem a **tele-existência**.

A breve exposição que fizemos sobre a evolução do conceito de velocidade foi informada por reflexões anteriores sobre a capacidade que o design gráfico tem de *embrulhar* visualmente a informação a transmitir de modo a que o receptor a receba através de um movimento onde a curiosidade, a necessidade e o desejo controlem a forma como vai ser *desembrulhada* bem como a velocidade com que se lhe acede. Nela tentamos mostrar quanto o tempo, o espaço, o movimento e mesmo a velocidade se interpenetram. Com ela pretendemos retomar uma reflexão sobre o design gráfico enquanto estratégia capaz de materializar índices que activem na leitura a gestão de todas e de cada uma destas dimensões da escrita, embrulhando de forma

pragmaticamente determinada cada um dos objectos gráficos com que o texto se apresenta à percepção visual. Intervindo na forma como recebemos a mancha gráfica, o designer gráfico pretende compassar o nosso olhar. Desde sempre a leitura e a escrita viveram exactamente no cruzamento dessas dimensões e hoje sobrevivem no domínio de ritmos e velocidades nas quais o aprendiz de leitor tem obrigatoriamente de ser treinado através de um ensino explícito das características do texto escrito, mas também da sensibilidade para a descodificação e interpretação de estratégias gráficas e tipográficas.

A disponibilização de estratégias virtuais aumentou as possibilidades de cruzamentos temporais e espaciais, mas também interferiu na velocidade. Dispensados de virar a página, podemos manter fixo o olhar e deslocar electronicamente o texto que se desenrola sob o nosso olhar sem que precisemos de fazer esforço.

Mas toda a escrita, objecto visual com um modo particular de inscrição, indica graficamente as pontas por onde se inicia o desenrolar do texto: parágrafos e maiúsculas ou mesmo outras estratégias como cores, indentes, iluminuras, etc, mais não são que a forma de assinalar o início e dizer ao receptor por onde começar a desembrulhar o fio da leitura. A forma como a mesma se desenrola, o controlo e a gestão do espaço na área de percepção, o cinetismo que desencadeia (veja-se a forma como a extensão da linha pode obrigar a que façamos mudanças de linha sucessivas, se for curta, ou a que rodemos a cabeça, se for longa), organizam os tempos de percepção e condicionam a velocidade na compreensão.

M. Augusta Babo (1993) afirma que:

“(...) a escrita revela uma dimensão específica: o seu modo de inscrição. Deste ponto de vista, a escrita pode ser entendida como um dispositivo de projecção do tempo no espaço, uma figuração linear do tempo. Verifica-se, com efeito, uma economia de tempo e de espaço na evolução da escrita como técnica, patente na adopção da linearização, da fonetização e da escrita cursiva.” (Babo, 1993:78)

Ora “projectar” implica sempre um movimento e uma intersecção. A escrita enquanto grafia, gravura ou marca sobre um suporte produz os sulcos que serão *vistos e lidos*, num conjunto de relações organizadoras de sentidos. A marca é o resíduo temporal do projecto, por isso projecta o tempo num espaço. Nesse sentido agrário de arado que lavra, a escrita não será senão a cicatriz proveniente da cristalização da acção. Ler essa cicatriz

é um acto de caminhar no tempo desconstruindo e refazendo, uma espécie de regresso ao passado ou uma perspectiva de memória.

Nos dias de hoje, ler e contar ainda se mantêm juntos na fase de aprendizagem, fazendo do exercício de contar uma actividade central, quase vital, não só para o desenvolvimento de imensas destrezas cerebrais, mas também para toda a noção de quantificação e, por extensão, toda a noção de sequencialidade, de ritmo e de tempo.

A actividade de contabilização e registo, seja de animais ou de cereais, seja de astros ou de quaisquer outros elementos notacionais, é uma acção temporal, na medida em que visa memorizar um determinado valor quantitativo. Esse princípio subjacente à história, independentemente de surgir ou não em paralelo com pictogramas ou ideogramas, esteve sempre ligado ao surgimento da escrita. Uma das peças notáveis do período neolítico, anterior à escrita cuneiforme (descoberta na Bulgária, próximo da aldeia de Slatino), é um calendário de argila em forma de “ferro de passar” com uma cavidade frontal que o assemelha a um pequeno forno encimado por uma serpente que serve de pega da peça. Sobre a importância histórica deste calendário Michaël Guichard (2001) afirma que:

“on s’imagine fort bien qu’arrivé à ce stade de schématisation de l’univers, l’homme était en mesure de passer au stade de l’écrit et l’on peut se demander si, précisément, la civilisation danubienne n’avait pas franchi le pas.” Guichard (2001:17)

É realmente curioso como o calendário, aparelho que tem por missão acompanhar a passagem do tempo numa perspectiva também comemorativa, tendo uma existência anterior ao nascimento da escrita cuneiforme, a tenha de certo modo antecipado, o que, no entender de Guichard (2001), o coloca como um objecto documentador da existência de processos de leitura e interacção com uma realidade exterior.

É, pois, relevante que um objecto de “leitura” como o calendário continue a ser, de uma forma profundamente diferente dos modelos de medição de tempo (relógios de sol, ampulhetas de areia, relógios de água, relógios mecânicos, relógio de pêndulo, relógios atómicos, etc.), um orientador de actividades humanas, pela memória e pela íntima associação aos actos comemorativos e às celebrações de eventos marcantes.

Os calendários situam-nos no tempo e organizam as nossas vidas, não como um instrumento ou como um modelo de medição, mas como um eixo de uma estrutura temporal.

Referimos anteriormente que a escrita cuneiforme aparece na Mesopotâmia do Sul, a partir do IV milénio antes da era actual; sabemos que era gravada com um estilete, em forma de cunha, em placas de argila crua, muitas delas posteriormente transformadas em terra cota, e em monumentos megalíticos. Segundo Jean-Marie Durand, (2001: 24-32) importa notar que as noções de “texto” e de “leitura” nas primitivas escritas sumérias são completamente diferentes do que à primeira vista seria imaginável. O facto do texto ser então de natureza divinatória, obrigaria necessariamente a uma interpretação mais complexa e com preocupações de natureza diferente das que são fundadas em objectividades comunicativas ou mesmo em processos encriptados de transmissão de informação.

Perante estes textos, o leitor seria um leitor da vontade dos deuses, um receptor activo que teria que procurar talvez para além de uma interpretação uma adivinhação daquilo que estava escrito. A escrita seria um registo sem autoria, onde o autor da escrita seria já quase uma espécie de primeiro leitor ou um transmissor daquilo que os astros lhe revelavam.

Dentro deste raciocínio de escrita de matriz religiosa, onde os deuses escreviam através de múltiplas combinações astrais, é possível concluir que a escrita deriva da leitura da escrita divina ou, se optarmos pelo plural, dizer que a escrita deriva das leituras das escritas divinas e os escribas foram, oniromantes, teratólogos e astrólogos.

“Si le texte primitif est si complexe et suppose une lecture “globale”, c’est qu’à l’origine ceux qui le rédigeaient voulaient lui donner une valeur de commémoration, non de communication.”

“(…) Dans le domaine religieux proche-oriental, la commémoration peut donner lieu à la confection d’un monument (tas de pierres) à propos duquel on compte tenir dans la suite des temps un discours. Sans cette parole (qui peut prendre des formes et une prolixité variables) le cairn serait indécodable.

Le monument est ainsi un texte commémoratif à message globalisé; le récit que l’on tient à son propos est, en revanche, analytique et discursif.” (Durand, 2001:24).

Este tipo de escrita primitiva, mesmo que hipoteticamente possa ter existido antes da fala, [Cf. Barthes, 1987:33] não se servia de códigos pré-estabelecidos, era feita pelos próprios codificadores, sem intermediários, e por isso transportava a simultaneidade da informação a transmitir e não tornava visível a linearidade dos fones (elementos mínimos fónicos que constituem as palavras) e que dão corpo, na linguagem oral, a essa informação. Estes só posteriormente foram isolados e identificados e convertidos em grafemas.

O certo é que todo o processo gráfico, ao servir de intermediário entre a informação e a recepção, e mesmo que apenas use a *retórica da neutralidade*, como a define Kinross (1998:131-143)⁴ — atitude que a existir será sempre polémica e discutível uma vez que nada em design é aleatório — age substancialmente sobre os ritmos de leitura, transformando uma linearidade, aparentemente sequencial em termos espaciais, numa específica estrutura temporal. Assim, se atentarmos na dicotomia oral/escrito, poderíamos sempre pensar, em paralelo, na dicotomia tempo/espço.

E se ler é também caminhar sobre o tempo, sobre a flecha unidireccional do tempo, então hoje o designer trabalhará sobre a visibilidade do texto escrito e ao controlar o conjunto de ritmos e de velocidades disponibilizadas pelo texto, ele interferirá necessariamente na sua legibilidade.

De facto com a introdução de profusas estratégias de design gráfico, este paralelismo oral/temporal, escrito/espacial alterou-se e a escrita transporta hoje para a leitura uma dimensão temporal distante da observável na oralidade. Na leitura, retoma-se, assim, o tempo que a escrita aparentemente transformara em espço. E verifica-se que essa mesma escrita é, pela acção do designer, geradora/gestora de ritmos.

Colocar a questão da legibilidade do texto impresso não é, pois, uma questão que se resolva exclusivamente na dimensão da produção gráfica. Torna-se, também, necessário discutir, como dissemos já, a dimensão recepção e compreensão.

Ora, há um tipo particular de textos, os que figuram nos manuais de iniciação à leitura, onde o reconhecimento da letra e respectivo *matching* mental é anterior à construção de imagens mentais portadoras de sentidos semânticos. Se, de acordo com Gutjahr e Benton (2001:12), podemos afirmar que as opções e arranjos tipográficos contribuem, de facto, para

4. No artigo aqui referenciado, intitulado *The Rhetoric of Neutrality*, Kinross analisa alguns horários de comboio defendendo que, pelo simples facto de um horário dar à informação uma presença visual, articulando e organizando essa mesma informação, implica necessariamente o uso da retórica. A retórica, sendo a arte de utilização da linguagem com o objectivo de persuadir ou influenciar outros, pressupõe o conhecimento e uso da eloquência. O objecto da retórica é a eloquência e o conhecimento e emprego do corpo de regras que permitem articular eloquentemente um sistema de arranjo de tabelas como as dos horários dos comboios, é, na opinião de Kinross, como uma figura de retórica. “As soon as the move from concept to visible manifestation is made, and especially to a manifestation as highly organized as a timetable, then the means used become rethorical” (Kinross, 1998:134). Os defensores do chamado design de informação neutro e funcional mistificam o facto de que nada escapa à retórica, que as manifestações visuais emergem de circunstâncias históricas particulares e que “os vácuos ideológicos não existem”. A Retórica da Neutralidade é sempre, de forma encoberta ou disfarçadamente, uma retórica da visualidade.

“orchestrate the textual meaning” então, temos que acreditar que toda e qualquer interferência numa sequencialidade neutral (se acreditarmos que ela existe) é uma interferência no processo de apreensão visual e consequentemente no processo da leitura e da compreensão / construção de sentidos.

Neste contexto, o designer é um mediador entre a palavra a ler e o processo de leitura e dispõe de uma liberdade considerável não deixando por isso de ser possível sistematizar algumas das estratégias que utiliza.

Assim, inevitavelmente, a tarefa do designer é uma tarefa de controlo dos tempos e ritmos de apreensão da palavra escrita. Nessa medida, a função fática da imagem [aquela que permite assegurar que o fio da comunicação não se rompe e que emissor e receptor estão dentro do mesmo contexto (Cf. Ashwin 1989:203-8)] que os livros e, nomeadamente, os manuais escolares actualizam através da disposição particular dos grafemas e das sequências de grafemas e das barreiras ou ligações entre essas mesmas sequências de grafemas, é explorada até aos seus mais impensáveis limites. O entrelinhamento, o *track-amount*, o *crescendo* ou o *diminuendo*, a caixa alta/baixa, o uso de setas, tracejados, pontos, *filetes*⁵, *grelhas*⁶ e sobretudo o trabalho sobre as fronteiras de palavra e os espaços em branco têm uma importância vital na apresentação fática da página e consequentemente na legibilidade. Na banda desenhada a utilização de elementos com esta intencionalidade relacional de ligação tem produzido um riquíssimo repertório sógnico.

“Phatic communications play an important role in many areas for design. The presence [or absence] of framing devices such as lines and rules and the deployment of graphic motifs such as arrows are extensively used to capture and direct the attention of spectators.” (Ashwin, 1989:207-8)

A denominada Escola de Cranbrook⁷ terá sido, porventura, aquela que mais partido tirou dessa função comunicativa através de inúmeros recursos, incluindo deslocações e recontextualizações de signos gráficos. Alguns

5. É um termo que se vulgarizou, do Francês *filet*, palavra que, com significado afim, curiosamente, também entrou na gíria culinária.

6. As palavras retícula, retícula tipográfica, estrutura reticulada ou outras designações similares são também utilizadas com significado idêntico ao de grelha (grid em língua Inglesa).

7. Esta é de facto, The Cranbrook Academy of Art onde a directora do Departamento de Design Gráfico, Katherine McCoy, contribuiu, especialmente entre 1982 e 1995, através de um novo discurso mais rigoroso e fundamentado e de um trabalho de debate teórico no jornal académico *Visible Language*, para uma nova linha de orientação no design de comunicação com fortes repercussões internacionais.

dos cartazes que hoje são apresentados como emblemáticos de um período antecipador do fim de século, para além de terem renovado o vocabulário gráfico, funcionaram como sínteses das conferências de Katherine McCoy. E se falámos, aqui, neles é precisamente porque aí a leitura exige ritmos completamente diferentes daqueles que são activados no texto corrido e a sequencialidade da leitura é frequentemente imposta por toda uma variedade de elementos fáticos e não pela direccionalidade linear, sem que tal atitude faça temer que a informação se perca. Bem pelo contrário, aquilo que Katherine McCoy defendia era exactamente que a necessidade de um ritmo diferente levava a que a escrita fosse vista e não só lida, sendo-lhe assim prestada uma atenção especial. Como se o design gráfico nos levasse a reaprender a ler, num movimento mais lento, uma vez que as sacadas, ao remeterem-nos para elementos eventualmente demasiado distanciados uns dos outros, acarretam uma diminuição das capacidades de leitura global a que o leitor se habituou exercitando-o e estimulando-o a de novo confiar nas suas capacidades decifratórias, levando-o a deste modo, mais amplamente, compreender o texto. Assim, o designer através da gestão das relações no espaço a ler e da redução da velocidade de leitura assegurar-se-ia de que todos os elementos gráficos eram, de facto, vistos.

3. Leitura, legibilidade, usabilidade textual e design gráfico

“LETTERS ARE LEGIBLE. IF SOME THINGS ARE NOT LEGIBLE, THEN THEY ARE NOT LETTERS. ILLEGIBLE LETTERS DO NOT EXIST. ILLEGIBILITY DOES NOT EXIST.”

PETER MERTENS (FLETCHER, 2001:476)

Questionar o quanto o design tipográfico foi marcando, ao longo dos tempos, os manuais de iniciação à leitura privilegiando ou não a legibilidade é, como dissemos já, um dos objectivos a explorar neste trabalho.

Neste primeiro momento, gostaríamos de debater a forma como as questões da legibilidade se cruzam com as de usabilidade textual — “*usability*” — tal como a entende Patrícia Wright (1980:183-205) e como ambos estes conceitos se cruzam com o conceito de ruído entendido na perspectiva de Thomas Sebeok (1991), ou seja, o ruído enquanto elemento constitutivo de qualquer mensagem e sempre presente na transmissão da informação. Sebeok (1991) defende que o sucesso na compreensão da mensagem não depende da ausência de ruído, mas do facto de este estar presente a um nível proporcionalmente inferior à quantidade de sinal emitido. A sua presença, é, pois, necessária e pode até, em certas situações, fazer subir a previsibilidade, diminuindo a informação até a um nível mais compatível com a compreensão humana.

“A message always consists of an amalgam of signal and noise, which can be stated as a ratio of the two. If the signal (that portion of the message “intended” by the source) is greater than the noise (that portion of the message which intrudes in the course of its transmission to the destination), comprehension is, to a greater or lesser degree, ensured; if, however, the noise is greater than the signal, special techniques must be employed to restore a degree of accuracy in the reception.” (Sebeok, 1991:31-2).

Dado que, como o próprio Sebeok (1991:32) nos diz, uma das estratégias para reduzir a informação é, inevitavelmente, a redundância, parece-nos uma hipótese a explorar o facto do sucesso de algumas actividades de leitura poderem de algum modo depender dos níveis de redundância, eventualmente gráficos, presentes no texto.

Não nos parece, porém, possível debatermos estas questões sem clarificar alguns conceitos que andam, permanentemente, interligados e cuja discussão está longe de estar terminada, dado que tais conceitos, como, por exemplo, o de literacia que julgamos ser o mais abrangente, nem sempre apresenta definições pacíficas para todos os investigadores.

3.1 Literacia

Começaremos, então, por propor uma definição para literacia, o mais abrangente possível, dentro da qual tentaremos mover-nos, ao longo de todo este trabalho, tendo em conta que estamos a analisar um caso particular de literacia, o da linguagem verbal escrita.

A literacia é vulgarmente entendida como a competência para lidar com a linguagem escrita (cf. Olson: 1999). Esta competência, normalmente considerada de uma forma muito abrangente, implica, obviamente, algo mais do que apenas saber ler e alarga-se ao manuseamento eficaz de todos os documentos disponibilizados por uma sociedade literata. Jorge Alves (2005:20-2) sistematiza as várias formas de literacia¹ e isola, entre elas, a literacia analítica que define como sendo a que “(...) permite produzir, manipular, no mínimo entender dados, fórmulas, gráficos.”

Ou seja, ler e escrever documentos, interpretar instruções, preencher formulários, etc. são competências fundamentais no quotidiano social, hoje em dia. Tais competências pressupõem, pois, um domínio das estratégias conducentes à decifração das cadeias verbais gráficas e à sua compreensão, mas também uma familiaridade com os diferentes suportes das escritas e com a utilização de estratégias gráficas para a sua apresentação.

A noção de literacia é, pois, actualmente, bem mais lata do que primitivamente se entendia por alfabetização e parece tornar-se num dos atributos essenciais das sociedades ditas “desenvolvidas”. Jorge Alves (2005:15-6) mostra-nos que a literacia não é “um dado adquirido” mas antes uma permanente disposição para procurar conjuntos de dados em constante processamento.

“Em sentido lato, então, literacia aparece como sendo a capacidade de compreender, analisar e responder criticamente; de funcionar bem nas nossas envolventes territoriais e sociais próximas e distantes; de interpretar e lidar com as coisas que impactam na nossa vida; de adquirir e usar competências.

1. Este autor identifica a literacia Funcional, a literacia Factual, a literacia Analítica, a literacia Linguística, a literacia Transcultural, a literacia Prática, a literacia Grupal e a literacia Interpessoal. (cf. Alves, 2005:20-2)

A literacia começou a pouco e pouco a configurar-se para mim como um processo, e não como um estado. Em sentido lato, nunca seremos literatos, nem estaremos nunca na iminência de o ser. Corremos atrás da literacia, mas a meta tem movimento próprio, afasta-se de nós. O sinal do literato é a percepção do muito que tem que aprender.

De início, literacia começa por ser aptidão cognitiva. Aprendemos a ler e a escrever como aprendemos a falar, a fazer um cesto, a acender o fogo, a fazer um número de circo. Aprendemos, está aprendido. Mas depois, por vezes, a literacia desencadeia uma real transformação mental que origina capacidade de entender e de agir num plano superior. Deve ser o que sente a lagarta quando se transforma em borboleta que voa.

Uma sociedade é literata (em sentido lato) se muitos dos seus indivíduos tiverem capacidade para compreender e agir nos contextos político, social, económico, educativo, religioso, filosófico, científico, confrontacional, etc. As sociedades literatas têm imensas vantagens intelectuais e cognitivas que potenciam o desenvolvimento social, político, intelectual, artístico e naturalmente económico.” (Alves, 2005:15-6).

Jorge Alves, no texto anteriormente referido, ao relacionar literacia com economia, estabelece também um paralelismo entre conhecimento e literacia, partindo do pressuposto que a rapidez de mudança da nossa economia gera um desajuste e um desgaste do conhecimento. O conhecimento é considerado, por este autor, como um dos mais importantes factores de produção e está permanentemente em risco porque à medida que a velocidade de mudança aumenta, o conhecimento desvaloriza-se cada vez mais rapidamente. Ainda segundo Jorge Alves (2005):

“o mesmo acontece à literacia. O que sei hoje de pouco me serve amanhã. Literato parece ser, ainda mais do que no passado, o que nunca deixa de aprender.” (Alves, 2005:19)

Esta constante necessidade de actualização de conhecimentos, exigida pelas sociedades contemporâneas como imperativo económico, faz com que a aquisição da competência leitora — fluente², diversificada³ e eficaz na extracção de informação — seja uma das estratégias inultrapassáveis para o desenvolvimento da literacia do sujeito. Sabemos hoje que o leitor

2. Inês Sim-Sim (2006) esclarece: “Ler com fluência implica possuir uma rápida capacidade de descodificação e um domínio das estruturas semântico-sintácticas que possibilitem a compreensão do texto escrito.” (Sim-Sim, 2006:19)

3. Inês Sim-Sim (2006) sistematiza: “Este é um tempo onde os avanços tecnológicos e a profusão de informação disponível solicitam cada vez mais um nível superior de leitura não só no que diz respeito à profundidade da compreensão, mas também à rapidez de processamento da informação recolhida. (...) nas formas electrónicas de leitura é-se confrontado com um texto que se move num espaço dinâmico, virtual, fluído e temporário, o que impõe o repensar do próprio conceito de leitura. (...) O conceito de multiliteracias, englobando simultaneamente o texto escrito, o vídeo digital, o som e a imagem parada, coloca à escola desafios novos que ela tem de enfrentar.” (Sim-Sim, 2006:15)

que não aprende a ler fluentemente até ao final do primeiro ciclo de escolaridade, terá muito mais dificuldade em dominar o processo de leitura e por isso verá comprometida a sua capacidade de sucesso escolar. Essa é uma das razões pela qual as estratégias de iniciação à leitura, em contexto pedagógico, a partir dos seis anos, assumem um papel crucial no restante desenvolvimento do sujeito cognoscente.

Acerca de um estudo, feito na província de Setúbal com 106 alunos, sobre as características dos maus leitores, Sim-Sim (2006) divulga a seguinte conclusão:

“Em todas as competências específicas os maus leitores ficaram muito aquém dos seus pares bons leitores. Extrair o essencial de um texto e reflectir sobre o seu conteúdo revelaram-se particularmente difíceis para a população-alvo, o que significa que o acesso à informação e à construção de conhecimento via leitura, são processos comprometidos.” (Sim-Sim, 2006:18)

Ana Benavente que coordenou o Estudo Nacional de Literacia 1994/5 defende na publicação dos resultados desse estudo (Benavente:1996) a tese de que para a definição do conceito de literacia é preciso valorizar não só a capacidade de usar a informação impressa e escrita em diferentes suportes correntes, textos, tabelas, gráficos, etc. e nas dimensões verbal e de cálculo matemático — o que autoriza a integração do sujeito letrado no funcionamento social — como também a capacidade para desenvolver e potenciar conhecimentos próprios. O sujeito letrado é, pois, um sujeito que, porque aprendeu a ler, pode ler para aprender.

Em carta publicada em 19-3-78, no jornal Democracia, João de Deus é já difusor desta ideia quando diz:

“Porque eu posso ser homem sem saber rhetorica: o que não posso é ser verdadeiramente homem sem saber ler. Sou a imagem de Deus, mas não sou a sua semelhança; não estou em toda a parte, cercam-me o espaço e o tempo; não converso com os mortos, não fallo com os vindouros; eu nem conheço os negócios da minha pátria, não pertenço a uma família chamada estado. Sou o selvagem da borda.

O homem *circumscrip*to às suas relações pessoais é quasi um animal, porque é quasi estacionario: póde accumular, às suas próprias observações e experiências, as observações e experiências de seus paes; mas não pode colher ideas extranhas ao círculo daquelles com quem convive, e este limite colloca-o justamente nas condições do barba-ro que por uma lei fatal, vai progredindo, mas com a lentidão necessária dos que se acham reduzidos quasi sòmente ás próprias faculdades, e desajudados da patria e da humanidade.” (Deus, 1881:8-9)

E, ainda na mesma carta, João de Deus é implacável na sua definição de homem:

(...) Ser homem é saber ler.” (Deus, 1881:9)

Também para Magalhães Mota (2005:12) a literacia é “uma exigência da própria democracia e uma condição de não exclusão.”

É, aliás, dentro desta problemática da necessidade de não exclusão social, apadrinhada pelos sistemas democráticos, que são desencadeadas as campanhas de escolaridade obrigatória. E Joaquim Coelho Rosa (2005) esclarece:

“ (...) a ligação entre literacia, educação e cidadania é ontológica, não acidental. Um cidadão para quem o mundo fosse “ilegível” não seria um cidadão, pois não poderia exercer a “liberdade”, isto é, a capacidade ontológica de criar e recriar o mundo e as significações.” (Coelho Rosa, 2005:38)

Mas é exactamente esta institucionalização da escolaridade obrigatória que torna ainda mais visível o insucesso de certas práticas de alfabetização. Como vimos, as questões da competência literácica nunca estiveram nem podem estar isoladas das estratégias de alfabetização, entendidas estas, quer numa perspectiva socio-política, quer económica, quer pedagógica. Fernanda L. Viana (2005:47-52) analisando o panorama nacional no que diz respeito aos índices de literacia defende que:

“Face a este panorama podemos inferir que muitas das dificuldades de aprendizagem dos nossos alunos radicam nas dificuldades e nas lacunas de formação dos professores que têm por missão ensiná-los a ler. No estudo de Sim-Sim e Ramalho (1993) verificou-se que os professores portugueses (do 1º ciclo) eram os menos qualificados” (Viana, 2005:48).

E a acrescer a esta informação, ou talvez mesmo a justificá-la é sabido que:

“No que respeita à mestria da leitura, para além do conhecimento da língua, um dos grandes problemas com que se confronta a escola portuguesa é a dificuldade de aprendizagem da descodificação, que tem lugar nos dois primeiros anos de escolaridade.” (Sim-Sim, 2006:25)

Também João de Deus pensava que a responsabilidade pelo elevado grau de iliteracia no século XIX e uma grande parte dos insucessos regista-

dos na aquisição da leitura e da escrita se ficava a dever a um desconhecimento das estratégias para o seu ensino.

“Por isto se vê que os mezes e os annos levados na escola inutilmente não é incapacidade do discipulo, mas insuficiencia do mestre ou vício do systema. Como ha de a criança comprehender que cê á faz ká, se é impossível? O que póde é decorar a fórmula; mas primeiro que fixe uma infinidade de absurdos semelhantes, tem ralado o mestre e minado a propria existencia. Deus livre, principalmente as crianças mais inteligentes, dum ensino irracional; as menos alumiadas aceitam melhor aquellas imposições brutaes.” (Deus, 1881:7)

Esta consciência clara da raiz do problema, a insuficiência de bases científicas para a fundamentação dos métodos de ensino da leitura, não o torna, porém, uma voz acéfala a atacar os professores, antes culpando o estado de não divulgar os métodos inovadores afirmando mesmo, numa carta endereçada ao redactor do *Diário de Portugal*, entre 8 e 15 de Julho de 1880, posteriormente publicada na obra *A Cartilha Maternal e a Crítica* (1897), o seguinte:

“ ... o professor que tem três tostões diarios... não tem obrigação de conhecer novas publicações nem de elevar à sua custa o nível do ensino... Já sabe o que o estado exige ou o que o estado ensina; se ha mais alguma coisa, ou se ha outra coisa o estado que lhe mande dizer. — Neste sentido parece-me que o meio de o governo favorecer ou aproveitar um método que a crítica estrangeira começa a levar em conta do nosso desenvolvimento literário, seria tornal-o conhecido e applicável, distribuindo cartilhas, oferecendo quadros e antes de tudo ordenando a iniciação do professorado na prática genuina do systema, se ele merece a atenção do governo.” (Deus, 1897:246)

3.2 Leitura e práticas de leitura

O processo da leitura, já tivemos oportunidade de o dizer, não nos ocupará, aqui neste trabalho, na sua dimensão estritamente cognitiva — embora algumas das suas implicações cognitivas nos tenham, certamente, preocupado — mas, numa dimensão perceptiva ainda que esta seja obviamente também um processo cognitivo e esteja sempre profundamente ligada à dimensão *decifratória*. Por outro lado, sabemos que esta dimensão perceptiva da leitura é intimamente dependente da escrita se a entendermos, como diz Drucker (1998:222), enquanto produção de uma marca.

“By writing what I mean is production at level of the mark, the letter, the sign. (...) At the most fundamental level writing is a form of production which involves mark making of a highly specific kind. It has something in common with drawing, but it is constrained because the letters must conform to the codes which give them their functional readability. (...) Writing, therefore, can be defined as the set of marks put at the service of the symbolic order, or language. (Drucker, 1998:222-3)

Interessa-nos, pois, perceber como pode ter a escrita evoluído em função das próprias práticas de percepção do escrito.

Ora, se atentarmos no que Barthes (1987:184-187) nos propõe, o termo leitura não nos remete apenas para um conceito, mas antes para um conjunto de “práticas difusas”. Enquanto técnica, a leitura, pressupõe esquematicamente dois níveis: um nível primeiro mais imediato de leitura operativa, de decifração dos signos e de reconhecimento desses grupos de signos como palavras — embora Barthes (1987:187) advirta que “(...) não é verdade que se possa fazer uma leitura apenas inocente (mecânica) de um texto” — e um segundo nível de interpretação ou construção do sentido de um texto. É de sublinhar o facto de Barthes (1987:187-188) afirmar que o “sentido” de um texto para além de poder ser multiplicado pode também estar depositado como que “por folhas” à espera que cada olhar especializado o vá revelando, potenciando diversos níveis e graus de leitura e de interpretação, considerações que levam o autor a concluir que mais que uma simples operação, a leitura, é uma actividade complexa.

Essa apresentação do sentido do texto “por folhas” é curiosamente

paralela à técnica utilizada pelos designers, disponível em diversas aplicações informáticas como é o caso do “Photoshop” ou do “Freehand”, onde se trabalha por “layers”, “camadas”, “folhas” ou “planos” sobrepostos, mais ou menos opacos ou transparentes e onde se investe, através dessa profundidade na busca de novos “sentidos” estabelecendo novas relações que, de outro modo, permaneceriam invisíveis.

Ora, o acto de ler, como todo o acto de ver, implica focalizações e deslocações dos olhos sobre o texto. Entre duas focalizações consecutivas os olhos efectuam um movimento de deslocação durante o qual não vêem e portanto a leitura é pontuada por paragens e “momentos cegos” e tem, de acordo com Barthes (1987:189): “(...) um ritmo em dois tempos: deslocação/paragem do olhar, ou não-leitura/leitura”.

Datam já de 1945 algumas das mais sistemáticas divulgações sobre os fenómenos de percepção visual envolvidos na leitura. Brandt (1945) especificava, então, alguns conceitos, hoje recorrentemente utilizados, e a que voltaremos posteriormente, referindo que as focalizações são designadas por fixações e as deslocações do olho por excursões (movimentos do olho de uma fixação a outra). Quantificava a média de quatro fixações por segundo no olho humano e acrescentava:

“The duration of successive fixations varies from five hundredths of a second to a second or more, depending upon the kind of material observed and upon the ability, interest and habits of the observer. Clear vision takes place only when the eye fixates. The eye is being temporarily blinded while in motion.” (Brandt, 1945:27-28)

Barthes (1987), na sua reflexão semiótica, de que nos temos estado a servir, sobre o ritmo em dois tempos que intuía ser o ritmo a que chama a “operação da leitura”, precisava:

“O princípio dos métodos contemporâneos de leitura rápida é uma aceleração deste ritmo, a procura de dimensões ideais da porção de texto que se viu em cada focalização, por forma a reduzir o número dos tempos mortos entre as focalizações.” (Barthes, 1987:189)

Sabemos hoje que a questão das dimensões ideais da porção de texto que se vê (ou mesmo que se intui) em cada focalização está intrinsecamente ligada à velocidade da leitura e esta à extensão da linha e à complexidade do texto, o que tem sido actualmente motivo de inúmeras investigações e consequentes polémicas de que abordaremos posteriormente.

Barthes (1987:189) especulando sobre os mecanismos de leitura referia-se a “unidades de leitura” como sendo as porções de texto de dimensão variável e que, ao contrário do alfabeto — que é constituído por um conjunto de unidades elementares estáveis — seriam, na sua opinião, unidades vagas, imprecisas. Estas, apesar de serem constituídas por elementos linguísticos como as letras ou as palavras, não seriam unidades linguísticas e, por isso, saber ler, para Barthes, pressupõe ter ultrapassado o nível da sílaba e da palavra para chegar à frase.

Neste texto em que especula sobre a importância da unidade frase na aprendizagem da leitura (o que o modelo *top-down*, como veremos sanciona) Barthes considera-a como “um limite” e “uma fronteira na linguagem” para além da qual só existe o discurso. Saber ler é, então, ser-se capaz de aceder ao patamar rítmico dos dois tempos, de leitura e de não-leitura, partindo do princípio de que “saber ler, em absoluto, significa saber ler uma frase: quando se sabe ler uma, sabe-se ler todas; ou seja, sabe-se ler tudo”. (Barthes, 1987:189)

Estas considerações evidenciavam o pressuposto de que um decifrador não era, pois, um leitor. Leitor seria o que apreenderia o sentido global da frase e aquele que lia fluentemente. Habitualmente associamos a leitura fluente à leitura silenciosa.

A questão da leitura silenciosa, em termos pedagógicos, não é, porém, um assunto incontroverso. Georges Jean (2000: 16-7) debatendo as novas funções que podem caber à “leitura oralizada” (conceito que retira de François Richaudeau) discute as suas diferenças e vantagens pedagógicas face ao conceito de “recitação” ou de “texto dito em voz alta” que pode ser memorizado.

Jean (2000), nesta obra aqui mencionada, defende a leitura em voz alta por a considerar como uma “*sobre leitura*” o que só por si exigirá o conhecimento das diferentes modalidades e dos seus diversos tipos. Sem pretendermos desenvolver esta questão, anotaremos aqui o ponto de vista deste autor sobre a importância da leitura em voz alta, apenas para que se perceba que a passagem da leitura oralizada para a leitura silenciosa não pode ser vista exclusivamente como sinónimo da ultrapassagem de um estádio.

“(…) a leitura em voz alta, e é aí que reside todo o seu interesse, pode assumir uma multitude de formas e modula-se em função de diferentes situações: leitura de crianças entre si, do professor aos seus alunos, leitura da mãe ou do pai a um filho, à noite, leituras conjugais, leitura do seu próprio texto por um autor, leituras conviviais, num

salão ou hoje em dia num atelier de escrita, em clubes de leitura, leitura para os invisuais, leituras mediatizadas pela rádio, pela televisão, em disco, em CRD-ROM, etc.” (Jean, 2000:17).

Durante muito tempo, a leitura foi desenvolvida enquanto actividade mental apoiada por uma certa forma de materialização acústica desse processo decifratório interno. Ao invés do que se passou com o cinema (que começou pelo cinema mudo e evoluiu para o sonoro), a leitura sonora foi-se tornando muda, ou seja, o leitor deixou de ler em voz alta para usar em exclusivo os olhos num processo de silenciamento do corpo face ao espírito. Toda esta evolução, no sentido de uma leitura fluente e silenciosa, estamos em crer, desenvolveu — ao apagar a relação grafema/som — ainda mais a dimensão visual do texto escrito.

Em Barthes (1987) podemos encontrar algumas explicações para o desaparecimento do som na leitura.

“A leitura silenciosa difundiu-se nos mosteiros, por volta do século VI, para fazer reinar o silêncio e respeitar o repouso dos outros à hora da sesta, que era também a hora da leitura pessoal.” (Barthes, 1987:194)

A leitura, enquanto disciplina corporal austera ou exercício espiritual, pressupunha a ausência da fruição e terá sido, para os monges medievais, uma forma de ascese, de obrigatoriedade e também de privação como a castidade, o jejum, ou a vigília. A leitura funcionaria não como um prazer em si mas como uma actividade capaz de fazer suportar as outras privações, um substituto da fruição, na medida em que o tempo de leitura substituiria e preencheria as longas horas que a privação do sono, do alimento ou da actividade sexual instalavam no quotidiano.

A trajectória de eliminação da voz, do gesto e do corpo desenvolveu-se, ainda segundo Barthes (1987) a partir de dois eixos: por um lado, a privação da fruição da leitura e por outro, a racionalização da necessidade de “neutralização da leitura”.

A racionalização desse desaparecimento da leitura sonora vai-se progressivamente construindo sobre argumentos defensores de que “a *lectio tacita* favorece a inteligência do texto, ou seja, o acesso imediato ao sentido, ao significado, sem se perder, sem se comprometer no significante: a informação” (Barthes, 1987:195) e fica, nas palavras de Isidoro de Sevilha (século VII), citado em Barthes, assim explicada:

“Aos sentidos é mais grata uma leitura silenciosa. O intelecto está mais receptivo se a voz de quem lê se cala e a língua se move em silêncio; se, pelo contrário, se ler em voz alta, o corpo cansa-se e a voz enfraquece.” (Barthes, 1987:195).

Se os sentidos se apagam, como poderemos ler? Ler, nesta perspectiva, seria quase um processo de transmissão imaterial entre o livro e o cérebro, um processo activado pela luz. Todavia, uma forma de leitura exercitada para a construção mental do som interior, sem possibilidade de exteriorização e audição aérea, vai, provavelmente, produzindo sobre a escrita — exigindo-lhos mesmo — sucessivos refinamentos na composição plástica do texto visível. Esta actividade de leitura silenciosa — hoje, prática corrente nos leitores fluentes adultos — potencia, pois, a dimensão visível do texto.

Nessa sua dimensão visível, o texto oferece-se-nos, numa primeira abordagem, como um contínuo gráfico entrecortado por espaços brancos, vulgarmente designados por fronteira de palavra. Ora, a separação das palavras na frase escrita, afirma Barthes, (1987:49), é uma prática posterior à invenção da imprensa e dela decorrente. Até à invenção da imprensa, a leitura era feita em voz alta e necessitava de o ser porque as palavras não estavam separadas entre si e era no decorrer do próprio acto de leitura em voz alta que o texto se realizava e se tornava compreensível pela entoação. A escrita aproximar-se-ia, assim, do contínuo sonoro que é a oralidade, já que na oralidade as pausas entre palavras não existem⁴. Ora, a separação física das palavras cria vazios entre elas e efectua uma marcação visual no campo textual. E, na medida em que esses afastamentos deixam espaços em branco, que sulcam de irregularidades o espaço da escrita impressa, vai-se produzindo um novo texto escrito com uma crescente importância da face visível do texto relativamente à auditiva e, por extensão, um aumento de importância da palavra escrita sobre a palavra dita.

Poderá a ausência de som estimular uma hipersensibilidade visual à mancha, à linha, à palavra, ao carácter e, de um modo geral, a todo o texto e a todas as suas subtilezas e particularidades formais?

Em caso afirmativo, o leitor tornar-se-ia, apto a estabelecer ligações de sentido, visualmente menos lineares, e, por via disso, disponibilizar-se-ia a

4. As pausas na produção discursiva oral são pausas de respiração ou pausas de processamento ou pesquisa lexical ou então de separação de blocos de sentido e não de palavras. (Veja-se Halliday, 1990:38-9)

inter-relacionar, no texto, o universo de signos oriundos de proveniências diversas. Exercitativa, provavelmente, competências de percepção eventualmente diferentes das dos que não lêem.

Barthes (1987) diz-nos que:

“Os membros das sociedades analfabetas são incapazes de ver a três dimensões ou de uma percepção da perspectiva. A alfabetização, segundo MacLuhan, habitua o olho humano a focar ligeiramente aquém de uma imagem, de forma a que ela seja totalmente perceptível num só olhar. Como os analfabetos não adquirem esta técnica, não vêem os objectos como nós (...).” (Barthes, 1987:50).

Atrevemo-nos a sugerir que o leitor fluente, pela prática da leitura silenciosa, faz com que o texto deixe de ser perseguido pelo mito do registo sonoro (pelo menos o audível, já que o sonoro mental poderá co-habitar com a leitura silenciosa), para se aproximar de um pensamento visualmente mais (inter)activo. A corporalidade textual não passará tanto pela realidade corporal do leitor, mas talvez mais pelas construções mentais de possibilidades abertas. Os novos silêncios e ruídos do texto seriam, pois, especialmente perceptíveis, definidos na e pela ausência/presença do carácter, visuais, portanto.

Retomando a pequena resenha cronológica que fazíamos das práticas de leitura, é importante não nos esquecermos de referir que a prática monástica de uma leitura de obediência e de gnose evoluiu e a leitura, mesmo a silenciosa, foi-se progressivamente transformando em divertimento, em passatempo, em refúgio, em isolamento, em transgressão — considerada mesmo um “perigo mortal para a alma durante o século XVIII” (Barthes, 1987:195) — em volúpia, em recolha, em apropriação e em acto de produção do sentido. A proliferação de textos escritos e a sua sistemática utilização, pragmatizou a leitura sem, todavia, lhe retirar a sua dimensão voluptuosa.

Hoje em dia, o termo leitura já não é usado exclusivamente para textos verbais, mas também para textos visuais pictóricos e pensamos que é possível afirmar que a leitura de textos verbais é globalmente mais pragmática e menos transgressora que a dos textos visuais ainda francamente associada ao prazer.

E aqui, gostaríamos de distinguir as duas acepções possíveis que o termo “leitura” pode actualmente encerrar. Goldsmith (1984:2), citando Colin Cherry, alerta para o facto do termo “leitura” (*reading*) usado para

os textos verbais, ter sempre duas acepções e de, numa delas, apenas pressupor uma actividade de decifração (*readability*), já que é possível ler um texto sem compreender o seu conteúdo, e na outra pressupor, obrigatoriamente, a compreensão (*understanding*) do que é lido. Ora, Goldsmith (1984:2) defende que a leitura das imagens icónicas pressupõe sempre decifração e compreensão e essa seria já, com certeza, uma diferença relativamente à leitura verbal ainda que os grafemas possam constituir-se de alguma forma, como um caso particular de imagem.

Todavia, não podemos esquecer que ainda que a leitura de imagens e a leitura de textos verbais obedeça a diferentes estratégias e a diferentes processamentos, todo o texto escrito, mesmo o estritamente verbal, é sempre visual e que é precisamente na dimensão mais visual do texto verbal — a sua organização gráfica — que o leitor pode ainda deleitar-se.

O que nos ocupa, neste trabalho, está exactamente na intersecção dessas actividades (a percepção, a decifração e a compreensão), uma vez que, quando nos preocupamos com a leitura de textos verbais impressos, por um lado, queremos abordar esta problemática na perspectiva da leitura das características gráficas que fazem de toda a escrita uma imagem e, por outro, estamos exactamente preocupados com actividades de descodificação e compreensão de sinais.

Parece-nos instituir-se na leitura, um círculo vicioso que poderá ser detectado em termos filogenéticos e ontogenéticos.

Quando aprendemos a ler textos verbais as características visuais dos grafemas ocupam-nos quase por inteiro já que da sua eficiente identificação depende o sucesso de decifração e de tal maneira envolvem o processamento cognitivo que é frequente dependermos do apoio da voz, suporte mnésico para a compreensão do que vamos decifrando. Conforme nos vamos tornando mais eficientes na decifração evoluímos na velocidade e a percepção visual deixa de nos ocupar tão profundamente. Apoiamo-nos em mecanismos mais dedutivos, compreendemos mais facilmente o conteúdo, mas prestamos cada vez menos atenção à face gráfica dos grafemas que se torna subsidiária do conteúdo e, nessa medida, quase dispensa ser vista.

Por outro lado, quando aprendemos a ler textos icónicos (ou textos imagéticos) ocupamo-nos quase só dos conteúdos por eles veiculados e dispensamo-nos de ver os seus pormenores gráficos e plásticos. À medida que ganhamos competência visual e nos vamos tornando leitores fluentes de imagens, vemos cada vez mais o pormenor do código visual.

A construção do leitor fluente nos textos verbais parece, pois, exigir que se instale um certo pragmatismo em que à medida que a dificuldade de decifração diminui também vá diminuindo a atenção visual ao pormenor.

Revemos, a seguir, as funções da leitura para percebermos o que pode competir com esta atitude pragmática.

3.2.1 As funções da leitura e a emergência do conceito de função topográfica

É comum apresentar duas funções básicas para a leitura que consequentemente norteiam os objectivos da escrita: a função informativa e a função de entretenimento. Estas duas funções, que não devemos entender de forma exclusiva, pautaram uma concepção de escrita pragmaticamente determinada.

Actualmente, alguns autores atomizaram as funções da leitura e foi possível pensar de forma diferente as consequências da permanência desta capacidade no processo de evolução humana.

Revemos, aqui, de forma muito sucinta, as funções que Felipe Allende e Mabel Condemarín (2005) sistematizaram para a leitura, após a apresentação de uma série de argumentos justificativos da importância da leitura. Entre os principais, salientaram a actividade da leitura como sendo um meio de comunicação onde prevalece a liberdade de escolha, tanto no que diz respeito ao conteúdo como na autodeterminação do próprio ritmo de leitura; sendo um factor determinante do êxito ou do fracasso escolar, pelo facto da leitura ser ao mesmo tempo disciplina de estudo e meio/instrumento para a aprendizagem; permitindo articular os conteúdos culturais, pelas suas características sequenciadoras e de permanência; expandindo a memória humana; sendo estimuladora da produção de textos e sendo determinante de processos de pensamento, cumprindo assim uma importante função social.

Halliday (1975)⁵ publicou um estudo sobre a aprendizagem da língua materna em que investiga, segundo ele próprio sublinha, dum “ponto de vista sociolinguístico”, o desenvolvimento da linguagem numa criança entre os 9 e os 24 meses de idade. No referido estudo, M. A. K. Halliday sustenta que a aprendizagem da língua materna, compreende três fases de desenvolvimento, que correspondem à passagem do monólogo ao diálogo e a partir daí à entrada na linguagem do adulto. Utiliza, como hipótese de trabalho, um conjunto de sete funções para o desenvolvimento da linguagem, já sistematizadas por si em publicação de 1969, e que são as seguintes: funções instrumental, regulatória, interaccional, pessoal, heurística, imaginativa e informativa. (Halliday, 1975: 244 ss.)

Alliende e Condemarín (2005:17-20) centrando-se em três funções básicas da linguagem (funções representativa, expressiva e apelativa, previamente definidas por Bühler em 1934) às quais decidem acrescentar a função metalinguística (definida por Jakobson em 1960), convertem estas sete funções da linguagem, propostas por Halliday (1975), em funções características da leitura. A estas acrescentam ainda outras quatro, listando assim onze funções características da leitura: a função informativa, a pessoal, a imaginativa e criativa, a normativa, a interaccional, a instrumental, a heurística, a dramática, a léxica, a ortográfica e a morfossintáctica.

No quadro-resumo (cf. quadro p. 61) extraído destes dois autores, Alliende e Condemarín (2005:21), e aqui apresentado (e pontualmente adaptado), é possível estabelecer correspondências horizontais entre as funções da linguagem e da leitura, e simultaneamente verificar o tipo de textos ou operações típicas com que o leitor se poderá confrontar nas suas experiências de leitura.

O recurso à função metalinguística definida por Jakobson (1960) serviu a Alliende e Condemarín (2005) para proporem que a leitura funciona também com funções lexicais, ortográficas e morfossintáticas:

“(...) a leitura é a grande fonte de incremento do vocabulário. Graças às pistas dadas pelo contexto, o leitor pode incorporar sem dificuldade novas palavras a seu léxico; a

5. M.A.K. Halliday consolida neste artigo uma proposta sobre a categorização das funções da linguagem, iniciada em 1969. Das publicações posteriores destacamos, a título informativo, Halliday (1985:15-28) onde o autor faz a cronologia das propostas de diferentes autores sobre as funções da linguagem e disserta sobre o que ficou, a partir daí, designado como os usos da linguagem, apresentando uma abordagem sócio-semiótica inovadora e, que de alguma forma, conclui a iniciada em 1975. Os usos da linguagem ficaram classificados em três grupos: os usos informativos, com orientação para o conteúdo; os usos interactivos com orientação para o efeito e os usos imaginativos.

imagem gráfica da palavra serve de ajuda eficaz para sua lembrança e explica a correlação positiva que existe entre leitura e ortografia (...).” (Alliende e Codemarán, 2005:20)

Ora, parece-nos que não podemos esquecer que a escrita não é simplesmente a representação gráfica da oralidade, uma vez que as características do texto escrito — apesar de não serem capazes (ou exactamente porque não são capazes) de reproduzir com rigor e exaustividade todas as características da entoação e do débito discursivo presentes no texto oral — pressupõem uma organização sintáctica própria e mesmo opções lexicais distintas. Para além destas opções particulares que a escrita determina, a necessidade de visibilidade do texto (característica inerente a qualquer texto escrito) pressupõe inevitavelmente opções de distribuição topográfica na área de suporte da sua apresentação que, por seu lado, originam ritmos de leitura particulares e movimentos perceptivos distintos.

É, pois, certo que o texto escrito se constitui enquanto um objecto autónomo oferecido à percepção, sobretudo à percepção visual e, por isso mesmo, enquanto objecto capaz de produzir sentidos diferentes dos do texto oral.

Inevitavelmente, um desses sentidos advém das particularidades da organização do texto escrito. A escrita serve-se de estratégias muito particulares, como a pontuação, a organização por períodos e por parágrafos,

Funções da linguagem	Algumas funções características da leitura	Texto ou operações típicas
Função representativa (referencial, denotativa, cognitiva)	Informativa (principal meio de estudo)	Textos filosóficos, históricos, literários, religiosos, científicos informativos, cartas, telegramas, anúncios informativos.
Função expressiva (emotiva, imaginativa)	Pessoal	Autobiografias, diários de vida, reflexões.
	Imaginativa e criativa	Textos literários narrativos e poéticos.
Função apelativa (activa, conativa, interactiva)	Normativa (ou Regulatória)	Regulamentos, leis, avisos.
	Interaccional	Cartas, convites, telegramas, comunicações, bilhetes.
	Instrumental	Instruções, receitas, indicações, manuais.
	Heurística	Textos reflexivos, questionários, pesquisas.
Função metalinguística	Dramática	Obras dramáticas.
	Léxica	Enriquecer o vocabulário e melhorar o seu uso.
	Ortográfica	Tornar visíveis as sequências gráficas das palavras permitindo a sua exacta reprodução.
	Morfossintáctica	Familiarizar o leitor com estruturas linguísticas próprias dos textos escritos.
	<i>* Topográfica</i>	<i>Temporalizar a leitura, conduzir o leitor à interpretação de sentidos através de estratégias gráficas que condicionam o mapeamento dos percursos da leitura e à recepção da própria organização textual.</i>

Quadro adaptado de Alliende e Condemarán (2005:21), intitulado: *Quadro-Resumo: A Leitura e suas funções*, onde incluímos a função *topográfica*, marcada com asterisco (*), assumida neste trabalho como proposta nossa.

as entradas de parágrafo, a utilização de maiúsculas, os sublinhados, a gestão gráfica do espaço entre e intra palavras ou entre linhas, etc.⁶ Essa gestão gráfica e tipográfica cria uma realidade material que se consubstancia numa mancha gráfica e numa textura específicas. A mancha⁷, apesar da vulgar constância da linearidade, apresenta contornos muitos diferentes (a informação escrita pode estar distribuída em quadros, em colunas, em texto corrido, com e sem títulos e/ou destaques, em organigramas, etc.) e conduz com certeza a estratégias diferentes no processamento da informação, dependentes exactamente de particularidades gráficas. A simples organização de um texto em parágrafos cria blocos de sentido que são lidos e processados como unidades semânticas de um todo.

Hierarquizar, separar, juntar, aproximar, distanciar, distinguir, interligar, relacionar diferentes informações fica, frequentemente, na escrita, a cargo de opções gráficas conscientes e voluntárias ou inconscientes e impostas. E a compreensão semântica das relações entre os diferentes blocos de sentido é, em parte, conduzida, na leitura, por essa mesma visibilidade estrutural que funciona como índice de significados atribuídos ao texto pelo seu escritor ou atribuíveis pelo seu leitor.

Propomos, pois, acrescentar às funções propostas por Felipe Allende e Mabel Condemarín (2005) para a leitura, e aqui revistas, uma outra função, que poderíamos considerar dentro das funções metalinguísticas: a função *topográfica*, conscientes de que a gestão do espaço gráfico na escrita acarreta consequências sobre a percepção de um texto e que a percepção da estrutura não deve ser independente da leitura contribuindo assim a organização gráfica de um texto escrito para um particular processamento da informação.

A sugestão para a designação desta função da leitura foi colhida no trabalho de Waller (1988:194-195) onde o “topos” é referido como o conjunto de lugares de um texto onde será possível encontrar os argumentos prin-

6. Robert Waller (1988:35-40) analisa com detalhe o que designa por “*typographic cuing*”, um efeito que funciona como uma espécie de “*deixa tipográfica*”. Tal como acontece no teatro, onde a “deixa” serve de indicação de entrada ao discurso de um actor. No texto escrito a “*deixa tipográfica*” assinala (alerta para) ideias importantes nesse texto através da utilização do negro, itálico ou sublinhado.

7. Parece-nos hiperbólico o uso deste termo aplicado à disposição gráfica rectangular da grande maioria dos textos impressos. Seria interessante datar a entrada deste vocábulo na esfera tipográfica e, mesmo como exercício eventualmente com algum pendore especulativo, procurar perceber quais as razões pelas quais a palavra “mancha” que maioritariamente se refere a imagens informes e irregulares se aplica em tipografia a uma tessitura regular, com estrutura linear.

cipais de um dado discurso. Os tópicos são lugares metafóricos do discurso oral ou escrito e, no caso do texto escrito tornam-se metáforas visíveis (como os títulos e subtítulos) podendo, através de ajustadas opções tipográficas, erigirem-se como marcos de referência visual importantes na leitura e na localização do leitor face ao livro ou ao documento físico, suporte desse texto.

O conceito de tópico de um texto apresentado por Grimes (1975:337) é definido como a parte superficial da forma desse mesmo texto que representa a escolha temática do orador.⁸

Também os *marcos visuais*⁹, de acordo com um estudo de Kevin Lynch (1960) sobre o espaço urbano, (este estudo, debruçou-se sobre três cidades norte-americanas: Boston, Jersey City e Los Angeles e defende a importância da legibilidade na estrutura urbana) são *pontos* de referência centrais para a nossa orientação nesse mesmo espaço urbano.

É comum utilizar palavras como “desnorteado” ou “desorientado” para qualificar um indivíduo que se sente “perdido”, ou seja, alguém que perdendo a direção e o sentido do seu percurso não consegue localizar-se no espaço. “Perder o norte” ou “o oriente” é não controlar um sistema referencial que foi construído com base nos pontos cardiais, isto é, num conjunto de dois eixos ortogonais centralmente cruzados. A sensação do indivíduo perdido no espaço (seja ele no espaço terrestre, aéreo ou marítimo) desorganiza-lhe o corpo como centro do seu sistema de referências, e interfere no que Abraham Moles e E. Rohmer (1978) designam por “*point ici*” ou seja a noção do “aqui” e do “ali”.

O leitor que se perde no texto, busca nos marcos visuais da obra (títulos e subtítulos) ou noutras componentes presentes na estruturação tipográfica, aquilo que o poderá religar ao fio discursivo desaparecido. A sua memória visual irá desempenhar um papel determinante nesse processo de procura. É certo que a estrutura tipográfica não funciona como a sinalética de uma rede rodoviária onde o percurso uma vez iniciado tem sentido único e não permite, como ao leitor estático, sucessivas paragens e regressos, desvios e saltos, contrastes e comparações em esquemas, organigramas e quadros ou ainda complexas relações de leitura diagramática. Mas o uso desa-

8. No original: “that part of the surface form that represents the speaker’s thematic choice” Grimes (1975:337)

9. Lynch (1960) também refere outro tipo de marcos, como é o caso dos marcos olfactivos, mas optamos por não os referir.

justado da tipografia conduz porventura a percursos labirínticos não menos desestabilizadores que a condução automóvel sem sinalização adequada.

O *topos* da tipografia é o conjunto de lugares que compõem a paisagem gráfica do texto impresso e formam a rede estrutural que Waller (1988:180) designa por estruturas convencionais ou géneros de texto, e que gostaríamos de explicitar melhor.

Waller (1988:162-191) revisita diversos autores-chave¹⁰ da linguística, da semiologia e da psicologia cognitiva, com trabalhos relevantes nas teorias da linguagem e nas teorias da comunicação, analisando com pormenor os diversos modelos de comunicação por eles propostos, mas tomando como ponto de partida uma relação particular, que enuncia como estruturante, a relação escritor / leitor. E esquematiza, do seguinte modo, essa relação entre escritor e leitor:

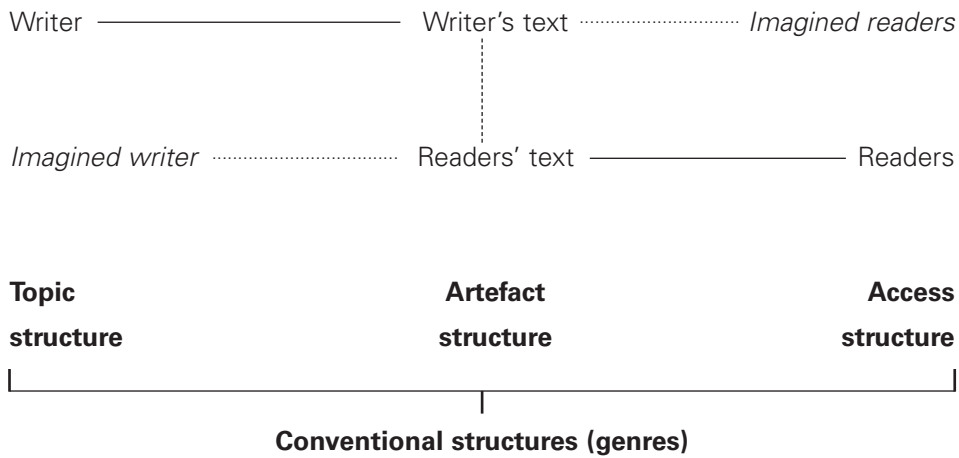
“The obvious way to diagram this relationship – so obvious as to make it a truism – is to link writer and reader by a line passing through text (or medium). All theories of language or communication at some point have to state their view of the writer-text-reader relationship, even if it is to exclude much of it from their field, and many illustrate their explanations with variations of the same simple diagram.” (Waller, 1998:162)

Tendo em consideração a comunicação tipográfica, Waller (1988:176-82), constrói um modelo centrado no papel do tipógrafo, ou seja, um modelo capaz de contemplar a mais larga gama de géneros de textos possíveis (sejam de natureza literária, instrucional ou técnica). Para se compreender melhor esse modelo, ele é apresentado em três etapas como o modelo completo que, de seguida, se reproduz.

Na **primeira etapa**, o autor enfatiza por um lado as relações entre “escritor e texto” e entre “leitores e texto”, e por outro a relação de “conversa” entre escritor e leitores. A linha vertical a tracejado representa essa dupla relação e igualmente o próprio processo de publicação. O resultado desse processo será um produto fisicamente diferente do texto do escritor.

É de realçar o uso do singular para o escritor e o do plural para os leitores.

10. Bloomfield (1935); Smith, Lasswell & Casey (1946); Shannon & Weaver (1949); Johnson & Klare (1961); Gombrich (1963); Green & Courtis (1966); Roland Barthes (1977); M. J. Reddy (1979); Umberto Eco (1976/1981); M. Nystrand (1982 e 1986); e B. J. F Mayer (1985) entre outros.



Modelo completo, extraído de Waller (1998:180), onde o autor propõe que as três estruturas básicas (estrutura tópica, estrutura do artefacto e estrutura de acesso) sejam sintetizadas numa quarta categoria, designada como estruturas convencionais as quais estão associadas aos diferentes géneros de texto.

Na **segunda etapa**, introduz três tipos de estrutura (estrutura tópica, estrutura do artefacto e estrutura de acesso) que estabelecem correspondência com os três pólos da relação de comunicação (escrita, publicação e leitura).

Na **terceira etapa**, e conforme é possível observar no quadro anteriormente apresentado, o modelo completo considera o “texto típico impresso” como aquele que contém a combinação das três estruturas básicas as quais, por isso mesmo, deverão ser agrupadas sob a designação de estruturas convencionais e que, assim, conduzirão à definição dos géneros ou estilos tipográficos.

A estrutura tópica contém os efeitos tipográficos respeitantes ao discurso do escritor/autor, aos seus argumentos e às respectivas sequências expositivas.

A estrutura do artefacto diz respeito às características tipográficas que resultam da natureza física do produto, das condicionantes tecnológicas empregues na produção do objecto, como, por exemplo, a quantidade de espaço em branco que resta no final de cada capítulo resulta do tamanho da página e, portanto, das medidas do próprio artefacto.

A estrutura de acesso abrange as características tipográficas que ajudam e clarificam os leitores na sua dimensão de navegação ou mesmo de interacção com o texto como tópico, seleccionando elementos para organizar “vozes” nos diálogos, incluindo índices de conteúdos ou incluindo sinais capazes de os guiar para determinados locais precisos do texto.

A distinção entre estas três estruturas básicas, de acordo com Robert Waller, é um aspecto mais teórico do que prático, uma vez que elas são fre-

quentemente coincidentes e em muitas situações, como é o caso de, por exemplo, novos capítulos funcionarem simultaneamente como fronteira tópica e como auxiliar de navegação.

“Topic, artefact and access structures are thus heuristic concepts whose main purpose is to form the basis for describing genres of typographically-organized documents. They are ideal types which are never or rarely found in isolation, but which are recognizable in combination.” (Waller, 1998:180)

A experiência de leitura resulta do encontro de inúmeras actividades sensoriais e cognitivas. Os percursos da leitura têm sido constantemente redefinidos, alterados, adaptados e por isso mesmo ampliados e acrescentados com novas construções e sinaléticas de acordo com a natureza, exigências e necessidades dos textos, dos suportes, dos escritores e dos leitores. As funções da leitura têm-se expandido e as estruturas convencionais, como Robert Waller as designou no seu modelo, não podem hoje ser ignoradas quando nos referimos ao processo de leitura como um processo de compreensão de um texto onde a dimensão gráfica joga um papel determinante.

Estas foram exactamente as razões que nos levaram a propor para a leitura esta nova função topográfica que nos parece caber nas funções metalinguísticas e que inclui todas as estratégias que permitam temporizar a leitura, conduzir o leitor à interpretação dos sentidos gráficos, mapear os percursos da leitura e permitir a recepção da própria organização textual enquanto veículo de conteúdos.

Esta função topográfica (em maior ou menor grau) está presente em todos os textos e se em alguns se tornou praticamente invisível não é porque tenha deixado de existir, mas porque a sua utilização sistemática faz com que nos esqueçamos dela. Tentaremos ver, ao longo deste trabalho, alguns dos elementos que a compõem.

3.2.2 O processamento da informação na leitura: modelos ascendentes (bottom-up), descendentes (top-down) e interactivos

Como qualquer actividade complexa, a leitura envolve vários tipos de procedimentos cognitivos. O nosso objectivo neste trabalho não é discutir cada uma destas dimensões da cognição, mas tentar ver de que modo a forma das palavras e/ou das letras é tida em conta nos procedimentos implicados na leitura e qual o seu eventual grau de interferência nesta actividade.

Cuetos (1990:16-51) sistematiza quatro módulos ou processos responsáveis pela leitura e define-os como: perceptivos, lexicais, sintácticos e semânticos.

Segundo Cuetos (1990:16-51) os processos perceptivos servem-nos para extrair informação gráfica presente na página e permitem-nos armazená-la durante um tempo muitíssimo curto¹¹ na chamada memória icónica. A parte mais significativa da informação gráfica será armazenada numa memória mais duradoura¹², mas ainda de curto prazo, ou memória operativa.

“En esta memoria [memória icónica] no se realiza ningún tipo de interpretación cognitiva, ya que es un almacén de carácter precategorial, es decir, mantiene la información en estado primitivo, tal cual aparece. (...) Es necesario entonces suponer la existencia de otro almacén capaz de retener la información durante más tiempo, desde el cual se pueda analizar el material. Esta función parece que la realiza la memoria a corto plazo o memoria operativa”. (Cuetos, 1990:25)

A memória operativa ou memória a curto prazo é aquela que irá permitir as operações de reconhecimento de informação, identificando uma ou

11. Apesar da capacidade de armazenamento da memória icónica ser enorme, a capacidade temporal máxima de retenção dos estímulos é de cerca de 250 mseg, uma vez que antes de acabar este tempo já estão a ser recebidas novas informações provenientes da fixação seguinte. (Cuetos, 1990:25)

12. A memória de curto prazo pode perfeitamente conservar os estímulos entre 15 a 20 segundos, tempo suficiente para levar a cabo as principais operações e com a vantagem de ser um armazém que guarda sem necessitar de destruir o material proveniente de novas fixações. Em contrapartida, a sua capacidade de retenção não ultrapassa os 6 ou 7 estímulos visuais. (Cuetos, 1990:26)

mais letras ou palavras, uma vez que, ainda segundo Cuetos (1990:26), aí já se realizam análises categoriais do estímulo, ou seja, a informação é retirada como material linguístico.

“Esto quiere decir que si en la memoria icónica la letra “b”, por exemplo, se identifica como una serie de rasgos visuales (línea vertical a la izquierda, línea curva a la derecha, etc.), en la memoria a corto plazo se identifica ya como la letra concreta “b”. Para ello obviamente se tiene que consultar algún almacén de memoria a largo plazo en el que se encuentren representadas todas las letras del alfabeto.”. (Cuetos, 1990: 26)

É necessário não esquecer que a identificação das letras se processa logo no início de uma fixação por forma a conseguir identificá-las ainda antes de terminar o período de uma fixação.

Desde Émile Javal (1878), autor que serve de marco fundacional aos estudos de percepção visual, que se sabe que os nossos olhos não avançam na leitura de uma forma contínua mas sim através de pequenos saltos, denominados movimentos sacádicos, processo que teremos, ainda, oportunidade de descrever com mais pormenor.

E é conveniente registar que a identificação das letras se processa logo no início de uma fixação (movimento ocular durante o qual os olhos obtêm informação) por forma a que seja possível identificá-las ainda antes de terminar o período de uma fixação.

Não obstante termos hoje muitos dados relativos aos diferentes tempos de duração das fixações, não deixa de ser motivo de alguma perplexidade sabermos que os 50 primeiros milissegundos de uma fixação, que dura em média 250 milissegundos, são suficientes para extrairmos a informação que irá ser analisada na memória de curto prazo.

Os processamentos lexicais (Cuetos, 1990:16-51), ou de reconhecimento das palavras, permitem-nos aceder aos seus significados, através de duas vias diferentes: a lexical mais directa ou visual (que interliga a forma (orto)gráfica da palavra com a sua representação interna e consequentemente com o seu significado) e a fonológica mais indirecta (que permite a associação de cada grafema ao som e através das associações de sons permite aceder aos sentidos). No procedimento lexical, as fronteiras de palavra, ou seja, os espaços gráficos em branco, jogam um importante papel.

Os processamentos sintácticos (Cuetos, 1990:16-51) actuam de molde a determinar como estão relacionadas as palavras entre si para que se construa a mensagem, o que pressupõe não só a compreensão das diferentes

estruturas gramaticais, ordem e suas regras, como também o respeito pelos sinais de pontuação e pelos sinais auxiliares de escrita, por exemplo. Estes são muitas vezes percebidos, mesmo antes de linearmente chegarmos ao ponto onde aparecem.

Os processamentos semânticos (Cuetos, 1990:16-51) que concorrem para a compreensão de textos são mais complexos e adquiridos progressivamente. Permitem-nos acumular um conjunto de proposições hierarquizadas de modo a distinguir a informação principal da secundária, incluí-las num contexto global, elaborando a integração na memória do leitor e finalmente, realizar inferências indo, assim, mais longe do que o próprio texto.

Por seu lado, Viana (2002) debate as componentes da competência leitora identificadas por Carrol (1987), que são:

“1. Adquirir e dominar a língua em que se vai aprender a ler. 2. Aprender a segmentar as palavras faladas nos sons que as compõem. 3. Aprender a reconhecer e a discriminar as letras do alfabeto nas suas várias formas de apresentação gráfica. 4. Aprender o princípio de orientação esquerda/direita, quer na exploração da palavra escrita isolada, quer no continuum do texto. 5. Aprender que há padrões com grande regularidade de correspondência letra/som, e aprender a usar estes padrões no reconhecimento das palavras que já conhece na linguagem oral e na pronúncia de palavras não familiares. 6. Aprender a reconhecer palavras impressas, servindo-se de todas as pistas que possam ajudar: a configuração global, as letras que as compõem, os sons representados por essas letras e/ou o significado sugerido pelo contexto. 7. Aprender que as palavras impressas são transcrições das palavras faladas. Ao descodificar uma mensagem escrita no seu equivalente falado, a criança tem de ser capaz de aprender o seu significado. 8. Aprender a raciocinar e a pensar sobre o que lê, dentro dos limites da sua capacidade e da sua experiência.” (Viana, 2002:18-19)

E, ao discutir a ordem pela qual estas competências devem ser enfatizadas, lista de um modo mais abrangente os vários aspectos que é preciso ter em conta e que decorrem do desenvolvimento destas mesmas competências. São eles: “1. linguagem oral, 2. processamento visual, 3. percepção e reconhecimento de palavras escritas, 4. cognição, 5. afectos, 6. interacções culturais” (Viana, 2002:18-19) e afirma que a grande questão é a relevância atribuída a cada uma destas componentes e a ordem por que são abordadas no ensino da leitura.

Apresentamos, de forma muito sucinta, quer os processos listados por Cuetos (1990), quer os vários aspectos decorrentes do desenvolvimento da competência leitora, listados em Viana (2002), logo no início deste capítulo e fora de qualquer dos modelos que seguidamente veremos para que se per-

ceba, de uma forma independente das teorias que dão corpo à construção de modelos de leitura, que, apesar de actualmente não ser mais possível considerar a leitura como uma actividade apenas marcada por requisitos perceptivos, são vários os procedimentos que dependem fortemente do processamento visual e que contemplam a dimensão perceptiva a qual, como sabemos, se interliga fortemente com a actividade do designer gráfico.

Os modelos de leitura, que surgem a partir da década de 70 do século passado, abandonam as explicações excessivamente comportamentalistas que haviam marcado a formulação de modelos até então e são fortemente influenciados por diversas investigações da psicolinguística e da psicologia cognitiva acerca das operações e estratégias cognitivas de complexidade diversa presentes na actividade de ler. Estas incluem os movimentos oculares, as estratégias para o reconhecimento de letras e palavras e para a sua integração em frases e a compreensão textual.

Genericamente, estes modelos podem ser divididos em três grupos. Os modelos ascendentes (ou bottom-up)¹³ que partem do pressuposto de que a leitura se desenvolve ao longo de um percurso que se inicia em processos psicológicos primários, como a tarefa de perceber, identificar e juntar as letras e prossegue de forma linear e hierárquica.

Nestes modelos onde a correspondência grafo-fonológica é a única via de acesso ao significado, até à produção de sentido enquanto processo cognitivo superior. Todavia estes modelos, muito criticados, não conseguiram explicar como é possível compreender palavras homófonas, como é possível explicar as interferências sintácticas na percepção de palavras ou por que razão alguns erros ortográficos não são percebidos durante a leitura. Os modelos descendentes (ou top-down)¹⁴, por seu lado, entendem os processos mentais superiores como fundamentais no acto de ler, sendo o contexto do texto e as expectativas face ao material a ler determinantes para a construção de antecipações baseadas em predições lexicais, sintácticas e semânticas (cf. Martins, 2000:25-42). Apesar de os autores destes modelos não considerarem que as estratégias cognitivas desenvolvidas para a leitura radicavam na percepção visual, do ponto de vista perceptivo entendiam “a leitura visual (reconhecimento de palavras sem descodificação) como o mecanismo mais importante de acesso ao sentido” (Martins,

13. Exemplos de modelos ascendentes são os de Gough, 1972 e o de LaBerge & Samuels, 1974.

14. Exemplos de modelos descendentes são os de Goodman 1970 e o de Smith, 1971.

2000:33). No entanto, estes modelos também não eram suficientes para explicar cabalmente o processo de leitura, dado que o tempo que um leitor experiente levaria para elaborar predições sobre o material a ler poderia ser superior ao tempo que teria realmente que gastar na identificação grafo-fonológica. Os modelos interactivos¹⁵, partindo da hipótese construtivista “de que a percepção consiste em representar ou organizar a informação em função dos conhecimentos do leitor” (Martins, 2000:35) integram estes percursos até então tidos como antípodas e defendem que o leitor é capaz de gerir a interacção de tarefas de ordem superior e inferior, activando simultaneamente estratégias ascendentes e descendentes.

Os modelos interactivos defendem também para o reconhecimento de palavras a activação das duas vias em paralelo. Assim, o acesso ao sentido de uma palavra será possível através da sua análise visual (sobretudo nos casos em que a palavra é de uso frequente e mais familiar para o leitor), ou através de uma mediação fonológica.

Actualmente, os modelos de ensino/aprendizagem da leitura não podem mais desconhecer a interacção deste tipo de actividades ascendentes e descendentes sendo certo que o domínio metalinguístico a quantidade e o nível de léxico que a criança conhece e a sua familiaridade com material escrito interferem na forma como esta será ou não dependente de estratégias ascendentes e das estratégias de descodificação perceptiva.

15. Exemplos destes modelos são os de Rumelhart, 1977 e o de Stanovich, 1980.

3.2.3 Leitura e a percepção visual

Keith Rayner, investigador do Departamento de Psicologia da Universidade de Massachusetts, referência central no estudo dos movimentos dos olhos para investigar o processamento visual relacionado com a leitura, fornece-nos uma síntese da produção científica sobre esta temática. Rayner (1998:372) considera que a investigação se iniciou no século XIX e pode ser dividida essencialmente em três períodos: o primeiro período durante o qual foram descobertos muitos dos factos básicos sobre o movimento dos olhos, começa com os trabalhos de Javal de 1879 e prolonga-se até cerca de 1920.

Não podemos deixar de referir que Javal foi também autor de métodos legográficos para o ensino da leitura e de dois manuais, de que falaremos no capítulo 5, que são reconhecidos como os métodos franceses que mais atenção prestam à dimensão visual e às características gráficas da escrita.

O segundo período, que abrange cerca de 50 anos, tendo coexistido com o movimento behaviorista na psicologia experimental, terá como principal destaque os trabalhos sobre a leitura, de Tinker (1946 e 1958) e os de Buswell de 1935, sobre a percepção. Este período, que se estende até meados de 1970, caracteriza-se pela diminuta pesquisa relativa à fisiologia do movimento dos olhos. O terceiro período, que decorre desde meados dos anos setenta do século passado até hoje, tem sido marcado pelo desenvolvimento e aperfeiçoamento dos sistemas de registo dos movimentos dos olhos, o que tem permitido um cada vez maior rigor nas diversas medições efectuadas e também um uso inovador de técnicas em sintonia com os avanços tecnológicos que têm vindo a acontecer.

O terceiro período, que Rayner (1998) apresenta, está marcado pelo avanço impulsionado por áreas como a psicologia cognitiva e a psicolinguística. Apesar de nele se cruzarem investigadores de múltiplas áreas (o *marketing* e a publicidade, ou mesmo a prevenção rodoviária, entre outras áreas, são alguns dos campos científicos que beneficiam das investigações na percepção da leitura) apercebemo-nos de que em alguns trabalhos de investigação é prestada uma atenção muito diminuta às características tipográficas do texto impresso. As equipas, mesmo que frequentemente interdisciplinares, raramente contemplam designers gráficos.

A investigação por parte dos designers gráficos, desenvolvida de forma um pouco paralela e que podia trazer algum contributo da área da tipografia a esta problemática, não tem tido a sistematicidade exigida.

Considerada a data em que foi feita, a revisão, de que daremos conta, de Rayner (1998), que para nós foi de grande importância, não inclui um artigo recente do psicólogo norte americano Kevin Larson, investigador na área do reconhecimento da palavra e na aquisição da leitura. Kevin Larson doutorado em 2000 pela Universidade do Texas, em Austin, integra a equipa “Microsoft’s Clear Type” que, dentro das características tecnológicas da leitura, estudou as vantagens do *Clear Type*¹⁶. Partiremos deste artigo de Larson (2004), embora saibamos que a revisão de Rayner (1998) é mais exaustiva — uma vez que, apesar do seu enfoque tipográfico ser completamente diferente do de outros artigos, revistos em Rayner (1998), parte exactamente das mesmas premissas — para constatar algumas particularidades sobre a leitura. A introdução deste artigo permite ver como o enfoque tipográfico capitaliza as investigações da psicologia e da psicolinguística sobre a linguística e põe a descoberto a importância das mesmas para o design gráfico.

É um dado, há muitos anos adquirido que, na leitura de um texto, os nossos olhos não fluem num movimento contínuo¹⁷. O movimento sacádico efectuado pelos olhos durante a leitura, e que consiste em fixações e excursões, realiza um tipo de *scanning* activo executado através de saltos

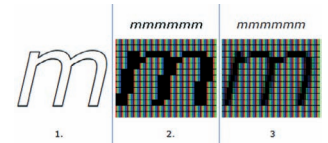


Fig. 1 – Modo de funcionamento do *Clear Type*

1. Aspecto original de uma letra minúscula “m” em itálico *outline*.
2. Ampliação de “m” disponibilizado em ecrã, sem *Clear Type*. É visível um pronunciado “efeito de escada”.
3. Idêntica situação com *Clear Type*.

16. *ClearType* é uma tecnologia de software desenvolvida pela Microsoft, destinada em exclusivo a textos visionados em ecrã e especificamente nos ecrãs planos conhecidos por LCDs [Liquid Crystal Displays].

O objectivo do *ClearType* é melhorar a aparência visual do texto permitindo melhor qualidade de imagem, evitando o efeito de fantasma e de denteado provocado pelo excesso de pixelização. Cada pixel de um ecrã LCD é composto por três sub-pixéis, correspondentes a três faixas verticais, cada uma na respectiva cor primária (RGB). Se todos os pixéis estiverem activos nós visionamos, como somatório das três cores primárias, um fundo branco, e se todos estiverem desactivados visionamos um fundo preto.

O *ClearType* tirando partido do facto do olho humano ser mais sensível às variações de intensidade luminosa que aos contrastes cromáticos, actua em cada sub-pixel corrigindo a trajectória linear descontínua de um dado desenho de letra, suavizando essa descontinuidade.

Esse efeito de suavização formal é obtido através de uma intervenção micro, ao nível dos sub-pixéis, doseando a relação entre a intensidade luminosa e o contraste de cor por forma a conseguir um trajecto correspondente às linhas de contorno desse carácter menos denteado e capaz de esbater a dureza do “efeito de escada” ou de “ponto de cruz”. Assim, conseguindo que as palavras e letras surjam aos nossos olhos tão nítidas e regulares quanto possível, reduz-se o cansaço decorrente da leitura efectuada directamente em monitor e aumenta-se a legibilidade desses textos.

O compromisso entre “perder” alguma definição esbatendo as linhas dessas arestas e “ganhar” na aparência formal final é a chave desta ferramenta informática.

17. “It has been known for over 100 years that, when we read, our eyes don’t move smoothly across the page. Rather they make discrete jumps from word to word” (Larson, 2004:74).

ao longo das palavras na linha, fixando-se nalgumas delas por um período de tempo em média¹⁸ de 200-250 milésimos de segundo. Após as pausas seguem-se movimentos abruptos, de sacão, para outra palavra e estes são realizados em cerca de 20-35 milésimos de segundo. A maioria desses saltos, bruscos e rápidos, abrangem de sete a nove letras e nas culturas ocidentais “processam-se para a frente”, isto é, no trajecto de leitura da esquerda para a direita. Porém, dez a quinze por cento desses movimentos sacádicos são regressivos, isto é, são movimentos efectuados no sentido contrário ao da leitura do texto. A maior parte dos leitores não se apercebe da frequência dos movimentos regressivos.

As fixações nunca ocorrem no “espaço em branco” entre as palavras, e geralmente, diz-nos ainda Larson (2004:74), ocorrem próximo do meio de uma palavra, mas ligeiramente descaídas para a esquerda desse meio.

Sabemos que a fóvea, ponto central do nosso olho, tem um raio de visão muito pequeno e só consegue abranger três ou quatro letras para a esquerda e para a direita do ponto de fixação. A parafóvea estenderá esse raio pela linha de texto até cerca de quinze a vinte letras, para cada um dos lados do ponto de fixação, mas esse alargamento é proporcional à desfocagem. McConkie e Rayner (1975) afirmam que o nosso arco perceptivo abrange aproximadamente quinze letras¹⁹. Ora, sendo o comprimento médio de uma sacada cerca de sete a nove letras, ou seja, metade desse arco perceptivo, isto prova que nós usamos informação suplementar capaz de guiar a nossa leitura, permitindo-nos antecipar informações diversas como, por exemplo, os comprimentos das linhas de texto. E é precisamente parte dessa informação recolhida por esse arco perceptivo que exerce uma função crucial no controlo da velocidade de leitura.

As investigações acerca do tamanho do arco perceptivo deixaram-nos uma importante descoberta sobre o facto do seu tamanho variar em função do grau de dificuldade do texto:

18. A duração de uma fixação típica é, de acordo com Liversedge (2000:7), de 250 milésimos de segundo. Em leitura de frases, este autor afirma que as fixações são tipicamente entre 60 e 500 milésimos de segundo, sendo em média, cerca de 250 milésimos de segundo [cf. Liversedge (2000:7)].

19. Rayner (1998:380) refere que a fronteira esquerda do arco perceptivo é definida pelo início da palavra fixada, (o que faz com que ela se estenda até a um máximo de 4 caracteres à esquerda da fixação) e a fronteira direita foi sempre definida em número de caracteres e não de palavras. A partir desta constatação, levanta-se a questão de se saber se é preferível que o arco perceptivo seja definido em termos de letras ou em termos de palavras. Rayner (1998:380) considera, certamente por uma questão de rigor quantitativo relativo à zona de abrangência do arco perceptivo, que este deveria ser sempre definido através do número de caracteres situados à direita da fixação.

“Rayner found that the size of the span was smaller when text was difficult to read. When fourth-grade children were given reading-level-appropriate text, the size of their perceptual span was similar to that of adult readers. However, when they were given college-level text, their span became much smaller.” Rayner (1998:381)

Citando Barthes, a propósito do que este autor considerava os momentos de leitura/não leitura, referimos aquilo que designava como os “momentos cegos” da leitura. Este fenómeno, afinal chamado de “supressão sacádica”²⁰ tem merecido alguma atenção por parte dos investigadores uma vez que durante uma sacada os olhos movem-se tão rapidamente que só poderíamos percepcionar um conjunto de manchas. Porém, nós não percepcionamos esse efeito de mancha, o que pressuporá, de acordo com Rayner (1998:373), que também exista um contributo central inibitório para a supressão sacádica. Mais complexo será sabermos se, durante as sacadas, algumas das actividades cognitivas serão suprimidas e sabermos se o próprio pensamento ficará ou não suspenso.

“Certainly, people are not aware of pauses in mental activity during eye movements, but because saccade durations are so brief, any disruptions might not be particular salient. Recently, Irwin (1998) reported some studies demonstrating that lexical processing is not suppressed during saccades .” Rayner (1998:373)

Intimamente relacionado com o movimento sacádico, deveremos referenciar aquilo que Rayner (1998:374) designa por “*saccade latency*”, ou seja, um período de latência associado a cada sacada, uma vez que quando falamos de sacadas falamos de movimentos motores que requerem tempo para serem planeados e executados²¹.

A este propósito, interessar-nos-ia perceber qual o campo de abrangência deste fenómeno, muito embora consideremos que tal aprofundamento se constitua como subsidiário mais afastado deste nosso estudo.

Rayner (1998:373) salienta a necessidade de distinguir as sacadas de três outros tipos de movimentos dos olhos: movimentos de **perseguição**,

20. Rayner (1998:373) utiliza o termo *saccadic suppression* citando E. Matin, ao que julgamos com o propósito de sublinhar devidamente a autoria de Matin sobre esta expressão, e portanto, estamos em crer que lhe é devida.

21. Mesmo no caso das chamadas *sacadas expresso*, existem, segundo Rayner (1998:373), dúvidas quanto à sua utilidade funcional relativamente às tarefas de processamento da informação normal, Não se questionando a sua evidente existência, questiona-se a lógica da sua distribuição durante a leitura. Rainer acrescenta, baseado em trabalhos de diversos investigadores, por ele devidamente referenciados, que“(…) saccade latency increases with age.” Rayner (1998:375).

movimentos de **vergência** e movimentos **vestibulares**. Os **movimentos de perseguição** ocorrem quando os nossos olhos seguem o movimento de um determinado objecto. A velocidade de perseguição por parte dos nossos olhos é, sempre, claramente inferior à velocidade das sacadas, podendo, porém, acontecer movimentos sacádicos dos olhos caso a velocidade de deslocação do objecto perseguido o justifique. Nesse caso, as sacadas compensarão a dificuldade de acompanhamento do movimento e serão efectuadas sobre a linha da trajectória desse objecto alvo. Os **movimentos de vergência** ocorrem quando movemos ambos os olhos simultaneamente para o interior como acontece quando necessitamos de focar um objecto a curtíssima distância. E, finalmente, os **movimentos vestibulares** correspondem a rotações dos olhos para manterem a mesma direcção da visão como forma de compensação de movimentos do corpo ou da cabeça²².

Num artigo publicado em 2004 Larson (2004:74-77) aborda os modelos de leitura de que falámos já, mas fá-lo numa perspectiva muito particular da percepção visual e marcada pelos olhos de um designer. Em trabalhos interdisciplinares, como é o caso, por vezes as pesquisas bibliográficas apenas repetem informação, outras vezes evidenciam formas diferentes de recuperar a informação que circula em vários meios académicos, quer na perspectiva de abordagem, quer na própria metalinguagem. É, pois, na perspectiva da abordagem particular que este artigo ganha para nós importância. Larson (2004) refere que os últimos vinte anos de trabalhos na área da psicologia cognitiva apontam no sentido de que os leitores usam as letras dentro de uma palavra para reconhecer “a palavra” e não a “forma da palavra” obtida através da linha de contorno à volta da palavra, como vêm defendendo muitos designers gráficos e tipógrafos estudiosos da leitura. A questão, aqui, não é se os leitores percebem a palavra globalmente ou se o fazem pela adição sucessiva das letras, mas saber até que ponto é a forma das palavras ou a forma das letras que fornece mais pistas para a percepção.

O objectivo deste seu artigo, diz-nos Larson (2004:74), é mostrar, através de uma síntese histórica dos principais modelos de reconhecimento da palavra, porque é que os psicólogos passaram de um modelo de reconhecimento da palavra baseado na forma da palavra para um modelo de reco-

22. Rayner (1998:373), na continuidade da enumeração dos diversos tipos de movimentos dos olhos, menciona ainda três outros tipos de “pequenos movimentos dos olhos”: nistagmos ou movimentos espasmódicos e rítmicos de contracção e dilatação da pupila, desvios ou pequenos, lentos e ocasionais movimentos de controlo oculomotor e micro-sacadas ou pequenos mas rápidos movimentos de reposicionamento dos olhos.

nhecimento da palavra baseado no reconhecimento da letra. Assim, apresenta o que considera serem as três principais categorias dos modelos de reconhecimento da palavra: o “modelo da forma da palavra”, o “modelo da letra em série” e o “modelo de reconhecimento paralelo da letra”.

Relativamente ao “modelo da forma da palavra”, que Larson (2000) considera ser o mais antigo nos estudos de psicologia aplicada a esta problemática, pode dizer-se que as palavras são reconhecidas como unidades completas e como padrões globalmente apreendidos em vez de serem meros somatários das partes.

James Cattell, em 1886, escreve Larson (2004:74) “was the first psychologist to propose the word shape model of word recognition”. Segundo este modelo, o leitor lê um texto reconhecendo cada palavra como um bloco e não como o somatório individual das letras, o que reduz o tempo de reconhecimento de um texto. Esta constatação experimental é hoje designada como “Word Superiority Effect”.

Um dos aspectos relevantes para o suporte deste modelo é, curiosamente, um aspecto gráfico, ou seja, o facto de o texto em caixa baixa (ou em letras minúsculas) ser lido mais rapidamente, em média cinco a dez por cento, do que o texto em caixa alta (ou em letras maiúsculas). E porquê?

“(…) lowercase text has unique patterns of ascending, descending and neutral characters, while uppercase text has less variance in text size and shape”. Larson (2004:74)

A justificação para que a velocidade de leitura do texto em caixa baixa seja superior relativamente à do texto em caixa alta remete-nos para dois aspectos inter-relacionados. O primeiro aspecto consiste em afirmar, segundo os defensores deste “modelo da forma da palavra”, partindo do princípio que cada palavra forma uma imagem, organizada como um bloco, que a sua lógica formal será tanto mais facilmente apreendida e reconhecida quanto mais elementos diferenciadores tiver. O segundo aspecto, decorrente do anterior, remete-nos para uma espécie de contra-prova a favor deste modelo, uma vez que existe confusão de leitura entre palavras formalmente afins. Assim, através de uma metodologia baseada no erro ou na “gralha”²³ de uma dada palavra inserida num texto, consis-

23. É de notar que esta palavra, oriunda do grasnar das gralhas, quando aplicada aos seres humanos, por analogia, signifique pessoa que fala muito e que entre no calão tipográfico evocando precisamente a sonoridade excessiva ou o ruído. Deste modo, o erro, visualmente detectado, é referido através de uma alusão ao ruído, o que nos remete para a questão do silêncio e ruído já anteriormente abordados.

tindo essa “gralha” na troca de uma letra por outra, Haber and Schindler (1981), referidos em Larson, 2004:74, concluíam que o leitor, perante uma dada palavra, reconhecerá melhor um erro sempre que uma das suas letras seja dissonante face à forma memorizada da respectiva palavra, e inversamente, reconhecerá pior os erros nas palavras em que uma das suas letras tenha sido trocada por outra mais consonante com a referida forma da palavra. Utilizando, por exemplo, a palavra “test” como exemplo, verificaram que, perante a pseudo-palavra “tesf” (com uma forma global mais consonante com a palavra correctamente grafada), cerca de 13% dos leitores não detectaram erro e que perante a pseudo-palavra “tesc” (com uma forma global menos consonante com a palavra correctamente grafada) somente cerca de 7% dos leitores não detectaram erro. No estudo atrás mencionado manteve-se constante a ordenação das letras na palavra e a consonância ou dissonância formal de uma dada palavra face a outra tomou apenas em consideração a maior ou menor semelhança entre as respectivas letras.

A forma global de cada palavra, apresenta, pois, uma silhueta, que permite aos defensores deste modelo dizer que nós vemos as palavras como padrões completos e não como meros somatórios das suas partes, isto é, das letras que as compõem. Mais adiante, Larson (2004:76) rebaterá estas teses divulgadas pelos defensores do “modelo da forma da palavra”, informando, por exemplo, que o “Word Superiority Effect” foi válido até McClelland e Johnson (1977) terem demonstrado que pseudopalavras também mostravam esse mesmo efeito:

“For example, pseudowords such as “mave” and “rint” are not words in the English language and should not have a familiar word shape, but they do have the phonetic regularity that makes them easily pronounceable. Therefore, the reason for the Word Superiority Effect isn’t the recognition of word shapes, but rather the existence of regular letter combinations.” Larson (2004:76)

Relativamente à facilidade e consequente velocidade de leitura de texto em caixa baixa comparativamente ao texto em caixa alta existem também muitas tentativas de explicar essas diferenças, todas elas em abono de uma constatação que, segundo Larson (2004:76), têm como único fundamento o hábito ou, para sermos mais precisos, uma relação de causa efeito entre a prática de leitura e a consequente habituação a uma determinada escrita maioritariamente impressa em caixa baixa e a facilidade e velocidade daí

decorrentes. Na sequência da prova da argumentação anterior, este mesmo autor refere que indivíduos forçados a ler grandes quantidades de textos em caixa alta atingem exactamente os mesmos padrões de velocidade de leitura que os leitores de texto em caixa baixa. E, por último, realça a fragilidade do “modelo da forma da palavra” ao considerar como provado que mesmo os estudos relativos à coerência formal da forma das palavras e respectivas experimentações com trocas de letras, tal como atrás reportamos, retiram conclusões opostas às que deveriam. Entre a forma da palavra e a da letra o determinante na leitura é a forma da letra e não a da palavra.

E exemplifica:

“There are many more errors when the replaced letter has the same basic shape (replacing “n” for “h”) than when the replaced letter retains the same pattern of ascenders and descenders (replacing “d” for “h”).” Larson (2004:76)

O segundo modelo teórico para o reconhecimento de palavra analisado em Larson (2004:74), o “modelo da letra em série”, advoga que o reconhecimento das palavras é feito letra a letra numa série correspondente à ordem das letras em cada palavra, num processo análogo ao que utilizamos na procura de uma palavra num dicionário.

A velocidade de reconhecimento serial das letras numa palavra, diz-nos Larson (2004:74), é, em média, de dez a vinte milésimos de segundo, o que é concordante com a média típica da leitura de 300 palavras por minuto (wpm)²⁴. Este modelo defende que as palavras com poucas letras são mais rapidamente reconhecidas que as palavras mais longas, o que parece ser uma constatação comumente aceite, mas que contradiz as expectativas do “modelo da forma da palavra” relativamente à maior facilidade em reconhecer palavras longas pelo pressuposto, já atrás exposto, que nós vemos as palavras como um padrão e não como um somatório de letras.

O terceiro modelo que Kevin Larson descreve no seu artigo, o “modelo de reconhecimento paralelo da letra”, sustenta que as letras dentro de uma palavra são reconhecidas simultaneamente e que a informação da letra é usada para reconhecer a palavra. Este modelo tem vindo a suportar-se cada vez mais em investigações centradas no registo e análise do movimento dos olhos e com o apoio dos computadores e dos aparelhos de *eye-tracking*

24. Em Inglês wpm: word per minute

e confere uma enorme importância à clareza individual de cada Tipo dentro de cada família tipográfica.

Larson (2004:74-75) considera três zonas de identificação visual a partir das quais o leitor pode extrair diferentes informações durante um período de fixação. A primeira zona, próxima do ponto de fixação, é a zona de reconhecimento da palavra. A segunda zona abrange mais algumas letras para além da primeira, e a terceira zona atinge entre quinze e vinte letras para a direita do ponto de fixação. Esta terceira zona permite que o leitor se aperceba do comprimento das palavras que irá posteriormente reconhecer e simultaneamente definir a melhor localização para o próximo ponto de fixação.

Ora, este debate sobre o tamanho das sacadas e a amplitude das fixações, apesar de testados através do registo de *eye-trackers*, pode não restringir-se a dados puramente fisiológicos.

O'Regan (1983:121-139) apresenta uma hipótese por ele designada de “visual plus linguistic”, devidamente testada e documentada em diversos estudos anteriores, publicados entre 1975 e 1980. Genericamente, estes estudos partem da constatação que o tamanho de cada nova sacada a efectuar pelos olhos em cada momento da leitura, depende do tamanho da zona de “perceptibilidade” circundante ao ponto de fixação momentâneo dos olhos e, ainda, que o tamanho desta zona é determinado por dois tipos de informação que actuam em conjunto: uma informação visual e outra linguística.

“Visual information concerns the features of the letters present around the point of regard. This information allows the letters to be identified only in a fairly small zone, called the zone of “visibility”. If linguistic information, notably information about the words that exist in the language, is added to the visual information, then the added constraints allow more letters to be identified than are in the zone of “visibility”. I called this larger zone where letters can be identified the zone of “perceptibility”. When linguistic constraints are very strong, the zone of perceptibility will be much bigger than the zone of visibility. When there are no linguistic constraints (as for example in random letter strings), the two zones will be of the same size. In all cases, the “visual plus linguistic” control hypothesis says that at each saccade, the eye jumps to the end of the region of perceptibility, since this is where no more information can be gathered”. O'Regan (1983:121)

O artigo de Kevin Larson de 2004, que temos vindo a referir, revela-se de enorme importância, sobretudo porque situa e reenquadra cientificamente toda a controvérsia relativa aos modelos de decifração de palavras, e equaciona em termos tipográficos a crença de que as palavras são reconhe-

cidas pela sua forma, obtida através da linha de contorno exterior das suas letras. A clareza com que Larson coloca um ponto final nessa concepção com origem em interpretações e extrapolações abusivas dos estudos de H. Bouma dos anos 70, (cf. Bouma, 1971) poderá significar um valioso contributo para tipógrafos e designers uma vez que, para o primeiro (2004:76), aquilo que os psicólogos que pesquisam na área da leitura defendem, independentemente do modelo de leitura que perfilham, é, de facto, aquilo que ele designa como o modelo de reconhecimento paralelo da letra.

A silhueta da palavra poderá continuar a alimentar hipóteses para outros caminhos e novas especulações, mas é fundamental para a teoria de suporte às práticas do design que os avanços científicos respeitantes ao reconhecimento das palavras sejam integrados no corpo de conhecimentos adquiridos pela maioria dos praticantes das disciplinas interessadas na leitura.

A esperança que este autor manifesta corresponderá, pensamos nós, ao seu desejo de colocar diversos intervenientes e investigadores da comunicação visual em sintonia com as descobertas entretanto realizadas.

“Word shape is no longer a viable model of word recognition. The bulk of scientific evidence says that we recognise a word’s component letters, then use that visual information to recognise a word. In addition to perceptual information, we also use contextual information to help recognise words during ordinary reading, but that has no bearing on the word shape versus parallel letter recognition debate.

I hope that it is clear that the readability and legibility of a typeface should not be evaluated on its ability to generate a good word shape.” Larson (2004:77)

Neste artigo de Larson (2004) fica, pois, patente que qualquer que seja o Tipo escolhido para a impressão de um texto, este não pode ser avaliado com base na sua capacidade para gerar uma boa forma global na palavra, dado que a forma global da palavra não pode ser considerada só por si um critério para a sua leitura. Este pressuposto, muitas vezes tido em conta, aplicando, falaciosamente, opções estéticas a critérios de legibilidade não deverá, pois, ser usado quando se pretende escolher um determinado Tipo de letra para um determinado texto em que o objectivo primordial é a legibilidade.

Numa dada família tipográfica, a clareza do Tipo e a sua capacidade de se opor contrastivamente a cada um dos outros Tipos dessa mesma família são elementos verdadeiramente importantes, uma vez que parecem residir aí as pistas para a decifração da palavra na leitura.

3.2.4 Questões particulares sobre a decifração das letras minúsculas isoladas e em contexto de palavra

A problemática do reconhecimento da letra sendo controversa, como vimos no capítulo anterior, dado que sobre a questão das características dominantes esgrime hipóteses analíticas contra argumentos globais, tem conduzido a diversos estudos acerca da confusão visual que a similaridade entre letras pode provocar e a tentativas de organizar grupos de grafemas baseados nas semelhanças das suas propriedades gráficas.

Alguns destes estudos identificaram similaridades baseadas em subcomponentes gráficas comuns nos grafemas, mas Dunn-Rankin (1990) entende que um estudo mais aprofundado deve ser feito, já que algumas destas similaridades não levantam qualquer problema de reconhecimento em tarefas de reconhecimento simples e outras, que aparentam não ter qualquer elemento similar, podem levantar imensos problemas.

“(...) The letters **p** and **d** may be judged as similar in other studies but are rarely confused in recognition tasks, for example.(...) It is known, however, that the letter pairs **a** and **d**, **h** and **n**, and **x** and **k**, although drawn from different feature groups, are often confused.” (Dunn-Rankin, 1990:155)

Peter Dunn-Rankin (1990:155-165) debruça-se, pois, sobre a eventual relação das características gráficas das letras com o movimento dos olhos na leitura. O Tipo que escolhe para trabalhar é o *Clarendon Bold*, e utiliza somente as letras em caixa baixa. Por forma a que cada um dos caracteres possa ser visto como uma imagem, trabalha com um corpo comum para leitura corrida, mas com cada letra minúscula ampliada para um tamanho significativo, tendo entre 11 e 19,6 cm de largura. De entre todas as pesquisas bibliográficas que fizemos, este artigo foi o trabalho mais sistemático que encontramos relacionando características tipográficas e leitura.

Para nós, este estudo tem a acrescida vantagem de ser sobre o Tipo *Clarendon*, que é o usado por João de Deus na Cartilha Maternal e sobretudo por incidir sobre as letras em caixa baixa do Tipo *Clarendon Bold*.

Este Tipo, foi, como dissemos, o Tipo utilizada na impressão da *Cartilha Maternal* de João de Deus, ainda que obviamente numa versão tipográfica não necessariamente idêntica à que Peter Dunn-Rankin utilizou para este estudo.

Dunn-Rankin (1990:155) dá-nos conta do estudo de Bouma (1971) sobre as características gráficas do alfabeto no qual se definem três tipos de grupos de letras: os das *letras curtas*, os das *ascendentes* e os das *descendentes*. As curtas subdividem-se em rectangulares [aszx], redondas [eoc], verticais [nmu], e oblíquas [rvw]. As ascendentes subdividem-se em dois grupos: as ascendentes por extensão [dbhk], e as ascendentes estreitas ou finas [tfil]. E por último, sem qualquer divisão, o grupo das letras descendentes [qpjyg].

Curtas	rectangulares	a s z x
	redondas	e o c
	verticais	n m u
	oblíquas	r v w
Ascendentes	ascendentes por extensão	d b h k
	ascendentes estreitas ou finas	t f l
Descendentes	descendentes	q p j y g

A metodologia e os procedimentos utilizados por este autor, no estudo em referência, estão apenas sumariamente descritos no artigo. Basicamente, a equipa de investigação decidiu fazer 18 sujeitos observar 26 slides (projectando-os a uma distância de 155cm de cada um dos sujeitos informantes) correspondentes às 26 letras diferentes do alfabeto, com tamanhos variando entre 11 e 19,6cm de largura e de modo a que cada letra se apresentasse em branco sobre fundo negro. Os 18 sujeitos observaram cada uma das 26 letras durante um mínimo de 3 segundos. A instrução fornecida a cada um dos sujeitos convidava-os apenas a identificar cada letra observada.

Os movimentos dos olhos foram registados por um eye-tracker ASL, sistema de reflexão corneana, num modelo de 1998 em interface com um micro computador, no Laboratório Eye-Tracker do *College of Education da Universidade do Hawaii*, com programas capazes de lerem directamente

a saída digital paralela e reduzirem a informação das fixações. A fiabilidade e o rigor dos pontos focais foi devidamente garantida e, entre as várias fixações para cada letra, foi seleccionada a segunda fixação por ter sido a que ofereceu maior credibilidade. O cálculo foi efectuado com base na localização dos centróides²⁵.

A variação em comprimento das letras do Tipo *Clarendon* é significativa, sendo que a letra /m/ ocupa uma área quase tripla da área da letra /r/. É um dado consensual que, em geral, quanto maior for a área de estímulo maior será também a dispersão das fixações. Porém, apesar das letras **h**, **x**, e **u**, serem letras que ocupam uma área relativamente grande, as fixações nestas letras têm uma localização relativamente concentrada enquanto uma situação inversa se passa com as letras **r**, **i**, **t**, **e**, **l**, ou seja apresentam alguma dispersão das fixações.

A partir dos resultados encontrados, Dunn-Rankin (1990:159) ordenou as letras segundo dois tipos de relações: a relação entre a dispersão das fixações por área e a relação entre a figura e o fundo.

“If one takes in consideration the relative dispersion of the focal points (if we divide average dispersion by area), then the larger letters with large variability rank among the smallest in relative variability of their fixations. In this case the letters can be ordered as follows:

h puxbqmwk gnd oae j vcsfyz i t lr
least *most*
relative variability *relative variability*

When the ratio of the number of figure to ground fixations is determined, the letters can be ordered as follows:

x s ild ykjwza qg t ehfvumnbpr c o
figure fixations *ground fixations*

The results suggest that sometimes the figure is more important to fixate and sometimes the ground dominates.” (Dunn-Rankin, 1990:159)

Será possível concluir, de acordo com este estudo, que as letras que apresentam curvas fechadas ou concavidades provocam maior concentração de atenção sobre a zona de fundo aparentemente ou realmente fechado (como é o caso das letras **o**, **e**, **b**, **p**, mas também das aparentemente

25. Centróide ou baricentro é o ponto de intersecção das medianas de um triângulo. Neste caso determinado a partir do conjunto dos pontos focais.

fechadas como **c**, **r**, **n**, **m**, **v**, e **h**), embora pareça que nas letras compreendidas nesta categoria e que possuem hastes verticais à direita (como é o caso das letras **d**, **a**, **g**²⁶, **q**, e **y**) a situação não seja tão clara e se possa concluir que essas verticais à direita interajam de forma distractiva. Nas letras com dominante angular ou de padrão linear (como é o caso das letras **x**, **s**, **i**, **l**, **y**, **k**, **j**, **w** e **z**) a concentração dos pontos de fixação ocorre sobre os elementos da figura.

Estabelecendo um paralelo entre a estratégia usada para a leitura de palavras e a observação de letras ampliadas, Dunn-Rankin, (1990:160) afirma que raramente olhamos para a letra inicial de uma palavra, o que poderá parecer um contra-senso uma vez que essa letra é, sem dúvida, um elemento chave importante na identificação de qualquer palavra. Assim, em vez de o ponto focal se deter na primeira letra de uma palavra, ele avança três ou quatro letras para além da primeira, permitindo que o leitor veja perfeitamente não só essa inicial como as seguintes letras alargando deste modo o conjunto de letras abrangido por cada movimento sacádico do olho. No que respeita a letras com maior comprimento, como é o caso do **m**, o centróide das fixações surge sobre a letra maior que esteja colocada o mais próximo possível da margem esquerda da letra **m**. No caso dos ascendentes das letras como o **h** e o **k** poucas fixações foram encontradas nessas linhas “verticais à esquerda”, não pela falta de importância dessas linhas como elementos identificadores das respectivas letras, mas como estratégia de abrangência máxima.

A figura aqui apresentada com letras minúsculas do Tipo *Clarendon*, mostra-nos um esquema elaborado por Dunn-Rankin, integrando diversos estudos relativos a letras com semelhanças e padrões de características comuns²⁷.

O organigrama, aí patente, é constituído por uma rede de ligações entre as letras, construída a partir da quantidade de fixações sobre cada uma delas ou sobre o seu fundo circundante. As letras mais “figurais”, ou seja, aquelas cujas fixações surgem mais sobre a figura que sobre o fundo, ocupam as zonas superiores e inferiores do organigrama deixando toda a zona

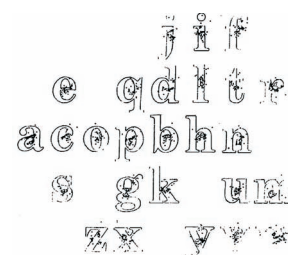


Fig. 2 – Fixações sobre letras minúsculas *Clarendon outline*. Dunn-Rankin (1990:158).

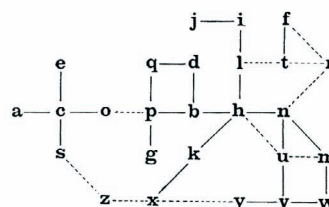


Fig. 3 – Organigrama: minúsculas *Clarendon*. Dunn-Rankin (1990:159).

26. Só alguns Tipos apresentam o “g” com haste vertical descendente à direita.

27. Dunn-Rankin, (1990:160) cita trabalhos dele próprio, Dunn-Rankin, (1968), e de Kuennapas and Janson, (1969), Bouma, (1971) e waern, (1972).

central ser preenchida pelas outras letras “mais fundistas”, chamemos-lhes assim, por enclausurarem ou envolverem mais área de fundo sob a sua forma.

Este estudo não sendo muito conclusivo parece ser bastante sugestivo na medida em que levanta novas pistas para além das questões que se prendem com a simples identificação das letras. A atenção ao contraste figura/fundo nas letras e a comparação entre o reconhecimento das letras e das cores, afirmando ser provável existirem afinidades entre o efeito tridimensional resultante do contraste entre a figura e o fundo numa letra e o efeito de saturação sentido nas cores, implica que, numa dada palavra, um maior contraste entre as letras que a compõem, letras mais ou menos “figurais”, poderá tornar essa palavra visualmente mais saliente.

“A word like “ox” provides greater contrast than a word like “as”, for example. Certain well known trade names exhibit such characteristics, XEROX and EXXON, for example. It has been noted that three letter words with contrasting figure and ground letters are more quickly recognized in a lexical decision task, for example “mom” vs. “ilI.”

Since there is as much visual stimulation in a letter like *g* or *k* as there is in a small word such as “no” or “loo” it is not difficult to suggest that the ground aspects of letters may be important adjuncts to identification for both letters and words. The differences between global and serial theories of letter recognition are similar to the differences in theories about the way in which words are recognized.” (Dunn-Rankin, 1990:161)

De acordo com este autor, o estudo com enfoque na letra poderá auxiliar na compreensão do seu papel na leitura de palavras curtas, abrindo hipóteses de pesquisa a partir do que designa por estimulação visual em palavras pequenas. Como reforço desta hipótese apresenta um estudo comparativo dos tempos de reconhecimento de palavras e “não-palavras” compostas unicamente por duas letras²⁸, onde foram utilizadas as duas letras com um dado espaçamento entre pares de caracteres e as mesmas duas letras com o triplo do espaçamento pré-definido para a separação entre duas palavras (ex: *to* versus *t o*). Foi possível concluir através dos resultados do estudo atrás mencionado que, em geral, os tempos médios para reconhecimento dos grupos de duas letras com espaçamento normal entre si são inferiores aos dos mesmos grupos com caracteres mais espaçados²⁹.

28. As duas formas de cada palavra (com espaçamento normal e com espaçamento expandido) foram apresentadas através do monitor de um computador e visíveis claramente dentro do campo de visão da fóvea, por um período de tempo de 35ms, o necessário para que só se pudesse efectuar uma única fixação por cada estímulo (Dunn-Rankin, 1990:161)

29. Ou se preferirmos, concluiu-se que entre palavras mínimas, o reconhecimento é mais rápido com os caracteres espaçados normalmente do que com os caracteres mais espaçados.

Porém, uma análise mais cuidadosa e profunda poderá levantar questões e sobretudo dúvidas que o próprio autor decidiu não esconder. Uma primeira questão consiste em averiguar porque é que a combinação de duas letras tem tempos de reconhecimento diferentes. A resposta que (Dunn-Rankin, 1990:162) nos deixa é ser provável existirem, entre as duas letras, interacções mais ou menos benéficas à velocidade de reconhecimento, entre as quais características gráficas e fonéticas, da mesma forma que separando as duas faces da ilusão óptica do “vaso entre caras”, deixaremos de ver o vaso. E imediatamente a seguir após apresentar os resultados relativos a 18 grupos de palavras e pares de duas letras, finaliza:

“Perhaps this is because words with a beginning /a/ are ambiguous when spaced, since /a/ is also a word. In addition words ending in a long /o/ take longer to pronounce than a short /e/.” (Dunn-Rankin, 1990:162)

Dunn-Rankin, (1990:164) conclui que o reconhecimento de letras e palavras é influenciado pelos destaques, pelo contexto ou por ambos, o que mostra a necessidade de relacionar, em simultâneo, modelos analíticos e globais, o que como vimos está de acordo com o facto dos modelos mais recentes sobre a decifração de palavras preconizarem a necessidade de se activar mais do que uma via para o seu processamento.

Este estudo permite-nos pensar a legibilidade de uma forma diferente, ou seja, perceber que os caracteres que compõem cada uma das palavras mesmo dentro de um mesmo Tipo, podem gerar efeitos particulares em função da forma como cada um deles é percebido e da forma como são percebidos em contexto de sílaba ou de palavra. Se estas conclusões podem não ter qualquer relevância em textos impressos para adultos, elas podem ser úteis na selecção de palavras ou textos na iniciação à leitura.

Sabemos a atenção de que são alvo actualmente essas palavras e textos. Variáveis como a familiaridade e o índice de ocorrência das palavras no léxico infantil são hoje equacionadas sempre que se apresentam as primeiras palavras. As conclusões do artigo de Dunn-Rankin (1990) alertam-nos para a eventual necessidade de controlar ainda mais esta variável, sobretudo numa fase muito inicial quando as palavras são compostas apenas por uma ou duas sílabas e nos casos em que a criança evidencia grandes dificuldades na identificação de caracteres.

3.3 Design e Legibilidade

Actualmente, a problemática sobre a importância da literacia nas sociedades ditas desenvolvidas e a análise do seu contributo para a integração social do indivíduo, para o acesso à cultura e ao bem-estar económico e social, associada aos alarmantes índices de iliteracia em diversos países, reactivou a necessidade de se clarificarem fronteiras e zonas de interpenetração dos conceitos de *legibilidade*, de *leiturabilidade* e de *visibilidade*³⁰ e por isso, parece-nos mais produtivo discuti-los em confronto.

Desde logo sentimos necessidade de fazer uma prévia incursão pela forma como são usadas palavras que, por terem sido importadas sem uma ajustada tradução, nem sempre conseguiram verter noutra língua (neste caso a portuguesa) todo o seu eixo paradigmático de significações anteriores.

A literatura, em português, sobre esta temática apresenta frequentemente confusão ao nível da metalinguagem. As designações mais utilizadas em língua portuguesa e traduzidas frequentemente do inglês e do espanhol, nem sempre são coincidentes por razões compreensíveis. O termo inglês *legible*, que provém do verbo latino *legere* (que evoluiu para “ler”, em português), é normalmente traduzido por legível, mas como o verbo “to read” (também é traduzido em português por “ler”), *readability* é frequentemente traduzido por “legibilidade” o que causa inevitável confusão e ambiguidade e desencadeou algumas décadas de imprecisão terminológica. Assim, aquilo que os ingleses designam por “*readability*” é, por vezes, traduzido em português, por *legibilidade*, exactamente como sucede com a palavra “*legibility*”, mas noutras situações em que a distinção se torna imperiosa o termo “*readability*” ganha outras traduções, eventualmente “leiturabilidade”³¹ ou ainda, em alguns casos, surge não traduzido apresentado entre aspas.

30. Em inglês, respectivamente, *legibility*, *readability* e *visibility*.

31. A ideia de tradução de “*readability*” por “*leiturabilidade*”, não é, obviamente, da nossa autoria e já a encontramos em muitas publicações. Não a consideramos, porém, plenamente satisfatória. E, por isso, aguardamos que, do progresso da investigação nacional e internacional na área da leitura e da legibilidade tipográfica, surjam novas terminologias mais adequadas ao rigor e às necessidades de expressão que são exigíveis a um espaço tão polarizador da diversidade investigativa.

Neste caso concreto, em que discutimos a importância da tipografia na leitura, a não distinção destas duas palavras diferentes, acarreta, obrigatoriamente, uma não distinção dos conceitos e dos significados que, a cada uma delas, estão associados.

Pretendemos levantar uma hipótese que nos parece conter alguma pertinência na tentativa de “explicar” o enigma da não utilização corrente do termo “*leiturabilidade*” e simultaneamente da utilização da palavra “*legibilidade*” com esse duplo sentido de “*leiturabilidade*” e “*legibilidade*”. O verbo *legere*, enquanto étimo latino de “ler”, originou outras palavras em português como: “leitura”, “legível” ou “intelegível”, mas em língua portuguesa é corrente usarmos o verbo “ler” para todas as práticas da leitura e não, por exemplo, o verbo “*leiturar*” ou o adjetivo “*leiturável*”. Provavelmente, noutras áreas de investigação, o termo “*leiturabilidade*” cruzará campos semânticos do termo literacia e será, por isso, uma designação incómoda.

A utilização do termo *leiturabilidade* pressuporia que existisse uma dada característica mais própria do leitor, isto é, mais centrada no sujeito leitor do que no texto, ou seja, perante um dado texto, dois leitores teriam “*leiturabilidades*” diferentes conforme a suas respectivas capacidades de descodificação e de compreensão do conteúdo desse mesmo texto. Ora, quando dizemos que um dado texto é *legível* ou *ilegível*, referenciamos mais que uma das suas características: a melhor ou pior configuração da “face visível” no que diz respeito ao desenho definidor do Tipo (as formas rectilíneas e curvilíneas, e a posição relativa: vertical ou angular e, de uma maneira geral, aquilo que define a sua proporcionalidade) e a sua boa ou má apresentação formal, enquanto conjunto textual potenciador de uma maior ou menor facilidade e, provavelmente, velocidade de descodificação visual.

Se nos situarmos no ponto de vista do indivíduo que acede a um dado texto escrito, poderemos, então, definir *leiturabilidade* (*readability*) como a capacidade que esse leitor tem de descodificar e de compreender o conteúdo desse mesmo texto e *legibilidade* (*legibility*)³² como o grau de facilidade com que esse leitor distingue os caracteres desse texto, agilizando assim a leitura.

32. Mesmo estando conscientes do desconforto visual que causa utilizar em simultâneo as designações em português e em inglês de *legibilidade* (*legibility*) e de *leiturabilidade* (*readability*) ao longo de um texto escrito, optamos por esta “solução” por uma questão de precisão, capaz de, pelo menos, evitar ambiguidades interpretativas.

A necessidade de uma revisão e aprofundamento na terminologia do corpo conceptual que abrange *leiturabilidade* (*readability*) e *legibilidade* (*legibility*) é sentida sobretudo pelos utilizadores das línguas portuguesa e castelhana, onde o alargamento do âmbito da palavra *legibilidade* possivelmente impediu o aparecimento de uma terminologia mais consentânea com as necessidades de diferenciação actualmente sentidas por uma grande quantidade de investigadores, sobretudo ingleses e norte-americanos.

Começaremos por analisar um posicionamento mais extremado que corresponde, efectivamente, ao esvaziamento da importância que tem sido prestada à legibilidade e ao facto de ser desnecessário o termo *leiturabilidade* (*readability*), fora do âmbito da própria legibilidade.

Num artigo publicado na revista mexicana de design e tipografia *tiypo*, o designer mexicano Gerardo Kloss del Castillo (2004), coloca com alguma frontalidade crítica aquilo que intitula “obviedades y heresias” relativas à legibilidade. Começa por afirmar:

La legibilidad, más que una ciencia, es un campo donde convergen, o más bien se tropiezan, la semiótica, la lingüística, la psicología, la pedagogía, la ergonomía, la estética, la ingeniería de tránsito, la oftalmología, la literatura y otras disciplinas con intereses diferentes. De entrada no podría estudiarse sin una teoría general da la lectura y una teoría general da la escritura, montadas en una teoría amplia de la comunicación, y gran parte de esta talacha está por hacerse. Castillo (2004:34)

Ao atribuir à legibilidade uma tão vasta convergência de saberes, Gerardo Kloss del Castillo limita-lhe o campo de estudo e reduz-lhe a sua objectividade. Por outro, do seu ponto de vista, a *leiturabilidade* (*readability*) é mesmo uma invenção académica, fruto do equívoco de tradução de alguns textos norte-americanos sobre ergonomia para castelhano

“(…) donde se diferenciaba la *legibility*, “el contraste de la tipografía con los demás elementos del contexto, lo cual se aplica principalmente en titulares y cabezas”, de la *readability*, “la factibilidad de que un texto pueda ser leído con facilidad y el mínimo de fatiga y errores”. Estas definiciones pueden resolverse en niveles diferentes de la legibilidad, como la “tipovision” y la “tipolectura” de Blanchard, sin la confusión en que nos puso la *leibilidad*.” Castillo (2004:35)

Gerardo del Castilho defende claramente duas opiniões interdependentes: em primeiro lugar, nega a existência de dois conceitos diferentes—*legi-*

bilidad (legibility) e leibilidad (readability)—ou seja reduz estes dois termos a um só (*legibilidad*) esvaziando de conteúdo o outro (*leibilidad*).

Em segundo lugar, defende que a legibilidade, por ser de natureza subjectiva e variável segundo muitíssimos eixos (modos de ler, tipos de leitor, tipos e estruturas de texto e aspectos pragmáticos da leitura), só deverá ser discutida em contextos muito particulares e específicos. Ao defender que medições precisas e universais são impossíveis para a legibilidade, retira-lhe credibilidade científica.

Por fim, transfere as questões da legibilidade para o terreno do leitor e da comunicação escrita cabendo, no seu entender, à “*Lectura*” (*con mayúscula*) a utilização de conceitos de diferenciação mais rigorosos “(...) como *lectura estética, lectura eferente, lectura voluntária, lectura obligatoria, lectura intensiva, lectura extensiva, lectura de comprensión, lectura de visión, lectura lineal y lectura no lineal.*”Castillo (2004:35)

Esta sua atitude pretende combater o abuso na utilização de fórmulas de *leiturabilidade (readability)* de que falaremos em seguida e como, a nosso ver, é também uma reacção face à confusão gerada pelos equívocos das traduções e pelas distorções que essas interpretações têm suscitado nos meios académicos de línguas latinas, especialmente nas línguas portuguesa e castelhana, é extremamente pertinente em Portugal.

“Podemos discutir la legibilidad de un diseño tipográfico aplicado para un texto (con sus propias intenciones y complejidades semánticas, retóricas, léxicas, gramaticales y sintácticas), para intentar que un lector (con actitudes, deseos, experiencias, competencias, limitaciones y expectativas) realice algún acto de lectura (con determinantes, contexto, finalidad y resultados) que sólo podemos controlar hasta cierto punto. Urge repensar una teoría arrogante o conspiratoria de la comunicación que cree que el emisor de verdad tiene el poder de dictar la reacción del receptor.”Castillo (2004:35)

Nos artigos ingleses sobre a temática, parece mais ou menos consensual que o termo *readability* (para o qual optamos, como já anteriormente mencionamos, por aceitar a tradução de *leiturabilidade*) se refere, incluindo a compreensão dos conteúdos semânticos, a todos os factores que num texto permitem afirmar que a sua leitura é mais simples, mais rápida e mais confortável do que em outros.

Isto não evita que Phil Baines e Andrew Haslam (2002), coloquem a tónica na existência de sobreposições entre esses dois termos:

“These two terms are often confused, and although related they are possible to separate. Legibility refers to the typeform, how easy an individual character or alphabet is to recognize when presented in a particular font. Readability encompasses both typeform and arrangement – how easily a text can be read. A wide range of factors affect this. Some are pertinent to the typographer’s palette: characteristics of the font, size, use of space, colour, contrast, arrangement and structure of text, for example. Others relate to the medium of presentation, such as the screen, page or exhibition space and the ambient levels of light in the reading environment.” Baines & Haslam (2002:105)

Apesar do referido consenso, mesmo entre os utilizadores de língua inglesa parece existir alguma ambiguidade e uso indevido quanto a estes dois termos. Por exemplo, White (2005: 9-131-7) considera que a *legibilidade* (*legibility*) e a *leitabilidade* (*readability*) pertencem às áreas mais confusas da tipografia. Define a *leitabilidade* (*readability*) como a capacidade que um determinado tipo tem de atrair e manter o interesse do leitor e a *legibilidade* (*legibility*) e como a capacidade que um determinado tipo tem de ser facilmente lido. Julgamos que essas “capacidades do tipo” serão atributos inerentes à forma de cada tipo de letra que poderão potenciar as respectivas propriedades de atracção e manutenção do interesse do leitor no caso da *leitabilidade* (*readability*) ou da facilidade de leitura no caso da *legibilidade* (*legibility*). Sem querermos entrar nesta zona de fronteira esotérica, parece-nos mais seguro fixarmo-nos nas diferenciações “macro” e “micro” que este autor apresenta:

“Readability is macro-typography: it applies to the overall reading experience.” (...) “legibility is micro-typography: it applies to component parts like letters, words and lines of type. Further, legibility is the condition in which the eyes discern more than the mind can absorb. Conversely, illegibility is the condition in which the mind can absorb faster than the eyes can discern” White (2005:9-131)

Nesta linha de pensamento, verificamos que White (2005:9-133), referindo-se aos denominados Tipos de Fantasia (*display*) que são usados em títulos, subtítulos ou em situações de realce e atracção imediata, elabora um tipo de raciocínio cruzado que não deixa de ser curioso e até, pelo menos aparentemente, paradoxal: um elevado nível de *leitabilidade* (*readability*) produz frequentemente baixa *legibilidade* (*legibility*) o que faz com que, por exemplo, o texto “corrido” se torne difícil de ler!

Poder-se-á inferir desta posição, a nosso ver, um conceito de *leitabili-*

dade (readability) como a capacidade de atracção das dimensões tipográficas sobre a atenção do leitor para o conduzirem à leitura do texto. Nesta perspectiva, a *leiturabilidade (readability)* terá por objectivo atrair, seduzir e encaminhar a atenção do leitor criando zonas de forte marcação visual. Atrair o distraído, seduzir o incauto passeante sem rumo e que por isso precisará que o encaminhem para o interior do texto. Esta perspectiva aproxima-se da retórica, na medida em que pretende tecer uma estratégia alicerçada nos conhecimentos da psicologia da forma e da visão, e é sedutora, na medida em que utiliza técnicas e meios, com propósitos camuflados, de condução de leitores à leitura. Contudo, diferentemente da retórica, não procura explorar a via da argumentação, não se serve dos princípios da persuasão e, também, não pressupõe a possibilidade de escolha, que é uma prática que implica selecção e que é, um elemento chave, quer da retórica quer do design.

A *legibilidade (legibility)* obedece também à mesma estrutura e deverá facilitar a viagem ao viajante: “How to make text type inviting to read: (...) Make it legible: give it invisible, that is to say unselfconscious, spacing attributes.” White (2005:9-133).

Outros autores consideram a *legibilidade (legibility)* como dizendo respeito apenas ao Tipo de letra e às opções que o criador do Tipo (o *typedesigner*) tomou relativamente à forma de cada carácter e ainda à capacidade de destrinça entre essas formas por parte do leitor.

Para David Jury (2007), editor da revista *TypoGraphic*, da Sociedade Internacional de Designers Tipográficos e autor de diversas obras em torno da tipografia, o conceito de *leiturabilidade (readability)* é sinónimo de facilidade de leitura. Este autor defende que para se perceber o processo de mútua influência entre *leiturabilidade (readability)* e *legibilidade (legibility)* será necessário que sejam analisados separadamente.

“O grau de legibilidade de uma fonte depende totalmente do criador da fonte, ao passo que a facilidade de leitura deriva, em grande parte, da competência do tipógrafo.” Jury (2007:82).

A *legibilidade (legibility)* seria apenas da ordem da visão e por isso, de acordo com Jury (2007), traduz-se em escalas de nitidez e em características formais dos caracteres constituintes do desenho de um determinado tipo (e isso passa pela altura do x, pelas medidas das ascendentes e descendentes, pelos maiores ou menores espaços fechados e abertos, pela maior

ou menor semelhança de certas letras entre si, como o “i”, o “j” e o “l” ou o “f” e o “t”, pela confusão entre certos algarismos e letras, pelo tamanho individual de certas letras, pela existência ou não da serifa e sua modelação, pela pujança direccional, contraste entre as hastes ou traços, pelo corpo, pela cor e tonalidade, pelo contraste com o fundo, pelo brilho do suporte de impressão, etc.).

A *leiturabilidade* (*readability*) ou facilidade de leitura, obrigaria a um esforço no sentido de criar condições para a automatização da leitura o que, na opinião de Jury (2007:84), deveria ser feito o mais cedo possível.

Este último aspecto, com reflexos directos na previsibilidade comunicativa, importa que seja devidamente salientado, na medida em que, apesar de ser um factor importantíssimo na comunicação é, inúmeras vezes, esquecido ou mesmo preterido, face a detalhes menos significativos. No caso dos textos em que os tipos usados sejam familiares ao leitor, a regra da previsibilidade funcionará no sentido de aumentar a acomodação à estrutura visual do texto e, conseqüentemente, interferirá positivamente na facilidade de leitura comparativamente a outros Tipos de letra estranhos a esse mesmo indivíduo. Inúmeros estudos têm demonstrado que os leitores lêem melhor aquilo que estão mais acostumados a ler.

Julgamos oportuno — para que seja possível perceber como estes estudos se distinguem dos de legibilidade — apresentar alguns elementos da investigação em *leiturabilidade* (*readability*) e que centram melhor o seu campo de acção, dado que, associados à eficácia comunicativa, se prendem com a necessidade de a quantificar, medindo variáveis, criando escalas de valores e inventando fórmulas que possam, com maior ou menor grau de precisão, classificar tipos de textos (e de pessoas leitoras).

Para estes estudos quantitativos — dos quais DuBay (2004) nos traça o panorama americano no último século — a questão da *legibilidade* (*legibility*) fica compreendida dentro do conceito de *leiturabilidade* (*readability*) o que não deixa de ser exemplificativo.

“Readability is what makes some texts easier to read than others. It is often confused with legibility, which concerns typeface and layout.

George Klare (1963) defines readability as the “ease understanding or comprehension due to the style of writing”. This definition focuses on writing style as separate from issues such as content, coherence, and organization. In a similar manner, Gretchen Hargis and her colleagues at IBM (1998) state that readability, the “ease of reading words and sentences” is an attribute of clarity.

The creator of the SMOG³³ readability formula G. Harris McLaughlin (1969) defines readability as “the degree to which a given class of people find certain reading matter compelling and comprehensible.” This definition stresses the interaction between the text and a class of readers of known characteristics such as reading skill, prior knowledge, and motivation.

Edgar Dale and Jeannne Shall’s (1949) definition may be the most comprehensive: “The sum total (including all the interactions) of all those elements within a given piece of printed material that affect the success a group of readers have with it. The success is the extent to which they understand it, read it at an optimal speed, and find it interesting.” DuBay (2004:3)

A história da investigação em literacia nos Estados Unidos da América do Norte (E.U.A.), compreende dois grandes períodos: o período dito “clássico” que começa nos finais do século XIX e termina nos anos quarenta do século XX com o final da segunda guerra mundial e o “novo” período que vai dos inícios dos anos cinquenta até aos nossos dias.

As fórmulas encontradas para a *leitabilidade* (*readability*), segundo DuBay (2004: 56) foram-se multiplicando por muitos países e, apesar dos seus mais de 80 anos de sucessivas investigações e aplicações intensivas, como é o caso americano, exaustivamente documentado por este autor, mantêm-se ainda populares. A utilização de fórmulas de *leitabilidade* (*readability*) a par de algum sucesso relativo, têm também mantido uma constante controvérsia em torno das suas limitações.

A pedra de toque da maioria destes estudos apresentados por DuBay (2004) parece ter sido mais centrada nas questões da usabilidade conjugadas com o sucesso na leitura e compreensão do texto, o que levou as pesquisas experimentais a produzirem resultados, a nosso ver, excessivamente quantitativos. Porém, aqui neste contexto, não nos compete discutir ou

33. SMOG é uma das muitas fórmulas de testes de classificação e avaliação de *leitabilidade* (*readability*) baseados na dificuldade de uso de vocabulário e da extensão das frases como forma de quantificar o nível de dificuldade de um texto. Segundo DuBay (2004) foi a partir dos anos 20 do século XX que estas fórmulas se começaram a utilizar. Mantiveram-se praticamente secretas em investigações até aos anos 50 e a partir dos anos 80 existiam mais de 200 fórmulas e acima de mil estudos publicados sobre a sua validade teórica e estatística. Estas fórmulas foram, e continuam a ser—não obstante o crescente número de críticos opositores—usadas em publicidade, jornalismo, segurança, indústria, treino militar, recrutamento de pessoal e, genericamente, têm por objectivo medir a interacção entre um ou vários tipos de texto e um dado grupo de leitores e utilizadores da informação veiculada nesse(s) texto(s). Neste caso concreto SMOG (Simple Measure Of Globbledygook; SMOG grading = $3 + \sqrt{\text{polysyllables count}}$) é uma fórmula que se destina a calcular os anos de educação necessários para compreender um texto e tem sido utilizada para testar mensagens no ramo da saúde.

avaliar o trajecto das linhas de pesquisa seguidas nesta área, nem tão-pouco o grau de sucesso que algumas aplicações possam ter produzido no imediatismo de situações específicas.

A *leiturabilidade* (*readability*) entendida como um campo de investigação/acção centrada, ora no texto, ora no leitor/utilizador/consumidor é, pois, um âmbito muito amplo de investigação. A este propósito, referenciamos dois artigos que nos pareceram fundamentais; o primeiro, de Keith Johnson (2002) que, a nosso ver, sintetiza com clareza este tipo de concepção, e o segundo de Rolf F. Rehe (2000) que, consciente da importância crescente da tipografia, como veículo de comunicação de massas, elege a questão da legibilidade como a questão central, nem sequer considerando a problemática da *leiturabilidade* (*readability*).

Keith Johnson é, pois, um dos autores que inclui a *legibilidade* (*legibility*) no conjunto de assuntos pertencentes à *leiturabilidade* (*readability*), subalternizando a importância da *legibilidade* (*legibility*).

No artigo em análise, Johnson (2002:1), afirma que o termo *leiturabilidade* (*readability*) se refere a todos os factores que afectam o sucesso na leitura e na compreensão de um texto. Para tal enumera três factores:

1. o interesse e a motivação do leitor.
2. a legibilidade do material impresso (e de quaisquer ilustrações) que inclui:
 - a) o Tipo de letra, o uso de maiúsculas e minúsculas, a questão da legibilidade entre os Tipos com e sem serifa, corpo de texto e tratamento dos títulos e subtítulos.
 - b) o *layout*, que inter-relaciona quatro factores: o corpo do Tipo, o comprimento da linha, o espaço entre linhas (entrelinhamento) e o peso do Tipo impresso.
 - c) as condições de leitura, que se prendem com a iluminação, tipo de papel, brilho, espessura do livro, etc.
3. o grau de complexidade das palavras e frases face à capacidade de leitura do leitor.

O interesse e a motivação do leitor (motivação interna ou externa) é considerado o aspecto mais importante no processo de *leiturabilidade* (*readability*), mas é lamentável, segundo Johnson, que este aspecto seja aquele que tem sido menos tratado.

Este autor defende a possibilidade do nível de leitura do leitor ser deter-

minado a partir de quatro principais métodos de avaliação utilizando a leitura de um determinado texto³⁴.

Na sua opinião, a *legibilidade* (*legibility*) é um dos aspectos capazes de afectar a *leitabilidade* (*readability*) o que nos permite pensar que a *legibilidade* (*legibility*) é uma parte da *leitabilidade* (*readability*) e que inclui as questões relativas ao Tipo de letra de um texto, à matriz (ou *layout*) e às condições de leitura que, basicamente, são questões de percepção, como as condições de luminosidade, brilho, cor ou fadiga.

O segundo artigo que sistematiza informação relevante para esta questão é, como dissemos, o de Rolf F. Rehe (2000) e estabelece como núcleo da sua exposição a ideia de que a *legibilidade tipográfica* (*typographic legibility*) corresponde essencialmente à necessidade de desenvolver respostas funcionais à emergência tipográfica que foi crescendo desde meados do século XV, com Gutenberg e a invenção dos tipos, até aos finais do século XIX, inícios do século XX.

Na nossa opinião, foi a massificação informativa provocada pelo modelo de desenvolvimento industrial capitalista que obrigou a que surgisse, em paralelo com a publicidade, o *marketing*, a edição de livros escolares e para-escolares, as novas frentes de comercialização internacional e o desenvolvimento dos *mass media*, uma investigação científica no campo da legibilidade tipográfica.

Os primeiros estudos, relativos à percepção e aos modos como o carácter impresso deveria ser modificado e redesenhado em função da melhoria da sua legibilidade, foram realizados por psicólogos e médicos oftalmologistas. Este objectivo de investigação, ditado pela necessidade de aumentar a velocidade de leitura e compreensão, tem visto aumentar o número de investigadores e expandido o conjunto de áreas científicas envolvidas nessas pesquisas. Rehe (2000: 98) atribui o pioneirismo dos estudos científicos sobre a legibilidade, com carácter de investigação mais séria e credível, a Emile Javal, professor da Universidade de Paris, o que, diga-se de passagem, parece ser relativamente consensual por parte de historiadores e críticos envolvidos nestes estudos. A data de 1878, ficou, assim, como um

34. Estes métodos de avaliação e de classificação que Keith Johnson aqui descreve têm por objectivo quantificar idades mentais dos leitores a partir de exercícios baseados no seguinte:

A.– técnica de pergunta e resposta; B.– completação de frases (com palavras em falta: geralmente cinco.); C.– comparação de um texto escrito com uma lista pré-existente de palavras tipo; D.– cálculos envolvendo o comprimento da frase e o número de sílabas.

marco histórico de referência ao início dos estudos científicos sobre a legibilidade tipográfica, que só irão ter um desenvolvimento noutra escala mais alargada a partir dos anos 20 do século XX. Este registo cronológico, respeitante à alteração paradigmática que os estudos científicos no campo da legibilidade tipográfica tiveram com Javal, não exclui, naturalmente, que a pesquisa sobre a legibilidade de material escrito (impresso ou manuscrito) tenha sido preocupação de longa data.

“The earliest legibility research may have been a count of words and ideas conducted by the Talmudists around A.D. 900, who used frequency of word occurrence as a means of distinguishing usual from unusual meaning of words” Rehe (2000:99)

Javal, nas suas pesquisas acerca da legibilidade, enfatizou a visibilidade individual das letras do alfabeto através de testes de distância relativa com especial atenção ao corpo, espessura e altura do Tipo.

A partir dos anos 20 do século XX, afirma Rehe (2000: 98-9), para além de psicólogos e oftalmologistas, os estudos de legibilidade contaram com outros investigadores como jornalistas, professores, cientistas da computação, organismos estatais e, em geral, a indústria de artes gráficas o que fez aumentar o número de artigos publicados e inevitavelmente subiu o grau de controvérsia sobre a validade dos respectivos sistemas e metodologias investigativas empregues. Não deixa de ser igualmente de notar como diferentes áreas do saber, resultantes do avanço tecnológico ao longo dos anos e em função de fenómenos sociais, económicos, ideológicos e de progressos tecnológicos ou modismos conjunturais, se atraíram para produzir novas reflexões e teorias.

Exemplificaremos o que acabámos de dizer com este pequeno excerto que mostra como o aparecimento da luz eléctrica fez desaparecer determinadas preocupações, centrais até então:

“At one time, illumination (optimal light conditions) was of major interest to researchers, the intensity of the light usually measured by the number of wax candles used. Today, because of the advent of electricity, standard research into illumination has become extinct.

The most recent trend in legibility research seems to emphasize investigations that produce results directly applicable to typographic design.” Rehe (2000:99)

Dado que Rolf F. Rehe não se serve operativamente do conceito de *leiturabilidade* (*readability*) uma vez que o dissolve no de legibilidade, ou

mais literalmente no de *legibilidade tipográfica*, como acontece com a generalidade dos designers portugueses e espanhóis³⁵, aproxima-se um pouco do ponto de vista de Gerardo del Castillo. Porém, a sua perspectiva é de um optimismo (que designaremos de *optimismo histórico*) relativamente à partilha interactiva de informação e, por isso, de esperança no desenvolvimento das pesquisas sobre a legibilidade e na sua extensão às novas áreas de comunicação, nomeadamente à *internet*.

Para Rehe (2000) o “tipógrafo”³⁶ actual é um comunicador de massas, situado entre o Tipo original da mensagem e o canal (neste caso o material impresso) que transportará ao leitor essa mensagem. Essa situação obriga-o, e obrigá-lo-á cada vez mais, a um esforço de selecção de inúmeras variáveis que pressupõem algum poder decisório. Esse poder é um poder sobre o processo comunicativo, o que, necessariamente, arrastará consigo um conjunto de saberes distantes e diferentes daqueles que se exigiam aos antigos artistas gráficos, aos técnicos de impressão ou aos designers artistas. É a consciência desta inevitabilidade histórica que alimenta o optimismo deste autor quanto à prossecução dos trabalhos de investigação e aplicação neste domínio da *legibilidade tipográfica*.

Para medir a legibilidade, Rehe (2000:99-101) identifica oito métodos básicos³⁷:

1. Velocidade de percepção – técnica que consiste em expor um dado material impresso durante um curto período de tempo, um décimo de segundo, por exemplo. Este método tem sido usado, primordialmente, em experiências investigando a legibilidade de letras individuais e de símbolos.

2. Perceptibilidade a uma dada distância – mede a distância a partir da qual letras e símbolos podem ser percebidos. Este método também tem sido

35. A influência das publicações especializadas na área do design de comunicação e da tipografia em língua inglesa é, de facto, dominante e por isso será difícil deixar de usar a distinção mais comum entre *legibilidade (legibility)* e *leitabilidade (readability)* mesmo com as diferenças que temos vindo a demonstrar existirem. Infelizmente não temos dados para nos referirmos à terminologia utilizada pelos investigadores e designers de outros países de língua não inglesa, para além dos portugueses e espanhóis.

36. A palavra “tipógrafo” é usada em Portugal com um **sentido restrito** de profissional ligado às chamadas indústrias gráficas. Mas nós, seguindo a utilização corrente anglo-saxónica, empregá-lamos num sentido mais amplo de designer de comunicação tipográfica, para estarmos em sintonia com a terminologia deste autor.

37. Optamos por traduzir a descrição de cada método directamente do texto de Rehe (2000:99-101) em vez de recorrermos à citação, porque pensamos ser mais adequado ao tipo de descrição que fazemos aqui. Assumimos uma tradução nem sempre integral, uma vez que procuramos sempre que possível, sintetizar ainda mais as suas resumidas descrições.

usado, primordialmente, em experiências investigando a legibilidade de letras individuais e de símbolos, e tem sido utilizado para testar a legibilidade de cartazes, sinais de trânsito, etc.

3. Perceptibilidade na visão periférica – investiga a distância horizontal até à qual a impressão pode ser percebida e a distância a partir da qual o assunto tipográfico estando já fora de foco, pode ainda ser reconhecido.

4. Método da visibilidade – emprega um medidor de visibilidade, que é composto por um conjunto de filtros, através dos quais o sujeito vê o material impresso. A densidade do filtro indica a medida de percepção. O método tem sido usado, primordialmente, em estudos de letras individuais e de símbolos.

5. Técnica do reflexo de piscar dos olhos – conta, manual ou electronicamente, a frequência de piscadelas dos olhos do leitor. Considera-se que uma fraca legibilidade do Tipo resultará num aumento das piscadelas. A validade deste método tem sido muito questionada.

6. Técnica da estimativa do trabalho – mede a velocidade de leitura, bem como a quantidade de texto lido num dado tempo. Neste método, testes de compreensão após a leitura medem o rigor com que o leitor leu o material fornecido. É talvez o melhor método disponível e o mais frequentemente utilizado na medição da legibilidade.

7. Medição dos movimentos dos olhos – fornece boas chaves para a compreensão dos factores da legibilidade em tipografia e informação, através da visualização das pausas de fixação e das respectivas durações e regressões. Permite explicar a razão pela qual um determinado arranjo tipográfico é positiva ou negativamente percebido. É considerado um excelente método, mas a tarefa de medição do movimento dos olhos é extremamente morosa.

8. Fadiga na leitura – apesar dos inúmeros estudos, os resultados deste método não têm fornecido significativas pistas para a legibilidade. Um estudo mostrou que os leitores podem aguentar, ininterruptamente, várias horas de leitura sem demonstrarem significativos sinais de fadiga.

Num balanço que funciona como uma espécie de advertência aos eventuais defensores da investigação centrada em resultados excessivamente numéricos, Rehe (2000:100-1) aconselha a usar os dados provenientes destas medições como factores de auxílio ao design tipográfico e, sempre que possível, como recomendações e/ou propostas para “criar um modo mais efectivo de comunicação tipográfica”.

“As a rule, isolated research findings may be applied with good results, but it is suggested that research findings be combined, when possible. For instance, type size, line width, and leading should always be considered together since these variables greatly interrelate.” Rehe (2000:101)

Em tipografia, como também noutros áreas de intervenção afectas à comunicação, a investigação incide sobre uma ou outra variável mas não sobre o conjunto mais complexo de variáveis que forma o processo interactivo. Segundo a opinião deste autor, director de uma firma especializada em design de jornais e *online design*³⁸, e com um relevante currículo internacional nas áreas do ensino de tipografia e do design de jornais, todas essas variáveis poderão e deverão ser investigadas isoladamente, mas é desejável que o sejam cada vez mais combinadamente, uma vez que algumas delas se inter-relacionam de uma forma tão profunda que se estará perante uma outra nova variável diferente da simples adição das partes em presença.

Rehe (2000:101-8) analisa 13 variáveis tipográficas capazes de influenciar a legibilidade; naturalmente as que, na sua opinião, por serem as principais, deverão ser objecto de uma mais aprofundada e continuada investigação. Consideramos que as referências bibliográficas apresentadas para cada variável tipográfica, ainda que algumas tenham já alguns anos, sistematizam a dimensão central da discussão, ainda hoje actual. Correspondem, como facilmente se depreenderá, a uma época de ouro em que as investigações em leitura, registo e movimento dos olhos, privilegiaram o enfoque tipográfico.

As pesquisas bibliográficas que fizemos para esta temática da legibilidade exibem uma dimensão normativa profundamente exacerbada. Ou seja, a grande maioria dos autores ostenta opiniões sobre o que pode e o que não pode ser feito em tipografia, por vezes, de uma forma quase violenta a que eufemisticamente, podemos chamar determinada (às vezes, a própria terminologia determina o que é um “crime” em tipografia e o que não é). Quando se tem oportunidade de contrastar todas essas convicções, num curto espaço de tempo, como foi o caso para este trabalho, ficam patentes as contradições, quer nos conselhos, quer nos argumentos que os consolidam. Por isso, todos estes conselhos, devem ser lidos olhando à sua lógica interna e com uma relativa desconfiança. Permitem, com certeza, balizar

38. Design Research International.

possibilidades, mas não podem ser universalizados, como veremos, independentemente de pesquisas de usabilidade textual.

No caso de Rehe (2000), não se tratando, pois, de uma simples listagem de conselhos e ou imposições, mas de uma listagem sistemática com um riquíssimo material de suporte à investigação em legibilidade tipográfica, organizado pelas variáveis apresentadas, resolvemos registrar algumas das suas indicações suportadas por preciosas referências bibliográficas, a que acrescentamos as nossas sempre que tal nos pareceu pertinente. Facilmente se depreende pelas temáticas abordadas aquelas que podem – e são várias – manter a sua actualidade.

Uma vez que o nosso trabalho não se dedica à análise das implicações na leitura de uma qualquer destas variáveis em particular não desenvolvemos especificamente nenhuma delas o que, como vimos, é na maior parte dos casos apenas uma forma de subverter a questão. A sua apresentação em bloco – mais do que a apresentação particular de opiniões esparsas, ainda que com certeza avalizadas, que têm surgido nas publicações contemporâneas de design e que intercalámos sempre que as julgámos relevantes – pareceu-nos, neste caso bem mais proveitosa.

As referências que introduzimos podem actualmente ser acrescidas das investigações desenvolvidas para a nova realidade tipográfica que as produções de design gráfico digital desencadearam. Como a *Cartilha Maternal* de João de Deus é anterior à tipografia digital, rever todas estas variáveis apresentadas em Rehe (2000) permitir-nos-á perceber se as variáveis da tipografia que aqui aparecem como interagindo produtivamente para que a página impressa tenha a legibilidade pretendida faziam ou não parte das preocupações de João de Deus aquando da publicação da *Cartilha Maternal*. A cada variável acrescentamos toda a informação que nos pareceu pertinente para a compreensão da amplitude da sua relevância na legibilidade de um texto impresso.

a. Legibilidade das Letras Individuais – a largura individual de cada uma das letras é intrínseca à proporção do Tipo de letra a que ela pertence. A largura é, como é claro em todos os estudos de tipografia, um aspecto importante para a legibilidade. Dentro da mesma família de Tipos poderemos considerar diferentes versões quanto à largura das letras (condensado, normal (medium) ou expandido) e, em termos esquemáticos, um texto impresso com um Tipo condensado é mais difícil de ler que um que seja moderadamente expandido. (cf. Berger, 1948)

Sobre a influência dos espaços brancos circundantes e/ou interiores das letras para o seu reconhecimento, registam-se estudos com interesse, dadas algumas similitudes formais entre caracteres (como o, a, e, c, etc). (cf. Roethlein, 1912).

Tivemos já oportunidade (no cap. 3.2.4) de rever um artigo, para nós muito relevante de Dunn-Rankin (1990), exactamente sobre esta problemática, agora analisada à luz das pesquisas recentes com *eye-trackers*, no Tipo Clarendon, usado na impressão da *Cartilha Maternal* de João de Deus.

Também os traços excessivamente finos de alguns Tipos, nomeadamente das famílias *Modernas* e das *Antigas*, são um dos factores que pode originar situações de confusão entre letras semelhantes (cf. Tinker, 1928).

A metade direita das letras individuais é uma zona significativa para o reconhecimento da letra e as metades superiores das letras também parecem fornecer mais pistas para o respectivo reconhecimento (cf. Peterson e Tinker, 1940).

As letras com diferenciação específica são mais facilmente reconhecíveis que as outras.

b. Corpo – o corpo ainda hoje, continua a ser referenciado ao Tipo de metal.

Um Tipo de metal esquematicamente é um prisma em cuja base superior está assente uma figura tridimensional de face plana que designamos, conforme o caso, por letra, algarismo, glifo, etc., destinada a ser tintada e impressa numa determinada superfície, que geralmente é o papel.

A altura desse prisma metálico, desde a face da letra à base, marca a distância ao papel e por isso convenciou-se chamar-se-lhe *altura do Tipo* (*Type height*), ao passo que a “altura” ou comprimento da base do prisma onde está inscrita a letra, por ser medida em *pontos*, ficou conhecida por *tamanho em pontos* (*point size*) ou ainda por *corpo* (embora o *corpo*, de uma forma mais precisa, seja a área da base desse prisma). Pela mesma lógica, a *largura do carácter* tipográfico (*character width*) é considerada a largura da base desse prisma, onde essa letra está assente, e por isso, ligeiramente superior à largura real da letra. Dentro dos Tipos de metal e para um mesmo corpo, a largura é a única medida que pode variar e é uma medida extremamente importante para se definir o espaçamento entre pares de caracteres e entre palavras no sentido de se conseguir uma maior ou menor legibilidade.

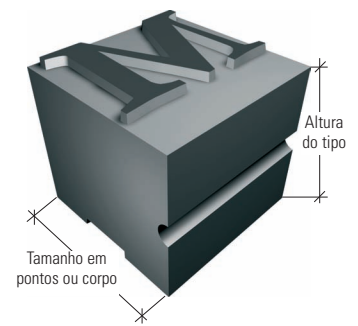


Fig. 4 – Tipo de metal.

Os primeiros esforços para standardizar os sistemas de medição iniciaram-se já nos finais do séc. XVII³⁹. A altura de uma letra, como acabamos de mencionar, é medida em *pontos* (*pts*) ou em *picas* (*p*), medições actualmente standardizadas, mas também pode ser efectuada em polegadas, milímetros ou pixéis. Doze (12) *pontos* equivalem a um (1) *cíceros*⁴⁰ ou uma (1) *pica* (o *cíceros* ou a *pica* são a unidade geralmente usada na medição das larguras das colunas de texto) e um (1) *ponto* mede aproximadamente 1/72 da polegada ou 0,35 milímetros.

Ora, o corpo sendo um dos primordiais actos decisórios que um designer gráfico realiza quando selecciona o Tipo de letra para um texto, implica um conjunto de ponderações que, porque têm a ver com questões de legibilidade, necessariamente passam pela *altura-x* [abreviadamente e à maneira anglo-saxónica, *altura-x* (*x-height*)]. Sabemos que a *altura-x* (altura da letra *x* de *caixa baixa*) é uma variável que marca profundamente todo o desenho de um dado Tipo dado que é uma medida de referência para a altura de todas as letras em caixa baixa desse Tipo que mantêm sensivelmente a altura da letra *x*, se lhes excluirmos as hastes ascendentes e descendentes.

Por isso mesmo, esta medida é um foco inevitável de atracção da investigação em legibilidade com a vantagem de permitir um largo espectro de experimentações relativamente à questão genérica do tamanho do Tipo (cf. Paterson e Tinker, 1940, 1944, 1946; Tinker, 1955, 1965; Paulton, 1955; Hovde, 1930;).

Aicher (2004), fazendo depender sobretudo do formato a opção relativa ao corpo, afirma o seguinte:

“Existe una gran variedad de posibilidades en cuanto al tamaño de letra que se debe elegir para cada tipo de producto tipográfico, que oscila entre los dos y los cuatro milímetros, como pueda ser el caso en un libro o en un anuncio.” Aicher (2004:154)

Otl Aicher, (2004:154) defende que o corpo de um Tipo deve ser medido em milímetros, embora admita a co-existência de outras unidades tipo-

39. A primeira tentativa de sistematizar os tamanhos dos corpos tipográficos pertence a Jean Truchet da Real Academia Francesa das Ciências, em 1695 (Baines e Haslam, 2002:75). Em 1737, o fundador de caracteres parisiense Pierre Fournier, o Jovem, inventou o sistema de pontos: a sua unidade media 0,349mm (MacLean,1993:73).

40. “En la impresión tipográfica no se hacen cálculos con centímetros, sino con una medida propia llamada *punto tipográfico*. Doce puntos equivalen a un *cíceros* y cuatro *cíceros* o cuarenta y ocho puntos son una *concordancia*.”(Tschichold, 2002:55)

gráficas mais antigas, como a do *sistema de pica* ou a dos pontos de Didot. A ideia simplista de que um texto para ser bem legível deverá ser composto num Tipo de letra com um corpo situado entre 10 e 12 pontos é uma daquelas ideias fixadas pela vontade normalizadora do uso de algumas regras sem critérios devidamente explicitados. Existem Tipos de letra de corpo 10 pts que se apresentam visualmente semelhantes a outros com o tamanho de 12 pts.

Esse facto, deve-se sobretudo ao factor diferenciador da *altura-x* conjuntamente com outras especificidades, como é o caso da largura da letra e da dimensão das ascendentes e das descendentes que, como vimos, está directamente dependente da altura do carácter *x*. Realmente, quanto maior for a *altura-x* relativamente à altura das letras de *caixa alta*, tanto maiores estas letras parecerão. (cf. Lupton, 2004:35)

Os Tipos com maior *altura-x* parecem sempre maiores do que os Tipos com menor *altura-x*, provavelmente porque aproveitam mais área do conjunto do tamanho do ponto. Porém, uma *altura-x* demasiado grande cria uma mancha textual muito pesada o que pode levar o designer a aumentar a entrelinha como forma de compensar essa aparência compacta na mancha textual ou então a tirar partido desse mesmo efeito dependendo também este da quantidade de texto e do comprimento da linha.

Um aspecto diferente, mas igualmente relevante, ocorre entre alguns pares de caracteres quando se aumenta o corpo. Dado que a proporcionalidade do spacejamento entre pares de caracteres (*kerning*) se mantém constante, à medida que o tamanho das letras aumenta, o fosso visual entre certos pares de caracteres torna-se excessivo e daí a inevitabilidade de intervir na tabela dos valores do spacejamento entre esses pares (*kerning pairs*). (cf. Lupton, 2004:80)

c. Comprimento⁴¹ da Linha – em texto corrido, e de acordo com Baines e Haslam (2002:110), existem três factores com maior importância na

41. Rolf Rehe (2000:103) refere “*Line Width*” e não “*Line Length*”. O uso de uma ou outra designação provavelmente depende do referencial partir da tridimensionalidade do tipo metálico, ou da bidimensionalidade da impressão ou ainda do facto de, para as medidas de uma página, usarmos “largura x altura”, tal como para as medidas da mancha de texto. Porque a linha faz parte da mancha de texto, (ou no sistema de grelhas, da modulação horizontal) talvez seja fácil estabelecer confusão entre *comprimento da linha* e *largura da mancha*, uma vez que essa medida poderá ser a mesma (no caso das linhas duplamente ajustadas). A utilização de *largura* ou *comprimento* para a medida de uma linha de texto, parece variar conforme o critério de cada um dos vários autores de referência em tipografia. Por exemplo, na tradução castelhana de McLean(1993:75) encontramos “*la anchura de una línea*”, ao passo que em Baines e Haslam (2002:110) é sempre referido “*line length*”. Aqui, optamos por usar “comprimento de linha” (em inglês, *Line Length*). O comprimento da linha é também conhecido como “*a medida*”.

determinação da *leitabilidade* (*readability*) de um texto: o corpo, o comprimento da linha e a entrelinha. Fruto de estudos com incidência no comprimento da linha (cf. Tinker e Peterson, 1929) e de aplicações que foram reconhecidas como práticas de boa tipografia, instituiu-se que, para serem confortáveis na leitura, textos em corpos de 10 a 12 pts. deverão ter um comprimento de linha correspondente a uma média de dez a doze palavras. Em leitura contínua uma média de 65 caracteres (caracteres mais espaços) por linha é considerado um valor óptimo.

As linhas demasiado curtas são cansativas de ler, especialmente se estiverem “justificadas”⁴² (cf. Baines e Haslam, 2002:110-1). As linhas demasiado longas também causam problemas de leitura na medida em que o leitor perde facilmente o controlo do local onde se encontra quando tem de passar para o início da linha seguinte (cf. Paterson e Tinker, 1942). Todavia, é sempre difícil separar demasiado aquilo que só se concretiza verdadeiramente na relação com o todo, e o comprimento das linhas, como vimos, tem que ser analisado na sua relação, entre outras variáveis, com o tamanho do tipo. Convém destacar o facto de a maioria dos trabalhos de investigação no comprimento da linha ter como modelo textual o livro e não jornais ou revistas. Nestes casos, a mancha encontra-se normalmente dividida em colunas e a leitura processa-se de forma diferente.

“Una línea tendrá una longitud correcta si el proceso de lectura no se interrumpe con demasiada frecuencia y si al saltar de línea el ojo puede encontrar sin molestias el renglón siguiente.” Aicher (2004:161-3)

O comprimento da linha é uma medida que guia o olhar num vai-e-vem e é necessário que tenhamos consciência que “saltar” de uma linha para outra deverá ser uma operação cómoda de manutenção do fio da leitura, na medida em que interromper a linha não equivale à interrupção da sequência narrativa. O comprimento da linha exige, pois, uma cuidadosa definição.

d. Entrelinhamento (*leading*) – a distância entre duas *bases de linha* seguidas, ou entrelinhamento (*line spacing* ou *leading*)⁴³ é, na opinião de

42. Este termo entrou na gíria corrente, saindo da esfera técnica, com a utilização massiva dos computadores. Referir-nos-emos oportunamente a este assunto.

43. O termo “*leading*” surgiu como referência directa às tiras de chumbo (*lead*) colocadas como separador entre as linhas de Tipos metálicos para a impressão do texto. Esse espaço em branco jogava e joga um importante papel na legibilidade de um texto impresso. O termo “entrelinhamento” (*leading*) actualmente é usado para descrever a distância entre duas bases de linha seguidas. (cf. Baines e Haslam, 2002:113). Encontramos variações pontuais no conceito de entrelinhamento. Alguns

Rehe (2000:103), o quarto maior factor que contribui para a legibilidade de um texto.

Este é, pois, um dos espaços em branco que marca a página de alto a baixo, afastando ou aproximando verticalmente as linhas de texto e sendo, por isso, responsável, conjuntamente com o Tipo seleccionado e o corpo, pela textura textual duma página. Quanto maior for a *altura-x* de um Tipo de letra, mais estreito parecerá o espaço entre linhas.

Diferentes Tipos de letra, com diferentes *alturas-x*, corpos, pesos ou cores, requerem diferentes valores de entrelinhamento (cf. Becker, Heinrich, Von Sichowsky e Wend, 1970).

Quando o valor (em *pontos*) do entrelinhamento é o mesmo que o do corpo, chama-se de “espacejamento sólido” (*set solid*) e nessa aproximação excessiva as ascendentes e as descendentes por vezes tocam-se criando perturbações na leitura (Lupton, 2004:83).

O entrelinhamento negativo é uma opção possível com os tipos digitais e as linhas demasiado espaçadas quebram o efeito de bloco do texto e dificultam também a leitura. Dependendo do Tipo de letra seleccionado, e com corpos compreendidos entre 9 a 12 pts, o entrelinhamento ideal poderá situar-se entre 1 a 4 pts acima do número de pontos desse Tipo seleccionado (cf. Paterson e Tinker, 1932).

“O valor relativo à entrelinha atribuído por defeito pelo software equivale normalmente a 20% da altura do corpo, independentemente do tamanho, da espessura ou do estilo da fonte utilizada” (Jury, 2007:141).

As variações de entrelinhamento para um determinado efeito pretendido, num efeito oposto ao entrelinhamento negativo, ou seja, quando se pretende um texto excessivamente entrelinhado, destroem a unidade textual e tornam difícil a leitura pelo efeito que a excessiva separação das linhas e consequente aumento das zonas em branco entre estas provoca.

e. Variedades do Tipo – o peso de cada Tipo de letra é outro factor importante para a legibilidade. Os Tipos de espessura média (medium,

autores quando se referem ao “leading” têm ainda em mente o antigo conceito e por isso a medida a que se referem é a que corresponde à distância entre a base do corpo da letra de uma dada linha de texto e o topo do corpo da letra na linha seguinte. No écran do computador se seleccionarmos várias linhas de texto com o cursor elas ficarão a negro, restando um espaço branco entre cada uma delas, o “leading”. Por simplificação também usamos “entrelinha” como sinónimo de “entrelinhamento”, subentendendo-se “a *entrelinha*” como a distância entre duas linhas (medidas, como atrás dissemos, entre duas bases de linha seguidas).

regular ou normal) são os que contribuem para uma melhor legibilidade de um texto (cf. Luckiesh e Moss, 1940). As versões demasiado pesadas (*negro/bold*) enfatizam a forma de cada letra e palavra, mas quando usadas em texto corrido, tornam a leitura difícil e cansativa. As versões demasiado leves ou finas pelo pouco contraste que evidenciam face ao fundo facilmente reduzem a legibilidade de um texto. A legibilidade aumenta ou diminui conforme o grau de contraste entre a forma impressa e o fundo do suporte dessa impressão (cf. Tinker e Paterson, 1931). Para existir clareza de leitura, o grau desse contraste ou a diferença entre Tipo impresso e fundo não deverá ser inferior a 30% (cf. Baines e Haslam, 2002:110).

O uso de “*itálico*” nos textos impressos reduz a velocidade de leitura em cerca de 40 a 60 palavras por minuto, relativamente ao uso do “romano”(cf. Rehe, 2000:104).

f. Tipos Com ou Sem Serifa – a oposição entre “com e sem serifa” é uma daquelas questões que mesmo estando muitíssimo discutida tem sempre que ser recolocada quando se abordam questões respeitantes à legibilidade. A polémica encontra alguns defensores incondicionais das letras serifadas e também defensores incondicionais das letras sem serifa. Esta questão foi ideológico-política, embora apoiada em princípios experimentais da *gestalt*, no caso da Bauhaus e de alguns dos mais puristas defensores do Modernismo. Um autor de grande relevância para a história da tipografia e do design, com é o caso de Jan Tschichold, foi defensor das letras sem serifa e mais tarde mostrou sobre elas imensas reservas sobretudo quando o uso e a selecção dos Tipos se fazia sem outros critérios para além dos ditames da moda. Critica também o adjectivo *grotesco(a)* aplicado às letras sem serifa, primeiro pelos alemães e depois por outros detractores destes tipos de letra surgidos já no século XIX, embora reconheça que, para muitas delas, este seja o adjectivo que melhor se lhes aplica (cf. Tschichold, 2002: 21). É com frontalidade que Tschichold nos esclarece sobre as suas preferências na comparação entre as letras serifadas e as sem serifa⁴⁴ ainda que as suas considerações sobre a leitura das crianças nos deixem algumas dúvidas:

“Esta família la romana, ofrece siempre un resultado más suave que la palo seco, fría, superficial y antipática, impersonal.

44. Em castelhano, letras **com serifa** diz-se “con remates”, “con rasgo” e, principalmente, “**romana**”. Às letras **sem serifa** chama-se geralmente letras de “**palo seco**” ou, ocasionalmente, “sin remate”.

Con todo, las letras sin remate suelen producir una distinción provechosa. En tipografía, representan lo que en gastronomía serían las guarniciones picantes y los postres dulces: estímulos para el paladar. Pero las palo seco no se digieren bien como letra de texto, del mismo modo que no podemos vivir de pimienta, anchoas y pasteles. De hecho, para los niños pequeños, que prefieren el chocolate al pan, las palo seco resultan muy adecuadas, puesto que su forma, simplificada y con grandes rasgos, se adecua muy bien a sus posibilidades de distinción óptica, todavía poco desarrolladas, y a la lentitud de su lectura.” Tschold (2002:24-5)

Robinson, Abbamonte e Evans, (1971) afirmam que a estrutura neurológica do sistema visual humano retem com mais facilidade as principais características das letras com serifa do que as das sem serifa. Também Tinker e Paterson, (1942) concluíram que as letras com serifa são ligeiramente mais legíveis que as sem serifa. Testaram, também, textos impressos em Tipos com e sem serifa, recorrendo a histórias muito semelhantes entre si e concluíram que os mesmos leitores leram os textos em Tipos de letra serifadas, com uma velocidade superior — entre sete a dez vezes mais palavras por minuto — à velocidade com que leram os textos sem serifa. Verificaram igualmente que a preferência da maioria desses leitores (cerca de dois terços) recaía sobre textos impressos em Tipos de letra serifados, o que confirma resultados de pesquisas anteriores em que a preferência dos leitores coincide com os textos de maior legibilidade.

Parece-nos, contudo, redutor extrair conclusões tão directas sobre um assunto que está longe de ser tão dicotómico quanto parece à primeira vista. Preferimos por isso transcrever a opinião, a nosso ver de grande actualidade, de Otl Aicher (2004):

“En cuanto al tipo de letra, hay algunos defensores de la tipografía moderna que, enfrentados con el hecho de que las novelas compuestas en letra palo seco no funcionan, se traumatizan. Exenta de florituras y basada sistemáticamente en las formas elementales del círculo, el cuadrado y el triángulo, la letra palo seco tiene cualidades formales especiales; ahora bien, una novela compuesta en palo seco se dejaría de lado después de tres o cuatro páginas, pues el ojo es implacable. Esto no quiere decir que la letra de palo seco no se deba usar para cuerpos textuales menores. Pero incluso la cantidad de texto de un periódico pide un tipo de letra con las propiedades de la romana.” Aicher (2004:161-3)

É é também Otl Aicher quem, numa passagem após a citação que transcrevemos, nos deixa entreaberta uma nova ponte para discussão futura. Aicher (2004) afirma que os novos Tipos de letra, como é o caso da Rotis,

Tipos “híbridos”, poderão funcionar em novas situações compondo textos de excelente legibilidade.

Quando a questão da opção por letras serifadas ou sem serifa se levanta relativamente aos manuais de iniciação à leitura, não raro esta questão torna-se ainda mais complexa, dado que a letra dos textos impressos, a letra com que a criança aprende a ler, é, no caso da maioria dos Tipos com serifa, muito diferente das letras que a criança aprende a escrever/desenhar. Em Raban (1984) os professores concluíam a favor do uso de letras de leitura e de escrita o mais aparentadas possível e, apesar de usarem argumentos de natureza diferente, Schonell e Goodcare (1971) defendiam o mesmo (ou seja, convencidos de que todas as letras usadas nos manuais escolares de iniciação à leitura eram letras sem serifa, defendiam que as crianças deviam aprender uma caligrafia idêntica à dos livros impressos). Todavia estes argumentos podem actualmente ser refutados. Hoje, sabe-se (cf. Yule, 1988) que não é o facto da letra dos textos impressos que são lidos pelas crianças e a letra dos textos que as crianças escrevem serem diferentes que cria confusão na aprendizagem da leitura e da escrita.

Sassoon (1990), numa obra sobre o ensino da caligrafia, refutando estes argumentos, defende a utilização de letras cursivas na aprendizagem da escrita que permitam que cada letra se ligue à seguinte de modo a promover movimentos mais fluidos.

g. Tipografia Justificada ou Não-Justificada – a questão aqui enunciada faz parte de uma variável mais geral que é o alinhamento de texto. Esquemáticamente existem cinco tipos ou modelos de alinhamento de texto: alinhamento à esquerda, alinhamento à direita, centrado, justificado e ainda o não alinhamento. O alinhamento à esquerda ou à direita é conhecido por “bandeira”, uma metáfora visual entre as formas do bloco de texto e a bandeira presa a uma haste cuja irregularidade se opõe ao alinhamento vertical da haste ou do mastro. Sucede uma situação semelhante, embora mais directa, com a designação americana (*flush left/ragged right* ou *flush right/ragged left*).

Lupton, (2004:84-5) apresenta uma clara exemplificação dos diversos estilos básicos de alinhamento, com as vantagens e as desvantagens de cada um dos usos desses estilos. O alinhamento à esquerda por produzir um denteado irregular à direita com efeitos aleatórios de formas difíceis de controlar quanto ao equilíbrio visual do conjunto das páginas é considerado um desafio à boa tipografia. Em linhas de extensão muito reduzida é um

desafio praticamente impossível de resolver, sobretudo em textos complexos onde a extensão das palavras pode ser significativa. Se se conseguir evitar a grande irregularidade do denteado (conhecida como “o nervoso”), parece-nos ser o tipo de alinhamento mais natural.

Cada um dos estilos de alinhamento, implica o recurso a vários pormenores técnicos que podem passar por ajustes permanentes aos espaços dentro e entre palavras, aos comprimentos das linhas, à atenção à translineação e ao recurso à hifenização.

Ajustar o “*tracking*” é, precisamente, a acção que se realiza sobre o conjunto desses espaços entre letras e entre palavras, com vista a aumentá-los ou a reduzi-los. A intervenção através de “*tracking*” tem implicações imediatas no comprimento da linha — das várias linhas — e, por isso, o seu uso tem uma tradução directa nas questões relativas ao alinhamento de texto. O “*tracking*” ajusta os espaços, entre caracteres e entre palavras, de uma forma constante, o que leva, por exemplo, Robert Bringhurst (2005) a emitir esta opinião e conselho na prática do alinhamento justificado:

“A boa justificação é calculada parágrafo a parágrafo em vez de linha a linha, e a melhor justificação digital se baseia atualmente em ajustes microscópios nos espaços entre as palavras.” Bringhurst (2005:209)

Quando esse ajuste se executa individualmente no espaço entre duas letras juntas, estamos perante uma acção de “*kerning*”. A uniformidade de espaçamento entre caracteres que são formalmente diversos, leva a que algumas associações de letras produzam um efeito desagradável de excesso de aproximação ou afastamento entre elas. Os valores de “*kerning*” são, por isso, valores definidos a pares de letras (*kerning pairs*) no sentido de evitar que esses caracteres fiquem demasiado encostados ou afastados entre si.

Os espaços entre letras e os espaços entre palavras são pré-determinados pelo designer de Tipos (*type designer*) mas, obviamente, podem ser ajustados pelo designer gráfico à medida dos seus propósitos.

O espaço entre palavras, geralmente, é de cerca de um quarto de ponto em largura e corresponde, *grosso modo*, à largura de um “i” (cf. Baines e Haslam, 2002:112) ou à largura correspondente ao intervalo entre os dois traços verticais da letra “n” (cf. Jury, 2007:139). Porém, estes espaços são ligeiramente maiores nos casos em que o texto se apresenta em “caixa alta/baixa” o que poderá implicar usar as ferramentas de hifenização e justificação, (H&J) por forma a controlar com rigor as várias percentagens

(mínimas, máximas e óptimas), definindo uma série de parâmetros técnicos e, deste modo, gerando um quadro de valores aplicáveis à totalidade do texto a pagnar.

Como acabamos de observar, devemos situar o “*tracking*” numa esfera de acção que apesar de centrada na linha abrange o parágrafo e, por isso, terá que ser ponderado o seu uso e balanço sobre os possíveis efeitos no conjunto da página.

Incluimos, nesta variável, as questões respeitantes ao espacejamento entre pares de caracteres (*kerning pairs*), apesar da escala em que este actua — ao nível dos pares de caracteres com imediatas consequências na palavra — ser uma escala mais “micro” que a do “*tracking*”. E optamos por essa inclusão com o propósito de estabelecer pontes entre estes dois procedimentos, que podem ser ora de complemento, ora de mútua exclusão.

Um texto justificado, como já afirmamos, implica que todas as linhas sejam “regradas” por forma a terem visualmente comprimentos iguais. O conjunto de procedimentos necessários para conseguir que esse regramento seja efectivado, passa basicamente por duas opções: uma que consiste em acrescentar ou retirar espaço branco entre palavras e/ou entre caracteres e outra que consiste na partição das palavras de uma linha de texto respeitando as regras ortográficas de cada língua, e se designa por hifenização. Richard Southall (1993:35) nomeia estas opções considerando-as como duas classes de regras de composição: *regras espaciais* e *regras de ortografia*. As *regras espaciais* dizem respeito aos intervalos em branco nas linhas e as *regras de ortografia* tratam da sequência, agrupamento, intervalo e partição dos caracteres na linha de texto.

Estudos que relacionaram a velocidade de leitura e o nível de compreensão com o estilo de alinhamento do texto mostraram não existir variações significativas entre diferentes estilos de alinhamento e os dois parâmetros em análise (cf. Fabrizio, Kaplan e Teal, 2004:151). Contudo, o alinhamento à direita é, geralmente, reservado a legendas e a textos muito curtos como subtítulos ou citações, na medida em que o início de linha à esquerda, variando muito, torna difícil para os olhos encontrar o início de linha. Esse esforço é por muitos considerado cansativo (cf. Baines e Haslam, 2002:115 e Aicher, 2004:151).

O texto justificado ou duplamente alinhado, é considerado pela maioria dos designers como aquele que cria uma mais clara e límpida forma do bloco de texto numa página, conseguindo-se uma uniformidade compositiva

que muitos defendem ser a melhor forma de evitar ao leitor situações dispersivas. É também considerado como o estilo mais tradicional uma vez que ele foi utilizado por Gutenberg para a sua primeira impressão da Bíblia, cerca de 1450 mas, se nos reportarmos a períodos anteriores à tipografia, a tradição do justificado é temporalmente muitíssimo mais dilatada. Apesar disso, Gill (1936), no capítulo significativamente intitulado “*A Cama Procrustiana*”, não considera necessário o alinhamento justificado, sobretudo quando este sacrifica coisas mais importantes.

“Mas o espaçamento uniforme é mais importante, tipograficamente, que o comprimento igual. O espaçamento uniforme é uma grande ajuda para uma leitura fácil; (...).”
Gill (1936a:117)

A questão dos chamados “rios”, que mais não são do que manchas de branco que correm ou escorrem pelo texto, pelo facto das linhas serem forçadas à mesma largura da mancha é, e sempre foi, uma das preocupações mais correntes no meio dos tipógrafos e dos designers gráficos e a desistência da mancha justificada pode ser uma tentativa de evitar esses rios com pouco trabalho.

Sassoon (1993)⁴⁵ na sua reflexão sobre a tipografia para crianças, refere um estudo de Hartley and Burnhill (1973) que conclui a favor do texto não justificado e acrescenta, ela própria, a esta opção mais duas razões : o facto de um bloco de texto justificado poder parecer a “uma criança com problemas” (sic) uma mancha demasiado ameaçadora sem pistas para a leitura e o facto de, nos livros para crianças, corpos grandes em linhas pouco extensas levantarem mais problemas de espaçamento de caracteres e de palavras.

45. Não podemos deixar de referir que Rosemary Sassoon é autora de um Tipo, chamado Sassoon Primary Type. Este é um tipo particular que mesmo Sassoon (1993:159) tem dificuldades em classificar nos parâmetros da ATypI. Basicamente, nas suas próprias palavras, não é um Tipo com nem sem serifa, mas um Tipo sem serifa, nas hastes ascendentes, para maximizar a clareza na parte superior das linhas de texto, e nas letras que terminam na base da linha, o traço que faz o seu remate não pode ser designado por serifa, mas por “pontapé de saída da letra” que se destina a assegurar um espaço regular entre cada letra e ao mesmo tempo, uma linha de base que permita a ligação de todas as letras. Este Tipo contempla ainda hastes ascendentes e descendentes maiores que as habituais e as linhas curvas mais suaves. No entender da sua autora, estas características favorecem a legibilidade e dão à letra um aspecto “mais juvenil e amigável”. A título de curiosidade, podemos registar que a investigação que conduziu à criação deste Tipo, originariamente era uma investigação apenas limitada à legibilidade de textos para crianças, mediante o controlo de duas variáveis: o espaço entre palavras e os tipos de alinhamento. Apesar da metodologia ser o questionário respondido por vários professores, apenas as respostas de uma professora produziram resultados consistentes. Para o design da experiência a escolha do Tipo revelou-se crucial e foram estas reflexões que conduziram posteriormente ao desenho do Sassoon Primary Type por Rosemary Sassoon, ideal no entender da autora, para crianças que estão a aprender a ler e a escrever, e muito usada no reino Unido.

Esta questão não pode porém ser isolada da escrita manuscrita. Esta com facilidade é alinhada à esquerda, mas raramente é alinhada à direita de uma forma natural; apenas a hifenização permite esse alinhamento. Tal situação levava mesmo os copistas medievais a inventar estratégias que hoje nos pareceriam completamente ilógicos, para respeitar o alinhamento da linha à direita. Quando nos referimos à facilidade de leitura temos, pois, de saber se as práticas de leitura se reportam a textos manuscritos, se a textos impressos e perceber que a naturalidade de um texto não alinhado à direita pode rapidamente tornar-se anatural se a regularidade da extensão da linha for muito grande, assim como o alinhamento à esquerda e à direita pode parecer anatural se o espaçamento entre as palavras evidenciar uma forte irregularidade.

h. Caixa Alta e Caixa Baixa – iremos restringir ao máximo possível as questões relativas à legibilidade das palavras impressas em caixa alta ou baixa, na medida em que esse assunto foi mais desenvolvido quando, a propósito do artigo de Kevin Larson (2004), nos referimos ao modo como se processa a leitura. Neste seu artigo, Rehe, (2000:105) apresenta argumentos relativamente à “forma da palavra” para justificar que as palavras em caixa alta não produzem uma forma específica e suficientemente diferenciada capaz de propiciar um reconhecimento fácil como aquele que acontece com as letras em caixa baixa. Desenrolando-se de uma forma uniforme, não fornecendo pistas perceptíveis com suficiente clareza, obrigam a uma descodificação letra a letra muito mais morosa. Sabemos que de acordo com Larson (2004) não é um argumento válido, uma vez que como vimos, a descodificação dos caracteres parece processar-se de uma forma paralela na identificação da palavra, não sendo, por isso, tão importante a forma global da palavra.

Queremos, porém referir que investigadores nesta linha de pesquisa sustentam que ao lermos texto em caixa baixa estamos sujeitos a mais erros de leitura que quando lemos texto em caixa alta. E essa constatação será um indicador de que todas as palavras em caixa alta são indubitavelmente lidas letra a letra ao passo que as palavras em caixa baixa não o são (cf. Tinker, 1932). Uma vez que as palavras impressas em caixa alta ocupam acima de 30% mais espaço que as mesmas palavras em caixa baixa, isso significa que existe um aumento do tempo gasto nas fixações dos olhos durante a leitura. Um estudo (cf. Rehe, 2000:106), evidencia que podemos ler 4,74 palavras por segundo num dado Tipo de letra em caixa alta e 5,38

palavras por segundo em caixa baixa. Isso significa que um texto em caixa alta retarda a velocidade de leitura em cerca de 13%.

i. Números – Os algarismos que usamos regularmente são de origem indo-árabe. Esses algarismos lêem-se mais rapidamente em qualquer condição de leitura do que os algarismos romanos (Rehe, 2000:106). Os algarismos de origem árabe, apresentados individualmente sob a sua forma numérica, são lidos mais rapidamente e com menor número de fixações do que quando escritos por extenso e quando percebidos como um grupo, ou seja no caso dos números com mais do que um algarismo, como as datas, são também compreendidos mais rapidamente que as palavras (cf. Tinker, 1928). Os algarismos de caixa baixa, são conhecidos por “algarismos de texto”, Algarismos de Estilo Antigo (*Old Style Figures*) e, porque não são alinhados (*non-lining numerals*), diferenciam-se mais claramente uns dos outros, na medida em que uns são ascendentes e outros descendentes. Têm um tamanho de corpo menor e por isso relacionam-se melhor com as letras em caixa baixa, tornando-se mais legíveis quer individualmente quer agrupadamente. Foram prática corrente até aos inícios do séc. XIX, ressurgiram no século XX e nos últimos anos têm obtido a preferência de muitos designers.

j. Cor e Fundo – quando em tipografia nos referimos à “cor”, e apoiando-nos em Baines e Haslam (2002:109-10), poderemos querer referir-nos a uma de três coisas: 1. o valor tonal de um determinado Tipo de letra (e esse foi sempre um dos critérios para selecção de um determinado Tipo, na medida em que determina a cor ou a “matéria cinzenta” da página);

2. a cor real da tinta de impressão. O uso de duas ou mais cores tem, apesar dos custos, permitido variadas explorações neste domínio;

3. a cor do fundo sobre a qual o texto é impresso. Essa cor pode ser resultado da impressão de uma dada cor sobre o fundo, ou produto da própria cor do papel de impressão.

Esta trindade de aspectos cruza-se amiúde, gerando complexidades e consequentes desafios. O grau de contraste da impressão com o fundo, no plano da legibilidade, parece ser, na opinião de Rehe (2000:106), o mais importante factor a ser tomado em consideração. O preto sobre o branco e o preto sobre o amarelo são os contrastes que mais eficácia parecem ter à luz de estudos específicos de legibilidade e contraste (cf. Tinker e Paterson, 1931). O contraste de luminosidade é um factor primordial na definição da combinação da cor de impressão com a cor do papel com vista

a uma maximização da legibilidade. Quando a propósito da variedade de Tipos abordamos a clareza de leitura e o grau de contraste entre Tipo impresso e fundo consideramos normalmente o valor de 30% como a diferença mínima entre eles para que possa existir legibilidade, mas julgamos importante acrescentar que esses valores não são nem valores absolutos, nem estáticos. Com isto queremos dizer que existem imensos factores capazes de distorcer estes valores padronizados, como as composições das tintas, dos papéis, a própria forma de imprimir ou os sistemas de impressão e os sistemas de codificação cromática (Pantone, CMYK, Hexacromia, etc.).

Temos partido do princípio que estes estudos de legibilidade relativos à cor e ao fundo são válidos para a situação em que o material é impresso e o processo de análise da “cor pigmento” será um processo respeitante à “síntese substractiva”. Mas sabemos o quanto a “cor luz” e portanto a “síntese aditiva” levanta questões de natureza física diferentes e por isso com significativas implicações pragmáticas na impressão.

Os designers de comunicação trabalham em diversos interfaces; pelo conhecimento teórico e pela experiência directa sabem que esta questão da “cor e do fundo” se complexificou a um ritmo próximo do efeito de sedução e atracção que se vai fazendo sentir entre muitos dos seus praticantes.

1. Tipo em Reverso – esta questão diz respeito à “impressão vazada”, uma vez que consiste em tintar o fundo a preto e conseguir que todo o texto não seja impresso, ou seja, mantenha a cor de fundo do papel. É um efeito de negativo-positivo, face ao tipo de impressão “normal” e por isso é frequente chamar-se, embora questionemos a correcção deste uso, “texto em negativo” ou “texto negativado”. O resultado cria com facilidade o chamado *efeito de halação* produzido pela luz branca proveniente das zonas não tintadas (aquilo que se apresenta como o texto de letras brancas sobre fundo negro) sobre o fundo tintado a negro.

Contrastivamente com um mesmo texto em corpo 10 pts, impresso em preto sobre fundo branco, a velocidade de leitura diminui normalmente cerca de 14,7%, quando este é “rasgado” a branco sobre fundo preto (cf. Holmes, 1931). Nem sempre este valor se revelou constante, mas o que parece ser consensual nos estudos de Rehe (2000) é o facto de este recurso funcionar bem como chamada de atenção visual, se restringido a áreas pouco substanciais de texto e em tamanhos de Tipo não inferiores a 10-12 pts.

Num outro estudo apresentado (cf. Rehe, 2000:107), relativamente às preferências dos leitores para cada um destes dois modos de apresen-

tação textual (verso/reverso), verificou-se que um número significativo de leitores, 77,7%, preferiu o texto impresso a preto sobre fundo branco.

m. Estilo de Escrita e Tipografia – Rolf Rehe denomina “estilo de escrita” o que vulgarmente é chamado *leiturabilidade (readability)*. Assim, convida um estudo (cf. Smith e McCombs, 1971) que procurou interrelacionar a legibilidade, que ele designa por *legibilidade tipográfica (typographic legibility)*, com a *leiturabilidade (readability/style of writing)* o qual comparou uma notícia em quatro versões: 1) frases extensas e poucos parágrafos; 2) frases compridas e frequentes parágrafos; 3) frases curtas e poucos parágrafos; 4) frases curtas e frequentes parágrafos. Subjacente a este estudo existia a intenção de mostrar que, através da aplicação de frases curtas, a *leiturabilidade (readability/style of writing)*, melhorava quando os textos continham parágrafos frequentes. Na prática, os parágrafos frequentes aumentam o espaço em branco dentro das colunas e por isso esta hipótese tornaria as notícias de jornal mais legíveis, o que veio a provar-se ser verdade.

Este estudo valorizou significativamente a abundância de espaços em branco dentro e à volta da mancha de texto, uma vez que provou que a sua existência tem mais impacto que outros factores de *leiturabilidade (readability/style of writing)*. Factores tão simples como o aumento moderado do dente na entrada de parágrafo revelaram índices de melhoria, em cerca de 7%, na velocidade de leitura.

n. Congenialidade — o conceito de congenialidade (que preferimos traduzir por “empatia do Tipo”) revela um dos mais recentes campos na investigação em tipografia, mas regista já o interesse de vários investigadores. A congenialidade, segundo Rehe (2000), é o âmbito das pesquisas sobre os valores-atmosfera criados pelo Tipo e por isso mesmo levanta complexos problemas de metodologia, nas diferentes experiências, o que restringe imenso as áreas que podem ser investigadas. Apesar de sentirmos que a validação destes estudos da “expressão” do Tipo terá provavelmente aplicações imediatas, reconhecemos que a maioria deles tem ainda um carácter exploratório e que conclusões precipitadas, sem o controlo de múltiplas variáveis, não conduziram provavelmente a lado nenhum.

É, todavia, consensual que a tipografia pode ser usada como um código eficaz para comunicar variações conotativas, como os significados emocionais (cf. Tannenbaum, Jakobson e Norris, 1964). Estes estudos, como facilmente se depreende, poderão ter implicações muito concretas na selecção dos Tipos para o trabalho tipográfico.

Uma vez elencadas estas variáveis tipográficas e suas implicações na legibilidade, é fácil perceber que as causas da fadiga resultante da leitura, podem estar relacionadas com inúmeras razões de ordem física e psicológica decorrentes do não controlo destas mesmas variáveis.

E, se bem que nem sempre se avalie convenientemente a importância da tipografia, na hora de assacar culpas pela forma como os livros são ou não rejeitados é comum considerarem-se as variáveis tipográficas como importantes factores para um possível descanso visual e o contexto, em que o material escrito e o sujeito leitor se encontram, como outro aspecto central para a avaliação do cansaço proveniente da leitura.

A fadiga traduz-se pelo aumento de fixações por linha e sobretudo pelo aumento das regressões e sabemos que, à medida que as capacidades de leitura e os índices de percepção vão diminuindo, aumenta a dificuldade de compreensão (cf. Demilia, 1968), pelo que a fadiga deve ser sempre considerada como um risco.

É, pois, importante que, para o controlo da fadiga na leitura, o controlo das acções tipográficas permita controlar de uma forma global, a gestão dos espaços brancos na página. Hartley (1993) defende que não faz sentido controlarmos todas as variáveis tipográficas sem ter em linha de conta a área de suporte e o equilíbrio entre espaço branco e texto, e suporta que o espaço em branco num texto é responsável pela construção da estrutura do texto, permite o acesso à informação de uma forma mais eficaz e enfatiza determinadas informações de uma forma operativa.

Aquilo que pretendemos, partindo das treze variáveis que Rehe (2000), propõe, foi discutir as dimensões da tipografia nas suas implicações com a leitura e perceber que investigações acerca de uma só variável tipográfica devem ser contrastadas com outras se quisermos que as suas conclusões possam ser validadas.

Sabemos que quer a *legibilidade (legibility)* quer a *leiturabilidade (readability)* integram processos dinâmicos, envolvendo diversas situações e enquadramentos de natureza histórico-cultural difíceis na maior parte das vezes de separar das formas e hábitos de vida da comunidade à qual o leitor pertence. Aquilo que hoje poderá ser ilegível ou extremamente difícil de ler por parte de um leitor fluente, pode ter sido considerado noutra momento histórico, sobretudo se muito distante do presente, como um texto de boa *legibilidade (legibility)* e de grande *leiturabilidade (readability)*.

O que apresentamos aqui como uma espécie de evidência só não constitui uma banalidade na medida em que pode abrir espaços de compreensão e pesquisa mais profundos no campo da literacia em geral e, em particular, no da literacia do design.

A ênfase relativa à importância do contexto — que não podíamos de modo algum esquecer — leva-nos a reportar, a seguir, a parte de uma entrevista que se refere à legibilidade, concedida por Rudy VanderLans a David Casacuberta e Rosa Llop para a revista *grrr* número 9 (p. 45-51).

Rudy VanderLans (2000:48) começa por dar razão a Zuzana Licko atribuindo-lhe esta afirmação: “o que se lê melhor é o que se lê mais” e que isso poderá explicar a popularidade dos Tipos *bitmap* na medida em que a leitura de textos apresentados sempre sob letras com formas afins, ajuda, pelo hábito, a um desempenho semelhante a outros baseados em Tipos de mais elevada resolução. Esta questão carece, contudo, de estudos comparativos que permitam respostas menos genéricas, muito embora no essencial a linha argumentativa de Rudy VanderLans se mantenha clara e convincente. Vejamos, então, como este designer co-fundador com a sua mulher, Zuzana Licko, da revista *Emigre* e dos Tipos *Emigre*, realça a importância do contexto, aqui entendido como contexto cultural ou envolvente visual do quotidiano de leitura:

“(...) tenemos toda una generación de gente joven que creció jugando con videojuegos y navegando por la Red. Han crecido leyendo texto en ordenadores de baja resolución y pantallas de televisión. Para ellos, las fuentes bitmap son fácilmente legibles. Pero cuando comparas una fuente bitmap con, pongamos por caso, una versión impresa de la Baskerville, podrías decir que la bitmap es altamente ilegible. Todo depende de aquello a lo que estés habituado. Y también es una cuestión de contexto. Phil Baines lo planteó muy bien. “No debería confundirse la legibilidad con la comunicación”. Puedes hacer que algo sea legible, pero ello no implica necesariamente que comunique. Son dos cosas separadas. El contexto es importante. El buen diseño va mucho más allá de hacer simplemente que un texto sea legible. A veces, el diseño gráfico también necesita llamar la atención, hacer que te des cuenta de las cosas, crear interés, hacer que algo sea atractivo. Es una forma de mediación que a menudo va más allá de las simples nociones de legibilidad. Si la legibilidad es nuestra única preocupación, entonces todo es muy simple. Hace años que descubrimos cómo hacer que las cosas fueran legibles. VanderLans (2000:48)

Faz, pois, todo o sentido insistir-se no esforço de automatização atrás sugerido por David Jury (2007), da mesma maneira que também faz sentido o esforço de habituação à variedade e diversidade através da leitura de

textos impressos em diferentes Tipos. Esta consciência que hoje nos parece actual e indispensável para adaptação do indivíduo às exigências da variedade informativa da vida actual, foi também sentida pelos pedagogos do século XIX, autores de alguns métodos de leitura, ao utilizarem, como aconteceu na parte final da *Cartilha Maternal* de João de Deus, um conjunto de textos impressos em Tipos diversos, com significativas variações na maioria dos seus parâmetros e com o objectivo de preparar o leitor para a diversidade desses mesmos textos escritos.

Após a revisão bibliográfica que fizemos, o que nos parece ser notório, sobretudo a partir de meados do século XX, é o aumento de investigadores atraídos pelas questões da legibilidade, com formação de base, entre outras, em psicolinguística, em psicologia cognitiva e em design de comunicação. Julgamos, também que essa força de atracção, credibiliza, cada vez mais, a urgência de equipas interdisciplinares capazes de repensar os novos horizontes da *legibilidade (legibility)* e da *leiturabilidade (readability)*, não só relativamente às questões que vão emergindo no âmbito da literacia visual, mas igualmente face a novos enfoques sobre as capacidades interpretativas do texto escrito, abertas às questões da usabilidade e das necessidades de novos modelos textuais.

A recente evolução das investigações vem mostrar que não é mais possível pensar-se as questões de literacia visual de uma forma independente das questões de literacia verbal, que actualmente a literacia visual contribui de uma forma significativa para a identificação rápida da informação e que a sua aprendizagem deve ser equacionada no processo de alfabetização da criança no sentido de contribuir para o sucesso na leitura.

3.4 Design Gráfico e Usabilidade Textual

Quando Wright (1980) define o conceito de usabilidade textual (usability):—“Usability is a function of the diverse cognitive activities involved when people use documents.” (Wright, 1980:183)—algo mais se passa para além da enunciação de um conceito. E é a própria Patricia Wright (1980) que explica, baseando-se nas palavras de Krugg e Reddish (1978):

“It is being recognised more and more that there must be an improvement in the design and thereby in the comprehensibility of many kinds of written factual information. (...) the psychological processes governing the reader’s interaction with factual documents may be quite different from those involved in understanding a short story. Krugg and Reddish give one indication of this difference by replacing the terms readers and writers by users and producers.” (Wright, 1980:183)

Ora, ao transformar o leitor de um texto (que não um texto de ficção) num utilizador, Krugg e Reddish (1978) transformam-no num receptor atento, inevitavelmente, à estrutura gráfica do texto. As hierarquias e os índices gráficos, os separadores, os espaços em branco, etc. passam a ter um significado a que apenas o utilizador do texto saberá dar sentido. Não é, aqui, o local para discutirmos se este conceito de usabilidade textual deve apenas ficar restrito aos documentos factuais (como parece poder depreender-se das palavras de Patrícia Wright (1980), ou se mesmo o leitor de ficção deverá ser considerado neste mesmo sentido, aí enunciado, um utilizador do texto, fruindo a organização gráfica como quem frui o sentido, mas poderemos, pelo menos, deixar ficar a questão se alguma vez a poesia, qualquer poesia, por exemplo, poderia ser lida sem que a atenção visual se ocupasse da sua estrutura gráfica.

Mas o certo é que este leitor/utilizador é um leitor que apreende o texto, aprendendo a lê-lo. Este utilizador é, logicamente, um utilizador da acção do designer gráfico, é um leitor que acede aos conteúdos através das estratégias gráficas de organização espacial (e inevitavelmente temporal).

O leitor/utilizador lerá sentidos semânticos porque lê sentidos gráficos. Ou, se quisermos, dito de um outro modo, esse leitor lerá tanto melhor os sentidos sémicos quanto mais estes forem concordantes com os sentidos

gráficos, tendo assim acesso a uma espécie de redundância sémica forma/conteúdo.

Esta postura acerca dos sentidos gráficos é, aliás, levada mais longe quando Waller (1980:241) preconiza a inclusão dos factores gráficos e espaciais, quer na análise linguística dos textos, quer nas instruções para a produção de textos escritos. Waller (1980:247-8) apresenta a tipografia como uma espécie de pontuação-macro capaz de funções de delimitação (como as desempenhadas pelas páginas com títulos e pelos vários espaços brancos, entre outros elementos), de interpolação (como as desempenhadas pelos rodapés, pelas caixas, pelos indentes, etc.), de seriação (como as desempenhadas pelos títulos, pelos numerais, pelas tabelas, etc.) e de estilização (como as desempenhadas pelas variações de tamanho, de estilo de letra ou de arranjo da página) que permitem guiar o leitor de modo a que este aprenda a usar e confiar na estrutura textual.

Wright (1980: 183) chama à atenção para o facto de que, só sabendo os recursos cognitivos que os utilizadores põem em acção na leitura de um texto, seremos capazes de activar os recursos tipográficos capazes de se compatibilizarem com as necessidades dos leitores e de tornar o design um factor de usabilidade na leitura.

Pesquisas sobre usabilidade terão de articular pelo menos quatro factores: as características dos leitores (como a fluência na leitura, a familiaridade com a temática e o nível de competências cognitivas) os objectivos da leitura (é hoje aceite que em função de diferentes objectivos, os leitores lêem com velocidades diferentes e fazem diferentes tipos de pausas o que quer dizer que o objectivo da leitura determina as actividades cognitivas na leitura), as limitações da tarefa (as limitações da tarefa de leitura estão intimamente relacionadas com os objectivos para e porque se lê e o utilizador de um texto deve saber se pode ou não lê-lo outra vez, qual o tempo de que dispõe para o ler, etc.) e as características do próprio texto (extensão, assunto, densidade, nível de abstracção, sequências lógicas, etc.). A título de exemplo, citamos um artigo de Broadbent (1977:15-18) onde se lista uma série de implicações para o design de material escrito decorrentes de pesquisas psicolinguísticas.

Mas a capacidade de um utilizador de um texto (de um leitor para usar um texto) depende fortemente da sua apresentação geral, das características do arranjo gráfico e das opções tipográficas. Debatemus já a problemática da legibilidade, onde, como vimos, as variáveis implicadas apareciam

bem sistematizadas, desde os anos sessenta, com Tinker (1963) ou Spencer (1969) entre outros. Mas a atenção prestada à apresentação dos cabeçalhos e dos sumários e à partição através de estratégias gráficas dos conteúdos dos textos (cf. Kozminsky, 1977; Hartley, Godie e Stein, 1979), pode ainda ser acrescida a estes trabalhos. Robert Waller, um dos autores de que nos temos servido frequentemente, é um dos defensores mais acérrimos da necessidade de apresentar aos leitores/utilizadores pistas gráficas que lhes permitam localizar informação importante de uma forma rápida e eficaz dentro dos textos, como forma de rentabilizar os processos de leiturabilidade.

Wright (1980:186), partindo do princípio de que para ler são activados quer processos *bottom-up*, quer processos *top-down*, defende que as pesquisas sobre a importância da tipografia para a usabilidade textual devem estar atentas aos vários tipos de processos cognitivos implicados (atencionais, decisórios, de memória e de respostas).

Os processos perceptuais e atencionais (os mais directamente envolvidos nas questões de legibilidade, linguagem e arranjo gráfico) são, pois, em grande parte responsáveis pela importância que o destaque de uma frase, a apresentação de uma imagem ou da sua legenda, um sublinhado, etc. podem ter e devem por isso ser tidos em linha de conta nas investigações sobre usabilidade textual.

Apesar de a linha que divide os processos decisórios de outras actividades cognitivas não ser uma linha muito clara, os processos decisórios (os utilizadores dos textos, tomam várias decisões enquanto lêem) têm implicações significativas na forma como os leitores lêem os textos (ou, mesmo a montante, se os vão ler ou não) e o design tem com certeza a oportunidade de interferir nestes processos decisórios. Os textos instrutórios são particularmente importantes nas pesquisas para encontrar que tipo de decisões os leitores tomam quando lêem textos.

Os processos de memória podem influenciar de três formas diferentes a interacção do utilizador com o texto (cf. Wright, 1980:188): uma tem a ver com a familiaridade do leitor com a organização da informação (por exemplo, se vamos apresentar uma lista de alimentos será melhor apresentá-los agrupados segundo categorias, frutos, legumes, carne, peixe, etc. e não por ordem alfabética); por isso, um dos requisitos que o designer deve conhecer são as estruturas conceptuais dos utilizadores do texto.

Outro aspecto reporta-se à memória de trabalho e às suas capacidades, pelo que, quando a informação é muita, pode ter de ser organizada em

tabelas, numa estrutura matricial que permita ao utilizador recordar rapidamente em que coluna ou fila se encontra a informação de que necessita.

O último aspecto tem a ver com a forma como se integra material informativo novo na memória a longo prazo. Neste campo, apesar das investigações linguísticas estarem muito desenvolvidas, pouco se sabe acerca das implicações do design na memorização do material escrito. Em termos psicolinguísticos, por exemplo, assumiu-se durante muito tempo, que, num texto instrutório, uma instrução fácil de compreender era fácil de decorar, hoje, sabe-se que também pode ser igualmente fácil de esquecer (cf. Wright, 1980:188) o que desloca inevitavelmente a questão da problemática linguística exclusivamente.

A análise da usabilidade precisa de se estender até ao ponto em que investigue através de processos de resposta a perguntas formuladas se os objectivos para a consulta de um determinado material escrito foram cumpridos. Estas tarefas dependem fortemente, como se sabe, da apresentação linguística da informação e da própria formulação das perguntas, mas Wright (1980:189) refere o exemplo concreto da consulta de preços de voos de diferentes companhias, com a intenção de encontrar o preço mais barato para um determinado voo, para apontar pequenas estratégias como a construção de tabelas onde os preços aparecem divididos por quantidades de dinheiro (“menos de”, “mais de”) como uma boa estratégia para o utilizador, transformando a tarefa de pesquisa de informação numa tarefa mais numérica do que linguística e obtendo assim respostas mais rápidas.

Esta breve investigação sobre a problemática da usabilidade permite concluir sem sombra de dúvida que todos os materiais escritos se tornam mais acessíveis quando as estratégias de design utilizadas são compatíveis com os processos cognitivos envolvidos, as estratégias perceptuais, o conhecimento prévio e as formas de que o utilizador dispõe para o processamento da informação.

Wright (1980) está preocupada, neste artigo, essencialmente com a construção de manuais instrutórios, dado que estes contêm instruções, tabelas e questões, mas é fácil perceber o quanto estas questões de usabilidade podem ser cruciais no sistema educativo e na construção de manuais, sobretudo em níveis iniciais de aprendizagem.

Wright, (1980:190) identifica alguns pré-requisitos fundamentais para a definição das estratégias de design de material escrito com vista à sua usabilidade, como os conhecimentos acerca do utilizador do material escrito,

ou os conhecimentos acerca da forma de apresentar o texto. Aqui, a ordem de apresentação da informação é fundamental e pode ser determinada em função dos conhecimentos que os utilizadores desse mesmo texto possuem e que foram encontrados previamente.

A interação cognitiva do utilizador com o texto pressupõe, entre outras condições referidas por Wright (1980:191-6), que o material apresentado seja convenientemente hierarquizado, através de títulos, sub-títulos, cabeçalhos, etc., e que as ligações entre diferentes tipos de material sejam eficazes através de sistemas de referência cruzada, acessíveis ao entendimento do leitor.

E, por último, Wright (1980:196) refere a necessidade de se saber até que ponto o texto é adequado à utilização que o leitor lhe dá o que pressupõe que qualquer texto informativo devia ser alvo de um experiência piloto pois, por mais que o seu produtor tenha considerado múltiplas variáveis, dificilmente terá equacionado todas as que um verdadeiro utilizador, que desconhecesse o material informativo, poderia activar.

As implicações da usabilidade textual com a leiturabilidade e com a legibilidade, tal como as apresentámos anteriormente, são, como se pode depreender, depois destas considerações, imensas.

Wright (1980:189) advoga a favor do incremento das pesquisas em usabilidade defendendo a sua dimensão ecológica (dado que parte de problemas revelantes no contexto da necessidade de transmissão e recepção de uma dada informação e não de relevâncias determinadas de forma puramente experimental) e defende também a sua dimensão multi-usos e a sua aplicabilidade a uma série de materiais escritos diferentes.

Sassoon (1993) cita as conclusões de um inquérito de Raban (1984) onde aparecem listados os itens que 150 professores referiram relativos às características do material impresso que lhes pareceram relevantes, onde se concluiu que 54% dos professores entendem que, depois dos sete anos, os estilos de impressão dos livros não têm qualquer importância, 39% consideram que a impressão deveria ser idêntica à escrita manual, 14% consideram importante que o a e o g sejam modificados, 11% consideram o tamanho do corpo relevante, 10% consideram que a forma das letras deveria ser simples, 5% que isso não tem qualquer importância, 2% consideram que a consistência (espaçamento) é importante e apenas 1% considera a não existência de serifa relevante (este inquérito é ainda mais revelador se soubermos que quando a estes mesmos professores foi pedido que escolhessem

de entre textos impressos com Tipos serifados e não serifados, cerca de dois terços escolheram textos sem serifa para os livros infantis.

A discrepância destes dados vem confirmar o quanto questões de opinião, ainda que pouco fundamentadas, podem conduzir as preferências do mercado e instaurar, com base nas preferências dos professores, o caos tipográfico nos livros de iniciação à leitura.

A ausência de estudos com crianças sobre a percepção de diferenças em material impresso é notada por diversos autores (cf. Watts e Nisbet (1974), Sassoon (1993) e Yule (1988), por exemplo. Yule (1988) alerta para o facto de a boa aparência nos livros ser uma preocupação para as vendas e não para a legibilidade, o que quer dizer que os critérios da boa aparência com implicações directas na tipografia, são ditados pelos professores quando estes olham para os livros e não pelas crianças que, de facto, os vão ler.

Actualmente, estão a aparecer estudos de legibilidade que contemplam na análise algumas variáveis tipográficas nos textos impressos para crianças. Sue Walker e Linda Reynolds conduzem actualmente um projecto de *Typographic Design for Children*, financiado pela *Arts and Humanities Research Board* do Reino Unido e juntamente com Rosemary Sassoon são alguns dos nomes com investigação relevante que temos vindo a citar, mas Rebecca Woods, Kristi Davis e Lauren Scharff são também o rosto de projectos actualmente em curso nos Estados Unidos (cf. Woods, Davis e Scharff, 2005) sobre as mesmas temáticas.

A perspectiva das pesquisas em usabilidade, dada a sua abordagem abrangente, deveria enquadrar estes estudos e obrigar a que os investigadores sobre o material impresso para os primeiros anos de aprendizagem se preocupassem com a interacção das questões tipográficas que enunciámos. A investigação em usabilidade ganhou, nos nossos dias, um relevo significativo e instalou-se na discussão sobre as diferentes formas de literacia na era digital, recolocando uma série de problemáticas implicadas directamente na leitura do material escrito, mas parece não ter ainda dado toda a atenção necessária ao período da aprendizagem da leitura do impresso.

Sabemos que ter a capacidade de ler, a partir de um determinado grau de proficiência na leitura, é inevitavelmente ler sem consciência das actividades desenvolvidas em todo o processo, mas nós sabemos também que as fases iniciais de aprendizagem da leitura implicam processos de atenção completamente diferentes dos do leitor fluente. Para que o utilizador aprendiz de um texto o veja de facto (para que o texto esteja de alguma forma

ao seu serviço, sirva para que este lhe preste atenção naquilo que mais facilmente poderia passar despercebido), esse mesmo texto poderá ter de ser objecto de acções (tipo)gráficas particulares; aquelas que para um outro utilizador fluente poderiam ser consideradas ruído.

Queremos retomar a temática do ruído gráfico, tal como a levantámos no início deste capítulo. A sistematização dos factores que influenciam a legibilidade parece ser, em todos os autores que consultámos, conduzida de forma a que a tipografia, a boa tipografia, seja capaz de eliminar o ruído visual que interfere negativamente na leitura. Mas sabemos o quanto o ruído pode ser voluntária e pragmaticamente determinado.

O ruído gráfico, que poderemos definir contra a neutralidade gráfica, pode, pois, interferir na legibilidade de um texto, produzido expressamente para ser utilizado por um determinado sujeito, com objectivos também pragmaticamente determinados. Hoje em dia, as opções gráficas que instauram voluntariamente o ruído são, frequentemente, atitudes tidas mais como estéticas do que pragmáticas e a sua adopção nem sempre conduz, quer aos objectivos, quer aos malefícios apregoados. No caso que nos interessa particularmente, neste projecto, em que consideramos um público que é, de alguma forma, aprendiz da literacia verbal e visual simultaneamente, esta questão ganha uma pregnância particular.

Se o ruído gráfico é uma forma de introduzir rupturas na continuidade linear, se o ruído instaura tempos de percepção mais lentos em consequência da dificuldade e da resistência ao material a ler que desenvolve no leitor, será que podemos aproveitar o ruído gráfico para controlar a forma como o leitor aprendiz percebe o material escrito? Será que o ruído gráfico pode fazer com que o leitor preste uma atenção redobrada ao material a ler? E se a própria neutralidade gráfica é um conceito utópico, que opções tomar para que esta forma de ruído seja pragmaticamente controlada e não interfira negativamente no processo de aprendizagem da leitura?

4. O texto impresso e a iniciação à leitura

“COULD IT BE, THEN, THAT ACCESS TO TYPOGRAPHY IS A FUNDAMENTAL HUMAN RIGHT?

COULD IT BE THAT TYPOGRAPHY IS A BASIC HUMAN RESOURCE, THE INTELLECTUAL EQUIVALENT OF CLEAN WATER, FRESH AIR, AND A STABLE CLIMATE?”

ELLEN LUPTON, TALK FOR ATYPi, PORTUGAL, SEPT, 28, 2006

Durante toda e qualquer actividade de leitura, os textos são, como vimos, objectos de percepção visual. Cifrados num código particular, exibem uma grande regularidade na utilização dos elementos que os compõem (caracteres, sinais auxiliares de escrita), mas também na organização desses mesmos elementos, em manchas, em parágrafos, em linhas, em palavras. Faz parte da competência literácica, saber que o sentido de um texto não se atinge apenas pela observação do mesmo, mas pela sua decifração. E, para que a sua decifração se inicie, qualquer leitor deverá apreender as regularidades que qualquer texto apresenta, já que são estas que permitem que ele possa ser lido. O leitor no ocidente aprende, formal ou informalmente, que os textos, por exemplo, correm por páginas, de cima para baixo na página, da esquerda para a direita, em linha interrompida, etc.; aprende a reconhecer palavras e fronteiras de palavra, extensões de prosa, enfim, a distinguir uma letra ou uma palavra de um desenho, uma linha escrita de

uma imagem. Mas, enquanto aprende a decifrar, aprende também a significar as regularidades gráficas, que, como temos estado a tentar provar, servem a exposição da informação, mas também servem o leitor na procura e na interpretação dessa mesma informação. O aprendiz de leitor cruza, pois, informações provenientes de códigos diferentes, e se um código, o escrito, é actualmente formal e sistematicamente ensinado, o outro, o da linguagem gráfica, é, muitas vezes, apenas intuído.

Para a proficiência em ambos, a experiência é crucial, mas, no caso da escrita, a quantidade de experiências não põe em perigo a sistematicidade do código — o leitor identifica a invariância do grafema — já que a utilização dos elementos que compõem o código escrito, não depende da vontade intrínseca do seu produtor, mas do estrito respeito pelas regras de composição. No caso da linguagem gráfica, experiências plurais podem fornecer exemplos muito diversificados e até contraditórios. Por isso, num caso podemos falar de uma aprendizagem sistemática e faseada e no outro, numa aprendizagem assistemática e irregular. E, no entanto, ambos parecem por um lado indissociáveis (não há escrito sem apresentação gráfica) e por outro, absolutamente independentes (todo o código escrito parece sobreviver aos *handicaps* da linguagem gráfica e às suas variações, mesmo as mais díspares).

Se atentarmos, na perspectiva da usabilidade — uma vez que todos os textos impressos têm por função primeira ser lidos — na dicotomia produtor/utilizador, proposta por Wright (1980), veremos que as *cartilhas* (ou manuais) de iniciação à leitura, quando pensadas para servir o aluno e não exclusivamente os professores, são objectos que se disponibilizam a um utilizador muito particular. Um utilizador que as olha, umas vezes com avidez, outras com receio, eventualmente com prazer, mas um utilizador que espera utilizá-las exactamente para aprender a ler, o que quer dizer que será através da sua utilização que a criança aprenderá precisamente a “utilizá-las”. Ou seja, as cartilhas de iniciação à leitura apresentam ao aluno aprendiz que as observa a dimensão enigmática da escrita, antes do código que a compõe estar dominado. Possivelmente, aquilo que nelas é mais visível é a linguagem gráfica onde repousa o código escrito e não o código propriamente dito e os seus significados veiculados.

A forma como ouvimos alguns adultos falar com enlevo da sua primeira cartilha, mesmo depois de já terem lido milhares de livros, é, porventura, esclarecedora da magia que esse primeiro contacto com o

escrito/impresso desencadeou. Alguns deles relembram o tamanho, a capa, a organização das páginas, as cores, as imagens e depois recordam o conteúdo dos textos, como se não se tivessem servido delas para aprender a ler, mas apenas para ler. Esse foi exactamente um dos motivos que mais nos motivou para analisar a *Cartilha Maternal* de João de Deus. Pensada para combater o analfabetismo e as dificuldades na aprendizagem do código escrito, de que estratégias lançou mão o seu autor para que as crianças acessem à escrita com sucesso?

4.1 Características gráficas intrínsecas e extrínsecas presentes nos textos

Falamos em textos para serem lidos e em livros que os contêm, mas o que pode ser lido e o que pode ser considerado um texto quando falamos de manuais de iniciação à leitura?

O texto do manual de iniciação à leitura é um texto específico, quanto à sua organização estrutural, ao seu conteúdo, à sua dimensão quantitativa, à sua organização e disposição gráfica, e ainda quanto aos seus propósitos específicos de uso do texto como plataforma de acesso a todos os outros textos do mesmo universo alfabético. Isso faz desses textos, como já anteriormente o referimos, “antitextos”, no sentido em que são uma espécie de marcações territoriais de percurso para utilização de um conjunto de procedimentos encadeados, capazes de funcionar como chaves de acesso a um código existente. O manual de iniciação, que também é um manual dos iniciados, a cartilha de leitura, é um jogo de sentido único que, em princípio, só se joga uma vez e depois, compassado com a prática, prepara para todos os jogos daquele tipo. São jogos visuais de sinais gráficos; cada um deles associado a um som conhecido do falante, que pela sua junção, encaideamento e posicionamento em múltiplas combinações regista palavras que o iniciado nesse processo conhece pela linguagem que usa na oralidade, mas que irá aprender a decifrar, verter e reverter através de outro código.

“Ao aprender a ler, a criança aprende a associar uma forma ortográfica a cada palavra, ou seja, à sua forma fonológica. A forma ortográfica duma palavra pode ser definida como uma sequência ordenada de grafe-mas. É abstracta, no sentido em que é independente do facto de a palavra se escrever em maiúsculas ou em minúsculas, com letras ligadas ou separadas, e com este ou aquele Tipo tipográfico ou de caligrafia”.
Morais (1997:111)

E assim, aprendendo o código e as suas inúmeras formas e regras de organização, aprenderá uma importante mediação entre o homem e o mundo.

Se estamos a frisar esses primeiros contactos do leitor com a leitura, é porque é apanágio dos leitores fluentes esquecerem o esforço que fizeram

para ler numa razão directa com o respectivo grau de concentração no conteúdo da própria leitura. É o que nos diz José Morais (1997:11) a propósito desse necessário esquecimento:

“A arte de ler é uma arte esquecida, interiorizada, reduzida a operações automatizadas em redes de neurónios inacessíveis. E ainda bem que assim é! Se tivéssemos que pensar nisso, não conseguiríamos ler”. Morais (1997:11)

Então, o registo escrito utiliza sinais, esses sinais têm regras de agrupamento e são, eles próprios, construtores de novos sinais. Desde a generalização da escrita alfabética que, para além das variantes gramaticais específicas que cada língua utilizadora do alfabeto foi consolidando, se construíram sinaléticas várias de apoio à leitura que entretanto também foram sendo partilhadas por todas elas.

Essa sinalética complexa, que de tão profundamente corporalizada quase dela nos esquecemos, como o andar ou o falar, faz parte do que Michael Twyman (1986:188-251) refere como o desenvolvimento da linguagem gráfica num contexto alargado de design de informação e no desenvolvimento de métodos usados para articulação dessa mesma linguagem gráfica.

O uso do termo “linguagem gráfica” é, por parte de Twyman, previamente clarificado na medida em que é restringido somente a algumas das línguas que usam o alfabeto latino. Não obstante essa restrição, a metodologia geral por ele adoptada para a análise das estratégias poderá ser igualmente aplicada a outros sistemas de linguagens gráficas (cf. Twyman, 1986:190).

Apesar do trabalho de Michael Twyman que acabamos de citar, e do qual também nos serviremos como suporte teórico capaz de melhor contribuir para uma mais profunda análise da *Cartilha Maternal* de João de Deus, ter por objectivo imediato o estudo do design de tabelas de sincronização relacionadas com o ensino da história, na realidade, faz uma análise de tal modo abrangente e basilar que permite alargar as fronteiras convencionais dos estudos sobre literacia gráfica, mesmo daqueles que de há muito cruzaram campos de diferentes saberes; por essa razão aqui a referenciamos.

Twyman (1986:190) enuncia uma importante distinção relativamente às características da linguagem gráfica, já tratadas em anterior publicação (cf. Twyman, 1982), dividindo-as em dois tipos a nosso ver extremamente operativos: as características *intrínsecas* e as *extrínsecas*.

As *características intrínsecas* dizem respeito aos próprios caracteres (ou glifos) e ao sistema que é usado para os produzir. Contemplam, pois, um conjunto específico de caracteres e sobre o seu estilo (incluindo inúmeras variáveis como o tamanho ou corpo, a inclinação (o *itálico*), a espessura ou peso (negro, semi-negro, fino, etc.), as maiúsculas, as minúsculas, as capitais pequenas, etc.

As *características extrínsecas* dizem respeito aos meios de que dispomos para configurar e organizar a informação. São quatro as principais configurações da linguagem gráfica relativas à comunicação verbal: a *configuração linear interrompida* (usada na chamada “prosa contínua”¹), a lista, a tabela² e as *configurações ramificadas* (cf. Twyman, 1986:190-1).

O uso e o controlo do espaçamento entre pares de caracteres, ou do espaçamento entre caracteres, entre palavras ou entre linhas (respectivamente a crenagem³ ou *kerning*, a entreletra ou *tracking*, a entrepalavra⁴ ou branco, e a entrelinha ou entrelinhamento) são, dentro das características extrínsecas, as acções que permitem estabelecer relações de carácter mais espacial entre as diversas unidades de uma dada configuração da linguagem gráfica.

Alguns aspectos específicos intervenientes no processo de composição gráfica, como é o caso concreto da cor, não poderão ter uma inclusão inequívoca nas características intrínsecas ou nas extrínsecas uma vez que podem pertencer a ambas consoante o enfoque pretendido e a função a evidenciar.

Para além da clarificação que esta classificação dicotómica de Twyman introduz nas abordagens relativas à linguagem gráfica, este autor introduz um ponto de vista, chamemos-lhe de revisão, historicamente documentada, de variações significativas ocorridas sobre o alfabeto. Esta perspectiva dia-

1. Twyman (1986:190) considera que “prosa contínua” sendo uma designação genérica, deverá em casos de maior rigor técnico ser substituída pela expressão “configuração linear interrompida”.

2. Também designada *quadro* ou *tabela de duas entradas*, será, de acordo com Twyman (1986:203), uma forma particular de matriz construída a partir de intersecções de rectas paralelas pertencentes a um sistema de dois eixos ortogonais e utilizada desde a antiguidade para a elaboração de diversos cálculos matemáticos e astronómicos.

3. Não utilizamos “crenar” e “crenagem” por considerarmos não serem termos de uso muito comum no seio da tipografia, embora se utilize “creno” ou “passo” e “engrenagem” na engenharia e na serrografia mecânicas. Contudo, deixamos aqui o seu registo.

4. Julgamos que o termo “entrepalavra” se utiliza exclusivamente no Brasil.

crónica apresenta a vantagem de uma mais profunda compreensão entre os níveis funcionais, os recursos técnicos e o controlo político-económico, religioso e ideológico por que o alfabeto latino, entendido em sentido lato, passou e a abertura a novas possibilidades de leitura que entretanto possibilita.

Segundo Twyman (1986:192-3) a principal inovação do alfabeto latino foi o desenvolvimento do “alfabeto dual”, isto é, a combinação de letras versais com letras minúsculas. O uso independente, ora do alfabeto constituído exclusivamente por letras versais, ora do género de letra hoje conhecida como *cursiva*, foi uma prática corrente desde a antiguidade clássica, mas o uso combinado destas duas variantes do alfabeto, podemos dizer que se enraizou com o desenvolvimento da *Carolíngia minúscula*, a partir do final do século VIII⁵. Esta inovação que pouco a pouco se generalizou, normalizou-se compassadamente com a expansão da tipografia de Tipos móveis metálicos e, numa relevante ilação, Twyman (1986:193) conclui:

“The traditional terms of the printer, upper and lower case (which I have deliberately avoided using here), reflecting the physical location of the cases of type when setting was being done, are an explicit acknowledgment of the primacy of the dual alphabet in printing” Twyman (1986:193).

A utilidade da prática do alfabeto dual poderá ser constatada em diversas situações e permite igualmente efectuar algumas distinções ou marcações especiais, sobretudo através do uso exclusivo de versais em palavras ou frases. O facto de algumas palavras surgirem inteiramente em maiúsculas provoca um bloco visual com maiores ou menores implicações na própria rede de significados do conjunto do texto apresentado, consoante se posicionam numa zona separada da malha textual (como é o caso de títulos ou sub-títulos) ou no interior dessa própria malha maioritariamente

5. De acordo com Heitlinger (2006:152-3), a direcção da expansão da *Carolíngia* (que este autor designa por *Carolina*) coube ao Abade Alcuíno do Mosteiro de York, na actual Inglaterra, “em cooperação com a escola de escrita imperial e a Chancelaria Real de Carlos Magno. Com o apoio incondicional do imperador, Alcuíno de York (~730-804) foi o operador de uma vasta campanha de literacia e impulsor da “escrita unificada” baseada na letra Carolina. (...). Alcuíno, chamado em 782 para aconselhar e assessorar Carlos Magno, conseguiu em poucos anos a normalização da escrita em todas as províncias do vasto Império franco — o maior domínio europeu desde o Império Romano” Heitlinger (2006:152).

Após descrever o trajecto da expansão da letra *Carolíngia* por toda a Europa Central, e referenciar as suas características, Heitlinger sublinha, a importância do uso conjunto da minúscula e da maiúscula: “Contrariamente ao que o nome sugere, a «Minúscula Carolina» integrou letras maiúsculas em muitos textos; além disso era frequente os monges copistas combinarem esta letra com a *Capitalis quadrata* e a *Capitalis rústica* (...) ou com alfabetos unciais (...)” Heitlinger (2006:153).

composta pelas letras minúsculas. A capitalização da primeira letra, marca o início de uma frase e no decorrer de uma frase, esse uso, sinalizará nomes próprios, nomes de países, regiões ou excepcionalmente palavras que o autor elege como merecedoras de especial estatuto. Nesta última situação, o simples facto de algumas palavras se iniciarem com maiúscula ou com minúscula poderá corresponder a sentidos completamente diferentes, como é o caso de homem/Homem, terra/Terra ou de muitos outros exemplos que poderíamos apontar.

Já anteriormente referimos que a tomada de consciência deste uso dual de um conjunto mais alargado de glifos se prestou a utilizações artísticas mais ou menos poéticas, mais ou menos construtoras de novas significações e expressões artísticas e comunicativas, nos finais do séc. XIX e especialmente nos inícios do séc. XX. Também permitiu interpretações, ora fundamentadas na funcionalidade (facilidade de leitura; menor ocupação de espaço pelo uso exclusivo de um único alfabeto minúsculo; facilidade de composição gráfica), ora na ideologia (as letras devem todas “valer” o mesmo e não exibirem visualmente a desigualdade de classes), ora na pedagogia (é mais fácil para as crianças iniciarem a sua aprendizagem da leitura e da escrita através do uso de um único alfabeto de minúsculas).

Mas, apesar da importância que o alfabeto dual representa, as versais e as letras minúsculas não são as únicas variantes relativas às características intrínsecas que merecem particular atenção por parte de Michael Twyman. Assim, este autor realça o papel que alguns “estilos de letras” vieram a ter dada a sua utilização sistemática. Nuns casos, como foi o caso da letra gótica (conhecida pelos anglo-saxónicos como *black letter*), esta ficou associada a obras impressas nas línguas vernaculares (é visível sobretudo em países como a Alemanha) em contraponto com as publicações em Latim que usaram Tipos romanos. O exemplo da letra gótica versus romana, foi produto da distinção que a imprensa de Tipos móveis metálicos dos inícios do séc. XVI viabilizou para solucionar o uso das duas línguas nos dicionários e nas Bíblias políglotas (Cf. Twyman, 1986:194).

Na linha de utilização de um estilo, seja de letra gótica ou de letra redonda (a uncial), com a intenção de estabelecer determinada distinção, podemos dar um exemplo de uso de uma variante de letra redonda no País Basco, seja nas placas toponímicas, anúncios de casas comerciais e documentos turísticos seja em inscrições oficiais, como processo de construção de uma envolvente visual mítica geradora da ideia de uma letra específica

de uma região, marcadora da originalidade e da identidade e capaz de servir propósitos de conexão a um nacionalismo enraizado no tempo. É nesta esteira diferenciadora e identificadora, com pendor mais ou menos histórico justificativo da vertente nacionalista, a que com frequência recorrem os organismos de turismo de diversos países compondo “imagens de marca” desses países ou regiões.

Twyman (1986:194) refere ainda o caso do uso dos Tipos itálicos, introduzidos pelo tipógrafo Veneziano Aldus Manutius⁶ em 1501 e que correspondeu a vários intuitos: aproximação à escrita cursiva dos textos académicos humanistas; perspectiva económica na medida em que se conseguia mais texto em menos espaço; elegância, dinamismo, clareza e leveza do conjunto textual; novidade e informalidade do textos e conseqüente facilidade diferenciadora face a outras variantes do alfabeto. Ainda segundo Twyman, a utilização do itálico teve no francês Robert Estienne, a partir de 1530, a primeira exploração funcional do itálico relacionada com o conteúdo.

Inicialmente, Estienne usou o itálico nos seus dicionários com o propósito de distinguir o Francês do Latim. Hoje essa distinção é comumente utilizada.

Ainda para mencionarmos variáveis que permitam estabelecer contrastes podemos referir que o uso do itálico veio progressivamente a substituir a tradição de uma segunda cor, geralmente o vermelho, no que respeita à articulação da linguagem até se tornar convencional para palavras estrangeiras e, nas referências bibliográficas, para indicação dos títulos dos livros. Neste último caso, o período correspondente ao uso da máquina de escrever substituiu o itálico pelo sublinhado.

O sublinhado é outro recurso que Twyman engloba dentro das características intrínsecas da linguagem gráfica e que ora substitui o itálico, ora funciona autonomamente como traço de realce de partes de um texto. Twyman (1986:200) remete-nos para o séc. XI: nos cabeçalhos do *Domesday Book*⁷ encontramos sublinhados que não foram, provavelmente por razões técnicas, apropriados pela tipografia mas que regressaram, também por razões técnicas, com a máquina de escrever e a prática dacti-

6. Theobaldo Manucci, mais conhecido por Aldo Manuzio ou Aldus Manutius (1452 - 1515).

7. Esta obra, constituída por dois livros, regista as propriedades e bens da Inglaterra ao tempo de Guilherme, o Conquistador, e corresponde a um inventário capaz de permitir posterior cobrança de impostos por parte da Coroa. Redigido em latim, embora contivesse também vocábulos vernaculares, o *Domesday Book* ficou concluído no ano de 1085.

lográfica. O sublinhado dos primeiros livros impressos era manualmente executado e integrado nos trabalhos de rubricação.

Numa situação com algum paralelismo face à “romana versus itálica”, embora em situação visualmente invertida, referiremos o caso dos textos manuscritos, num estilo de letra conhecido como *letra inglesa*, uma letra caligráfica oblíqua. O contraste com esta letra inglesa era obtido pelo recurso a uma outra letra **manuscrita de forma arredondada** (a “ronde”⁸) que funcionou como alternativa, de forma semelhante à da *itálica* face à **romana**. Essa *letra inglesa*, vulgarizada em França, em Portugal e noutros países, popularizou-se durante o séc. XIX como escrita comercial e ainda é um recurso em alguns trabalhos considerados de luxo. Conhecida pelos ingleses como *copperplate* (por ser derivada da impressão em chapa de cobre), integrou também textos impressos e é hoje sinónimo de *óptima caligrafia* (Cf. Twyman, 1986:195).

A utilização ou não utilização de letra manuscrita foi também uma questão com que as cartilhas de iniciação à leitura se debateram. Veremos como João de Deus prescinde delas mesmo quando precisava de estabelecer contrastes silábicos.

Parece-nos adequado acrescentar a esta listagem o uso das aspas (“ ”) pela sua recorrência. Formalmente, poderemos agrupá-las em três tipos: as curvas, as angulares e as verticais ou utilizadas para medições, quer temporais (minutos e segundos) quer espaciais (polegadas). Registamos o uso de seis variantes: curvas simples (‘ ’); curvas duplas (“ ”); curvas alemãs („ ”); angulares simples (< >); angulares duplas (« ») e angulares germânicas (> «).

Independentemente do Tipo ou da variante nacional utilizada, o uso das aspas encontra pontos de sobreposição relativamente ao itálico, embora as aspas potenciem o leque de segundos significados de uma dada palavra ou termo e, por essa via, remarquem o grau de ambiguidade interpretativa. O seu uso mais comum consiste em delimitar uma citação, sinalizando um excerto por forma a que a sua integração no novo local textual seja clara e convenientemente balizada⁹.

8. A letra “Ronde” surgida a partir de 1600, é uma derivação da letra gótica francesa e por ter sido desenvolvida por escrivães do ministério das finanças, ficou também conhecida como “Financeira”. É formal, própria para cerimónias e deu origem a todas as escritas redondas direitas subsequentes (Cf. Novarese, 1964:113).

9. O papel de sinalização de citação que compete às aspas, seja na transcrição do discurso directo, seja na transcrição integral de texto já publicado, terá provavelmente ditado a sua designação em língua inglesa de “sinais de citação” (*quotation marks*) e corresponderá a uma marcação espacial do saber

Outra variante alfabética com inícios a partir de meados do séc. XVI, consiste nos denominados *VERSALETES*¹⁰, versais ou capitais pequenas de um dado Tipo com a mesma altura-x que as correspondentes letras em caixa baixa desse mesmo Tipo e corpo.

A frequência de versaletes¹¹ aumentou a partir do séc. XVII e no séc. XIX a variante alfabética constituída por versaletes começou a constar dos *spécimen* disponíveis nas principais fundições de Tipos¹².

Não obstante ser relativamente fácil de constatar a diversidade de papéis que as versaletes prestaram em abono da legibilidade, no que concerne à hierarquização de zonas informativas complexas — onde é necessário estabelecer e compatibilizar variadas destriças e simultaneamente manter as necessárias unidades de sentido — encontramos múltiplos indícios da diminuição da sua influência e importância que, de algum modo, questionam a sua própria razão de existência.

João de Deus não utilizou as versaletes na medida em que, sendo uma variante demasiado subtil, a sua utilização poderia constituir, para um leitor aprendiz, um factor dispersor, gerador de confusões. Veremos que a

através de um reposicionamento desse saber num novo território textual e, portanto, contextual. Esses marcadores visuais, que são as aspas, testemunham a integridade do texto de origem, desde a língua vernacular à pontuação e à manutenção de características intrínsecas relevantes por forma a evitar quaisquer deformações no transporte de cada excerto. Só assim se garantirá que, no novo corpo enxertado, as bandeiras delimitadoras do espaço de apropriação, sinalizem uma tão eficaz e rigorosa quanto construtiva integração do texto alheio.

10. Versalete é um diminutivo de versal (maiúscula) ou uma “capital pequena” como indica o termo usado em língua inglesa: *small cap*. O sufixo “ete” aponta na direcção de um francesismo, o que, a ser verdade, poderá auxiliar na datação do início da sua utilização em material impresso em Portugal.

11. Twyman (1986:196) adverte para o facto de serem relativamente raras as referências às versaletes por parte dos investigadores em tipografia dos finais do séc. XIX e princípios do séc. XX. E nesse sentido, salienta a excepção que consistiu em De Vinne (1901) ter dedicado um capítulo completo às versaletes. Ainda na continuação deste enfoque relativo às versaletes, Twyman (1986:197), afirma com base nos trabalhos de De Vinne (1901) e de Legros & Grant (1916) que, neste período a que nos acabamos de reportar, existiam disponíveis no mercado cinco variantes alfabéticas: capitais, minúsculas, versaletes, capitais itálicas, e minúsculas itálicas. Porém, nem todas as fontes incluíam versaletes, e muito raramente se encontravam quer nas fontes sem serifa quer de um modo geral em tamanhos grandes propositadamente produzidos para fins específicos de ampla visibilidade, nomeadamente na publicidade.

12. Para além dos *spécimen* que referimos e dos catálogos de Tipos, as fundições de Tipos disponibilizavam as *apólices* ou listas facilitadoras das nota de encomenda, conforme nos testemunha o impressor Achilles Marchetti, mestre de tipografia das Escolas Profissionais Salesianas, das Oficinas de S. José, de Lisboa: “As casas de fundição de Tipos preparam elencos ou listas que tomam o nome de *apólices*. São estas formadas por uma certa quantidade de letras do alfabeto e sinais gráficos, de um determinado tipo, que servem de base para as encomendas.” Marchetti (1960:38).

própria introdução da maiúscula surgirá, na *Cartilha Maternal*, em lições muito avançadas (concretamente, no final da 17ª Lição) e com o surgimento do primeiro texto de leitura.

Numa dada família tipográfica, consideramos que os seus membros possuem, por um lado, um desenho matricial identificador e, por outro, um conjunto de atributos formais diferenciadores. A diferenciação poderá conhecer diversas variantes que simplificada e se podem agrupar em três: o peso, o corte e a largura ou extensão formal.

O peso poderá abranger um leque gradativo maior ou menor entre o “extra fino” ou “ultra fino” e o “extra negro” ou “ultra negro” e as designações variam conforme a proveniência, a tradição, a moda, a língua e os ditames de natureza comercial. Por exemplo, em língua inglesa, a gradação *em crescendo* a partir do *bold* poderá compreender o *wide* ou *heavy*, o *extra bold* ou *black* ou *super* e o *extra black* ou *ultra*. Nem todas os Tipos possuem uma família numerosa, mas as variantes “negra” e “seminegra” apesar de terem sido muito difundidas e utilizadas, continuaram até há pouco tempo indisponíveis em processadores de texto, videotexto e sistemas VDU (Visual Display Unit - Cf. Twyman, 1986:199), o que, no caso dos processadores de texto, obrigava ao recurso linear de “engrossamento ou inclinação automáticos” dos caracteres em uso.

Os Tipos negros funcionam, pelo peso visual que carregam, como veículo de acentuação e veículo de imediata hierarquia informativa. Por isso, os Tipos negros, nas suas múltiplas variantes, estabelecem relações imediatas com outros elementos gráficos diferenciadores atrás descritos — como os itálicos, os sublinhados e os versaletes — acrescentando complexidade ao processo comunicativo e, por consequência, exigindo criteriosas seleções e apropriadas opções.

Porém, e para além destas considerações gerais relativas aos Tipos negros, existem inevitáveis interrogações relativas ao facto de existir um surto de Tipos que desencadeiam um efeito de peso visual, especialmente a partir dos finais do séc. XVIII e no decurso do séc. XIX, acompanhado de um incremento no uso de corpos sucessivamente maiores. Não se trata de surpresa, mas antes de uma constatação que não pode deixar de ser registada. A revolução industrial, com especial incidência na Inglaterra, França, Alemanha e Estados Unidos da América do Norte, provocou uma profunda alteração nos meios de informação e na publicidade. Muitos dos Tipos negros surgiram em alfabetos autónomos pela primeira vez neste período.

“But the concern here is with the development of bold types specially designed to go along with types of normal weight as part of the graphic language repertoire. On this topic too the standard works on typefounding and printing are remarkably unforthcoming. It is evident, however, that certain bold types, such as those known today as egyptians (first issued around 1817), clarendons, or ionics (first issued in the 1840s) and sanserifs (first issued in 1816, but not generally available till the 1830s) were very widely used for this purpose in the second half of the nineteenth century (Gray, 1976). In text sizes they were used in particular for drawing attention to key words or sets of numerals in works of reference such as timetables, dictionaries, and school textbooks.” Twyman (1986:197).

É precisamente nesta mesma linha de uso escolar que João de Deus opta por um tipo a que já na altura chamava “caracter egypcio largo”(cf. Deus, 1897:272, nota 9) e é de salientar que o escreve para mostrar que um outro autor¹³ havia plagiado, entre outras aspectos, a sua selecção e opção por esse Tipo, o que reforça uma escolha tipográfica consciente e fundamentada, por um lado, e deixa perceber, por outro, a novidade que este uso constituiu no campo dos manuais escolares de iniciação à leitura.

Poderemos encontrar em Libânio da Silva (1908), autor do célebre *Manual do Typographo*, uma informação importante relativa aos Tipos de uso mais corrente nos primeiros anos do séc. XX, e que por isso nos remete para os gostos dos finais do séc. XIX. Através de uma lista intitulada: “caracteres de emprego mais usual”, Silva (1908:85) regista onze variedades entre as quais, sublinhe-se, três são “egypcios” (*egypcios renascença*, *egypcios estreitos e egypcios largos*), sendo precisamente este último — o *egypcio largo* — como acabamos de referir no anterior parágrafo, o carácter seleccionado por João de Deus.

As famílias tipográficas eram compostas por uma gama relativamente reduzida e, por isso, foi necessário aguardar pelos meados do séc. XX para que a fotocomposição viesse a permitir, conjuntamente com o inventivo e notável trabalho de Adrian Frutiger na concepção da Univers, a partir de 1952, uma maior amplitude na concepção e concretização de novas e mais completas famílias de Tipos. Frutiger desenhou uma família completa de 21 alfabetos com quase todas as hipóteses de gamas até aí inexistentes, com-

13. Augusto José de Oliveira, autor da *Nova Cartilha Nacional*, foi segundo João de Deus, um plagiador tão “ignóbil e insidioso” que até este título da sua cartilha usurpou a Caldas Aulete, autor de uma cartilha anteriormente publicada com o título de *Cartilha Nacional*. E, para exemplificar várias situações de plágio, João de Deus afirma expressamente que: “Adaptámos nas lições o carácter egypcio largo: o sr. Oliveira também.” (Deus, 1897:272, nota 9)

preendendo pesos, cortes e espessuras ou larguras e tal facto revelou possibilidades de oferta absolutamente novas face às anteriormente disponibilizadas pela tipografia.

É realmente notável que o reportório gráfico, no que respeita a alfabetos, tenha crescido, de um para dois em cerca de 400 anos (das unciais dos finais do séc. IV até ao alfabeto dual de Carlos Magno dos finais do séc. VIII) e só nos últimos 50 anos, tenha aumentado de cinco para nove¹⁴ variantes¹⁵ (cf. Twyman, 1986:199).

Na listagem das variáveis que temos estado a organizar, será ainda de mencionar o estilo e o tamanho. Pensamos que é difícil encontrar uma definição abrangente, para o conceito de estilo, mas sabemos que a variável estilo está profundamente ligada à diferenciação textual e que nem sempre a escolha dos estilos usados para os diferentes tipos de textos obedeceu coerentemente aos mesmos critérios ou pressupostos funcionais. A intencionalidade do uso de um determinado *estilo* de letra, tipográfico ou não, deverá obrigar à explicitação de critérios diferenciadores enformados por uma contextualizada fundamentação histórica, como é, por exemplo, o caso do período anterior ao aparecimento do alfabeto dual em que se utilizaram diferentes estilos para separar diferentes zonas de um texto.

É deste longo trajecto que, de uma forma resumida, Twyman nos dá conta:

“In inscription lettering the Romans sometimes made limited use of the visual distinction between square capitals and the more condensed rustic capitals (Hübner, 1885; Gordon, 1958-65). Carolingian manuscripts carried such practices further and adopted different styles of lettering for specific purposes in what has become known as the hierarchy of styles. Ullman points out that they used square capitals for book headings; rustic capitals for explicits; uncials for chapter headings, tables of contents, and first lines; half-uncials for second lines and prefaces; and minuscule letters for the body of texts (1963, p.113). In the early nineteenth century it was often the practice for different styles of type to be used in posters, not just for emphasis, but to relate parts of a message that needed to be read together (Twyman, 1966).” Twyman (1986:199-200).

14. Referimo-nos às capitais, minúsculas, versaletes, capitais itálicas, minúsculas itálicas, capitais negras, minúsculas negras, capitais itálicas negras e minúsculas itálicas negras.

15. Não resistimos a deixar esta citação de um humor inteligente marcado por uma rara nota ironizante: “Whoever said that with 26 soldiers of lead he could conquer the world was clearly no typographer, for he wildly underestimated the size of the army required.” Twyman (1986:199)

Uma análise diacrónica dos diferentes manuais de iniciação à leitura poria provavelmente a nu exactamente que diferentes épocas e diferentes objectivos pedagógicos conduziram à utilização de diferentes estilos e nestas obras a questão do estilo não é despiciente.

A opção por um dado tamanho é, por norma, pragmaticamente determinante em função da visibilidade, mas a distinção entre diversos tamanhos de letras (ou corpos no caso da letra impressa) tem sido usada de uma forma, ora mais intuitiva, ora mais elaborada, para efectuar marcações visuais num texto escrito, quaisquer que sejam os suportes, instrumentos ou meios técnicos utilizados. Por se tratar de um recurso quase intuitivo, baseado num contraste por comparação entre tamanhos, será admissível que essa opção formal tenha como pressuposto principal uma intencionalidade marcadamente esteticizante. Será, pois, a partir dos finais do séc. XIX e sobretudo durante o séc. XX que a tendência para uma mais forte ligação com o conteúdo dos textos se desenvolverá, acentuando-se uma vertente comunicativa de “ênfatisação dos inícios” — sejam de aberturas de página, inícios de parágrafo ou de frase, sejam de títulos ou palavras em capas, cartazes e diverso material de publicidade e informação — o que acrescentará, nas palavras de Twyman, algum “valor ergonómico” a qualquer mensagem.

Nesta linha de análise o já anteriormente referido “crescendo” ou “diminuendo” num texto, emparelha com a “abertura” de primeira letra, em tamanho maior que o das restantes letras do texto.

Relativamente às *características extrínsecas* e às quatro principais configurações da linguagem gráfica já anteriormente assinaladas (cf. Twyman, 1986), a linha interrompida tem sido a mais observada, alvo de muitos estudos e, ainda segundo Twyman (1986: 202), um conjunto significativo de referências bibliográficas poderá ser encontrado em Diringer (1968) e Eisenstein (1979).

As letras impressas, geralmente organizam-se sobre uma linha recta de assentamento ou linha de base, uma linha imaginária que se torna acentuadamente mais visível à medida que se aumenta a quantidade de caracteres por linha e a distância relativa face à página que enfrentamos. O que pelos alinhamentos das letras vemos são filas de grupos de palavras a que chamamos linhas, numa inversão metonímica entre o conteúdo e o continente.

A interrupção do texto em cada linha é previamente determinada na medida em que a definição da mancha textual limita não só a extensão máxi-

ma de cada linha, como o número máximo de linhas na página. A extensão de cada linha pode ser diferentemente processada con-soante o modelo de alinhamento pretendido e consoante a inclusão ou não de hifenização.

As listas ou listagens gráficas, que na sua forma mais elementar consistem em dispor informação em linhas separadas, foram utilizadas desde os inícios da escrita e provavelmente foram de uso anterior ao uso da linguagem organizada pela configuração linear interrompida (cf. Twyman, 1986:203).

Já dissemos, anteriormente, quando citámos Horcades a propósito do aparecimento das escritas, que o uso das “listas de cereais e cabeças de gado são as formas de escrita mais antigas encontradas” e esse uso foi-se alargando às necessidades de diversos registos e perdura no nosso presente através dos mais alargados meios e suportes. Das sociedades mais antigas temos listas que formam inventários e registos de transacções e das sociedades actuais temos listas de quase todas as actividades humanas e mesmo de registos que — organizados no que vulgarmente é denominado como “base de dados” — se constituem como ficheiros de infinitas utilizações e situações.

Nas Cartilhas as listas de palavras são muito frequentes. Não deixa de ser pertinente o facto das Cartilhas de iniciação à leitura terem recorrido, quase sistematicamente, às listas de palavras. Muitas delas fazem-no de forma selectiva, sequencial e gradativa, de acordo com os respectivos critérios, para que os registos dessas palavras fossem marcando degrau a degrau os percursos e os patamares de aprendizagem. Em algumas páginas da *Cartilha Maternal* de João de Deus sobre a lista de palavras, organizada em página singela ou dupla, encontra-se também um caso especial a que também prestaremos atenção, em que uma letra, solitariamente exposta na cabeça da página, funciona como título de uma unidade.

Não poderemos deixar de referir a importância que as tabelas e as configurações ramificadas representaram, e continuam a representar, como formas próprias de transposição da informação em modelos gráficos de novas e mais abertas leituras e interpretações desse material aí vertido.

As tabelas ou quadros de duas entradas foram inicialmente usadas para cálculos matemáticos e astronómicos, com aplicações na navegação e noutras áreas diversificadas, conforme se depreende através do pequeno excerto de seguida apresentado:

The famous library at Alexandria contained astronomical tables worked out by Ptolemy in the second century A. D. for use in connection with navigation, and at Orange in the South of France there is a fragmentary Roman inscription dated A. D.

77 recording a land survey, which is organized as a map on the principle of coordinates (Mackendrick, 1971, pp.104-05). In the medieval world tables were common. Canon tables, for example, were a familiar feature of manuscript gospels.” Twyman (1986: 203).

As configurações ramificadas que, desde a Idade Média, conheceram uma utilização muito comum nas árvores genealógicas, embora dentro do âmbito das ciências ou da moral — com as árvores do vício e das virtudes — são configurações organizadas através de metáforas arbóreas que, esquematicamente, procuram traduzir a imagem de crescimento dentro de um tronco comum, e simultaneamente de ciclicidade natural e de inter-relacionamento das partes com o todo.

As características extrínsecas que relacionam unidades dentro de uma determinada configuração gráfica previamente definida e espacialmente localizada, pertencem ao âmbito da utilização do espaço como campo de acção. As acções que incidem sobre esse espaço podem ser concretizadas, agrupando unidades de informação a dois níveis: um nível micro¹⁶, de ajustes nos espaços entre caracteres, quer horizontais quer verticais, e um nível macro, efectuado sobre os espaços relativos às palavras, linhas ou outras unidades de informação de escala superior. Os diferentes usos dos espaços estruturam quantitativamente os elementos integrantes de cada configuração e nessa medida produzem efeitos qualitativos relevantes sobre essa mesma configuração.

É natural que a imprensa de Tipos móveis não tenha contribuído para o desenvolvimento de configurações gráficas para além da designada “interrupção linear”, na medida em que tabelas, quadros, árvores e organigramas levantam problemas técnicos, funcionais e de aumento de custos consideravelmente superiores aos necessários para a execução de texto sob a forma linear. Mesmo as listas provocam, geralmente, um aumento do espaço em branco que implica ponderar através de análises diversas, a viabilidade do projecto editorial. Esta simples constatação adquire outra escala de gravidade se considerarmos épocas de tecnologia e recursos anteriores à litografia.

Porém, num estudo mais aprofundado sobre esta matéria específica, ter-se-á inevitavelmente que tomar em consideração muitas excepções, quer

16. Foi provavelmente ao nível *micro* da linguagem gráfica que lentamente se foi desenvolvendo uma prática de deixar espaços entre as palavras, prática essa que posteriormente, e sobretudo com a reforma da escrita de Carlos Magno, ficou definitivamente instituída e difundida.

surgidas no decorrer do séc. XVI, quer dos séculos XVII e XVIII, sobretudo relativas aos livros técnicos especializados e em partes específicas de outros livros através de quadros e tabelas cronológicas. Mas é sobretudo nos últimos duzentos anos, segundo Twyman (1986: 206-8), que as configurações não lineares se desenvolveram ao ponto de constituírem matéria de investigação, nomeadamente com os trabalhos de Patrícia Wright, a partir das décadas de setenta e oitenta do séc. XX.

Deixámos para esta parte final, a questão da cor na medida em que ela poderá ser analisada quer à luz das características intrínsecas, quer das características extrínsecas e também porque ela joga um papel de relevo na obra que é objecto deste estudo, isto é, na *Cartilha Maternal*.

A cor pode ser analisada sob dois enfoques diferentes: um mais “cromático” quando a cor diz respeito à tinta de impressão e um mais “tipográfico” que se relaciona com os valores tonais do preto e neste caso poderá ser ainda analisado do ponto de vista da tinta — nas suas imensas possibilidades gradativas entre o mais claro dos cinzentos e o mais denso dos pretos, entre o claro e o escuro, o mais diluído e o mais concentrado — ou do ponto de vista das tonalidades cinzentas que as manchas textuais produzem na sua relação entre o negro dos caracteres e o fundo mais ou menos branco do suporte de impressão.

Os vários pesos dos diversos Tipos, as imensas possibilidades combinatórias capazes de interferir na textura, conduzem o jogo dos valores tonais, a uma paleta de variações, muito ou pouco controladas, em função de parâmetros pré-determinados e em função de metas a alcançar.

A relação entre os Tipos “negro” e “lavrado” da *Cartilha Maternal* de João de Deus é um exemplo de uma prévia determinação que funciona como uma clara solução de um problema e, nessa medida, enquadra-se completamente no conceito de design enquanto processo de resolução de problemas. Regressaremos a este assunto posteriormente para complementar e melhor exemplificar o que acabamos de afirmar.

4.2 A página como elemento estruturador do texto e os materiais de suporte do texto

Quando nos interrogamos sobre o aparecimento de qualquer objecto, artefacto, ideia, descoberta ou invento quase que de imediato espoleta-se um mecanismo que busca saber qual foi dos objectos ou ideias o primeiro a aparecer, quando foi, como foi, onde foi, numa vertigem voraz de lhe encontrar a origem, o princípio, o primeiro, o início. É assim para a origem do universo, é assim para qualquer outro mito fundacional. Nós também não sabemos fugir a essa constante atracção, mas, neste caso, em que queríamos saber como o conceito de página marcou a organização do texto, fomos aprendendo que todo o mito, à medida que vai sendo descoberto, também se vai encobrindo, escondido no emaranhado de si próprio.

Quando nos interrogámos sobre a *invenção da página*, essa questão pareceu-nos excessivamente complexa, talvez porque, na sua aparência, ela seja mais abstracta que a invenção da roda ou mesmo do fogo. A palavra *página* utilizada para descrever cada um dos dois lados ou faces da folha de um livro, inscreve-se naquele grupo de assuntos nebulosos, como o aparecimento da escrita, relativamente aos quais por mais explicações que encontremos, não ficamos nem satisfeitos nem completamente esclarecidos, com a agravante de muitas dessas interpretações nos criarem prazer e satisfação preenchendo interrogações anteriores, mas dando lugar a outras.

A urgência de uma pequena investigação sobre a página, neste trabalho, decorre da forma particular como olhamos para as cartilhas. Ou seja, no séc. XIX, esses pequenos livros mostravam ao aluno uma área de exposição para onde ele devia aprender a olhar, mas estranhamente continham dois tipos de texto. Um destinado aos alunos e outro destinado aos professores. Se é certo que só vemos aquilo para que aprendemos a olhar, não deixa de ser estranho que seja a própria área de suporte, onde está inscrita a informação a ser vista, que nos ensine para onde olhar.

Para aprender a desbravar o que a página revela é preciso ser iniciado

na topografia da página, perceber de que modo ela conduz o olhar e quais os seus elementos constitutivos.

A página aparece-se-nos como superfície e simultaneamente como espaço: um espaço recortado sobre o infinito e por isso delimitador desse infinito. A página por definição limita e, delimitando, expande-se, na medida em que se irá desdobrar sobre o seu próprio vazio para poder ser o espaço da expressão. A página não é a folha, mas a folha virá a ser a materialidade do seu suporte.

A folha pressupõe a existência de *recto* (ou *frente*) e de *verso*. No vocabulário técnico da actividade gráfica, chama-se “folha¹⁷” ao suporte físico total de dupla face, que permite impressão em cada uma das suas superfícies¹⁸ e que depois de dobrado e aparado se designa por caderno. O *folio* ou o caderno são a base material e formal do livro.

A escrita percorreu suportes materiais como a argila, plástica e depois quebradiça, o papiro, frágil e impeditivo de receber vincos e dobras, a madeira, rígida, a cera, mole e pronta a ser apagada, o pergaminho, pele animal resistente ao vinco e à raspagem, e outros que se foram perdendo por ensaios e adaptações locais, até ao papel vindo da China através do fabrico árabe, composto por imensas misturas, espessuras e resistências.

A página, diz-nos Anne Zali (1999:14), “nasceu duas vezes: o seu primeiro nascimento é corporal, o segundo é intelectual”. A página concretiza-se na folha, mas é sobre a página que o texto aparece escrito, impresso, visto, lido, ilustrado e sentido em toda a sua plenitude de sensações.

“Elle [la page] a lieu avec l'émergence du *codex*, autour du IVe siècle, qui substitue à l'espace homogène et continu du rouleau, projection graphic du flux de la parole, une série d'espaces coupés, discontinus, séparés, de rectangles autonomes, prêts à plier devant les exigences intellectuelles d'un texte qui peu à peu deviendra roi.

Avec l'humanisme et le développement de l'imprimerie, la page entre dans un âge d'or. Solidement et harmonieusement établie dans ses proportions et mise en page selon des modèles mathématiques, la page ne cesse de gagner de nouveaux publics et se multiplie au service d'une culture du texte. Le Grand Siècle lui donne la majesté de ses architectures royales, le romantisme la marie avec l'image.” (Zali, 1999:14)

17. À folha dobrada um só vez chama-se *folio* (do latim *foglio*) o que cria um *caderno* com 4 páginas. Essa mesma folha dobrada duas vezes produz o formato *in quarto* e dobrada três vezes o formato *in octavo* (cf. Heitlinger, 2006:366). Os formatos de cada “folha” são muito variados e utilizam-se consoante o tipo de trabalho, o tipo de máquina de impressão e o aproveitamento mais racional do papel.

18. Cada uma dessas superfícies é, na gíria técnica, designada “um deitado”.

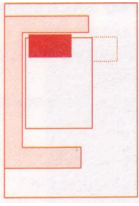
A página tem permitido uma fonte incontável de metáforas, distendendo o conceito até ao quotidiano da vida: são as “páginas da vida”, que marcam as etapas da vida como capítulos de um livro que também é visto metaforicamente como o lugar onde a vida se encerra para desafiar o tempo numa perenidade *bíblica*, isto é, num estado de disponibilidade sob a forma de obra em biblioteca. A mudança de rumo, de estado civil, de modo de vida, é um “virar a página”, assim como uma “página em branco” pode significar um vazio por preencher, um hiato para esquecer ou uma ausência a lamentar os caminhos, ou linhas, da vida igualmente associados às linhas da escrita. A imposição linear prolonga e transborda para as expressões de normas de conduta: “estar (ou andar) na linha”, “sair da (ou entrar na) linha”. O “dizer nas entrelinhas” não é o que fica por dizer mas o que está subentendido, como se entre as linhas de um texto existisse um subtexto em branco oriundo, e passível de ser intuído, do texto impresso em preto.

O livro, nas chamadas “três grandes religiões do livro”, cumpre um estatuto de depositário da voz divina e, por extensão, do saber e da conduta humanas. A página vira-se numa sucessão de dia e noite, de antes e depois. Daí a importância que o “virar da página” tem na linguagem referenciada ao livro como metáfora da vida.

A expressão francesa, muito comum entre nós, “*être à la page*” pressupõe um sincronismo com os passos da moda que são os adereços visíveis do sincronismo temporal da época em que cada indivíduo está activo, interveniente, realizado como “uma página plena, preenchida” ou então hesitante e confuso a “saltar de uma página para outra”.

Este desfilar metafórico permite continuar outras trilhas de análise, como a que decorre da origem etimológica da palavra “página” prosseguindo uma tradição de práticas agrícolas por onde terá nascido e crescido a escrita alfabética *bustrofedónica*, baseada no traçado linear contínuo do arado.

De facto, a palavra latina *pagina* designava, segundo Plínio, o Velho, referido por Emmanuël Souchier (1999:20), uma “vinha plantada, desenhando um rectângulo”, uma “treliça”, uma “latada”, ou um “espaleiro” que sustenta a “vinha em bardo”. Esta desenha na paisagem natural os carreiros regulares, entrelinhas por onde os corpos humanos trabalham, e as linhas paralelas ao longo das quais as gavinhas se enrolam, segurando o peso dos cachos de uvas, verdadeira escrita frutífera que depois de espremida e fermentada produzirá (nas palavras de Souchier, 1999:20-1) “esse



outro veículo divino que é o vinho”. Tal como o vinho escorre, no ritual sagrado cristão, lado a lado com a ilustração dos livros onde os ramos de videira (que darão origem à chamada *vinheta*) a decoram e enquadram, escorrem as manchas de texto das páginas do evangelho, ao longo de linhas que orientam o seu crescimento.



Fig. 1 – Vinheta em Livro de Horas: *Heures à l'usage de Troyes* (verso), séc. XV, in Zali (1999:84).

A página é geralmente referenciada ao aparecimento do *codex* e apesar deste facto fazer todo o sentido, não será despiçante acrescentar que os percursos conducentes a que as práticas simbólicas se instalem, se organizem, se ritualizem e se interiorizem de uma forma que apareça como “natural” são percursos lentos, de adaptação tão profunda que parecem fazer-se num processo de desenvolvimento da genética cultural, num caldo histórico de imensos povos e tempos. E as adaptações resultantes da geografia, do clima ou de outros factores determinantes para a estrutura de uma dada civilização interferem na forma como se foram modificando materiais e práticas de escrita.

Na *tablette* suméria de argila com formatos adaptáveis a um manuseamento certamente prático, feito à escala da mão humana, será que o conceito de página possuía suficiente autonomia para ter existência? Pensamos que a página por não ser somente o resultado de um traçado físico, mas parte de uma unidade textual, desempenhou funções variadas consoante os materiais, os propósitos e as limitações decorrentes de cada caso particular.

Será, pois, mais relevante questionar o tipo de influência que os suportes e as suas estruturações desempenharam em diferentes momentos na leitura para que desse modo se possa melhor avaliar as relações entre essas estruturas de suporte à escrita e as suas funcionalidades pragmáticas e simbólicas.

A argila e o papiro foram dois materiais importantes de suporte de escrita, que corresponderam a duas civilizações estruturalmente diferentes, mas que tiveram influência directa naquilo que mais tarde iria conduzir ao *codex*.

“Si l’écriture sumérienne a été élaborée autour d’une culture et d’une mythologie de l’argile, dans la sphère d’influence méditerranéenne c’est le papyrus originaire de la vallée du Nil qui s’est imposé au point de devenir le support d’écriture le plus répandu de l’Antiquité. La raison d’un tel succès tient essentiellement à la souplesse d’utilisation du matériau, à sa légèreté et sa maniabilité, qualités qui palliaient la plasticité de l’argile préférée à Sumer. Mais le papyrus a surtout permis la mise au point du premier format de livre, le *volumen*, autrement dit le rouleau.” (Souchier, 1999:36)

O *volumen* é o modelo de rolo mais antigo em que os textos eram compostos em colunas perpendiculares ao eixo (o *umbilicus*) de enrolamento dos cilindros; estes *volumina* enrolavam-se e desenrolavam-se horizontalmente, permitindo uma leitura descoberta no sentido da abertura dos dois braços do leitor. Ler implicava, então, o uso simultâneo das duas mãos. Os *volumina* eram rolos de papiro, geralmente com quatro a seis metros de comprimento, embora existissem alguns com dez metros (cf. Demarcq, 1999:65).

No *volumen*, a página, em rigor, não existia. Existiam “colunas” de texto como se o texto fosse suportado e constituído pelo pilar egípcio e grego, elemento estrutural da “escrita” ou da construção arquitectónica. O ritmo da colunata de texto manter-se-á ainda nos mais antigos *codex*, de formato quase quadrado, com quatro colunas estreitas de texto por página ou oito por dupla página. (cf. Demarcq, 1999:65).

O segundo modelo de rolo, o *rotulus*, reaparece na Idade Média, mas com uma função específica e por isso mesmo não poderá ser apresentado como um processo evolutivo face ao já existente *codex*, mas como uma forma de repescar o *volumen* para outras funções. Não deixa, pois, de ser interessante o facto do *rotulus* ter feito uma rotação de 90 graus face ao *volumen*, levando o texto a surgir corrido em linhas contínuas, paralelas aos eixos de enrolamento dos cilindros. Estes textos eram textos ligados ao teatro, à liturgia ou a listagens diversas.

“Cette page singulière exhibe une continuité temporelle, un mode de représentation intellectuel ou une pratique sociale: déroulement d’une cérémonie, succession de répliques, liste de conscrits, présentation de liens logiques ou historiques... Fait caractéristique, elle est toujours liée à un acte socialisé. Disproportionnée et rarement appréhendée en sa plénitude, la page du rotulus se confond avec son support.” (Souchier, 1999:36-7)

O suporte dos *rotuli* medievais era o pergaminho e durante a vigília pascal, o diácono, utilizava um *rotulus*, com ilustrações coloridas que iluminado pelas luzes intensas dos círios pascais, funcionava como uma espécie de “projector de imagens”, à medida que se ia desenrolando perante o público presente na igreja deliciado pelo efeito audiovisual conseguido através da conjugação da leitura, dos cânticos e das imagens iluminadas (cf. Illich, 1991:130).

O *rotulus* conviveu com o *codex* e a sua existência provavelmente adicionou — numa prática que hoje classificaríamos de atitude revivalista —

alguns objectivos capazes de enfatizar determinados rituais com um misto de passado e de futuro pelo efeito desse aparecimento mágico das imagens coloridas em sincronia com a leitura do texto.

Como se sabe, a fragilidade do suporte, como é o caso do papiro, condiciona o seu uso impedindo dobragens e vincos, limitando-lhe o manuseamento e o armazenamento.

A passagem do rolo ao *codex* é, como atrás já realçámos, o grande marco na história da página e na história do livro, pela ruptura em vários aspectos: no suporte, na forma, no formato e na economia do formato, no modo de escrita e de leitura, no sentido da leitura, nas posturas corporais quer da escrita, quer da leitura, no conceito de página, no conceito de continuidade, descontinuidade e reversibilidade do texto, na resistência dos materiais de suporte, na arrumação em biblioteca e na utilização das duas faces da folha.

Sem preocupações de exaustividade, esta enumeração mostra de imediato que a revolução não se deu somente a um nível, como sucederia se a alteração fosse feita por simples substituição do material de suporte, mas em vários planos e níveis. Essa revolução lenta e profunda aconteceu, como todas as passagens marcantes, fruto do tempo e da lenta consolidação das formas de transmissão escrita. Nessa passagem do rolo ao *codex* as placas de madeira ligadas através de fios, provavelmente foram as primeiras responsáveis pelo seu formato “rectangular”. Posteriormente, os Romanos, do séc. II antes da nossa era, substituíram a madeira pelo pergaminho (cf. Souchier, 1999:37).

O pergaminho, mais perene e polivalente que o papiro, além de poder ser dobrado e raspado para efectuar correcções, era mais claro que o papiro e permitia escrita de ambos os lados. O *codex* duplica a área de escrita e enquadra o campo de visão, instituindo através da página e da dupla página, a simetria e o eixo de simetria, num paralelismo antropomórfico de projecção visível nas designações que se foram tornando constituintes da terminologia do texto, da página e do livro.

Abrir um livro é estar no meio de duas páginas, no eixo de ligação, na charneira articulatória entre cada par de páginas que constituem a obra. Estar no meio do saber, um saber disperso que veio juntar-se, amontoado, sedimentado, organizado e depois cosido, preso na sua unidade, encerrado, mas sempre passível de acesso, é um privilégio reservado, porque o acesso ao poder é, por definição, restrito.

As folhas soltas do manuscrito de pergaminho, depois de curtidas e preparadas para receberem as tintas, ficavam disponíveis para poderem vir a ser trabalhadas autonomamente e por vários intervenientes em simultâneo.

A continuidade que o *volumen* e, sobretudo, o *rotulus* apresentam e representam, irá ser substituída pela descontinuidade do *codex*, onde o desenrolar do texto vai desaparecer sob o efeito da dobra, do corte e da geometria para um domínio do espaço rectangular. Mas esse tipo de descontinuidade que o *codex* exhibe, não será nem uma fatalidade limitadora, porque um novo espaço de estabilidade vai-se organizando, nem uma imposição constrangedora, porque não lhe irão faltar oportunidades, ao longo da história, de se renovar e de reaparecer completamente preparado para desafios estimulantes.

O *rotulus* renasceu no *écran* dos computadores (cf. Souchier, 1999:47) para disponibilizar a informação em contínuo e o “*scroll*” do *rato*, ou o *elevador de texto*, possibilitará que o “rolo” virtualmente se enrole ou desenrole — agora para um espaço infinito — permitindo que as mãos se possam ocupar da escrita ou de outras actividades enquanto o texto em contra luz deixa a sua silhueta na parede plana desta nova e, por vezes, portátil, caverna.

No sentido de clarificar este aspecto relativo à “escrita de *écran*”, e porque nos preocupa aqui a dimensão central da página não resistimos a referir que Souchier (1999:45-6), afirma que ela se articula em torno de três componentes técnicas: a **memória informática**, onde a escrita é codificada, encriptada e memorizada numa máquina, o *écran* propriamente dito, luminoso e fugaz, e a **página de impressão** de fisionomia dual de tinta de impressão e suporte de papel, de vidro - plasma e de luz.

A página de impressão instaura, também de acordo com Souchier (1999:48), uma nova etapa na produção e reprodução da escrita.

“D’une part elle n’est qu’un temps figé de l’espace fluant de l’écran, de l’autre elle s’en distingue matériellement et s’impose désormais sous un format uniforme. Les normes industrielles et le développement de la bureautique — la «xérocivilisation» dont parlait Umberto Eco — ont fait de la feuille quadrangulaire un standard d’écriture. Nul autre support ne peut historiquement se vanter d’avoir ainsi accompagné l’activité humaine à travers toutes ses diversités. Les qualités indéniables de cette feuille volante (maniabilité, format standard...) en font le support d’écriture le plus pratiqué au monde. (...) La page A4 est un support *atomisé* qui n’est plus une unité pertinente pour le texte dès lors qu’elle est séparée de son contenu et de sa phase d’élaboration. La justesse du *sens formel* que nous révélaient les tablettes sumériennes serait-elle à jamais révolue?” (Souchier, 1999:48)

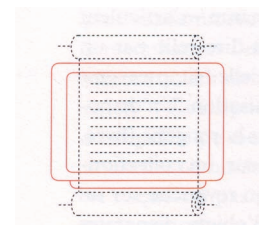


Fig. 2 – Desenrolamento vertical do texto, in Souchier (1999:47).

A página *on line* desmaterializou-se, sobrepôs-se a um rectângulo branco que mima uma página de papel, e é contra essa luz mais clara de fundo que o texto virtualmente se alberga. Visualmente não se pode confiar nessa página, a menos que ela seja “congelada”, passando a imagem, e ao mudar de estatuto, seja semelhante a uma fotografia dela própria. Doutro modo, a página virtual continua a estar sob a tutela do *rotulus* e poderá ser reconfigurada, até mesmo truncada, desformatada e desfigurada, por cada um dos inúmeros anónimos que a imprima sobre as tais folhas de papel A4, até há não muito tempo, de formato normalizado e agora de formato universalizado.

A página no *écran* traz consigo questões de novos suportes e modelos de registo, de novos processos de escrita e de leitura, de novas relações e definições do autor e do leitor, de questões espaciais e temporais que o texto “on line” levanta e, por isso mesmo, julgamos oportuno que se traga para dentro destas novas realidades oriundas da evolução multimédia, saberes reunificados e trajectos históricos relativos ao texto e ao livro.

Como não podia deixar de ser, o *codex* sofreu uma forte marca cristã e por isso a página e a organização do texto — dos vários textos escritos, glosados e ilustrados — espelham e, sobretudo, constroem e recriam a concepção de vida e de temporalidade.

“La conception chrétienne se confond avec la vision téléologique du *codex* dont la lecture tend irrémédiablement vers la fin: fin de ligne, fin de la page, fin de l’ouvrage...Comme si l’énergie de la lecture était, dans le *codex*, tendue vers la révélation promise du «Livre de Vie» de l’Apocalypse.” (Souchier, 1999:39)

Com o aparecimento e o crescimento das universidades, a partir do séc. XIII, o trabalho dos copistas aumentou e para além da reprodução das obras a partir de um original, — o “exemplar” — registou-se um substancial aumento de glosas ou comentários à margem do texto principal. Este “texto maior” ao ser glosado irá ser como que cercado pelas suas margens, num isolamento que o transformará em ilhas num mar de glosas.

O movimento centrípeto sobre o texto central conduziu à saturação do espaço da página mas fez, também, crescer um vasto conjunto de imaginativas soluções gráficas.

A página duplica-se no *codex* e ao longo do tempo vai-se impondo cada vez mais aos olhos do leitor como uma unidade. Desde muito cedo essas duas páginas geminadas se constituíram numa inseparável unidade visual.

Mas a partir do séc. XVIII, o livro pode também ser o livro de iniciação à leitura, o meio de aceder a outros livros, um metalivro. Os livros de iniciação à leitura exibem letras e palavras, em quantidades reduzidas, para não assustar os iniciados e para controlar os tempos de aprendizagem.

A página do livro de iniciação à leitura é uma página geralmente singular. As letras são grandes, as linhas não chegam a sentir-se como tal, para que a palavra não perca a sua pregnância, disfarçada na linha e esta na mancha. Da linha sentimos a base onde os caracteres assentam e a fronteira de palavra, da entrelinha sentimos a quantidade do número de linhas por página.

Algumas palavras, as primeiras, são soltas, estranhamente isoladas, e muitas vezes agrupadas segundo lógicas pedagógicas, mais ou menos elaboradas pelos seus autores, umas vezes coleccionando palavras que se iniciam pela mesma letra, outras vezes palavras diferentes que terminam da mesma forma e ainda outras exibindo alfabetos em caixa alta e baixa, como os *specimen* tipográficos, num aparente álbum para colecionadores de letras e formas constituindo um intrigante e fascinante prazer para os olhos.

Foi este primeiro contacto de sedução visual que sentimos perante a *Cartilha Maternal* de João de Deus, quer na sua versão comum, quer sobretudo na versão Majestática.

Na página didáctica temos que pressentir e, depois, sentir a hierarquia. A hierarquia é das primeiras noções a ser intuída e, depois, apreendida.

Nem todos os livros iniciáticos da leitura equilibraram convenientemente estas relações. Referimo-nos ao séc. XIX, na medida em que foi neste século, na Europa mas também em Portugal, e sobretudo na sua segunda metade, que a premência da luta contra o analfabetismo obrigou a um surto de obras pedagógicas que genericamente são conhecidas por “Cartilhas”.

A *Cartilha Maternal* de João de Deus, raramente trata a dupla página separadamente, embora estabeleça para cada uma dessas páginas uma separação e uma continuidade. Posteriormente, e com mais detalhe, exemplificaremos e concretizaremos esta e outras questões relativas á obra em análise.

O estudo das proporções do livro, seja dos livros manuscritos seja já dos incunábulo, foi profundamente estudado por Jan Tschichold, que mostrou as relações das complexas construções geométricas existentes

principalmente entre a página e a área destinada ao texto. A harmonia entre o tamanho da página e a área de texto, segundo afirma Tschichold (1991:42), atinge-se quando ambos têm as mesmas proporções.

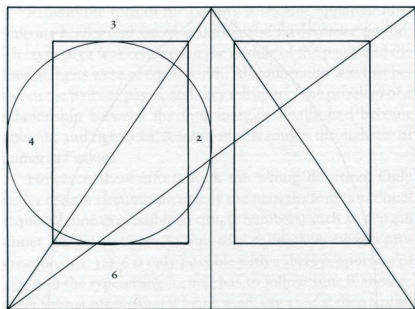


Fig. 3 – Estudo de proporções ideais em manuscritos medievais por Jan Tschichold, 1953, in Tschichold (1991:44).

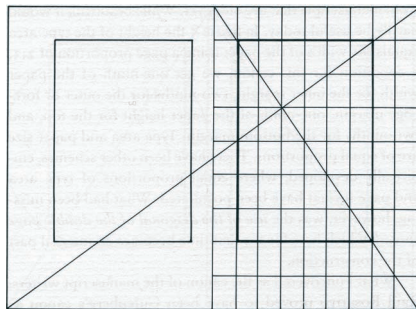


Fig. 4 – Divisão por nove da altura e largura de uma página segundo Rosaviro, in Tschichold (1991:46).

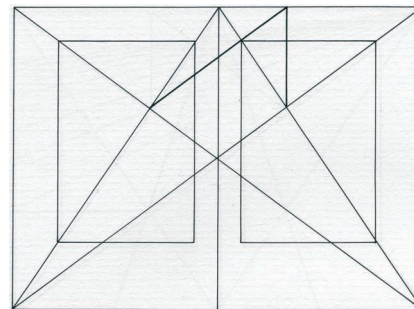


Fig. 5 – Processo simples de divisão em nove partes segundo Van de Graaf, in Tschichold (1991:47).

As proporções dos livros, prendem-se intimamente com a dimensão da sua usabilidade, para a qual são importantes as características dos destinatários e os objetivos dessas obras, os formatos, os Tipos, etc. O tipo de leitura litúrgica, por exemplo, exige do livro um formato particularmente grande, dadas as distâncias de leitura, o imprescindível tamanho da letra e a disposição gráfica tendo em consideração a posição inclinada do livro na estante.

Contrariamente ao livro de grande dimensões, as *cartilhas* do séc. XIX disponibilizaram, na sua grande maioria, pequenos formatos por razões económicas e por razões ergonómicas. Mas veremos que, por razões também sociais, tiveram necessidade de crescer.

A *Cartilha Maternal* de João de Deus, obedeceu a dois formatos: um, que hoje poderíamos chamar de “formato de bolso”, organizando toda a sua informação num tamanho relativamente próximo do da maioria das *tablettes* sumérias, numa relação de grande proximidade com a nossa mão. Estas dimensões foram, igualmente, capazes de favorecer uma intimidade e cumplicidade com a página e com a dupla página desse “primeiro” livro, pela sua forte aproximação visual. E, um outro, o “formato majestático”, em que a *Cartilha* se agigantou para que pudesse ser vista a uma distância considerável por um maior número de alunos, seja aberta numa estante seja nas mãos e braços de um mestre professor. Roubada da sua dimensão de interioridade, a atitude do leitor não é a atitude daquele que penetra no interior do saber, mas a daquele que é exposto ao saber.

A organização da página na *Cartilha Maternal* foi tão cuidadosamente pensada por João de Deus, como veremos, que poderia ter sido transposta para a versão de formato majestático, através de uma acção de ampliação. Mas a página da *Cartilha Maternal* “Majestática” permite, também, a particularidade de, exposta numa estante, poder ser vista muito de perto, pelo professor e de longe pelos alunos e isso obrigou a que a sua topografia se desmultiplicasse em soluções gráficas inovadoras.

4.3 Presença e ausência da ilustração

Desde tempos imemoriais que a escrita emparceira com a imagem. As formas e as relações entre ambas têm não só variado, como também se têm desenvolvido em diferentes direcções, algumas delas eventualmente geradoras de produções híbridas. O território de encontro entre o escrito e o ilustrado tem sido primordialmente organizado e suportado sobre o objecto livro. O livro, como acabamos de referir na anterior unidade, quando transporta texto e ilustração, obriga a que exista distribuição, através da página, de cada uma dessas duas componentes. Sublinhamos, igualmente, a importância da unidade de dupla página, que mesmo bipartida não deixa, pela sua situação de página geminada, de funcionar como um todo.

Mas será que texto e imagem partilham as mesmas regras, obedecem às mesmas directrizes e regras, preenchem as mesmas funções comunicativas? Que áreas ocupam e que localizações lhes estão mais ou menos reservadas?

Texto e imagem relacionam-se em registos complementares ou de tensão, em situações harmónicas ou em equilíbrios instáveis. As lutas entre texto e imagem traduzem inevitavelmente conflitos de carácter cultural, tanto mais que a presença da imagem desempenhou e desempenha funções mágicas — seja naquilo que no Ocidente ficou conhecido como a iluminura, uma prática de iluminação em que a metáfora do conhecimento se visualiza transformando o leitor num tipo particular de vidente, seja como amostra, mais ou menos didáctica, do real representado — que, provavelmente, também estarão na origem de todo o tipo de restrições ao seu acesso.

A conquista do espaço da página destinado à ilustração, tem sido progressiva e o território da imagem foi sendo ocupado em zonas de margem onde o texto escrito não poderia técnica e funcionalmente habitar.

O texto escrito, obedece, como realçamos, a critérios de “legibilidade” e de “leiturabilidade” que o impedem de existir em zonas de corte, de dobragem ou de cosedura. O texto escrito visualiza-se em linha, agrupa-se em linhas e necessita de uma estruturação que tenha em consideração os hábitos culturais e visuais do leitor, para não se arriscar a ser preterido pelo destinatário leitor.

A imagem foi-se fixando um pouco por todo o espaço da página obedecendo a lógicas específicas, consoante a obra e os seus propósitos, consoante os recursos técnicos e económicos e também de acordo com modelos culturais vigentes e suas respectivas rupturas que cada época histórica vai construindo.

Em livros didácticos, a importância da imagem como meio de difusão ideológica, como processo de identificação ou meio de exemplificação e portanto como instrumento de modelação comportamental, fascinou todos os governantes dos regimes totalitários do séc. XX.

A imagem fotográfica representa, dentro das imagens impressas, um caso particular, na medida em que o deslumbre pelo real a foi transformando num meio capaz de, em diversas situações, funcionar como contra prova do real. Foi essa condição de exibição da sua extrema iconicidade que, entre muitos outros casos, conduziu à morte de pessoas identificadas através de imagens fotográficas, como bem documenta Gisèle Freund (1976:97) a propósito dos revolucionários que encabeçaram a histórica *Comuna de Paris* de 1871.

A imagem fotográfica, para ser impressa com qualidade, exigiu, e ainda continua a exigir, elevados meios tecnológicos e apurados conhecimentos específicos. Pouco mais de um século depois do seu aparecimento, e apesar de continuar a cativar públicos cada vez mais alargados, parece começar a paralizar em patamares críticos de banalização e indiferença. A facilidade da sua captação e difusão veio saturar o efeito comunicativo de surpresa enquanto imagem realista do real.

A sua utilização mais refinada aponta para outros caminhos que se prendem com o desenvolvimento de novos processos no tratamento da imagem e com a tomada de consciência de que a objectividade da objectiva fotográfica é afinal, como defendeu Edgar Morin (1970), profundamente subjectiva.

A imagem fotográfica encontrou o seu principal habitat na imprensa e nos manuais didácticos. E, se foi pela força do seu realismo que a sua utilização se generalizou, será pela marca temporal igualmente realista que ela se desactualizará e se tornará — quer no plano cromático, quer no plano epocal em que o registo nos mostra a distância temporal entre o passado aí fixado e o presente do observador — indesejável e, por via disso, dispensável. Nas imagens impressas a partir de fotografias documentais o seu realismo decaiu com o tempo, isto é, atenua-se o impacte momentâneo que a

reportagem transportou num dado momento. Talvez por isso, jornais e revistas servem-se dessas imagens em curtos espaços de tempo.

Os manuais escolares procuram efectuar constantes actualizações principalmente no que respeita às imagens fotográficas. Algumas dessas imagens necessitam de uma menor actualização. Outras são afectadas negativamente por essa actualização na medida em que reduzem o seu efeito documental. É o caso do retrato (fotográfico ou não) ou da fotografia que funciona como registo histórico.

Destacámos um pouco o uso da imagem fotográfica porque ela se situa num patamar de pólo oposto ao das outras imagens anteriores ao aparecimento da fotografia, mesmo as consideradas como imagens realistas, uma vez que a objectiva fotográfica condicionou definitivamente a nossa forma de representar por imagens.

As imagens presentes nos manuais de iniciação à leitura dos finais do séc. XIX, são imagens esquemáticas e de área reduzida, sobretudo por razões económicas. No caso da *Cartilha Maternal* de João de Deus, a utilização da imagem é dispensada como opção de coerência metodológica e, por isso, de forma deliberadamente consciente.

Como exemplo significativo do que acabamos de expor, refira-se que logo a partir da segunda edição da *Cartilha Maternal*, o retrato de João de Deus, em forma de busto, surge na página de rosto, impresso a partir de gravura, com a sua assinatura na base e ladeando a página de título, onde também está destacado no texto “COM O RETRATO DO AUTOR”. E esse retrato impresso em negro é reutilizado também em algumas edições posteriores, como *marca d'água*. A imagem e a letra manuscrita, personalizada através de um rosto e de uma assinatura, são dois elementos significativos de confirmação, num recurso estilístico de retórica visual cuja função persuasiva pretende, de uma forma subtil e profunda, autenticar a edição e o exemplar.

A ausência de imagens, num texto didáctico de iniciação à leitura e numa época em que o recurso à imagem, apesar de parcimonioso, existia amiúde¹⁹, não pode deixar de nos conduzir a tecer algumas considerações

19. É o caso, por exemplo, da *Leitura Repentina* de A. F. de Castilho, publicada em 1850 e em cujo frontispício surge destacada uma frase que traduz esse recurso à imagem [“Ilustrado de Numerosas Gravuras”] ou o caso da *Cartilha Nacional* de Caldas Aulete a partir de 1870, com cerca de duas ilustrações por página. Exemplificamos com estes dois autores pelo facto de serem autores referidos neste trabalho e por representarem obras publicadas em períodos anteriores ao da *Cartilha Maternal* de João de Deus.

sobretudo quando nos propusemos reflectir sobre o pensamento gráfico de João de Deus. Porque se abstém João de Deus, tão habituado ao desenho, como veremos na sua biografia, da utilização de imagens? Por que as considera prescindíveis na actividade didáctica de iniciação à leitura?

Habitualmente, o discurso crítico sobre a imagem utiliza a tipologia das funções da linguagem proposta por R. Jakobson (1963) através de uma simples transposição da linguagem verbal para a linguagem pictórica. Deste modo, as funções referencial ou informativa, apelativa ou persuasiva, emotiva, poética ou estética, fática e metalinguística servem frequentemente para a definição do papel da imagem, ignorando as particularidades da anexação texto/imagem.

Estas funções nem sempre apresentam, porém, um índice de operacionalidade interpretativa que permita identificar vantagens e desvantagens da utilização dessas mesmas imagens, sobre-tudo quando surgem num contexto de texto verbal.

Não podemos, por isso, deixar de referenciar aqui as doze funções propostas por Isabel Calado (1989) que, incorporando as funções que Levin, Angley e Carney (1987) propuseram, permitem que a análise das funções da imagem nunca perca de vista a sua relação com o texto.

De uma forma sucinta, apresentaremos o essencial relativo a cada uma dessas funções de comunicação que Calado (1989:102-6) coligiu.

Para a autora a função expressiva transmite o estilo próprio de cada um, em detrimento se necessário da própria informação contida na mensagem. A função persuasiva surge quando se pretende obter uma reacção no interlocutor conseguindo por um lado motivá-lo e por outro convencê-lo. A função poética associa-se ao prazer do texto icónico e resulta de imagens artísticas capazes de provocar no observador a emoção e a fruição estéticas. A função representativa cumpre um papel de reforço informativo concretizando de forma redundante a mensagem verbalmente apresentada. Esta função inclui ou, de certo modo, prolonga-se em três funções (funções de organização, de interpretação e de transformação) com o objectivo de recodificar a informação. A função organizadora estabelece relações espaciais e conexões facilitadoras de maior coerência dos conteúdos. A função interpretativa permite que a informação seja melhor compreendida e deste modo favorece o acesso posterior à informação memorizada. A função transformadora é associada a imagens não convencionais que permitem recodificar a informação e incorporar estratégias de retenção, a longo

prazo, dessa informação. A função decorativa possibilita decorar a informação seja de um modo pertinente ou não pertinente. A função memorizadora está ligada às imagens que permitam facilitar o trabalho de retenção dos conteúdos informativos. A função de complemento encontra-se nas imagens construtoras de uma rede relacional capaz de acrescentar novos conhecimentos aos anteriormente adquiridos. A função dialéctica provoca uma ambiguidade estimuladora de divergências face ao conteúdo do texto em presença. A exploração da discrepância entre texto e imagem pode provocar um efeito de surpresa e de choque motivadores de uma reacção criticamente enriquecedora. Por fim, a função substitutiva, pressupõe um uso exclusivo da imagem como veículo específico, sem partilha da mensagem com outras linguagens.

Destas funções que acabámos de enunciar não é difícil intuir que a imagem, nos manuais de iniciação à leitura, servia sobretudo as funções decorativa (dado que se permitia amenizar o aspecto geral da página), a função representativa organizativa (dado que se destinava a representar iconicamente o referente de algumas palavras apresentadas) e a função memorizadora (dado que se pretendia um caminho fácil para a associação entre a representação gráfica e a sua representação fónica, através da representação visual). Parece-nos que podemos concluir que é exactamente destas três funções que João de Deus prescindiu quando pôe de parte a utilização de imagens. Mas esta ausência de imagens parece conduzir o aprendiz a uma atenção total sobre a dimensão tipográfica da escrita e dado o cuidado que o autor teve na selecção do material tipográfico, como vimos, tal atitude não nos parece fruto do acaso, mas de uma estratégia para impedir a interferência da imagem na decifração, uma atitude pedagógica integralmente assente numa opção gráfica.

4.4 Relação dos caracteres tipográficos com a imagem: os alfabetos ilustrados e sua utilização nos manuais de iniciação à leitura

Já vimos que o código escrito, nas escritas fonográficas, tem particularidades que os códigos ideográficos não têm. A principal particularidade das escritas ocidentais consiste exactamente no facto de os caracteres que compõem o alfabeto não serem representações fidedignas ou estilizadas da realidade (ainda que o possam ter sido em tempos). Assim, dizemos que o desenho dos caracteres é arbitrário e é nessa dimensão que o mesmo é aprendido e memorizado. Cada escrita alfabética, tem um código particular, estabelece correspondências com os sons, ainda que não unívocas (i.e. a cada carácter pode corresponder mais do que um som, a cada som mais do que um carácter, conforme os contextos de ocorrência e as convenções ortográficas de cada língua). A dimensão gráfica arbitrária do alfabeto e o seu número limitado de elementos permitem uma grande produtividade. Ou seja, o alfabeto das escritas ocidentais, com maiores ou menores correspondências fonológicas permite escrever virtualmente uma infinidade de palavras.

Isso não impediu que ao longo dos séculos muitos fossem os alfabetos que servissem de motivo para ilustração (como é o caso das capitais ilustradas que veremos), ou mesmo que fossem integralmente transformados (com temáticas florais, zoológicas, eróticas, etc.) como se neste labor se tentasse uma última hipótese para destruir, ainda que sem qualquer sentido aparente que não o estético, a sua dimensão arbitrária.



Fig. 7 – Massin (1993:72).

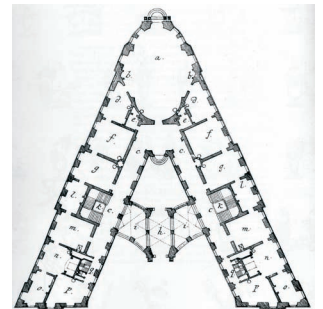


Fig. 6 – Massin (1993:110).

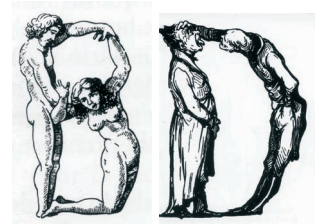


Fig. 8 e 9 – Massin (1993:61 e 66).

Apesar de conhecermos os argumentos mnemónicos, não deixa de ser estranho que, para a aprendizagem de um código escrito alfabético, vários métodos tenham recorrido à aproximação de cada carácter a uma imagem. Os estratagemas foram vários e diversificados e registaram-se em épocas diferentes ao serviço de ideologias diferentes. Nessa aproximação podemos ver a associação imagem/grafema através de vários modos de procedimento:

- imagens que ilustram o grafema porque este apresenta, relativamente a elas, uma qualquer semelhança gráfica,
- imagens que ilustram o grafema porque o som que este representa se associa ao objecto representado graficamente,
- imagens que ilustram o grafema porque este permite iniciar uma palavra que o desenho representa, ou porque esse grafema se encontra na palavra, na segunda sílaba, por exemplo;
- imagens que ilustram o grafema porque a este, arbitrariamente, o autor decidiu associar uma qualquer descrição ou história.

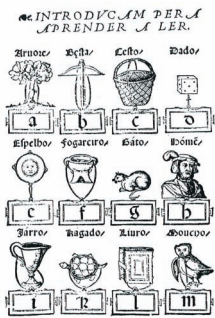


Fig. 10 – João de Barros, *Cartinha*, sé. XVI

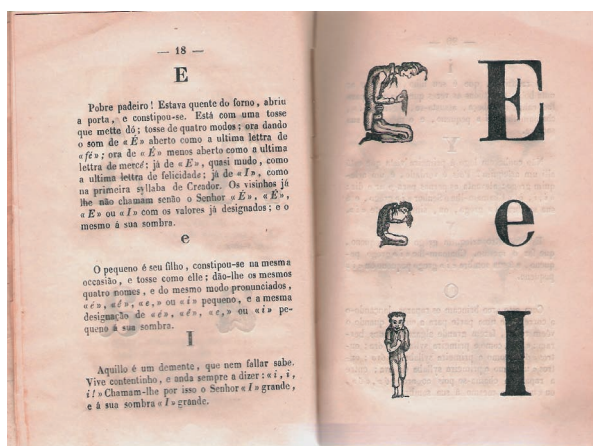


Fig. 11 – Feliciano de Castilho, *Leitura Repentina*, 1.ª edição, 1850

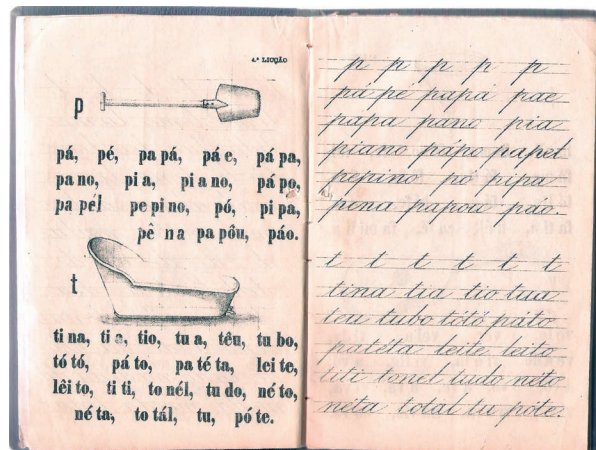


Fig. 12 – F. Júlio Caldas Aulete, *Cartilha Nacional, Methodo Legográfico*, 6.ª edição

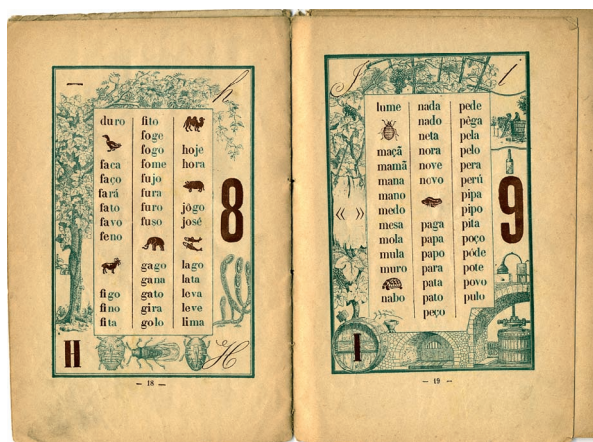


Fig. 13 – Trindade Coelho, *ABC do Povo*, des.: Raphael Bordallo Pinheiro, 1901



Fig. 14 – Domingos Cerqueira, *Cartilha Escolar*, s/d

Há, com certeza, nesta atitude, uma tentativa pedagógica de levar o aluno a memorizar a forma gráfica do carácter de um modo que se entendeu ser mais fácil porque permite mnemónicas visuais. Este modo de proceder, porém, ao misturar a dimensão gráfica da representação arbitrária e da não-arbitrária, sujeita-se a correr riscos de confundir o que representa com o representado e sobretudo, menoriza a importância gráfica da imagem tipográfica.

Não é, aqui, o local para desenvolver a oportunidade pedagógica das diferentes estratégias mnemónicas que, como vimos, na breve exposição que fizemos dos métodos de ensino da escrita e da leitura, podem ser fundamentadas de formas bem distintas, mas não podemos deixar de salientar que a aprendizagem da leitura e da escrita é a aprendizagem de um código escrito (sempre uma forma de imagem muito particular) e que a dimensão arbitrária do alfabeto ocidental só muito estranhamente pode ser associada à representação do real.

Actualmente, o primado da imagem, desencadeou a produção de manuais profusamente ilustrados e esta correspondência parece ser obrigatória e facilitadora da aprendizagem quando, em alguns casos, pode de facto não o ser. Por vezes, a confusão entre as diferentes estratégias possíveis para a associação carácter/imagem é tão grande que assistimos à apresentação de imagens de animais (por exemplo) para ilustrar palavras que se grafam com o carácter em questão, mas que se pronunciam com um som diferente do nome da letra o que não ajuda obviamente ao desenvolvimento da consciência fonológica necessária à aprendizagem de uma escrita fonográfica. Por exemplo: para o carácter **E**, usa-se, frequentemente, o desenho de um elefante. Ora, na realização oral da palavra “elefante”, ao grafema *e*, que surge três vezes e não apenas uma no início da palavra, correspondem três valores diferentes e em função de algumas variações diatópicas o valor do grafema *e* inicial pode mesmo ser um /i/. Se o objectivo fosse fornecer ao aluno, logo desde o primeiro contacto com o grafema, os seus diferentes valores, esta abordagem podia ser válida, mas nem sempre a estratégia metodológica é esta e quando se apresenta cada uma das vogais apresenta-se o seu nome como o seu valor. No caso da vogal *e* o seu nome corresponde apenas à realização do *e* aberto, como em *Eva* e por isso se a criança associar o som inicial da palavra *elefante* ao grafema *e*, não está a associar o grafema *e* um *e* aberto.

Não nos parece errado, em si mesmo, que a ilustração possa surgir,

como exemplificação. Para a letra **m**, por exemplo, poderemos ter imagens de maçãs, macacos, motas, malas, etc. Neste caso, essa pluralidade de desenhos desencadeará diferentes associações fonológicas e gráficas e não se fará uma correspondência directa entre a representação mental de um dado objecto, o valor sonoro inicial do signicante do signo que lhe corresponde e a sua representação gráfica. A apresentação de um só desenho, relacionará o grafema com uma só palavra e essa correspondência, numa fase em que a diversidade de valores fonológicos para um só grafema não está ainda dominada, pode ser um motivo de incompreensão numa determinada fase da aprendizagem, criando mais dificuldades que benefícios à progressão do aprendiz da leitura.

Os manuais que apresentam o carácter na sua força gráfica, evitando relacionamentos icónicos, isto é, exibindo-o enquanto elemento de um código arbitrário independente de qualquer representação não-arbitrária, adoptam uma atitude bem diferente. Fazem apelo a processos cognitivos distintos e permitem o funcionamento autónomo da linguagem tipográfica no desenvolvimento da literacia.

É esse o caso, no nosso entender, da *Cartilha Maternal* de João de Deus que aqui nos ocupa.

5. Os manuais escolares e o design gráfico

“AJOUTONS QU’UNE MATIÈRE TROP CONDENSÉE, UNE DISPOSITION TYPOGRAPHIQUE NÉCESSAIREMENT CONFUSE ET DES CARACTÈRES TROP FINS, IMPOSENT À L’ÉLÈVE, SOUVENT FORCÉ DE SE TENIR À LONGUE DISTANCE, COMME DANS L’ENSEIGNEMENT PAR GROUPES, UNE FATIGUE DES YEUX ET UNE CONTENTION D’ESPRIT QUI SONT AU-DESSUS DE SON ÂGE ET DE SES FORCES.”

PIERRE REGIMBEAU APUD JUANÉDA-ÁLBARÈDE (1998:101)

Uma vez que, actualmente, o Ensino Básico é obrigatório, em Portugal, o público dos manuais de iniciação à leitura é constituído por uma vasta população e por isso a produção e edição de manuais escolares serve um mercado apetecível para autores, editores e livreiros. Depois do 25 de Abril, abandonado o manual único, a oferta anual de manuais escolares cresceu significativamente sem que a sua qualidade tenha sido ou seja controlada a nível oficial. No presente, a oferta é considerada francamente excessiva e a selecção de um manual, no início de um ano lectivo é uma tarefa hercúlea para cada escola/agrupamento escolar. Os critérios da escolha não são uniformes a nível nacional, nem é obrigatória a sua explicitação.

Os estudos sociológico-didácticos sobre as características dos manuais escolares, quer numa perspectiva diacrónica, quer sincrónica são já uma

realidade, mas a investigação sobre as edições contemporâneas depara-se, por vezes, com inúmeras dificuldades. As editoras — parte não isenta neste processo — guiadas por critérios fortemente economicistas, jogam papéis importantes na aceitação e credibilização dos manuais, o que faz, por vezes, perigar estudos mais isentos, sobretudo quando estes integram a opinião dos professores. Talvez, por isso, são mais avultados os estudos numa perspectiva histórica. A maioria destes estudos faz abordagens parcelares aos manuais e o enfoque da investigação recai frequentemente sobre os tipos de textos utilizados, o tipo e qualidade das ilustrações, as marcas ideológicas e os reflexos das políticas educativas nos manuais escolares, as opções didácticas que veiculam, a metalinguagem que utilizam, etc.. A grande maioria destes estudos abarca um período de tempo considerável e muitos são feitos através de abordagens contrastivas, outros debruçam-se apenas sobre manuais de uma determinada área do saber, como as Ciências da Natureza, por exemplo.

Os estudos sistemáticos em Tipografia e Comunicação, no âmbito dos manuais escolares de iniciação à leitura, ao que julgamos saber, são praticamente inexistentes no nosso país e, mesmo no estrangeiro, ainda não são abundantes. São de destacar, no Reino Unido, os grupos de investigação da Universidade de Reading (onde Michael Twyman e Robert Waller iniciaram uma intensa investigação interdisciplinar entre Tipografia e Leitura) com os projectos, já referidos, de *Typographic Design for Children* de Sue Walker e Linda Reynolds (financiados pela AHRB) que cobrem livros de leitura (e não exclusivamente manuais escolares) no período entre 1830 e 1960; também no Reino Unido são ainda relevantes as investigações de Rosemary Sassoon e, no Brasil, os trabalhos de Solange Galvão Coutinho (doutorada pela Universidade de Reading) têm ganho alguma visibilidade na última década. A maioria dos estudos sobre Tipos (nomeadamente os realizados na Alemanha (com a NormSchrift) e na América Latina (com a Tcl Cotona, no Chile), entre outros, privilegiaram ou a dimensão legográfica ou a a escrita e a caligrafia e não a Leitura propriamente dita.

Em Portugal, o manual escolar é normalmente um produto com múltiplas autorias e quase nunca pode ser considerado um projecto verdadeiramente interdisciplinar, dado que o diálogo entre os pedagogos e os designers nem sempre existe e quando sucede é frequentemente penalizado pela pouca partilha de informações teóricas entre estes dois campos profissionais que tão profundamente se interpenetram para a construção dos manuais.

Algumas das regras impostas pela editoras na produção de manuais desrespeitam a vontade dos autores de texto, dos designers e dos ilustradores e ignoram a investigação desenvolvida, pelo que nem sempre é fácil saber a quem devem ser assacadas as culpas dos erros tão evidentes e tão frequentemente cometidos na produção gráfica dos manuais escolares. As modas tipográficas (tantas vezes da responsabilidade dos editores e dos responsáveis de edição e não dos designers) são mais ditadas por índices de venda do que pelo acompanhamento dos resultados mais recentes das investigações ou da própria experiência e conhecimento dos designers.

Além disso, quando se trata de manuais escolares, os lucros e as perdas são tais que, praticamente nenhum designer goza, dentro das editoras, de total liberdade de criação, vendo muitas vezes os seus projectos, ainda que fundamentados, cerceados por princípios rígidos de funcionamento empresarial ou pela valoração dos modelos de contenção de custos, face a outros critérios. Acresce a esta problemática, o facto de os designers, serem, muitas vezes, confrontados com opiniões de gosto, por parte dos autores do texto, que comprometem a coerência de um projecto visual.

A própria questão da autoria de um manual escolar é ainda, em Portugal, uma questão em aberto e a maioria dos designers e ilustradores não é reconhecida como autor, mas considerada apenas numa vertente técnica de apoio à produção. Experiências, como as relatadas por LaSpina (1998), de projectos editoriais, concebidos e conduzidos em verdadeiras parcerias pelos autores do texto, os designers e os ilustradores, com idênticos poderes de proposta e decisão, são ainda uma utopia em Portugal. Parece haver ainda uma dura batalha a travar até que se perceba definitivamente que a estrutura gráfica também é conteúdo e que se sancione a sua importância nas tarefas cognitivas envolvidas na aprendizagem e na retenção da informação de molde a que seja tida em linha de conta na produção de manuais escolares.

Todos os manuais escolares são, como sabemos, objectos visuais de grande exposição e, nessa medida, alvo de avaliações impressivas, tão díspares quanto a formação de base de quem as efectua. Alguns códigos de gosto têm sido educados na população docente e discente em Portugal, nas últimas décadas, no que se refere à ilustração presente nos manuais, mas o design gráfico dos manuais escolares ainda é frequentemente uma terra aberta à opinião de quase todos os intervenientes que a emitem e divulgam sem critérios fundamentados e sem pareceres devidamente avisados.

Não é, pois, raro, relativamente aos manuais de iniciação à leitura ouvir opiniões esparsas de docentes e autores, não muito distantes das obtidas no inquérito de Raban (1984), no Reino Unido que, ignorando a coerência da concepção do projecto tipográfico, se prendem a pormenores para os quais têm ideias pré-concebidas. Assim, uns advogam a favor da utilização de letras em corpos consideráveis porque se trata de livros para crianças (no desconhecimento das consequências na leitura das implicações de tais opções no tamanho da linha e no entrelinhamento), outros, a favor dos Tipos não-serifados, influenciados pelas modas impostas pelo digital (esquecendo pormenores de espaçamento), outros a favor de letras manuscritas, outros a favor da cor, outros a favor da ilustração do alfabeto (sem perceberem se o desenho ilustra o registo oral, se o registo escrito), etc.

Mas, sobretudo, aquilo que temos podido verificar ultimamente é que uma larga maioria de professores confunde uma página aprazível, com uma página cheia de efeitos tipográficos (durante uns tempos viveu-se uma época de luxo relativamente à cor e à ilustração, mas hoje, fruto das ofertas digitais e da sua vulgarização no meio da população em geral, vivemos na convicção generalizada de que todos podemos ser designers e assistimos à produção de páginas que são verdadeiros catálogos de Tipos de cores e de corpos tornando impossível o controlo das variáveis tipográficas e do próprio ruído) e nem sempre esta diversidade é fundamentada numa qualquer teoria. Por vezes, os argumentos aduzidos para esta proliferação, servem-se de justificativas baseadas no gosto das crianças e na prática que algumas têm de observação do monitor do computador em páginas de grande ruído visual.

Parece-nos, pois, que para muitos *opinion makers* em matéria de manuais escolares, a atractividade gráfica é confundida com o ruído gráfico e as questões de legibilidade, leitabilidade e usabilidade ainda estão num segundo plano relativamente a códigos de gosto muito pouco informados. Muito há, pois, a fazer quer em termos de sensibilização, quer em termos de ensino/aprendizagem de competências gráficas.

Não é visível qualquer preocupação, por parte da tutela, no sentido da educação gráfica (o que é aliás, notório, na pouca importância dada à aprendizagem da escrita, da caligrafia e dos padrões gráficos) no Ensino Básico ao longo do qual as crianças não são explicitamente ensinadas a ler sentidos gráficos. A dimensão visual é apenas entendida enquanto estratégia retórica e começa hoje a desenvolver-se de forma temerosa o ensino da

gramática visual, enquanto capacidade de análise estética da imagem. A dimensão pragmática da estrutura visual é, ainda, muito esquecida.

O objectivo deste estudo, não inclui qualquer análise ou reflexão sobre os manuais de iniciação à leitura contemporâneos, nem objectivamente sobre manuais de qualquer outra época, quer na sua dimensão formal, quer de conteúdo. Ou seja, o objectivo deste estudo não passa, embora tal se pudesse depreender, pela análise estrita das características de um qualquer manual. O que pretendemos é, através do exemplo de João de Deus e da *Cartilha Maternal*, avaliar a importância do pensamento gráfico e das opções gráficas, pragmaticamente determinadas, na produção de um manual, e eventualmente, na construção de um método.

5.1 Dimensões pragmáticas e estéticas dos manuais de iniciação à leitura

O ensino das primeiras letras, como é óbvio, nem sempre foi um ensino formal em ambiente escolar.

Magalhães (1997) faz uma reflexão sobre a Educação da Infância em Portugal e regista que aqui se verifica um atraso, relativamente a outros países da Europa, na implementação das principais reformas sobre educação básica e infantil.

Para a descrição da evolução do próprio conceito de Infância, Magalhães (1997) refere que, entre os romanos, até aos sete anos a criança estava entregue aos cuidados da mãe ou de uma ama, ficando depois a cargo do pai, que assumia por sua conta (ou que delegava num pedagogo) a educação, aí incluída a alfabetização. A educação desenvolvia-se por contacto directo com a realidade, baseada na experimentação, com tarefas adequadas ao desenvolvimento cognitivo.

Na Idade Média, o infante era considerado uma categoria familiar que se prolongava até aos 14/15 anos e a infância passou a ser considerada como um tempo de aprendizagem e (con)formação das crianças tidas como imperfeitas do ponto de vista biológico e cultural. Mas o que legitima a diferenciação e confere identidade à infância é o aparecimento de práticas de escolarização iniciadas com as escolas do catecismo. A escolarização, dado que era um entrave ao desempenho de funções, não raro, terminava quando terminava a alfabetização. Escola e família são, pois, duas estruturas basilares da educação de infância, tendo tido, no entanto, o papel definidor do próprio estatuto de “criança” já que esta, no seio da família, se diluía no meio dos outros membros, isolada de seus pares.

No final do século XVII desenvolvem-se reformas religiosas (Concílio de Trento e acções educativas iniciadas pelas Escolas Salesianas) que conduzem a reformas educativas significativas. Porém, os poderes constituídos dificilmente estiveram de acordo no que se refere à legitimação dessa educação. É, no século XVIII, que os racionalistas, baseados nas três categorias fundamentais da intuição humana: linguagem, número e forma, estru-

turam uma instrução e uma formação básicas que o século XIX institucionalizará, com uma progressiva laicização. A infância escolarizável a partir dos seis/sete anos é uma “consequência das revoluções industriais, do urbanismo e de uma progressiva ocupação da mulher fora do lar (...)” (Magalhães, 1997:120).

Difundem-se duas ideias fundamentais: a de que a preparação precoce da criança em termos educativos permitirá um maior desenvolvimento pessoal e social e a de que os êxitos educativos dependem fortemente da fase inicial da educação.

Pestalozzi, no século XVIII, no entanto, revaloriza o papel familiar e a acção maternal.

“Em finais do século XVIII, era consensual que a aprendizagem da leitura e da escrita constituíssem um meio fundamental para a educação e a formação das pessoas humanas e dos cidadãos. De igual modo se concluía que o ensino da língua materna devia iniciar-se bastante cedo (...). No caso português, Almeida Garrett, cujas reflexões sobre educação de infância tiveram grande importância no período liberal, sugeria que a criança fosse introduzida à leitura e à escrita muito cedo (4-5 anos) e que ainda no decurso da infância se fizesse um ensino com base etimológica, a partir do latim.” (Magalhães, 1997:127)

Gomes (1976) salienta também o facto de a ideologia liberal, que se desenvolveu em Portugal a partir da Revolução Liberal de 1820, ter promovido mudanças radicais na educação.

“A *Carta Constitucional* de 1826 — apresentando, nesse aspecto, um franco progresso relativamente à Constituição de 1822 — decreta “instrução primária gratuita para todos os cidadãos”. Era um sonho, uma utopia, algo de todo impossível de cumprir nas circunstâncias da época, mesmo que se lhe não seguisse, de 1828 a 1834, o regime absolutista. Restabelecida a *Carta Constitucional* em 1834, logo o governo liberal põe no seu programa o problema da Instrução. Um decreto de 7 de Setembro de 1835 estabelece a instrução primária gratuita para todos os cidadãos em escolas públicas, manda adoptar em princípio o método de Lencaster ou de “ensino mútuo”, dá liberdade a qualquer cidadão de abrir escolas públicas ou de ensinar particularmente, cria em cada capital de distrito, uma escola Normal de Instrução primária para o sexo masculino, determinando que as destinadas ao sexo feminino seriam objecto de regulamentação especial e impõe “a obrigação dos pais de família de enviar os seus filhos às escolas públicas logo que passem de sete anos”. Na mesma data é criado em Lisboa (em substituição da Junta da Directoria Geral dos Estudos, com sede em Coimbra), o Conselho Superior de Instrução Pública, a quem era cometido o encargo, entre outras coisas, de emitir parecer sobre os “métodos de ensino”. Os tempos não estavam,

porém, ainda maduros para tamanho empreendimento, pelo que esses decretos foram suspensos em 2 de Dezembro desse mesmo ano.” (Gomes, 1976:3)

Foi preciso esperar pela reforma da instrução primária de Costa Cabral — apesar de esta ser habitualmente considerada também muito arrojada — decretada em 28 de Setembro de 1844 para se criarem novamente as Escolas Normais para habilitação dos professores primários e para se estabelecer a obrigatoriedade do ensino dos sete aos quinze anos.

“Note-se, porém, que em 1860 ainda nenhuma das Escolas Normais estava em funcionamento. A de Lisboa só foi inaugurada em 1862. Por altura da reforma da instrução primária elaborada por D. António da Costa de Sousa Macedo e decretada em 16 de Agosto de 1870, existiam em Lisboa duas Escolas Normais: uma para o sexo masculino, em Marvila, outra para o sexo feminino, no Calvário.” (Gomes, 1976:4)

O que acabamos de transcrever da síntese de Joaquim Ferreira Gomes ajuda a contextualizar a polémica surgida à volta da *Cartilha Maternal* e explica mesmo o envolvimento de Simões Raposo e de Amaral Cirne, director da Escola Normal de Marvila. É natural que, neste contexto, a preocupação com a alfabetização fosse enorme, dado que, como dizia João de Deus, “em quatro milhões e meio de habitantes, há quatro milhões e um quarto de analfabetos” (Deus: 1981: xviii), e que por isso mesmo, em certos meios a discussão sobre metodologias usadas no ensino da escrita e da leitura ocupasse as preocupações de políticos e intelectuais.

Embora se perceba que o ensino formal, em ambiente escolar, possa ter sido primeiramente um ensino individualizado, neste período, dado o aumento posterior de afluência, passou a integrar na mesma classe diferentes grupos etários e diferentes níveis de aprendizagem.

Os materiais usados para o ensino da leitura, que durante muito tempo tinham sido muito reduzidos e pouco diversificados, incluindo frequentemente, a partir de um certo grau de desenvoltura do aluno, cartas manuscritas onde estes, de facto, aprendiam a ler, passaram a editar-se.

No período que nos ocupa neste trabalho, os meados do século XIX, em Portugal, ainda abundavam os abecedários e os manuscritos, herança do século XVIII, para o ensino da leitura e da escrita. Surge, porém, ao longo do século XIX, uma forte consciência do atraso que se vive em Portugal, relativamente ao resto da Europa. O insucesso na alfabetização avoluma-se e começa a ser vivido como um problema nacional. É, precisa-

mente, no século XIX, que se tenta valorizar “a cultura letrada, impressa, tipográfica, como parâmetro essencial do processo de esclarecimento, mediante o ensino adequado dos procedimentos norteadores do aprendizado da leitura, da escrita e do cálculo.” Boto (2004:497).

A imprensa escrita ganhava nesta época forte visibilidade e era entendida como símbolo da cultura letrada, mas a utilização da imprensa no ensino da leitura acarretava riscos, dado que os jornais veiculavam um ideário tido como não virtuoso para a instrução de crianças. Defendia-se a leitura reflexiva de textos capazes de estruturar a formação de bons hábitos e aceitava-se o progresso desde que este não comprometesse a boa moral, o que levou a um aparecimento profuso de livros escolares, com textos teoricamente controlados pelos seus autores e de pendor moralizador. Os manuais para o ensino da leitura eram um bom veículo de circulação das ideias.

5.1.1 As Cartilhas

No século XIX, apesar de circularem imensos manuais, estes deveriam ter a aprovação de uma Comissão Pedagógica que atestasse que os mesmos não ofendiam a moral. Tal aprovação nem sempre era pacífica (registavam-se inúmeras mudanças nos cargos políticos que impediam algumas publicações e autorizavam outras) e parecia que se moviam influências quer para a obter, quer para a negar. Queixa-se João de Deus:

“Achava-se a *Cartilha Maternal* havia um ano e mais à espera de aprovação. Corria acesa a guerra dos apóstolos [os que se manifestaram contra o método de João de Deus], e a aprovação seria como uma chuva benéfica nas escorvas daqueles carabineiros da pedagogia. A junta do districto de Évora ordenava a exposição do methodo a todo o professorado, e fornecia quadros a todas as escholias; factos semelhantes, igualmente officiais, que eram do conhecimento publico deviam animar e demover a junta ao arriscado lance da aprovação; mas a junta não se arriscava nem demovia. (...)

Apparece um plagiato à cartilha, è aprovado; appareceu ultimamente uma cartilha manuscrita, nem se esperou que fosse impressa; aprovada. A *Cartilha Maternal* havia mais de um anno que se apresentara à Junta pedindo a bênção, e a junta inmóvel. (...) ...foi então ao ministério do reino e disse ao director: — Isto não se faz; aqui não ha o direito de julgar methodos; se aquilo não ataca a religião nem o estado, teem obrigação de approvar.

E saiu logo a approvação na fôlha official.” (Deus, 1897:251-2)

A aprovação sobre a qualidade moral das cartilhas confundia-se por vezes com a sua qualidade científica. Argumentos sobre os métodos começaram por isso a ser aduzidos por pedagogos e políticos. Por trás da discussão acerca da qualidade das Cartilhas, estava instalada a discussão sobre o insucesso no ensino da leitura e sobre os métodos vigentes do ensino da leitura. João de Deus (1881), ironicamente, cita as palavras de Raposo, pois este era um dos mais acérrimos críticos do seu método, palavras constantes de um *Relatório sobre a Casa Pia*, apresentado num congresso em Bruxelas; nestas palavras podemos ver o estado da situação.

“No meio desta desordem, perde-se a lógica do ensino elementar, e o professor desespera de encontrar methodo racional; e as crianças cansam-se, aborrecem-se e martyrisam-se, consumindo improductivamente um preciosíssimo tempo que lhes podia servir para desinvolver a intelligencia e educar o coração. D’este modo a aprendizagem da leitura, que deverá ser facillima, tornou-se por tantos absurdos e tantas anomalias a disciplina mais custosa da eschola primária! Basta dizer que são poucas as crianças que chegam a ler bem, e que ainda assim a leitura lhes rouba duas ou três horas por dia durante a sua longa frequência de muitos annos, isto é, a leitura consome tanto tempo, ella só, como todas as outras disciplinas do programma: fallo só da leitura mechanica e corrente, porque a leitura intelligente, sustentada, artística, ainda não chegou a penetrar nas nossas escholas.

Eu não sei ou não me atrevo a dizer qual devera ser o remédio capital para vencer este mal tão profundamente inveterado: noto apenas que neste empenho teem sosso-brado os mais distinctos methodologistas e philologos da nossa terra. Enquanto às Vozes puras, simples ou compostas, não me parece muito difficil o remédio, uma vez que se se adoptasse, ao menos durante a aprendizagem elementar, o emprego dos accentos e mais symbolos orthographicos ou orthoepicos.” (Raposo apud Deus, 1881:x)

Claro que João de Deus, percebendo que Simões Raposo está a defender as estratégias gráficas (neste caso os acentos gráficos) que ele próprio usa para o seu método e que tão contrárias são às suas, não pode deixar de ironizar, criticando asperamente Raposo com estas palavras que nos permitem também antever algumas das estratégias usadas à época, para pôr em prática os métodos:

“Desanimado com o desastre de illustres naufragos apenas se atreve [Raposo] a encarar metade do problema, e já não cabe na sua alçada chegar às consoantes, desdobral-as, expulsar as inúteis deixando as necessárias cada uma com o seu valor exclusivo, uma tábua de salvação descobre no mar encapellado das vogaes, que é a accentuação systematica durante a leitura mechanica.

Triste remédio! (...) A isso é que nós chamamos conhecer o assumpto de vista. O sr. Raposo publicou pois a sua cartilha accentuada e não consta que o ensino aproveitasse nisso. (...) Ora quando o Sr. Raposo assim faz cartilhas ao acaso o que farão os outros? Por isso a arte da leitura, que não havia, conta mais autores que todas as artes e sciencias que realmente existem.

Um ensinava a ler escrevendo na areia...

Outro ensinava a ler com as letras soltas em quadradinhos de madeira ou marfim, brincando ... ou, à americana, com as letras em cartão de lôto, jogando...

Outro não contente de ver o discípulo brincar e divertir-se, queria também que se divertisse o mestre cantando ao desafio com os meninos, e contando casos ratões das letras que as havia de tôdas as classes sociaes desde o forneiro encatarrhoado até ao general turco...

Um ensinava a ler apontando com dois ponteiros as vogaes numa parede e na outra as consoantes...

Outro, mais engenhoso, limitava-se a correr, içando ou arreando, a columna das vogaes pela das consoantes, formando assim com mais commodidade várias syllabas de consoante e vogal...

Um ensinava a ler sempre a vogal antes da consoante, e assim de syllaba em syllaba, ajuntando progressivamente umas às outras, dando à leitura duma só palavra a extensão dum *autum genuit*...

Outro ensinava a ler com gestos e accionados trágicos: por exemplo o A, com expressão de espanto! O U, com expressão de horror!

Um ensinava a ler éle a lá...

Outro ensinava a ler lê a lá

Outro ensinava a ler le a lá

Outro ensinava a ler lá sem mais proemios ...

Outro, ainda não contente com isso, ensinava a ler logo a palavra por inteiro, e portanto a oração, o parágrafo, o capítulo, o livro, a obra e a encyclopedia, reservando toda a explicação syllabica (quanto mais literal!) para o último quartel da vida e da sciencia... Este representava a desesperação de methodo levada ao grau de fúria.

Outro, ainda não contente com isto, ensinava a ler e a escrever ao mesmo tempo... porque nada mais fácil que duas coisas difficeis juntas...

Reinava a phantasia e a extravagância. (...)

Tal [pensamos estar a referir-se a Júlio de Brito] houve que deu à luz sete cartilhas, todas diferentes como se fosse cada uma de seu pae.” (Deus, 1881:x-xviii)

Apesar da extensão da citação, decidimos apresentar a sua transcrição, sobretudo porque, por extraordinário que possa parecer, suspeitamos que estas palavras, ou pelo menos esta amargura, podiam ser ainda proferidas

e sentidas por alguns professores, no século XXI, desesperados com o insucesso no ensino da leitura.

Nesta época, a profusão de cartilhas fazia, como aliás faz agora, gerar alguma confusão, ao ponto de se confundirem cartilhas com métodos. Numa carta, datada de 15 de Junho de 1878 ao jornal *Democracia*, diz João de Deus:

“(...) direi primeiramente que método não é cartilha. Uma cartilha póde ter methodo, mas se apenas contem a parte que o discipulo ha de ler, sem dizer ao mestre como hade ensinar, não é methodo. A havermos de confrontar methodos, a questão seria entre a *Cartilha Maternal* e o Método Castilho. Não conheço outro.” (Deus, 1881:124)

Neste período, a imprensa escrita era um forte arauto do que se passava nas escolas. São inúmeros os artigos de jornais sobre a Instrução Pública. Os métodos de ensino e os livros escolares eram divulgados, analisados, discutidos e amplamente criticados, na imprensa. O século XIX, nomeadamente na sua segunda metade, foi um período marcado por fortes controvérsias pedagógicas e sociais relativas ao ensino da leitura.

Como sabemos, a *Cartilha Maternal* de João de Deus surge neste período e alimenta substancialmente esta controvérsia. No auge da troca de acusações sobre a ineficácia do método, é no jornal *Democracia*, numa carta datada de 13-4-78, que Simões Raposo, desafia João de Deus a uma experiência pedagógica a ser levada a cabo na Escola Normal de Lisboa, para que se veja que todos os outros métodos conseguem os mesmos ou melhores resultados que a *Cartilha Maternal* de João de Deus, dando mesmo a João de Deus a liberdade de escolher (como se de um verdadeiro duelo se tratasse) os métodos (as armas) que queria contrastar com o seu.

É também na imprensa que se dará conta, mais tarde, em 1879, que finalmente a Comissão Pedagógica, designada para avaliar a sua cartilha e constituída, como o próprio João de Deus diz, pelo “vigário da pedagogia em Belém, mais os quatro machos da comichão pedagógica” (Deus, 1881:76), a avaliou. O parecer redigido por esta comissão não é elogioso para a Cartilha — não a compreende e refuta o âmbito das suas inovações linguísticas e metodológicas — e termina com uma proposta de avaliação pública do método. É nestes termos que remata João de Deus a sua resposta a tal proposta:

“Sempre tem bellas cabeças a commissão.

Mestres Pacheco e Fernandes assignaram vencidos. Britinho, Raposinho, Servulosinho, assignaram vencedores. (...)

Fortes camelos!” (Deus, 1881:110)

Em 10 de Dezembro, 1879, a Direcção Geral da Instrução Pública determinava, através de uma portaria publicada no Diário do governo nº 282, a realização de um ensaio comparativo entre o método usual para o Ensino da leitura e o método João de Deus (Fernandes, 1979:8-9). Apesar de tal ensaio não ter seguido avante, pode ver-se, por este exemplo, a força da imprensa, na época.

E foi também na imprensa da época que João de Deus e outros foram dando conta com muitíssimo pormenor de algumas experiências pedagógicas que alguns professores conduziram, um pouco por todo o país com o seu método, e das provas públicas em que os resultados do mesmo foram divulgados, como é o caso desta carta de Carvalho Junior, publicada no *Jornal das Senhoras*:

“Prova Pública

Ante-hontem, conforme foi annunciada, effectuou-se no salão do theatro Baquet a prova práctica do systema.

O salão estava repleto (...)

As autoridades estavam representadas pelos Srs Lencastre, digno chefe da policia e Taibner de Moraes secretario geral.

Seriam ao todo duzentas pessoas. (...)

Ficámos profundamente admirados, quando, depois de várias perguntas feitas a crianças de cindo a oito annos, entre as quaes algumas de fora da cidade, o digno reverendo abbade declarou que uma tinha doze lições, outra vinte, outra trinta e aquela cem. (...)

Não somos daquelles que se deixam arrastar pelas primeiras impressões; mas se não estivemos sonhando, se o que relatamos era uma realidade, não podemos deixar de confessar que o systema de ensino apresentado pelo sr. João de Deus, tem mais um secretario que se esforçará quanto puder para que elle seja adoptado em todas as escholas do paiz, pois os resultados a colher são do maior alcance.” (Carvalho Júnior apud Deus, 1881:189-90)

A imprensa também não parava de editar as opiniões daqueles que estavam contra a cartilha. E Amaral Cirne, director da Escola Normal de Marvila, incansável, sugeria, por seu lado, que se constituísse uma Comissão de médicos, nomeados pelo Governo, para investigar os efeitos de fadiga visual originados pela *Cartilha Maternal*.

Cirne (1879:30) diz possuir três cartas de médicos do Porto e duas de médicos estrangeiros a condenar os efeitos das letras lavradas. E em Cirne (1879:32-3) podem ler-se duas cartas de um médico francês e de um inglês.

Esta comissão de médicos, proposta por Cirne, segundo Fernandes

(1979:8-9), como o duelo de métodos, também não terá ido avante, mas não deixou de suscitar, como veremos, a João de Deus, fortes réplicas chistosas na imprensa.

“Assim succedeu. O maior de todos os pedantes que cobre o sol, chegou a mandar a Pekin, a um especialista chinez, um exemplar, provavelmente de uma edição dos Devêres, feita e vendida contra minha ordem, em péssimo papel, consultando-o sobre o caso. A julgar da tradução do chim feita pelo pedante, o typo liso e lavrado faz mal à vista.

D’isso e d’esse trataremos n’outro lugar, mais particularmente, bastando-nos por ora dizer que se a Cartilha Maternal faz mal à vista, a cartilha de Cirne offerece ao olho uma suavidade proverbial...” (nota 5 de Deus, 1881:191 relativa a uma carta publicada no Jornal progresso em Dezembro de 1877)



Fig. 1 – Manuel Laranjeira (1877-1912)

Curiosamente o local que João de Deus arranhou para tratar esta polémica, para além dos jornais habituais, foi uma publicação de grande interesse de Manuel Laranjeira (1877-1912), um famoso médico e escritor que viveu em Espinho, *A Cartilha Maternal e a Fisiologia*, onde este aduz inúmeros argumentos de ordem fisiológica e psicológica em defesa da Cartilha e do método de João de Deus, louvando a descoberta dos tipos lavrados e lisos, a que chama “pretos e pardos”, de cujos efeitos na visão, Cirne tanto desconfiava. São as palavras de louvor para o método e sua concretização gráfica que permitem a este médico defender que é absolutamente imprescindível destacar a sílaba, desse modo, na palavra.

“Silabar, já o vimos, não é método. A sílaba solta não é nada, não significa nada: é a inexpressiva lenga-lenga dos idiotas. Ensinar a criança a silabar, só a silabar por sílabas destacadas, não seria ensina-la a ler, seria ensinar-lhe uma lenga-lenga imbecil e perigosa que a criança, sugestível e débil para resistir a uma tal violência mental, acabaria por adquirir automaticamente, à custa de uma grande porção da sua lucidez, da sua actividade consciente. Por outro lado, não evidenciar a sílaba na palavra, seria dar à criança uma síntese complexa de mais, e cairíamos no defeito inverso, que seria proceder do todo para os seus elementos. Não evidenciar a sílaba na palavra seria dar azo à criança poder inconscientemente associar os caracteres de sílabas diversas, e desmembrar por consequência a sílaba. E, se a palavra não pode ser desmembrada sem o perigo de cairmos no automatismo do silabário solto, muito menos o pode ser a sílaba. Desmembrar a sílaba seria cair na leitura dos valores fonéticos elementares, como acontecia com a soletração que, somando os nomes das letras pretendia obter a soma dos seus valores.

(...)

Quer dizer: dentro da sílaba os elementos fonéticos são contínuos; dentro da palavra as sílabas são contíguas. (...)

Como traduzir estas características da palavra falada na palavra escrita, de modo que o discípulo as veja expressas em caracteres figurados, duma maneira clara, visível, plástica, antes do seu mecanismo imitativo da linguagem escrita atingir o estado adulto e prescindir delas?

Eis um problema fundamental, como se vê, que João de Deus resolveu, recorrendo a um processo maravilhoso, duma singeleza de génio, — evidenciar a sílaba na palavra por meio do tipo alternadamente liso e lavrado (pardo).

(...)

Poderia objectar-se-me que por este processo poderia habituar-se a criança a só destacar as sílabas na palavra, quando elas estivessem evidenciadas pelos tipos alternadamente pardos e negros. Não: a criança o que se habitua é a criar o ritmo da sílaba na palavra, tanto mais que essa tendência já existe no seu condicionalismo fisiológico, acção muscular cadenciada, ritmo respiratório, etc.

(...) o espírito humano na aquisição dos seus conhecimentos procede do concreto para o abstracto, do empírico para o racional. O tipo liso e lavrado darão ao espírito do principiante a imagem concreta, o conhecimento empírico, digamos a ideia plástica, material, da sílaba na palavra. “ (Laranjeira, 1909:61-62)

O desafio, lançado por Cirne, para testar a visibilidade das letras impressas em caracteres lavrados, é para nós, particularmente revelador (dadas as suas implicações com a temática da legibilidade) e evidencia o pormenor a que se chegava (ou a que se chegou, pelo menos, no caso do método de João de Deus) quer na análise dos manuais, na imprensa, quer na sua defesa.

Mas, apesar de todas estas críticas, Gomes (1976:32) diz-nos que “enquanto alguns professores normalistas de Lisboa se não cansavam de denegrir a *Cartilha Maternal*” a atitude no parlamento era bem diferente e altamente elogiosa, tendo mesmo alguns deputados, como Alfredo Rocha Peixoto estudado o método junto do próprio João de Deus. Este deputado, que a elogiou no Parlamento, deu conta que até ao final de 1879 deveria haver 39.000 exemplares vendidos, em três edições. O deputado Rodrigues de Freitas informou a Câmara, em 9 de Maio de 1879, que o método estava em prática em mais de 600 escolas. (cf. Gomes, 1976:34-40).

Voltando à evolução diacrónica que estávamos a traçar sobre os manuais no século XIX, podemos, pois, concluir que os primeiros manuais que apareceram tinham a ambição de divulgar métodos e destinavam-se a apoiar o magistério dos professores (deles registava, aliás, Rodrigues de Gusmão em 1849 (cf. Rodrigues de Gusmão, 1849:491) a imperiosa necessidade).

Posteriormente, e durante um certo período, os manuais serviam professores e alunos e as suas edições sofreram o resultado da ambiguidade

dos níveis etários do seus utilizadores. Este pormenor é importante, quando abordamos questões de legibilidade, pois os seus autores ao destinarem os seus textos aos professores escolhiam um corpo de letra que depois não se adequava em nada àquilo que se entendia ser o necessário para as crianças. A polémica entre a letra manuscrita ou de imprensa, inclinada ou direita, longe de estar resolvida (tal como hoje, aliás), era uma temática permanentemente em apreço.

Para além deste facto, registava-se ainda outro problema. Os manuais para professores e alunos ficavam mais caros dado que as páginas para os alunos ocupavam um espaço considerável. Essa desvantagem foi, aliás, registada para a própria *Cartilha Maternal*.

Podemos ver o quanto o seu elevado preço era significativo, na carta de Cândido da Motta Ferreira, encarregado da Direcção da aula regimental da Infantaria nº6, numa altura em que a instrução primária se tornou obrigatória a todos os mancebos que entravam no quartel, recebendo ensino no manejo das armas e das letras. Este oficial elogiava o método de João de Deus, utilizado com os mancebos, mas queixava-se do preço da Cartilha, mesmo para os soldados, e propunha a João de Deus que fizesse uma cartilha apenas para professores. Da resposta, que vale a pena ser lida na íntegra, e onde João de Deus diz que o método pode ser aprendido apenas com os quadros parietais e uma hora de ensino simultâneo, transcrevemos estas interessantes considerações:

“(...) o soldado está desobrigado da compra da cartilha; ele é que não se querará desobrigar e a comprará por um sentimento de gratidão, e talvez para ensinar seu irmão e seus filhos. É natural que o soldado queira comsigo (...) esse termo do seu baptismo intellectual. Seja como for não custa mais uma baioneta do que uma cartilha? Custa e paga-se.” (Deus, 1881:254, nota 30)

Só tardiamente se editaram manuais expressamente para os alunos. Alguns manuais eram reproduzidos à mão pelo próprio professor e distribuídos nas escolas. João de Deus chegou, ele próprio, a copiar inúmeras páginas que lhe serviam de cartilha para ensinar meninos pobres ou filhos de amigos seus.

A palavra “cartilha” generalizou-se em Portugal e no Brasil para a designação desses manuais.

Boto (2004) regista para o aparecimento da palavra “cartilha” a seguinte explicação:

“Muito provavelmente — principiando por esta última questão — poder-se-ia dizer que o termo cartilha constitui um desdobramento da palavra “cartinha” que, por sua vez era usada — em língua portuguesa — desde o princípio da Idade Moderna, para identificar aqueles textos impressos cujo propósito explícito seria o de ensinar a ler, a escrever e contar. Apresentavam habitualmente o abecedário, a construção das palavras e suas subdivisões, alguns excertos simples com conteúdos moralizadores, quase sempre precedidos de excertos de orações ou de salmos, posto que a religiosidade era a marca daquele ensino primário que, pouco a pouco, se constituía. A palavra cartilha que vem de cartinha, remonta, por seu turno, às situações mais corriqueiras e frequentes: até ao século XIX, boa parte (muitas vezes a maioria) dos textos escritos que as crianças traziam de casa para utilizá-los na escola como materiais de ensino da leitura eram manuscritos: dentre estes, as cartas eram uma fonte privilegiada... Muitos eram os meninos e meninas que, em Portugal, aprenderam a ler inicialmente mediante a leitura de cartinhas... À semelhança e por analogia, elabora-se — para os primeiros textos impressos — a expressão “cartinha de leitura”. Daí vem à cartilha.” Boto (2004:495)

A explicação de Boto (2004) não nos parece convincente.

A palavra “carta” em algumas das suas acepções esteve e está ligada a uma forma de “atestado”, “certificado” ou “diploma” e o uso de “carta” ou “cartão” continua ainda hoje a ser sinónimo de chave de entrada e de acesso a um domínio específico. Em certa medida toda a carta é um mapa, seja de navegação marítima, seja de auxílio para encontrar terras do saber.

Mas a questão da origem do uso de “cartinha” — seja primeiro em português cartinha ou depois cartilha na versão castelhana¹ — permanece por esclarecer.

A obra conhecida como a *Grammática* de João de Barros é constituída por várias obras², a primeira das quais foi, por este, inicialmente intitulada de *1ª Parte*, dado que se constituía como uma *Introduçam pera aprender a ler*. A designação de *Cartinha*, como rapidamente ficou conhecida, existe somente no *colofon* da edição. Esse registo do tipógrafo, foi executado na 1ª edição, impressa nos finais de Dezembro de 1539, certamente, por necessidade de identificação da publicação, tanto mais que era intenção de João de Barros imprimir as várias obras separadamente em mais que uma tipo-

1. Quer no *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa* de J.P. Machado, quer no *Dicionário de Língua Portuguesa* de Houaiss, é possível confirmar esta origem: “Etim. *carta* + *-ilha* pelo esp. *cartilla* ‘pequeno caderno que contém as letras do alfabeto e os primeiros rudimentos para aprender a ler’, dim. de *carta*.” (Houaiss, 2002:826-tomo II).

2. Além da *Cartinha*, a *Grammática* era constituída pelo *Dialogo em louuor da nossa linguagem*, pelo *Dialogo da uiçiosa Vergonha* e pela *A louuor de Deos e da virgem Maria*.

grafia. A partir do momento em que foi nomeada, a *cartinha* adquiriu um estatuto específico que lhe conferiu um primeiro estágio de autonomia e de identidade.

Sabemos que dentro do catecismo — ou livro similar — nasceu e cresceu o embrião da cartilha, na medida em que num país católico só faria sentido saber ler em primeiro lugar para a leitura de textos sagrados e depois para outras áreas de saber que representassem acessos ao poder como a filosofia, a história, a geografia, a cartografia, a economia, a política ou o conhecimento das leis. A inclusão do abecedário acompanhado por algum conteúdo pedagógico básico, nessas obras de matriz religiosa, geralmente impressas em pequenos formatos, terá contribuído quanto mais não seja para acentuar a necessidade de aprendizagem das letras e, por extensão, da leitura. Porém, o processo de incubação experimentado pela cartilha até atingir a maturidade suficiente para se transformar em obra de iniciação à leitura, deixou-lhe profundamente gravado um forte traço da moral católica.

A cartilha tendo sido uma carta de iniciação e a primeira chave de acesso a um novo campo de possibilidades foi, nessa medida, instrumento de unificação e domínio colonial muito reclamado por missionários que viam no ensino da língua portuguesa um importante recurso político e ideológico.

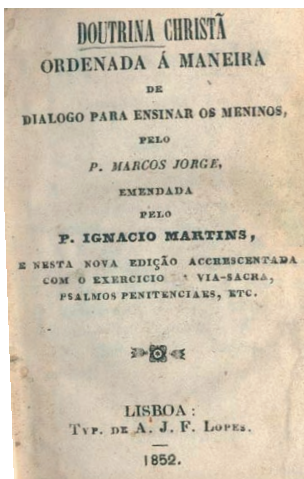


Fig. 2a – Frontespício, *Doutrina Christã* (1852)

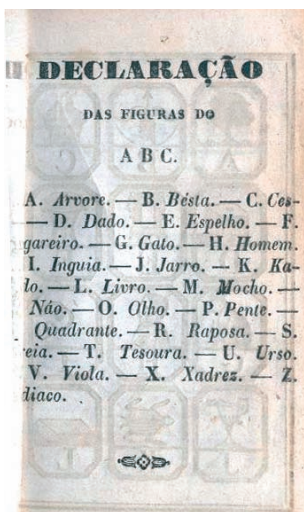


Fig. 2b – Declaração, *Doutrina Christã* (1852)

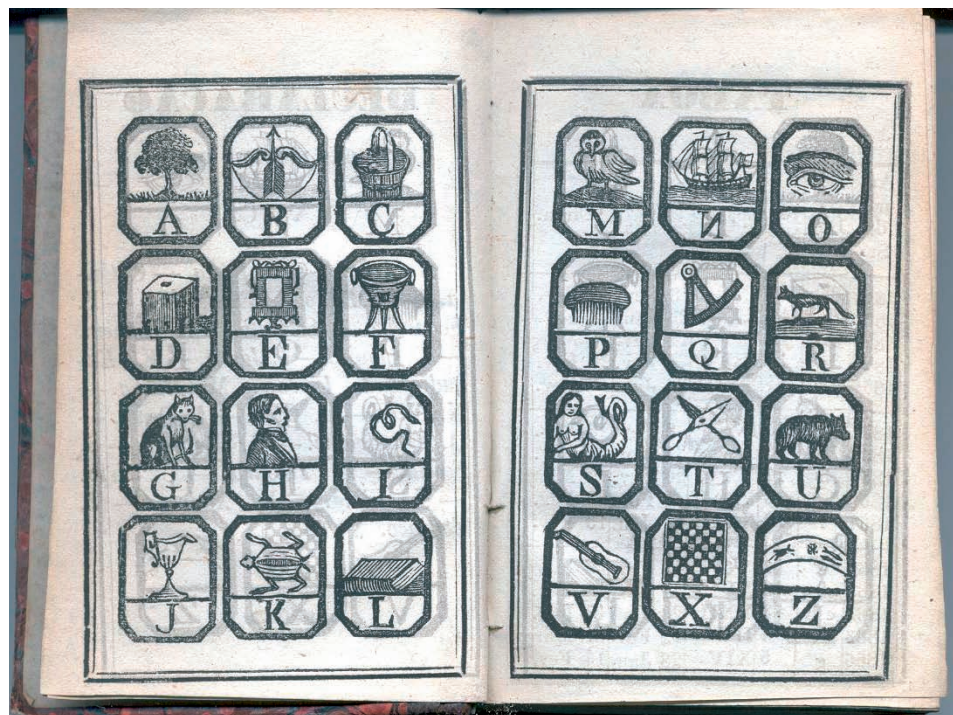


Fig. 2c – Abecedário ilustrado, *Doutrina Christã* (1852), P.^o Marcos Jorge e P.^o Ignacio Martins. © B.P.M.P.

Muitos catecismos mantiveram abecedários sem preocupações de actualização, como é o caso do exemplo aqui reproduzido. Na página de rosto deste catecismo da *Doutrina Christã*, publicado em 1852, são referenciados como autores dois padres jesuítas do séc. XVI, P. Marcos Jorge (1524-1571) e P. Ignacio Martins (1531-1598) — este último celebrizado pela expressão popular da *Cartilha do Padre Inácio* — que, pela forma e pela sequência como o título está construído (“emendada pelo”; “nesta nova edição” e “acrescentada”) induz o leitor comum a pensar erradamente que os dois autores, um escrevendo, acrescentando e actualizando e o outro emendando, estão perfeitamente síncronos com a data de 1852, inserida no pé de página. O próprio alfabeto ilustrado é formalmente semelhante aos da *Cartinha* de João de Barros, seja na sua versão original do séc. XVI, seja na versão dos monges da Cartucha do séc. XVIII. É significativo, por exemplo, que a letra N, curiosamente invertida, ilustre a palavra **N**áo, o Q a palavra **Q**uadrante ou o **B** a palavra **B**ésta, objectos claramente mais familiares a quem viveu no séc. XVI do que aos destinatários dos meados do séc. XIX.

Apesar de indicarmos este exemplo de anacronismo, num catecismo que contém os rudimentos de uma cartilha, reeditada num período em que Castilho já tinha publicado a sua *Leitura Repentina*, será indispensável ressaltar que, efectivamente, o séc. XIX representou, no caso português mais tardiamente que noutros países europeus como a França, uma viragem significativa no que respeita ao ensino alargado da leitura, uma vez que o analfabetismo correspondia à situação dominante do estado da literacia em Portugal.

A proliferação de cartilhas, sobretudo a partir de meados do séc. XIX, levantou-nos vários problemas e uma questão metodológica que nos colocámos foi: será possível analisar a *Cartilha Maternal* do ponto de vista gráfico sem a contrastar com outras cartilhas da época? Apesar de tal análise nos ter parecido sempre possível e proveitosa, jamais nos daria qualquer pista sobre a sua originalidade.

Que cartilhas comparar, então, com a de João de Deus? Este não é um estudo contrastivo e, por isso, não precisava de determinar com rigor o que ia ser analisado contrastivamente. Por outro lado, como ignorar as cartilhas que circulavam na época e as suas características? Como identificar as características inovadoras da *Cartilha* de João de Deus?

A análise sistemática de todas as cartilhas publicadas na época³ seria só

3. Relativamente a esta época, Gregório (2006) analisa apenas cinco, a de Feliciano de Castilho, a de Caldas Aulette, a de Simões Raposo, a de João de Deus e a de Simões Lopes.

por si um projecto, dado que as edições eram inúmeras e as alterações, entre cada uma delas eram ditadas pela moda, pelas disponibilidades das tipografias, pelas tentativas de responder às críticas de edições anteriores, etc. Esta tarefa jamais seria possível se não limitássemos o enfoque da análise a apenas uma variável tipográfica.

De entre as cartilhas publicadas sensivelmente neste período, servir-nos-emos, sempre que precisarmos de mostrar o que considerámos inovações tipográficas em João de Deus, de pormenores das cartilhas de Feliciano de Castilho (1849), de Caldas Aulete (1870), de Simões Raposo (1877), de Brito Aranha (1872), de Simões Lopes (1875), de Amaral Cirne (1877) e de Júlio de Brito (1889). Estas são as edições mais próximas das da publicação da Cartilha e de entre as que João de Deus refere, aquelas a que tivemos acesso. Todas elas foram envolvidas na polémica. Umas, fruto de terem servido para serem plagiadas, outras, fruto de serem elas próprias plágio. As datas da publicação nem sempre são esclarecedoras para a resolução de acusações de plágio. Como veremos, o método João de Deus circulava muito antes da edição da Cartilha e foi explicado em pormenor a muitos professores, pelo que pode ter sido plagiado antes de ter sido publicado. Circulavam também várias cartilhas manuscritas de João de Deus. Dos outros autores, muitas das primeiras edições das suas cartilhas não tinham data.

Não analisámos nenhuma do ponto de vista didáctico ou metodológico por não ser esse o âmbito deste trabalho.

João de Deus relata em Carta ao Jornal Progresso em Dezembro de 1877, defendendo-se de acusações de plágio:

“Como já tive ocasião de dizer na Tribuna, fui convidado ha uns sete annos, pelo Sr. Rovere, a compor uma cartilha. Não era justo aproveitar-me de trabalhos alheios, para lhes fazer concorrência, e por isso o meu propósito foi logo não tomar conhecimento de publicações análogas, limitando-me ao estudo do assumpto.

O próprio método do Sr. Feliciano de Castilho, que eu aliás tinha no conceito devido à obra mais falada do autor, esse mesmo não foi exceptuado da minha abstenção, ou antes religioso respeito. Direi mais: não por descuido, mas desviado por outras obrigações, ainda hoje o conheço, como então, só por fama.” (Deus, 1881:19)

Este desconhecimento, esta vontade de não tomar conhecimento dos outros métodos, alegada por João de Deus ilibar-nos-ia da análise de qualquer outro manual. Sabemos, porém, que, relativamente às cartilhas e métodos nacionais, esse desconhecimento não foi tão grande como João de

Deus afirmava (dado que em alguns contextos exhibe um profundíssimo conhecimento quer dos métodos, quer das estratégias tipográficas e pedagógicas neles utilizados).

João de Deus ironiza frequentemente com aqueles que diziam que a casa Rolland lhe tinha posto ao dispor imensas cartilhas e que amigos seus lhe tinham trazido outras de vários países europeus que amalgamara na sua. Conta ainda que só quando foi atacado publicamente decidiu procurar e analisar as cartilhas de que os delatores do seu método falavam.

Usámos alguns pormenores tipográficos dessas obras, numa perspectiva de contextualização da *Cartilha Maternal* relativamente a outras edições que circulavam nesse período. A Cartilha de Feliciano de Castilho, cujo método é conhecido pelo Método Português, apesar de ter sido publicada muito antes da de João de Deus, foi, por nós, também pontualmente utilizada, dada a sua importância e a generalização da sua difusão, mas também porque é o próprio João de Deus que se lhe refere frequente e explicitamente.

Das cartilhas estrangeiras, apenas nos servimos de duas francesas, já que Carolina Michaelis ilibou João de Deus de plagiar as alemãs, de que tinha também sido acusado:

“3º Ponto: O desenho tipográfico das sílabas, dando-lhe diferentes aspectos de relevo (...)

esta invenção tão simples e luminosa é legítima propriedade do autor e não imitação de um suposto método usado em Allemanha... Nós pelo menos não encontrámos vestígio de semelhante invenção nas cartilhas da Allemanha do Norte, as melhores que existem, nem as inglezas, italianas e hespanholas que conhecemos e que sendo imitações mais ou menos fieis das cartilhas allemãs não haveriam esquecido tão importante melhoramento.” (Michaelis de Vasconcelos, 1976:77)

Em termos de usabilidade gráfica, de nada serve discutir a originalidade estética de uma cartilha. Um objecto de leitura (pragmaticamente determinado, portanto) não sobrevive apenas na sua dimensão estética. Mesmo a originalidade, só pode ser definida por confronto e a procura gratuita da diferença no meio de uma tão grande proliferação de cartilhas não augura bons resultados. Por isso, mais do que encontrar a marca de originalidade em tipografia, interessa saber o que é que nas pesquisas de João de Deus determinou a diferença tipográfica que havia de transformar-se em originalidade, embora esta não fosse um objectivo à partida.

De facto, acreditamos que o aparecimento, a difusão e vulgarização das cartilhas para os alunos teve uma enorme influência sobre o desenvolvimento das próprias metodologias. Ou seja, não se desenha da mesma forma um método quando se pretende que o mesmo seja apenas compreendido ou quando se pretende que o mesmo seja compreensível visualmente. O aparecimento das cartilhas para o aluno obrigou à experimentação de estratégias gráficas de coerência teoria/prática.

Por um lado, parece óbvio que a evolução dos métodos tenha exigido o aparecimento das cartilhas e que estas se tenham imposto pela forma como as diferentes formas de ensino/aprendizagem as justificavam, por outro, as estratégias disponíveis para a impressão das cartilhas exerceram provavelmente sobre os métodos variadíssimos efeitos, úteis e nefastos, controlados e aleatórios, mas certamente responsáveis, pelo menos em parte, pela sua subsequente evolução.

Identificar como as estratégias tipográficas apoiaram significativamente a evolução das metodologias de ensino da leitura, visibilizando estratégias para as quais a simples explicação teórica não bastava e quantificar essa influência é um desafio que a enorme produção de cartilhas no século XIX permitirá em parte desvendar através de análises contrastivas.

Não queremos afirmar que os métodos dependam sem mais da tipografia. Algumas opções metodológicas (ordem de apresentação dos grafemas, relação grafema/som, inserção dos grafemas em contexto de palavra, escolha de palavras, entre outras) não estão com certeza directamente implicadas com as estratégias tipográficas, mas a visibilidade do carácter, o destaque da sílaba, a consciência visual da fronteira de palavra, as implicações da visibilidade na previsão e confirmação das previsões dos constituintes a ler são dimensões cujo desenvolvimento depende, numa parte significativa, da percepção e esta, como vimos, pode ser fortemente controlada pela tipografia.

Nós tentaremos ver em que dimensões podem a usabilidade gráfica, (neste caso determinada por objectivos pedagógicos, na aplicação de um método), e a leiturabilidade ter, neste período, jogado um papel crucial na impressão da *Cartilha Maternal*.

5.1.2 Grafemas, grafismos e palavras

Esta dimensão gráfica é, sem dúvida, uma das dimensões da cartilha que privilegiaremos quando fizermos a análise da *Cartilha Maternal*. Se a introduzimos aqui é porque é nela que consideramos que mais se centra a problemática das opções entre os valores estéticos e pragmáticos e é nestes que é mais difícil definir por onde passa a fronteira.

O que é mais visível num livro impresso? Se o desenho estiver ausente, as palavras compostas por letras, certamente. É, pois, por elas, que um livro se apresenta. É para elas que olhamos mesmo que não as saibamos ler. Sabemos que a sua pregnância se interliga com outros factores controlados pela design gráfico e pelas regras tipográficas, como vimos, o espaço em branco, a cor, o contraste, as escalas. Sabemos também que o que o livro oferece às palavras para se organizarem é uma área de suporte estruturada, a dupla folha, a página, a linha.

Como tornar as palavras pregnantes na suas áreas de suporte? Ou seja, como torná-las visíveis? Como torná-las apetecíveis?

A confusão entre letra e desenho, já o vimos, tem explicações diversas, mas a cartilha de iniciação à leitura viveu com evidente incerteza o problema da apresentação da letra e da visibilidade da palavra.

Que letra escolher? A manuscrita, associando leitura e escrita? E nesta, a inclinada e artificiosa ou a direita e austera? A de imprensa, valorizando a cultura da época? A maiúscula ou a minúscula?

Como apresentar cada letra do alfabeto? Associada a um desenho, numa estratégia mnemónica? Como em João de Barros, aco- plando caracteres a objectos em cuja representação escrita aparecem como primeira letra (r- raposa; o - olho; s - sereia)?

Ou como em Brito Aranha, associando uma ilustração mais ou menos vaga a uma letra mesmo quando essa letra surge no meio da palavra?

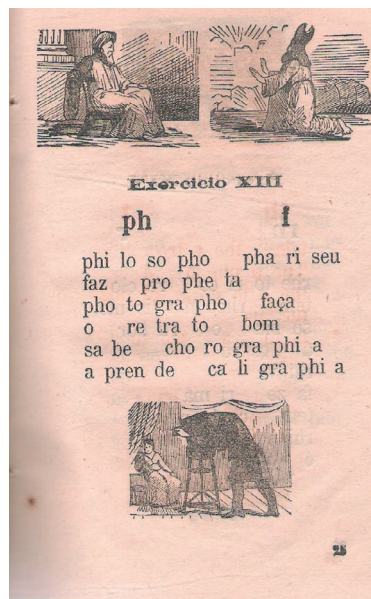


Fig. 3 – Brito Aranha (1872:25)

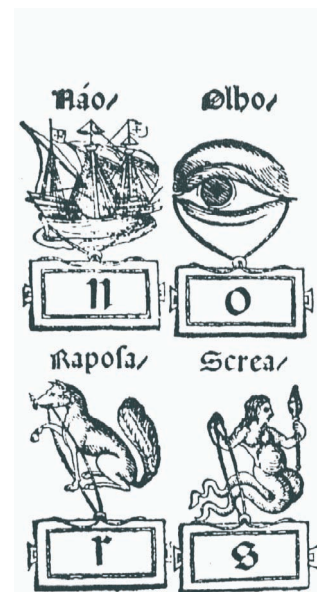


Fig. 4 – *Cartinha* de João de Barros (séc. XVI). Pormenor de quatro letras do alfabeto.

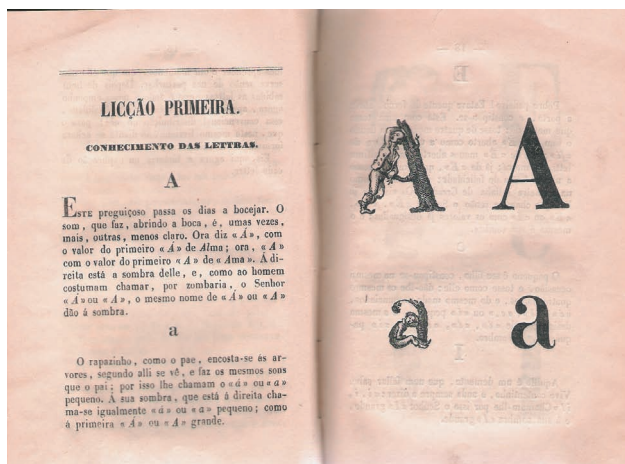


Fig. 5 – Castilho (1850: 16-17).



Fig. 6 – Castilho (1850: 24-25).

Usando as maiúsculas, associadas a uma história, a opção de Feliciano de Castilho no Método Português, inspirado no método de Mr. Lamare, “representando cada letra por uma figura muito parecida com ella e que lhe exprima o som” (Castilho, 1850:7), dará assim sentido a uma forma abstracta.

O carácter resulta sempre da sombra da ilustração de uma história imaginada para cada letra, sendo que a minúscula é considerada como uma *maiúscula pequena*.

Vejamos por um lado a riqueza gráfica de tal estratégia e por outro a complexidade (que Castilho avalia como simples) de alguns exemplos.

Para o A, contava-se:

“Este preguiçoso passa os dias a bocejar, o som, que faz, abrindo a boca, é, umas vezes, mais, outras, menos claro. Ora diz “Á”, com o valor do primeiro “A” de Alma; ora, “A”, com o valor do primeiro “A” de “Ama”. À direita, está a sombra delle [a sombra seria a projecção dos elementos descritos, tal projecção guardaria apenas a silhueta, sendo esta que se aparentava com a letra] e como ao homem costumam chamar, por zombaria, o Senhor “Á” ou “A”, o mesmo nome de “Á” ou “A” dão à sombra.” Castilho, 1850:16)

Para o a contava-se:

“O rapazinho como o pae, encosta-se às árvores, segundo ali se vê e faz os mesmos sons que o pai: por isso lhe chamam o “á”, ou “a” pequeno. À sua sombra que está á direita chama-se igualmente “á”, ou “a” pequeno; como á primeira “Á” ou “A” grande.” Castilho, 1850:16)



Fig. 7 – Ilustrações da letra Aa manualmente coloridas (Pormenores). Castilho (1850)

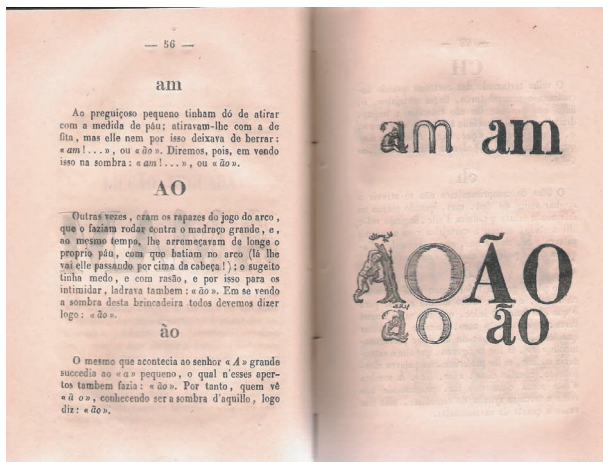


Fig. 8 – Castilho (1850: 56-57)

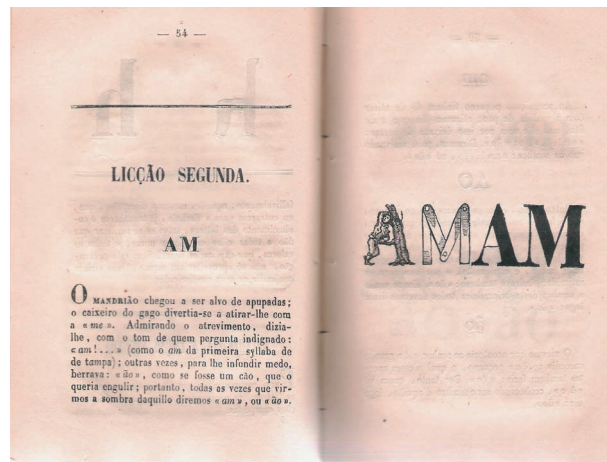


Fig. 9 – Castilho (1850: 54-55)

Para o *M*, por exemplo, contava-se:

“É uma vara de medir, feita de regoazinhas; pertencia a um lojista muito tartamudo; quando ele queria pedir a medida aos caixeiros, dizia-lhes: “Da-me cá essa me....me...me... medida”; os caixeiros ouvindo o “me” diziam-lhe “aqui tem a me.”. O mesmo nome se dá á sua sombra, pronunciando-o como a primeira syllaba de medida.” (Castilho, 1850:24)

Esta confusão era levada mais longe quando se tinham que combinar duas narrativas, como para o som de “am”, por exemplo:

“Ao preguiçoso pequeno tinham dó de atirar com a medida de pau; atiravam-lhe com a de fita [o m minúsculo já não era a medida de metro de madeira, mas a medida de fita], mas elle nem por isso deixava de berrar: “am!...”, ou “ão”. Diremos, pois, em vendo isso na sombra: “am!...” ou “ão”.”

Para o som de “AO” dizia:

“Outras vezes eram rapazes do jogo do arco que o faziam rodar contra o madraço grande e, ao mesmo tempo, lhe arremessavam de longe o próprio pau com que batiam no arco (lá lhe vai elle passando por cima da cabeça!); o sujeito tinha medo, e com razão e por isso para os intimidar ladrava tambem: “ão”. Em se vendo a sombra desta brincadeira todos devem dizer logo: “ão”. (Castilho, 1850:56)

Para o som de “ão” dizia

“O mesmo que acontecia ao senhor “A” grande succedia ao “a” pequeno, o qual n'esses apertos tambem fazia “ão”. Portanto, quem vê “ã o”, conhecendo ser a sombra d'aquillo, logo diz: “ão”. (Castilho, 1850:56)



Fig. 10 – Pormenor do til da maiúscula A, manualmente colorida. Castilho (1850)

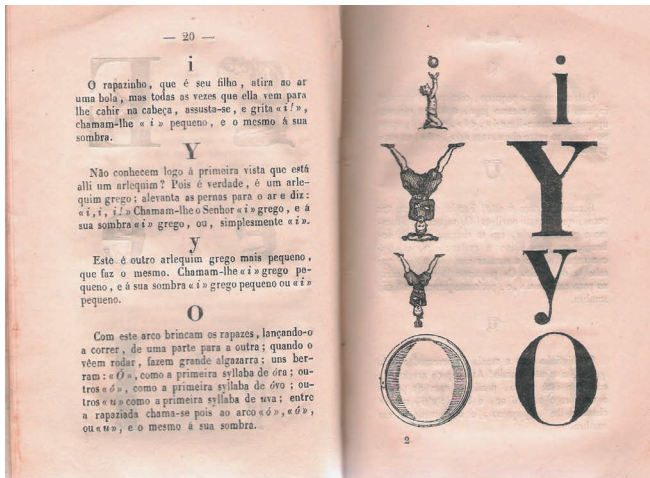


Fig. 11 – Feliciano de Castilho (1850:20-21)

Sabendo, como sabemos que Feliciano de Castilho era cego, não podemos deixar de nos surpreender com estas páginas e com a imagética inerente a todas estas narrativas, de que o corolário máximo é para nós a página do Y.

Qualquer que seja a opinião crítica acerca da validade do método de Castilho — como veremos o seu método foi tão apelidado de inovador como de retrógrado — não podemos deixar de ser sensíveis ao facto de que, na tentativa de criar uma estratégia mnemónica através de uma história, se

criava uma delirante narrativa visual e se fornecia uma enorme confusão de pistas gráficas e narrativas para a identificação do grafema e sua pronúncia na leitura⁴.

Felizardo de Lima, na *Cartilha Infantil*, inspirado em Castilho, usava as minúsculas, associadas a um objecto que com a sua forma se aparenta, por exemplo, o *a* passa a chamar-se “roda ou feitiço de ovo com um gancho pegado ao lado direito”?

Ultrapassada a apresentação das letras, como apresentar as palavras? Destacando as sílabas dentro de cada palavra? Por espaços, por hífens, apenas por cores, usando para cada sílaba corpos diferentes? Ligando-as com arcos?

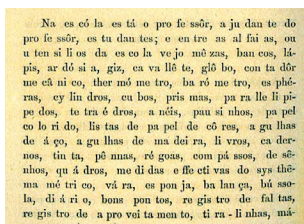


Fig. 12 – Amaral Cirne (1877:60). Pormenor

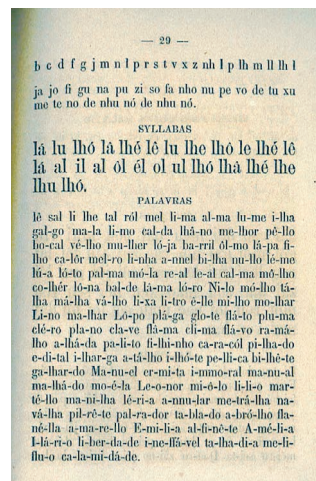


Fig. 14 – Amaral Cirne (1877:29). Pormenor

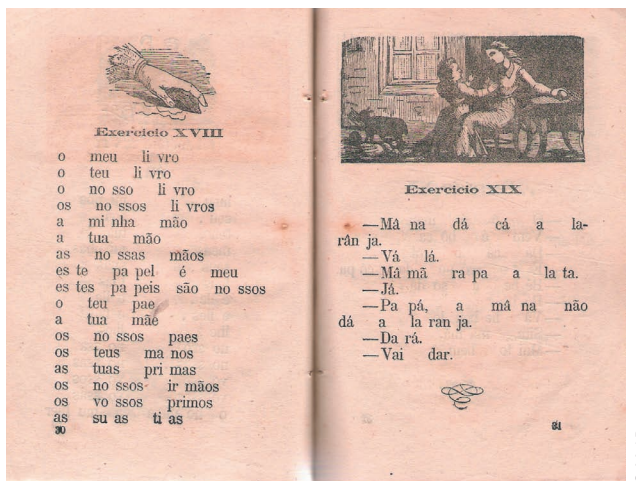


Fig. 15 – Brito Aranha (1872: 30-31)

4. Algumas destas estratégias (a construção de narrativas que motivem a forma gráfica) passaram para o método “Jean qui rit”, utilizado no ensino de surdos, só que neste a narrativa refere-se à forma ou à posição dos lábios na articulação do som.

Não podemos deixar de pensar que as reflexões sobre os métodos buscavam tornar visível o que era considerado essencial para a leitura, na apreensão da estrutura da palavra, mas dependiam fortemente das disponibilidades tipográficas e da imaginação do autor (esta, atingindo por vezes o absurdo, como no caso de Castilho) e muito pouco de pressupostos fisiológicos ou cognitivos.

As pesquisas que fizemos relativamente à impressão de manuais em França, localizam a sistematicidade destas preocupações com Émile Javal, um distinto oculista de que falámos já aquando das questões de percepção visual. Sabemos que a sua primeira cartilha data de 1893 e a segunda de 1894 e que era defensor de estratégias de leitura legográficas, ou seja, preconizava o ensino simultâneo da leitura e da escrita, defendendo que a dimensão gráfica da escrita desempenhava um papel de relevo na aprendizagem da leitura. As suas publicações com assuntos de percepção visual não deixam dúvidas de que as suas opções tipográficas são sustentadas por fortes investigações na área da percepção visual e são o resultado de um corpo teórico que ficou conhecido por “higiene visual”.

Sabemos que as questões de tipografia, de luminosidade e, de uma maneira geral, as condições em que os jovens aprendiam a ler e a escrever faziam parte das preocupações do Dr. Émile Javal. Ele é, em França um dos primeiros cientistas a estudar o efeito dos caracteres tipográficos na legibilidade. Aborda questões de desenho do tipo, de corpo da letra, de grossura dos traços constitutivos dos caracteres, de empastamento da letra, de separação entre letras, de entrelinha, etc. Dedicar-se também à organização da página.

Juanéda-Albaréde (1998) que investiga cem anos de métodos e manuais de leitura em França, diz-nos:

“ Pour ses [de Émile Javal] manuels d'apprentissage, il propose des caractères spéciaux, simplifiés, faciles à tracer et utilise notamment des caractères évidés par les lettres muettes.” Juanéda-Albaréde (1998:104)

É, pois, com Javal que a percepção visual e a tipografia passam a ser, definitivamente encaradas como elementos importantíssimos na compreensão da leitura e na aprendizagem da ortografia. Juanéda-Albaréde (1998. 105) responsabiliza mesmo o interesse destas concepções em França pelo abandono definitivo dos métodos de soletração e pelo incremento da leitura por sílabas. A sua importância pode ser levada mais longe quando pensamos nos métodos de leitura globais (através da palavra inteira) e do peso que a percepção visual tem na previsibilidade e na decifração da palavra.

5.1.3 A cor

Juanéda-Albaréde (1998:98) localiza o aparecimento da cor no texto, nos manuais de iniciação à leitura, em França, sobretudo na segunda metade do século XIX e diz que a utilização da cor se registou, em primeiro lugar, nos quadros de leitura (com Jomard fundamentalmente) a fim de incrementar a sua visibilidade e como estratégia para facilitar a aquisição de algumas noções necessárias.

O certo é que a utilização da cor se difundiu rapidamente e, ainda segundo Juanéda-Albaréde (1998:98), H. Guilory, em 1866, usa já três cores e é imitado por J. P. Urruty, em 1878, que

“choisi des caracteres de “couleur tranchante” le rouge pour les voyelles simples et composées, le noir pour les consonnes, afin d’appeler “tout particulièrement l’attention des enfants sur l’importance de ces lettres sans lesquelles il serait impossible de former aucun son” (Bonvallet e Siomboing, 1868:2)

J. P. Urruty usa ainda a cor para criar um sistema colorido de traços, de linhas curvas e de pontos que visam atrair a atenção dos alunos para certas associações de elementos que teoricamente facilitaríamos a síntese na leitura.

A utilização da cor generaliza-se de tal maneira que aparecem mesmo receitas de como transformar o giz branco em giz vermelho, como forma de passar a cor da Cartilha para o quadro negro:

“on se procure de la craie rouge en faisant tremper pendant quelques jours la craie ordinaire dans un bain de fuchsine, substance qu’on trouve à très bas prix chez tous les droguistes” (Cuir e Loez, 1892:17).

É assim possível adivinhar que a generalização da utilização da cor terá, provavelmente, eliminado as vantagens da utilização parcimoniosa da cor, criando efeitos de ruído gráfico perniciosos.

Compreende-se, pois, que, quando João de Deus foi acusado, como veremos, de plagiar os manuais franceses, nomeadamente o de Néel, ele se tenha insurgido e disparado alguns impropérios comparando, com um cinismo sem limites, esses manuais franceses aos cartazes da tourada. Citemos um exemplo publicado no jornal Democracia em 19 de Maio de 1878:

“Também já sabemos pela mesma bocca ou pela mesma via [do mestre Simões Raposo], como em logar da *Cartilha Maternal* ir ao Néel buscar a alternção syllabica a liso e lavrado (que só por si vale toda a pedagogia e methologia (sic) dos 13) foi mestre Néel que veiu aos nossos cartazes de toiros buscar a phantasia de letras pretas e encarnadas para distinguir o que entendeu não dever separar.” (Deus, 1881:81)

Com esta comparação do uso da cor aos cartazes da tourada, João de Deus não está, como podemos ver, apenas a fazer uma critica estética. Se atentarmos bem nas suas palavras, veremos que ele está a tentar dizer que a cor influi na percepção visual da palavra, separando aquilo que, segundo o próprio método do Néel, não deveria ser separado.

5.1.4 Quadros de leitura e cartilhas gigantes

Em períodos de crise, foi preciso inventar sistemas que permitissem o ensino em grupo. Este ensino, conhecido como ensino simultâneo ou mutual — de inspiração inglesa — em que o professor era co-adjuvado por um decurião, normalmente um aluno, permitia dentro da sala uma organização em classes, conforme os níveis de aprendizagem.

Gregório (2006:53) regista que no *Directório das Escolas Primárias de 31-10-1835*, que regulava o ensino mutual em Portugal, surgem já referências aos quadros de leitura (colados em caixilhos de madeira), no material a utilizar dentro das salas de aula.

Em 1816, publica-se em Portugal *A Ideia Geral dos Novos Métodos de Ensinar a ler, escrever e contar ensaiados na Escola Geral de Belém, e mandados seguir nas Escolas particulares do Exercito e da Marinha por ordem de Sua Majestade*, onde se pode ler em nota da página 11:

“N.B. O sistema das Cartas do Alfabeto, Silabário, Vocabulário, Frases e Períodos é fornecido nas Escolas Militares aos Alumnos: as Cartas são coladas em cartões, e

estes postos em Estantes para lerem cinco alumnos por turno – para eiseircício de Leitura corrente foi por Ordem Superiôr admetido o Livro Intitulado – Doutrina Christã do Ex.mo e Rev.mo, Arcebispo de Évora, D. Fr. Manoel do Cenáculo de gloriósa memória (...).”

Por aqui se pode ver que em 1816 era já prática em Portugal a utilização de quadros para colocar em estantes ou suspender nas paredes, ainda que não editados propositadamente, mas engenhosamente construídos; aliás, veremos que, mais tarde, João de Deus propõe algo semelhante, quando lhe pedem das escolas mais cartilhas. Ele aconselha que se recorrem as páginas das lições dos alunos e que se montem em cartões, uma vez que, a partir da segunda edição da cartilha (e mesmo numa grande parte das lições da 1ª edição, a partir do segundo caderno), ele próprio, as pensou graficamente para que pudessem ser assim usadas⁵.

Juanéda-Albaréde (1998:97) localiza o aparecimento dos quadros de leitura, em França, cerca de 1815, como forma de difundir “l’enseignement mutuel” de inspiração inglesa (o “monotorial system, praticado em Inglaterra desde 1797 com Bell e Lancaster⁶). O aparecimento destes quadros, segundo Juanéda-Albaréde (1998:97) terá ficado a dever-se à necessidade de fazer frente a uma escolarização das crianças, cada vez mais forte, em plena revolução industrial, mas também como forma de resolver problemas de ensino, em condições verdadeiramente difíceis: penúria de locais, de professores e de livros. Esta autora, atribui a autoria dos primeiros quadros franceses a Edme-François Jomard que os terá produzido em sociedade com Alexandre Choron, mas diz que nem todos os quadros tinham a mesma qualidade e destaca a qualidade dos seus quadros de 1835.

A qualidade dos quadros de leitura e as suas capacidades para compactar informação e para a disponibilizar para o ensino simultâneo, não foram, no entanto, sempre pacíficas e Régimbeau, que em 1873 editará um

5. Não podemos deixar de referir que em Fevereiro de 1877, na altura, portanto, da primeira edição da Cartilha que, como sabemos, apesar de estar datada de 1876, só saiu em Fevereiro de 1877, João de Deus escreveu no *Jornal das Senhoras* que o seu “amigo Dr. Costa Terenas mandou reproduzir pela litografia a parte [da cartilha] do discípulo em lições dum formato que medem juntas muitos metros quadrados.” (Deus, 1897:4-5). Sabemos que, no Porto, o Abade de Arcozelo, tinha por essa altura dois quadros parietais prontos e envernizados dos quais deu conta por carta a João de Deus, enquanto o inquiria acerca dos quadros que este mandara litografar em Lisboa.

6. O ensino mutual em Portugal foi decretado em 07 de Novembro de 1935, mas não era generalizado a todo o país. As escolas onde era praticado, regiam-se por um Directório, com normas sobre métodos e estratégias, condições físicas das salas, material, castigos e recompensas, publicado em 30 de Outubro de 1935.

silabário atlas (um livro atlas) com 70 páginas e caracteres muitos grossos, iniciando uma prática de sucesso que resistirá mais de cem anos, faz algumas considerações importantes sobre os quadros de leitura:

“Beaucoup de personnes s’imaginent qu’une méthode a d’autant plus de mérite qu’elle est résumée en moins de tableaux. C’est une erreur. Des tableaux moins nombreux sont nécessairement plus compacts: il faut étudier plus longtemps, les relire un grand nombre de fois, par conséquent avec plus d’ennui; car l’enfant pour nature aime la variété et le changement: Il peut bien y avoir quelque avantage au point de vue du bon marché et de l’économie; mais c’est tout le contraire, si l’on ne considère que la méthode elle-même et les intérêts de l’enseignement. Ajoutons qu’une manière trop condensée, une disposition typographique nécessairement confuse et des caractères trop fins, imposent à l’élève, souvent force de se tenir à longue distance, comme dans l’enseignement par groupes, une fatigue des yeux et une contention d’esprit qui sont au-dessus de son âge et de ses forces.” (Regimbeau apud Juanéda-Albaréde, 1998:101)

Juanéda-Albaréde (1998:102) refere que é Vasselin, Inspector das Escolas Primárias do Havre, quem em 1879 proporá pela primeira vez, a publicação de um livro, em tamanho gigante, de papel forte e grosso, com caracteres grossos e nítidos, com espaçamentos generosos, que reproduza os quadros de leitura de molde a desenvolver o gosto pela leitura, nas crianças, sem fatigar a vista nem a atenção.

Há, assim, como parece evidente, alguma interpenetração dos conceitos de quadros de leitura e de cartilha gigante. A cartilha gigante (ou majestática), não é uma simples ampliação das cartilhas individuais. A sua edição beneficia de um trabalho desenvolvido relativamente aos quadros de leitura, onde a quantidade de informação por quadro, o tamanho da letra e o seu espaçamento, a grossura do carácter e a sua nitidez, etc. tinham sido já alvo de reflexão. Destina-se a ser vista ao longe por um número significativo de alunos. Pode ser colocada numa estante ou segurada pelos braços abertos de um professor.

5.2 Breve resenha das metodologias de iniciação à leitura

O motivo por que queremos rever de forma muito sucinta as metodologias de iniciação à leitura não se prende com qualquer necessidade de apresentação da evolução cronológica dos métodos nem com necessidades de os avaliar ou criticar, mas com o facto de os mesmos terem fortes implicações de política sócio-educativa e serem frequentemente desencadeados por factores económicos e/ou sociológicos

As razões sociológicas e económicas determinantes no aparecimento das diferentes metodologias, a partir do momento em que passaram a publicar-se cartilhas para o aluno, resultaram também das condicionantes de produção dessas obras e, por isso, contextualizar historicamente e pedagogicamente um método pode ser muito revelador. Acreditamos que se um trabalho deste tipo fosse feito para cada cartilha/manual de iniciação à leitura publicado poderíamos ver não só as razões que conduziram ao aparecimento das diferentes metodologias, mas também o quanto o controlo dos pormenores gráficos e tipográficos na concepção e edição das obras serviu pragmaticamente o método que se queria apresentar, ou pelo contrário, o traiu.

Actualmente, como vimos, somos herdeiros de investigações científicas significativas que conduziram à proposta de mais do que um modelo de leitura, mas apesar de podermos encontrar afinidades entre as metodologias de iniciação à leitura e os modelos de leitura e de decifração de palavras, o certo é que as propostas das metodologias de iniciação à leitura são anteriores ao aparecimento desses modelos pelo que é um desafio ainda maior, que logicamente não nos propomos resolver, reconstruir o *puzzle* das razões que suportam as diferentes propostas.

Os estudos sobre o ensino da escrita e da leitura e os métodos são francamente abundantes, quer em Portugal, quer nos restantes países da Europa, embora nem sempre tenham visões suficientemente abrangentes do processo ao longo dos séculos, nos vários países. Um dos trabalhos mais significativos sobre a realidade portuguesa, o de Maria do Carmo Gregório (Gregório, 2006) contempla o extenso período de 1850 a 1974 e foi, por isso, impor-

tante para nós. O nosso interesse recaía, por um lado, no enquadramento português, mas por outro, dado que a polémica à volta da Cartilha Maternal envolveu acusações de plágio de manuais franceses, nomeadamente de Néel e de Pierre Regimbeau (1866)⁷, sentimos necessidade de conhecer a realidade francesa, pelo que foram particularmente relevantes para nós os trabalhos de Juanéda-Albaréde (1998) e as reflexões de Chartier (2005).

Através da mão do Abade de Arcozelo, 1º editor da Cartilha em Portugal e posteriormente, autor de um *Processo d'escrita* (1879), para completar o método de leitura de João de Deus, o método João de Deus chegou ao Brasil (expandiu-se rapidamente aos Açores, Madeira, antigas colónias portuguesas e Índia (Nunes, 1996:11-12)) e aí, onde já outras Cartilhas portuguesas tinham chegado, teve uma enorme difusão, pelo que foram também valiosas, para nós, todas as informações encontradas em algumas investigações conduzidas, entre outros, por Iole Maria F. Trindade (cf. Trindade, 2004) e por Carlota Boto (cf. Boto, 2004).

Gomes (1976:15-ss) lista uma quantidade significativa de documentos que permitem atestar a difusão da Cartilha no Brasil, na Madeira, nos Açores, nas Províncias Ultramarinas — existem no Museu João de Deus adaptações da Cartilha a línguas indígenas de Angola e Moçambique — em alguns países da Europa, como França, Espanha e Alemanha. Curiosamente, na adaptação espanhola da Cartilha, a advertência inicial assinada por M. Rodrigues Nava, é datada de Madrid, em Setembro de 1676. Esta data, anterior, como sabemos, à publicação da Cartilha em Portugal, deixa adivinhar a forma como circulava a informação neste período e, sobretudo, permite atestar, como já vimos, que a difusão do método é muito anterior à publicação da Cartilha.

As tipologias que servem actualmente a classificação dos métodos de iniciação à leitura têm designações compatíveis com o que sabemos serem as actividades de processamento cognitivo efectuadas pelas crianças durante a leitura e radicam em conhecimentos linguísticos, mas no século XIX, os métodos eram conhecidos por outras designações (que hoje provavelmente consideraríamos procedimentos e não métodos) que nos interessa aqui rever dada a confusão que, como veremos, se gerou entre as caracte-

7. Theophilo Ferreira, Director da Escola Normal de Lisboa, insinua, em 1878, que João de Deus se servira de autores franceses (Régimbeau e Néel) e mesmo de Caldas Aulete para produzir a sua Cartilha (Gomes, 1977), mas acusações deste tipo não eram raras e já Feliciano de Castilho havia sido acusado de adaptar um método francês (Neto et al., 1974:157).

rísticas do Método de João de Deus e o de Feliciano de Castilho e as estratégias de Simões Raposo. O curioso é que o método de Feliciano de Castilho, porque apresentava inovações significativas relativamente aos métodos anteriores, nomeadamente ao de João de Barros, recebeu o nome de Método Moderno e o de João de Deus, ao contrariar o que o Método de Castilho preconizava, apesar de partir de premissas fonológicas bem mais modernas, foi confundido com os métodos antigos. Por seu lado o Método de Castilho também havia sido apelidado de retrógrado ao propor seguir o método Lemare que já não era utilizado em França.

Urge, por isso, antes de passarmos às designações actuais apresentar primeiro as antigas (sabendo que algumas designações apenas se referem a procedimentos particulares de cada método e que outras, são, eventualmente, muito limitadas para abranger a globalidade do método) para que se entendam as críticas. Dado que a investigação em metodologia do ensino da leitura e da escrita, não é de todo a nossa área de investigação, apenas nos referiremos a métodos e procedimentos surgidos até ao aparecimento da *Cartilha Maternal*.

Não é possível referenciar a produção didáctica para a alfabetização em Portugal sem começar por referir a *Cartinha para Aprender a Ler* de João de Barros, no século XVI. A edição original desta obra de 1539 não é fácil de encontrar. Trindade (2004) refere que se encontra na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro e Lindley Cintra, na nota prévia à edição facsimilada da Gramática da Língua Portuguesa (Buescu, 1971), dá conta da problemática que envolveu a impressão desta primeira edição e aponta hipóteses que explicam por que razão se terá João de Barros zangado com o impressor da primeira edição da Cartinha e porque não terá sido impressa a Gramática da Língua Portuguesa juntamente com a cartinha em 1539. Sabemos que a obra foi, no ano a seguir, 1540, compilada juntamente com a Gramática de João de Barros (impressa noutra impressor) e que foi, posteriormente, reeditada (algumas vezes com alterações das quais as mais substanciais são as do Padre Inácio Martins, no Brasil, o qual a tornou conhecida sob o nome de Cartilha do Padre Inácio). Em 1971 Leonor Buescu publicou uma edição facsimilada de uma edição do século XVIII que reproduzia a primeira; confrontou-a com as fotocópias da edição original de 1539 que lhe enviaram do Brasil.

Na Introdução, Buescu informa que deveria ter havido edições de cartinhas anteriores à de João de Barros, já que aparecem referidas nas listas

de material enviado para o Ultramar. A própria Cartinha de João de Barros, apesar de ser destinada à aprendizagem das primeiras letras por meninos, deve ter sido editada dada a “vinda ao Reino de quatro chefes orientais para serem instruídos e doutrinados (...)” (Buescu, 1971:XXIV)

A página de rosto desta obra (que nem sempre aparece nas reproduções do século XVII, é descrita na edição facsimilada de Buescu (1971):

“O rosto que contém título de “Grammatica” é uma bela gravura, representando uma escola em que o mestre aponta num livro a um discípulo que se encontra junto dele, de pé. A cena é movimentada e curiosa: dois alunos brigam, cadernos espalhados, um cachorro e um gato prestes a intervirem na lição, por entre grupos dispersos de crianças em diversas atitudes. Em terceiro plano, observa-se uma cena de castigo em que uma criança, às costas de outra, é punida corporalmente por uma terceira. O rosto é encimado por um friso de pequenas figuras aladas que sustentam uma legenda: LIBROS LEGE. (Buescu, 1971:XVI):



GRAMMÁTICA DA
língua portuguesa com os mandamen-
tos da santa mãe igreja.

Fig. 16 – Frontispício da *Cartinha* de João de Barros facsimilada em Buescu, 1971

Na imagem, vê-se uma fila de crianças que espera a sua vez e outras sentadas pelo chão distraídas, enquanto um aluno interage directamente com o mestre; vê-se também uma página com o alfabeto em sequência de A a D, o que faz pensar que o método usado é o método de soletração alfabética.

Nesta obra, o alfabeto é apresentado num quadro ilustrado com 22 letras exactamente na sequência do alfabeto (o *i* e o *u* aparecem com valor de consoante e não regista o *y*; não é considerado qualquer outro critério, nem o seu valor, nem a separação de vogais e consoantes, nem o índice de ocorrência nas palavras portuguesas). Este era, pois, um *método de soletração*, com incidência na memorização dos nomes das letras. A progressão fazia-se reunindo as letras em sílabas e posteriormente em palavras. A grande particularidade gráfica de apresentação do alfabeto em João de Barros, reside no facto de o alfabeto ser um alfabeto em minúsculas e ilustrado com imagens relativas a objectos ou animais, que são escritos com essa letra inicial. Assim, entre outros, para o *e* aparece um espelho, para o *n* a nau, o que faz com que, nas primeiras páginas, surjam desde logo palavras completas.

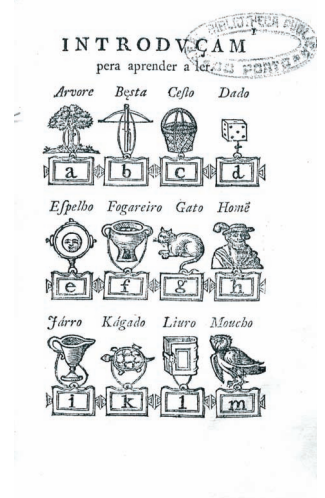


Fig. 17 – Alfabeto da *Cartinha* de João de Barros, edição do séc. XVIII.

CARTINHA 3
 A á a b ç c d e e f g h j i y K
 l m n ó o p q r r z f s t u v x z.

Deſtas trinta e hua leteras oito ſer-
 uem de vogás. ſ.

á a e e i ó o u

Modo de compoer as ſyllabas com duas
 com tres , e com quátro leteras.

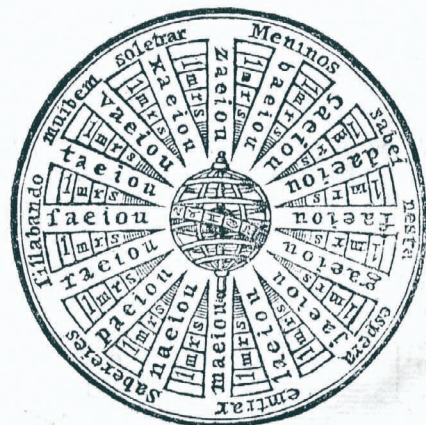


Fig. 18 – Esfera das vogais da *Cartinha* de João de Barros, edição do séc. XVIII.

Ensinadas as letras, apresenta-se a esfera das vogais, e depois as sílabas numa complexidade crescente, relacionada com o número de letras por sílaba, e só depois as palavras. Partia-se assim da letra como unidade mínima de leitura e não da sílaba. Na esfera das vogais pode ler-se “Meninos sabei nesta esfera entrar sabereis syllabando muybem soletrar”.

Este método passaria a ser conhecido como *método de soletração antiga* quando mais tarde apareceram outros que promoviam a soletração nomeando as consoantes de uma outra forma, a qual se julgava ter uma maior correspondência fonológica e a esses se passou a chamar de *soletração moderna*.

O método de soletração antiga preconizava exercícios de nomeação de letras e composição de sílabas do tipo: éme á má, éme é mé, éme i, mi, éme ó mó, éme u mu. A leitura era feita por soletração: *pantera* ler-se-ia *pê + á + éne = pan, tê + é = té, ére + á = ra: pan te ra.*

O método de soletração moderna ensinava vários valores para as vogais (e não só os valores das vogais abertas), referenciava as consoantes também em todos os seus valores e com um nome supostamente de acordo com o seu valor. Assim, os alunos diriam: me á má, me é mé, me i mi, me ó mó, me u mu dada que o valor da letra parecia mais simples para as crianças do que a sua designação. A leitura continuava a ser feita por soletração: *pantera* ler-se-ia *pe + a + ne = pan, te + é = té, re + a = ra: pan te ra.*

Os métodos de soletração antiga e moderna foram muito contestados em Portugal, nomeadamente com o aparecimento das propostas metodológicas de Feliciano de Castilho, que, inspirado no método francês de Lamare, adoptava os princípios de Pestalozzi para o desenvolvimento da aprendizagem. Estes, entre outros axiomas, pressupunham a evolução do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, apresentando uma dificuldade de cada vez à criança e desenvolvendo nela o prazer pela aprendizagem. Tais concepções levaram a que se defendesse uma muito menor austeridade no ensino e que se promovesse a alegria de aprender sem recorrer a castigos corporais. As actividades de ensino simultâneo eram aqui postas em prática.

Relativamente às metodologias de ensino da leitura, as mudanças foram significativas e defendia-se que o alfabeto não fosse apresentado na sua sequência arbitrária, mas partindo de uma lógica que agruparia as letras (ou melhor os fonemas que correspondiam às letras) segundo critérios pré-determinados. No caso do Método Português de Castilho, os critérios eram articulatórios. A abordagem à leitura seria antecedida de um trabalho sobre as características acústicas da linguagem falada, nomeadamente da sílaba, através de uma estratégia de *leitura auricular* (que os alunos treinariam, repetindo ritmadamente as palavras que os mestres diziam, decompostas em sílabas, e batendo palmas na sílaba tónica, antes de praticarem a *leitura ocular*, a leitura propriamente dita) e que os familiarizaria com os ritmos da linguagem. Só depois de repetirem oralmente a palavra decomposta em sílabas, estariam aptos para ouvir o mestre produzir em sequência os fonemas que compunham a palavra e recomporiam as sílabas e depois a palavra. Por isso, Castilho insistia permanentemente nas estratégias de decomposição, recomposição e o seu método foi integrado dentro dos métodos silábicos.

No seu método havia várias fórmulas que os alunos aprendiam, recitando e cantando, para a aprendizagem da classificação dos elementos (inflexões e vozes puras e nasaladas, etc) que compunham a palavra falada. Treinada esta sensibilidade auditiva, as crianças podiam passar para a leitura ocular, observando os quadros com as letras ilustradas (a figura) e a sua sombra (a letra impressa propriamente dita) sobre as quais, como dissemos já, ouviam uma história que lhes permitia fazer associações imagem/som.

Primeiro eram apresentadas as vogais, depois as consoantes **m**, **n**, **l**, **r** que lhes permitiam ler palavras formadas com esse naipe de letras, depois **b**, **p**, **d**, **t**, **f** e **v**, depois **q**, **k**, **c**, **ç**, **s**, **z**, **x**, **j**, **g** e depois na quinta lição as vozes nasaladas **am**, **ão**, etc. E, por fim **ch**, **lh**, **nh**, **ph**. O **h** era apresentado no final, não como letra mas como sinal. A ordem convencional do alfabeto não era, pois, como dissemos, respeitada.



Fig. 19 – Castilho, 1850. Impressão em preto, colorida manualmente. © M.J.D.



Fig. 20 – Castilho, 1850. Impressão em preto, colorida manualmente. © M.J.D.



Fig. 21 – Castilho, 1850, frontispício.
© M.J.D.

método por, incentivando a repetição, treinar mais o ouvido do que a inteligência das crianças.

“(…) um abecedário vulgar: só tem a mais o canto, os versos e o bater de palmas dos alumnos, com o fym de rytmar a aprendizagem. Na creança, Castilho não viu o homem futuro que precisava ser desenvolvido e que para isso tinha faculdades; viu um desgraçado que se aborrecia mortalmente com o ar grave do professor e com a severidade da escola. E procurou suavizar-lhe a lição e fazer sorrir o mestre. Nada mais.”
João de Barros (1911:63-4)

Antes de reflectirmos sobre o método preconizado na Cartilha Maternal de João de Deus, devemos salientar que a postura pedagógica que lhe subjaz parte de dois princípios estruturadores: a instrução primária deve ser dada pelas mães e deve seguir uma ordem natural e lógica.

Queremos ainda acrescentar a estes dois princípios o facto de todo o discurso de João de Deus ser um discurso que motiva individualmente e socialmente para a aprendizagem da leitura. Ou seja, João de Deus defende que o Homem só será verdadeiramente um homem quando aprender a ler e por isso as estratégias de motivação para a leitura vão no sentido de considerar a leitura um direito do cidadão ao qual este deve aspirar e pelo qual a sua mãe deve velar, e não uma simples obrigação académica.

São estas as palavras de João de Deus que nos ajudam a iniciar a descrição do seu método:

“Este systema funda-se na língua viva. Não apresenta os seis ou oito abecedários do costume, sendo um, do typo mais frequente, e não todo mas por partes, indo logo combinando esses elementos conhecidos em palavras que se digam, que se ouçam, que se intendam, que se expliquem; de modo que, em vez do principiante apurar a paciência numa repetição banal, se familiarisa com as letras e seus valores na leitura animada de palavras intelligíveis.

Assim ficamos livres do syllabario, em cuja interminável serie de combinações mecanicas não ha de penetrar uma ideia!

Esses longos exercícos de pura intuição visual constituem uma violência, uma amputação moral contraria à natureza. Seis meses, um anno e mais de vozes sem sentido basta para imprimir num espirito nascente o sello do idiotismo” (Deus, 1876: vii-iii)

João de Deus defende que os professores deveriam ter um profundo conhecimento dos sons da fala. É, aliás, a acusação de que na Escola Normal de Lisboa não se ensinam os valores das letras e a ilação de que o insucesso na alfabetização decorre do facto de os professores saírem mal preparados para enfrentar as dúvidas dos seus alunos que faz estalar toda a polémica em torno da sua cartilha. Os professores da Escola Normal sentem-se insultados e arrastam consigo alguns mestres-escola.

João de Deus considera que os sons da fala são divisíveis em vozes (puras e nasaladas) e em articulações (proferíveis e não proferíveis). As vozes puras podem ser nominais (á, é, i, ó, u) fechadas (â, ê, ô), abertas (ê), ou grave (è) e nasaladas. As articulações proferíveis dividir-se-iam em vozeios (v, z, j, rr), e bafejos (f, ç, x) enquanto as não proferíveis poderiam ser labiais (m, p, b) e linguais dentais (d, t), e palatais (r, l, n, lh, nh) ou guturais (g, q). Este conhecimento, na posse dos professores, permitir-lhes-ia dar, sempre que necessário, explicações aos seus alunos sobre as particularidades das articulações dos sons e sobre os diversos valores que as letras poderiam ter em função da sua posição na palavra.

O ensino da leitura começava com o ensino das vogais embora a apresentação das vogais implicasse de imediato a leitura de palavras monossilábicas compostas apenas de vogais. Prosseguia em 23 lições com a apresentação das consoantes simples certas e incertas por ordem (v, f, j, t, d, b, p, l, k, q, c, g, r, z, s, x, m, n) e das consoantes compostas. Esta ordem de apresentação das letras não corresponde obviamente à ordem do alfabeto, mas tem uma lógica inerente ao método. João de Deus parte das letras em que a correspondência grafema/fonema é unívoca, ou seja, parte de letras que representam apenas um valor fonológico. Em seu entender estas seriam as mais simples de abordar, para uma criança, pois teriam apenas um valor a aprender para cada representação gráfica. Só terminada esta fase de aprendizagem, se apresentaria o alfabeto maiúsculo (uma espécie de representação gráfica alternativa) após o qual as crianças estariam aptas a ler quaisquer textos.

Cada um destes métodos reflecte um pouco a evolução dos estudos sobre a própria língua (aí incluídos os estudos e as novas propostas para a ortografia e a sistematização das regras de acentuação) e é fácil de perceber que a dimensão fonética englobada na proposta de João de Deus jamais teria sido possível no século XVI, onde a relação entre o escrito e o oral ainda não tinha sido sistematizada.

Este método, apesar de João de Deus o apresentar como uma alternativa crítica aos antigos métodos de soletração e silabação e o definir como global pois faria uma incidência na palavra, ao recusar os procedimentos de repetição silábica de Castilho, foi entendido por alguns, como um retrocesso à soletração e, por outros, dado que a sua grande incidência gráfica estava na segmentação da sílaba, como um novo método silábico, com uma ordem de apresentação das letras ilógica.

Parece-nos que parte desta incompreensão também pode resultar do facto de as estratégias gráficas para a apresentação das letras não passarem por estratégias icónicas, e por isso, as letras não estarem implicitamente associadas a objectos e a palavras, mas poderem apenas ser usadas na construção de palavras, numa dimensão compositiva. De facto, em João de Deus as letras são apresentadas de uma forma isolada em cada lição, mas esse isolamento serve apenas para as identificar relativamente aos seus valores fonéticos (que conforme os casos pode ser um ou mais do que um).

Esta incompreensão da verdadeira dimensão fonética e inovadora do método de João de Deus, levou a que fosse alvo de ataques vindos de todo o lado.

Essa dimensão não era, porém, fácil de alcançar. Santos (1991) refere:

“Tendemos a interpretá-lo como tipo analítico na medida em que é a palavra o que mais interessa comunicar. Não desconhecemos que à primeira vista pode parecer sintético pela predominância dada à letra nas primeiras lições. (Santos, 1991:8)

Ainda hoje não é fácil encaixar o método de João de Deus quer nas designações analítica, quer sintética. Trindade (2004) dá-nos prova dessa dificuldade:

“(…) alguns autores — os críticos de João de Deus — pensavam que o método de Castilho continuaria representando o “novo”, já que parte da palavra para chegar à sua decomposição em sílabas e letras, e João de Deus, o retrocesso, por privilegiar a análise fonética e a memorização das regras decorrentes dessa análise. Entretanto, o olhar poderia ser outro: Castilho também privilegiou a análise fonética e a memorização de regras e João de Deus jamais fragmentou a palavra ao proceder a essa análise e ao ensinar as regras. Poderíamos, ainda, dizer que os métodos de leitura de ambos, por caminhos diversos — o da decomposição da palavra/fonetização e o da unidade da palavra/fonetização — pertenciam à orientação metodológica de leitura predominantemente analítica, por partirem de uma unidade linguística: a palavra.” Trindade (2004:79)

Na opinião de Trindade (2004):

“Os métodos fonéticos, aos quais pode ser alinhado o de João de Deus, quanto ao privilégio dado à análise fonética, representariam reacções à soletração antiga e à silabação, já que estes últimos métodos organizavam a aprendizagem da leitura seguindo a ordem convencional do alfabeto e a denominação da letra na formação das sílabas. João de Deus pensava que tal procedimento dificultaria o reconhecimento dos “valores” das letras, aceitando melhor a soletração moderna, pela tentativa de aproximar o nome dado à letra ao seu som.” (Trindade, 2004:257)

Estas designações de analítico e sintético para os métodos, ainda que não totalmente esclarecedoras do tipo de actividades e procedimentos envolvidos, são, porém, claras se as entendermos como a representação de vários tipos de percursos cognitivos activados na leitura: o percurso analítico: letras, sílabas, palavra, frase e o percurso sintético: (textos, frases), palavras, sílabas, letras.

Na reflexão sobre metodologias de ensino da leitura e da escrita Viana e Teixeira (2002) elucidam:

“Dentro dos métodos sintéticos valerá a pena referir as suas três principais variantes: alfabética, fonémica e silábica. Na variante alfabética a criança vai reconhecer as

letras através do seu nome, estabelecendo-se as regras de sonorização da escrita conforme o idioma em que se ensina a ler. No sentido de colmatar o grande inconveniente da abordagem alfabética, sugere-se não o ensino do nome da letra, mas do fonema que representa o som da letra, desenvolvendo-se a abordagem fonémica. O processo de aprendizagem da leitura inicia-se, portanto, pelo fonema, associando-o à sua representação gráfica. É trabalhada, de forma sistemática, a correspondência grafema-fonema. (Viana e Teixeira, 2002:95)

Cada um dos percursos analíticos e sintéticos, tinha, pois, como vimos, a necessidade de articular procedimentos e de usar diferentes meios para a actualização do método junto dos alunos. Estes meios podiam ser geométricos (através de figuras), iconográficos (através de imagens), simbólicos (através de formas), mnemónicos (cenas integradas em narrativas que permitam recordar a forma e o som da letra), mecânicos (letras móveis para composição de palavras em vários materiais, cubos, quadros, baralhos, rolos de combinação de letras, consoante/vogal, etc.). Como sabemos, o método usado por João de Deus, independentemente das designações (sintético ou analítico) que lhe possam ser atribuídas, tinha uma forte componente fonémica. Para apoiar este método os meios utilizados por João de Deus parecem nulos. De facto, não são. São as infinitas possibilidades gráficas e topográficas do sistema escrito desenvolvidas para servir a aquisição da consciência fonológica da língua.

Viana e Teixeira (2002), tendo em conta as mais recentes investigações sobre os processos cognitivos envolvidos na leitura, consideram que a relação entre as capacidades metalinguísticas e a aprendizagem da leitura e da escrita é relevante, já que “as capacidades metalinguísticas são facilitadoras da aprendizagem da leitura, e que o seu desenvolvimento é incrementado com esta aprendizagem.” (Viana e Teixeira, 2002:110),

Apesar de não fazer mais sentido, hoje em dia, analisar as abordagens metodológicas independentemente de outros factores (como a dinâmica interna da classe, por exemplo) relativamente ao sucesso na aprendizagem de leitura, os estudos de Chall (1967 e 1983) citados em Viana (2002) demonstram que:

“(…) 1) em complemento de uma leitura significativa, há necessidade de uma instrução fonética explícita e sistemática; 2) há uma forte correlação entre o conhecimento das letras e a discriminação fonética e o desempenho na leitura; e 3) a familiaridade com as letras, e a sensibilidade à estrutura fonética da linguagem oral, eram também, nesta revisão, preditores mais fiéis do que o Q.I. do desempenho em leitura, quer em pré-leitores,

quer em leitores iniciais. Quanto a estudantes mais velhos (alem do 3º ano), o conhecimento fonológico continuava a ser um bom preditor do desempenho em leitura, mas este mostrava-se já mais dependente do nível intelectual.” (Viana, 2002:94-5).

Não queremos nem podemos de modo nenhum, no âmbito deste trabalho, avaliar ou tão-só criticar metodologias do ensino da escrita e da leitura, mas não podemos deixar de registar o que diz Viana (2002):

“Podemos dizer que, em termos evolutivos, os métodos fónicos cederam protagonismo aos métodos globais, assistindo-se no presente a uma reabilitação das abordagens fónicas. Vários são os especialistas em educação infantil (Ausubel, 1978; Secadas & Rodriguez, 1981) que as aconselham, invocando essencialmente razões de “eficácia”, por exemplo: na aquisição do código; no estabelecimento das relações grafema/fonema, sem os quais não haverá leitura; na articulação dos processos de ler e escrever, conduzindo a uma maior precisão de ambos; no domínio das especificidades de cada idioma; junto das crianças com dificuldades de ordem motora ou psíquica, nomeadamente se associadas a imagens visuais, auditivas e motoras, ou na promoção da autonomia leitora.” (Viana, 2002:98-9)

E são ainda as palavras de Viana e Teixeira (2002) que queremos transcrever, ainda que com supressões, sobre os aspectos positivos e cientificamente validados que constituem o método de João de Deus depois das descrições críticas elaboradas para os métodos sintéticos, analíticos, globais e mistos:

“O recurso a estruturas gráficas artificiais, indicando a divisão da palavra em sílabas gráficas, permite obter a decomposição das palavras sem quebrar a unidade gráfica (e sonora) das mesmas.(...)”

A metodologia de João de Deus recusa-se a tratar as sílabas independentemente das palavras em que estão inseridas (...) permitindo ensinar o código alfabético num contexto de leitura significativo.(...)

Outro aspecto da actualidade são as recomendações que João de Deus faz aos professores para que ajudem as crianças a sentir o funcionamento dos seus órgãos fonadores, para melhor entenderem a imagem sonora e para melhor consciencialização da noção de fonema e da sequência de sons na palavra.(...)

João de Deus, embora não empregue o termo “fonema” baseia o seu método numa descrição da língua de tipo fonológico.(...)

Simultaneamente a criança é convidada a uma análise fonética, mas também a uma análise do contexto grafémico. A criança tem um papel activo na descoberta que o contexto das letras determina o seu valor sonoro. A criança é convidada e estimulada a ser “analista da linguagem”, em vez de papaguear uma regra que sabe de cor, que ouviu imensas vezes, mas que não consegue actualizar no momento.

Paralelamente à importância dada por João de Deus ao papel da consciência fonológica, verificamos também no autor da Cartilha Maternal a preocupação em escolher palavras do vocabulário corrente da sua época. Ao folhearmos os nossos manuais, é gritante o retrocesso em relação aos critérios utilizados por João de Deus.

(...) há ainda um aspecto que merece relevância: a existência de um livro grande. O uso de um livro grande (...) é uma estratégia que encontra eco nas actuais propostas para o desenvolvimento da literacia. Sobre os “livros grandes”, Spodek e Saracho (1994) dizem-nos que “ouvir (e ver...) ler, em voz alta, um livro grande é uma experiência semelhante à de estar sentado à frente numa sala de cinema.” (Viana e Teixeira, 2002:110-20).

6. Particularidades da vida e da obra de João de Deus

“QUERIA TALVEZ O MANDARIM QUE EU INVENTASSE AS LETRAS, E ATÉ OS TYPOS, A IMPRENSA E AS FÁBRICAS DE PAPEL PARA A CARTILHA SER VERDADEIRAMENTE ORIGINAL? QUERIA ORIGINALIDADE ABSOLUTA? ISTO ESTÁ RESERVADO ÀS CARTILHAS DO APOSTOLADO, E À CRÍTICA DO MANDARIM. É PRIVILÉGIO DOS 13, DA DÚZIA DE SARDINHEIRO.”

DEUS (1881:87)

6.1 Vida e obra de João de Deus

Quando consultamos biografias de João de Deus não podemos ficar insensíveis a uma aura de admiração popular que parece tê-lo acompanhado durante toda a vida. Não pretendemos apresentar a sua biografia completa, mas apenas fazer sobressair alguns aspectos que nos permitam conhecê-lo melhor e poder, eventualmente, relacionar algumas das preocupações que evidenciou na sua obra com o seu percurso de vida e as suas características de personalidade.

João de Deus (João de Deus Nogueira Ramos, 1830 – 1896), nasceu em S. Bartolomeu de Messines, a 8 de Março de 1830. É filho de Pedro José Ramos e de Isabel Gertrudes, com quem este casou em segundas núpcias. Foi contemporâneo de Soares de Passos e de Camilo Castelo Branco (ainda



Fig. 1 – João de Deus.



Fig. 2 – João de Deus.

que não adira a ultra romantismos), de Antero de Quental (apesar de não alinhar literariamente na sua falange renovadora), de Teófilo Braga (que lhe edita um livro com as suas prosas), de Eugénio de Castro (que lhe publicaria uma série de poemas *Sorrisos Lisos*, no Jornal “O Dia”) de Teixeira Gomes, de Afonso Lopes Vieira, de Manuel Laranjeira, etc.

Na adolescência frequentou o seminário de Faro, onde recebeu ordens menores, mas em 1849, mudou o rumo da sua vida e foi para Coimbra para cursar Direito. Manteve, porém, ao longo da sua vida, uma profunda crença no Cristianismo que combinou com uma predileção pelos republicanos e com as preocupações socialistas de justiça social. A realização do curso levou-lhe 10 anos¹. Nunes (1996: 7), informa que, por graça, João de Deus dizia que o seu curso, para o qual não tinha propensão especial, lhe ocupara tantos anos quantos durara a guerra de Tróia. Todos registam na vida coimbrã de João de Deus uma certa dose de boémia. Desde cedo, granjeou simpatia em Coimbra, devido à sua eloquência, permanentemente pontilhada de humor e poesia. Era considerado um bom conversador, com capacidades para gracejar fora do comum, tocava viola e cantava maravilhosamente e diz-se que em Coimbra ninguém lhe resistia. À música, juntava outras artes e era notório que tinha grande sensibilidade para o desenho com que permanentemente ornava os livros e as paredes do quarto. Nunes (1996) conta alguns pormenores engraçados da sua vida que permitem que o seu retrato inclua, ao lado da sua simpatia natural, uma certa bonomia perante a vida, as dificuldades económicas e as adversidades em geral.

A sua vida em Coimbra permitiu-lhe desenvolver os dotes de poeta que concretizava em sátiras e epigramas que recitava aos amigos. Nunes (1996: 8) conta que eram estes quem, no início, lhos registavam por escrito, embora, mais tarde, adoptasse outra atitude e registasse, ele próprio, os seus poemas, cuja forma aprimorava cuidadosamente. Um dos episódios que segundo Nunes (1996:10) o afirma como poeta tem exactamente a ver com um poema que redigiu — o primeiro que publicou na revista *Académica* — e ofereceu a uma menina a quem morrera a irmã, Raquel, uma lindíssima menina de Coimbra e uma semana depois, a mãe. A poesia teria, nas palavras de Nunes “posto Coimbra em lágrimas.” (1996:10).

1. Encontrámos, porém, muitos que lhe chamam bacharel, como é o caso de José Lopes Pacheco, em carta enviada ao Jornal *Progresso* em 21 de Abril de 1878 “(...) sobre os merecimentos da Cartilha Maternal, esperam o resultado do trabalho da referida comissão, para responderem ao sr. Bacharel João de Deus, se a tanto se julgarem obrigados (...)”

Colabora com os jornais: *Estreia Litteraria*, *Atheneu*, *Preludios Litterarios*, *Academico*, *Instituto e Phosphoro* e traduziu obras do francês.

Em 1862, João de Deus publicou *Pachá Janina*, um opúsculo contra o Reitor da Universidade de Coimbra, abandonou Coimbra, e foi para o Alentejo e depois para o Algarve onde pouco exerceu de advocacia e onde se dedicou às letras como jornalista (no Bejense). Neste período, foi progressivamente encurtando o seu nome e em 1868, passou definitivamente a usar apenas João de Deus. Em 1869 foi eleito deputado em Silves — cargo que se diz ter aceitado por bondade — e foi nessa data para Lisboa. Mas o seu feitio não se coadunava com as funções de deputado e não ia quase nunca ao Parlamento. A exigência na mudança de hábitos (mesmo a maneira de vestir) desesperava-o. “Nestas circunstâncias, o Café Martinho da Arcádia é o seu Parlamento. A poesia a sua predilecção. A tertúlia o seu passatempo.” (Nunes, 1996:10)

Casou em Lisboa com Guilhermina Bataglia (de ascendência italiana e cultíssima) de quem teve quatro filhos (Clotilde Ramos, João de Deus Ramos, José do Espírito Santo Ramos e Maria Isabel Ramos).

Intensificou o seu labor poético onde transparece a assunção da bondade, da pureza, mas também do sofrimento e múltiplas preocupações sociais. No entanto, como diz Magalhães (1995:13): “A arte de João de Deus não teve ligações estéticas com o seu tempo.” Porém, os seus poemas, de uma simplicidade desconcertante, popularizaram-no.

Publicou a sua primeira colectânea de poemas, *Flores do Campo*, em 1869.

Declarou-se preocupado com a alfabetização popular, convencido de que apenas lendo o Homem é cidadão de corpo inteiro.

Em 1870 foi convidado, pelo sr. Rovere, gerente da Livraria Rolland a compor uma Cartilha. Esta, que o Dr. João da Costa Terenas tentaria editar em Lisboa, seria publicada no Porto, em 1877, com data de 1876. Em 1873 escreveu *O Indigena*, uma reflexão satírica sobre comportamentos sociais e em 1875 publicou *Folhas Soltas*. Em 1876 surgiu *A Palavra escrita*, uma reflexão sobre os efeitos da fala e da escrita na civilização. Em 1880 traduziu *Os Deveres dos Filhos*. Em 1881 escreveu sobre *A Trisecção do Ângulo e Pontuação para Guitarras*.

Declarou-se republicano. Com o objectivo de combater o analfabetismo, em 1882, abraçou o projecto pedagógico das Escolas Móveis para a difusão do seu método (escolas diurnas para crianças de mais de sete anos e nocturnas para adultos). Em sua casa, prestava esclarecimentos a professores e alunos.

Em 1893, Teófilo Braga convenceu-o a publicar *Campo de Flores*. Muitos dos poemas desta obra estão pejados de críticas indirectas a certas personalidades com que se envolveu durante a polémica da Cartilha e são incompreensíveis para qualquer leitor não iniciado nesta polémica dado que os epítetos com que se lhes dirige estão profundamente referenciados a acontecimentos de então.

Em 1895 recebeu do Rei D. Carlos, que a levou em mãos a sua própria casa, a Cruz de Santiago e Espada.

Dele diz Teixeira Gomes, no Inventário de Junho:

“João de Deus na vida prática foi homem que deixou andar sempre o seu crédito por mãos alheias e nunca soube “vender o seu peixe” como se diz no Algarve. Artista e boémio. Ninguém como ele adquiriu tão universal reputação de preguiçoso e perdulário. Esta última balda perdeu-o na opinião das províncias, conquanto não haja notícia de que o Poeta uma única vez na sua vida tenha gasto cem mil réis porque nunca os teve. Soberbos filósofos tentaram governá-lo, tutelá-lo mesmo; foram os que mais lhe imputaram incansável preguiça. Clamavam que só impondo ao seu espírito certa orientação — cada qual a sua — se conseguia dele maior e melhor cópia de produções. (...) resistiu o poeta; isto no tempo em que andavam cheios os cofres públicos. Artista e boémio. Buscava consolar a alma com os versos que fazia cristalizando as suas impressões, e entre sorrisos, exclamando: a vida é um bem. Esta, a sua divisa. Mas é amarga a vida quando em cada encruzilhada nos espreita a miséria e a fome; no entanto, ele nunca pensou em vender fosse o que fosse, nem mesmo os versos. O quê? Versos valem alguma coisa?... Teve muitos momentos de cruel sofrimento. Mas a dor é imensamente fecunda, ao contrario da alegria, quase sempre estéril e egoísta.” Teixeira Gomes apud Magalhães, 1995:19-20)

Talvez as palavras de Nunes (1996), no centenário da sua morte, reamem bem este esquisso de retrato:

O poeta, o pedagogo, o republicano, o simpatizante cristão do socialismo, o polemista em defesa da Cartilha — porque saber ler era o começo da libertação — bem ajudado por amigos fieis, ganha uma espécie de auréola de santo laico.

Quando passa o aniversário dos seus sessenta e cinco anos, recebe uma apoteose nacional, única nos anais da cultura portuguesa. Uma manifestação da juventude a que se associa a restante população, que consagra, em vida, um poeta que foi também um grande pedagogo. Apesar de uma chuva desmobilizadora, milhares de estudantes de todos os graus do ensino, idos de todo o país, gente de todos os estratos sociais, aclamaram, delirantemente, o autor da *Cartilha Maternal*. Os estudantes da Universidade de Coimbra não faltaram. E pela voz inconfundível e melodiosa de Hilário fizeram ouvir a canção coimbrã, cantada, de joelhos, em respeitosa postura ao venerando poeta português. O rei, D. Carlos I, fez, também, questão de honrar o poeta, indo cumpri-

mentá-lo a sua casa e distinguindo-o com a Cruz de Santiago e Espada, a mais alta condecoração que Portugal possui e com que distingue os que honram as Letras, as Artes e as Ciências.

(...)

Ainda não acabavam os acordes do reconhecimento, quando, volvidos dez meses, em 11 de Janeiro de 1896, perfaz hoje cem anos, o poeta morre. Não foi preciso o governo decretar luto nacional por três dias, nem obter a unanimidade dos deputados para o funeral nacional do Poeta para aquele ter honras das grandes figuras da Nação. Espontaneamente o povo português o decretou, logo que a notícia da morte percorreu a cidade e o país. E, se no aniversário se reunira uma multidão, naquele dia, multidões se juntaram. Calcula-se que mais de 50.000 pessoas desfilaram na Basílica da Estrela diante do corpo embalsamado que foi transportado para o Panteão dos Jerónimos numa carreta puxada por estudantes. Guerra Junqueiro, ausente mandou flores do campo para o autor de Campo de Flores. Ninguém pode registrar a dor dos portugueses, transformada num imenso luto.” (Nunes, 1996:15-6)

6.2 A Polémica da *Cartilha Maternal*

A polémica da *Cartilha Maternal* e do Método João de Deus a que aludimos já variadíssimas vezes constituiu uma acérrima discussão pública, através de inúmeras cartas publicadas nos jornais, preenchidas de múltiplas acusações e de um colorido verbal difícil de igualar.

Uma significativa parte dessas cartas está publicada em três obras: *A Cartilha Maternal e a Imprensa* (1877), *A Cartilha Maternal e o Apostolado* (1881) e *A Cartilha Maternal. A crítica* (1897), mas pensamos que infelizmente lhes falta visibilidade e sobretudo que mereciam ser confrontadas com outras surgidas na época (as publicações citadas são de João de Deus e é natural que na selecção das cartas ele privilegiasse as suas); sobretudo parece-nos que, dadas as implicações desta polémica com a Educação em geral e com o ensino da leitura, estas cartas mereceriam uma reorganização por temáticas abordadas.

A polémica acerca da Cartilha de João de Deus retrata o espírito da época, a importância dada nessa altura às questões pedagógicas, a forma acérrima de defesa e de ataque, o uso do cinismo, da ironia e do insulto como prática argumentativa na praça pública. É fácil ficar-se fascinado com a dimensão documental destas cartas. Através delas é toda uma época que desfila.

A polémica da Cartilha foi travada essencialmente com Simões Raposo (José António Simões Raposo) que João de Deus apelida de “o tubarão real” (Deus: 1881:83), e, uma vez que este era o Director da Casa Pia de Belém, o “vigário da pedagogia em Belém”, (Deus: 1881:76), e “o apóstolo dos gentios” (Deus: 1881:84), dado que assinou — conjuntamente com José Manuel Fernandes de Carvalho, José Lopes Pacheco, Alfredo Júlio de Brito, Álvaro Teixeira de Carvalho, Luiz da Costa e Sousa, António Servullo da Mata, Arthur Marques Gonçalves, Fronterio Maria de Campos, Luiz Jorge de Oliveira, Viriato Augusto de Almeida e Silva, João Francisco Barroso, que ficaram conhecidos como os seus apóstolos — uma carta pública contra a Cartilha e contra o método de João de Deus, no *Jornal do Comércio* a 11 de Abril de 1878. Por trás destes doze signatários está também Teófilo Ferreira (o décimo terceiro apóstolo “para a dúzia do sardineiro” a que João de Deus não cessa de aludir).

Segundo Tiago Moreira (in Nóvoa, 2003:1154-56) Simões Raposo (José António Simões Raposo, 1840-1900), natural de Trás-os-Montes foi aluno pensionista da Escola Normal Primária de Lisboa (1863-1864) e pertence por isso à primeira geração de professores normalistas de Lisboa. A partir de 1866, passou a pertencer aos quadros da Casa Pia de Lisboa, onde publica alguns relatórios anuais e revelou uma preocupação constante com a modernização e racionalização dos procedimentos pedagógicos e administrativos. Dinamizou uma série de acções em prol da educação, entre elas, as “*Conferencias Pedagógicas*”. O seu pensamento pedagógico é francamente marcado pelo catolicismo e concebe a educação como uma “progressiva integração e transformação de organismos humanos em indivíduos socialmente úteis”. Publicou inúmeros manuais escolares. Foi vereador, no pelouro da Instrução, da antiga Câmara Municipal de Belém e em 1887 foi eleito deputado como “candidato do professorado primário”. Foi conhecido e prestigiado no estrangeiro, onde se deslocou em missão académica. Em 1892 participou no Congresso Pedagógico Hispano-Português-Americano, com várias comunicações. No final da vida aceita a direcção da Escola Normal de Lisboa.

Vejamos uma, de entre as muitas e maliciosas caracterizações que João de Deus faz de Simões Raposo:

O tubarão real é o Raposo, que na fome canina de celebridade tudo engole aos bocados e assim lança indigesto. Nunca de duas ideias gerou terceira. As ideias naquelle cérebro formam pyramides como as balas de artilharia, tocando-se apenas por um ponto e conservando-se assim limpas e seccas, graças à livre circulação do ar. Aquela cabeça é como uma cantoneira onde nas prateleiras envidraçadas se vêem os títulos de todas as obras pedagogicas e methodologicas do mundo, e os nomes dos autores de todas essas obras, títulos e nomes que o malogrado Ghira andou colleccionando e encostando por essa Europa fora e descarregou aos montões, na eschola normal, aonde os pedantes se vão alambasar. Em baixo, nas gavetas de fundo falso, e no armário cheio de teias de aranha é onde o Raposo atafulha, como uma pega, os seus princípios políticos, moraes e religiosos, e a rethorica dos grandes entalões; tudo à mistura e numa confusão que admira como basta metter a mão, saca logo o preciso! Passa pela rua do Arsenal? Saca philosophia positiva. Vai a uma festa escholar, vê lá o Sr. Sampaio? Saca educação religiosa. Acha-se encurralado pelos seus amigos Percheiro e Brou em contradicções desenvencilháveis? Desata a contar o caso do Hymno de Amor num pathetico que é de fazer chorar; mas tendo sempre o cuidado de ir empregando a figura de rethorica chamada normalismo... que consiste em dar os effeitos por causas e as causas por effeitos.” (Deus, 1881:228, nota 22)



Fig. 3 – Simões Raposo in Nóvoa 2003:1154.

Foi um dos mais acérrimos críticos de João de Deus, agastado com o facto deste ter culpado a ignorância dos professores da Escola Normal do analfabetismo em Portugal, mas não podemos, no entanto, deixar de referir que a primeira opinião de Simões Raposo sobre o método de João de Deus, foi elogiosa como o comprova a carta que ele próprio escreveu a João de Deus em 18 de Março de 1877, e que este guardou e que ameaçou publicar e publicou, de facto, em *A Cartilha Maternal e o Apostolado* (Deus, 1881:209).

Dos outros “apóstolos”, alguns tiveram uma visibilidade significativa, na polémica conduzida nos jornais, outros nula. Júlio de Brito, enquanto autor de manuais de ensino da leitura, foi um deles.

De todos os professores que assinaram a carta pública contra o método de João de Deus, Júlio de Brito (Alfredo Júlio de Brito (18??-1??)), foi um dos que mais visibilidade teve na polémica, dado que foi autor de várias cartilhas, mas a sua actividade pedagógica não teve grande projecção, não aparecendo referido no Dicionário de Educadores Portugueses. É, aliás, muito difícil, apesar das inúmeras edições (fingidas) de que fala João de Deus, localizar uma qualquer obra sua (para além das gramáticas francesas) nas Bibliotecas Nacionais.

João Deus refere-se a Júlio de Brito, como

“Brito, o Júlio de Brito, o Alfredo de Brito, o Júlio Alfredo de Brito, o Alfredo Júlio de Brito, que tudo se chama e de todas as maneiras se assigna n’os vários frontispícios da mesma obra, frontispícios que ele emplastra mudando títulos e datas, a capricho, ou supprimindo-as à franceza para fingir várias edições, este o autor de várias e avariadas grammaticas francezas, menos fallado, mais modesto não porém menos profundo que o Raposo (...)” (Deus, 1881:205)

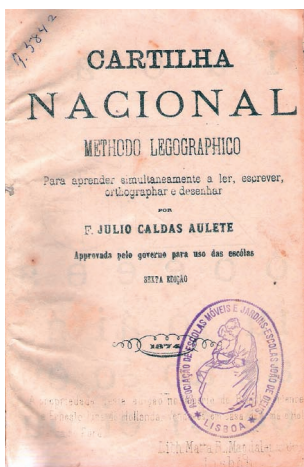


Fig. 4 – *Cartilha* de Caldas Aulete (1874).
© M.J.D.

Caldas Aulete, Brito Aranha e Amaral Cirne, ainda que não tendo assinado a carta do *Comércio*, foram também, entre outros nomes como Felizardo de Lima e Simões Lopes, permanentemente, envolvidos na polémica.

Segundo João Carlos Paulo (in Nóvoa, 2003:119-20) **Caldas Aulete**, (Francisco Júlio Caldas Aulete, 1823-1878), natural de Lisboa, foi professor da Escola Normal de Marvila, da Escola Académica e do Liceu Central de Lisboa. Foi deputado, nas cortes liberais. A sua cartilha (*Cartilha Nacional: Método legográfico para aprender simultaneamente a ler, escrever, ortografar e desenhar*, em 1874 corria já a 6ª edição) teve enorme sucesso (em Portugal, mas sobretudo no Brasil) e desencadeou de novo a

polémica das estratégias legográficas no ensino das primeiras letras. O seu método divide-se em 24 lições da responsabilidade de um professor, que se devem completar por outras 24 apoiadas por um “decurião” activando as estratégias do ensino mutual. De parceria com Latino Coelho escreveu *Enciclopédia das Escolas Primárias* (1869) dedicado à exposição dos métodos de ensino da língua que, no essencial, passam pela “defesa de que as lições não deveriam durar mais do que uma hora; insistência na complementaridade entre o ensino da língua e o dos valores éticos ligados à família, à pátria e à moral pública, pela proibição absoluta dos castigos corporais (...) e finalmente pela proposta de “que o ensino nas escolas elementares fosse entregue às mulheres.” (Nóvoa, 2003:119)

Apesar de não aparecer referenciado em Nóvoa (2003), sabemos que **Brito Aranha** (Pedro Wenceslau de Brito Aranha, 1833-1914), autodidacta de sólida e vasta cultura, começou a ganhar a vida aos dezasseis anos como aprendiz de tipógrafo (de novo a tipografia cruzou a vida dos metodologistas) e pertenceu ao quadro artístico da Imprensa Nacional. Quando Eduardo Coelho (fundador do Jornal Diário de Notícias) morreu, recebeu o convite para redactor principal desse jornal. Para além de jornalista, continuou, com vários volumes, o Dicionário Bibliográfico Português, iniciado por Inocêncio Francisco da Silva, que, por confiar nos seus escrúpulos intelectuais, o designou seu testamentário e lhe legou a parte que havia feito. Publicou em 1872, na casa Rolland, uma cartilha ilustrada a que chamou *O Primeiro Livro da Infância das cidades, das vilas e das aldeias ou o ABC para meninos e adultos*, que se apresentava como um método novo, capaz de combater o tédio da soletração.

Segundo João Pedro Fróis (in Nóvoa, 2003:336) **Amaral Cirne** (Francisco António do Amaral Cirne Junior, 1850-1882), natural de Estarreja, foi pedagogo e literato e faleceu jovem, vítima de tuberculose. Organizou, no Porto, um Colégio privado, o Instituto Minerva. Quando regressou a Estarreja, por motivos de saúde, em 1878, ganhou experiência no ensino das primeiras letras a um surdo. Publicou em 1877, no Porto, uma cartilha a que chamou Método de Leitura.

Amaral Cirne foi o autor da crítica escrita à *Cartilha Maternal* e sobre o método de João de Deus que talvez mais visibilidade teve na época e que ainda agora continua a ser uma das mais citadas. A sua crítica constava de um relatório “Relatório apresentado ao Exmo Comissário de Estudos do Distrito do Porto e foi, posteriormente publicada em livro *Exame da*

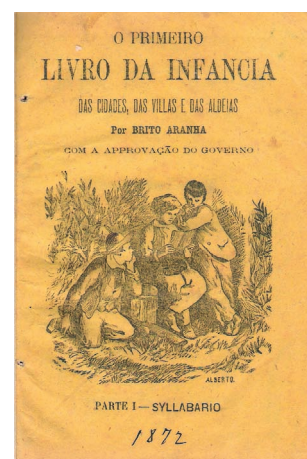


Fig. 5 – Cartilha de Brito Aranha (1872). © M.J.D.

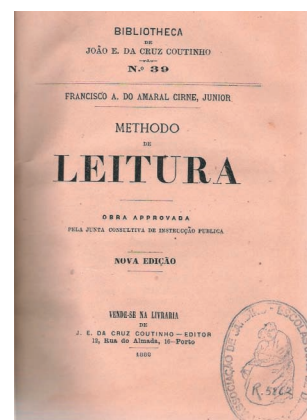


Fig. 6 – Cartilha de Amaral Cirne (1882). © M.J.D.

Cartilha Maternal (1879). É uma crítica extensa e pormenorizada, mas que enferma de vários erros, entretanto clarificados e que o próprio João de Deus se empenhou em rebater, sem nunca perder a oportunidade de ridicularizar Cirne.

Muitas das acusações proferidas contra o método de João de Deus partem de grandes equívocos relativos aos pressupostos teóricos do método, por incompreensão relativamente ao que era defendido na *Cartilha Maternal* ou mesmo por malvadez na tentativa de lançar a confusão. Amaral Cirne foi um dos que, agarrando-se ao argumento de que o método de João de Deus não parte do conhecido para o desconhecido, como mandavam as novas pedagogias, introduziu uma série de falácias para o criticar.

Diz Cirne (1979)

“O autor da *Cartilha Maternal* não vai do conhecido para o desconhecido, nem do fácil para o difícil, nem do concreto para o abstracto. Segue exactamente a ordem inversa. Não parte do conhecido porque as letras bem como as sílabas não têm significação para a criança, não dizem nada ao seu espírito; não parte do fácil, porque não começa pelas consoantes p, b, e m, que de todas as consoantes, são as menos difíceis de pronunciar; não parte do concreto, porque as letras são alguma coisa de abstracto, resultante do trabalho analítico do espírito. O autor da *Cartilha Maternal* parte do simples para o composto; mas aqui o simples, o elemento é precisamente o desconhecido, de sorte que o modo como procede só seria defensável quando sucedesse o contrario do que realmente sucede. “Amaral Cirne (1979:23)

João de Deus teria oportunidade de rebater com clareza cada um destes argumentos, demonstrando como Cirne confundira o seu método e ignorara que ele partia da palavra e não da letra, mas também não deixou de criticar veementemente Amaral Cirne a propósito da sua cartilha:

“O velho ram-rão é uma escola de depravação intellectual; mas Cirne e outros que taes ferozes animaes achando em cavallariça dez elementos phonicos, e em lameiro sete elementos phonicos, e ensinando a ler nessa conformidade, tiram do desgraçado alumno do sal do bê á bá para o metterem na salmoira do be á ba, o que é igualmente falso e estúpido. Veja-se o monumento de estupidez e limpeza de mãos do Cirne, *Methodo de Leitura*, 1877, pág. 10.” (Deus, 1897:281)

Da biografia de **Felizardo Lima** (1839-1905) não encontramos praticamente nada. Sabemos que foi autor de uma *Cartilha Infantil: Arte de Aprender a ler e a escrever em vinte lições* e que também se viu envolvido na polémica com João de Deus.

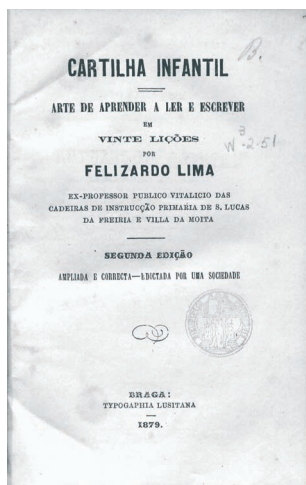


Fig. 7 – *Cartilha* de Felizardo de Lima (1879).
© B.P.M.P.

Depois de escarpelizar os erros do seu método, não hesitou João de Deus em criticar a maneira como o autor descreve a forma gráfica das letras:

“O sr. Lima menciona vinte e nove cursos, em diferentes localidades que seguem o seu methodo de ensino da leitura e cita o número de indivíduos adultos e menores que assim aprenderam a ler. Como à sua estatística faltam muitos elementos não podemos ajuizar quantos foram os que por causa do seu método deixaram de aprender.

O governo é que precisa olhar para isto com muita atenção. (...) mande averiguar se o methodo do sr. Lima é acertado ou disparatado. No primeiro caso, cumpra derramal-o pelas escholae do paiz, nas quaes folgaremos de ver entrar alegremente o arquinho amolgado, o espantalho, o corisco e o passarinho [refere-se às designações que Felizardo Lima dava às letras, baseando-se na sua forma]. No segundo urge remediar que o ensino primário não fique mais à mercê libérrima de methodos irrationaes, caprichosos, obscuros e imbecis.

(...)

Erre á ra éme ó mó — ramu, é menos ridículo que: arlequim, arvore, medida, arco ramu: extravagância hedionda que não é original de Felizardo, mas de Castilho. Todavia: erre á rá éme ó — ramu, é absolutamente detestável e corresponde a ensinar: $2+1+5+3=4$ ” (Deus, 1897:280, nota 11)

Nóvoa (2003:788) diz não possuir de **Simões Lopes** (António Simões Lopes, 18??-19??) quase informação biográfica nenhuma. Foi muitos anos professor primário e posteriormente inspector escolar. Publicou em 1875, *A Cartilha Infantil* e os *Quadros de Leitura*.

A propósito das primeiras páginas da Cartilha de Simões Lopes que João de Deus provou ter sido plagiada, frase a frase, de uma obra chamada *Primeira Carta de Nomes* de 1864 e dos textos de Régimbeau, diz João de Deus na tentativa de mostrar que Simões Lopes não percebe do que está a falar:

“Mas aquellas vinte e sete vogaes classifica-as o sr. Lopes Simões 12 oraes e 15 nasaes. Perguntei eu se tal classificação se refere à letra ou ao valor. Referindo-se à letra, não há letras na bocca nem no nariz; referindo-se ao valor, seria uma desgraça que tivéssemos quinze vogaes nasaladas, quando já cinco desfeiam a língua portuguesa.” (Deus, 1881:176)

De acordo com Luís Viana (in Nóvoa, 2003:552-4) **Teóphilo Ferreira** (Manuel Constantino Augusto Teófilo Ferreira, 1840-1894), natural das Flores, nos Açores, era filho de gente humilde, e, na procura de melhores condições de vida, trabalhou como caixeiro e depois como tipógrafo, na



Fig. 8 – Simões Lopes



Fig. 9 – Theóphilo Ferreira.

Ilha de S. Miguel onde frequentou várias escolas e o liceu que terminou, tendo sido nomeado professor primário em Ribeira Grande. Iniciou-se com Teófilo Braga no Jornalismo. Participou em várias revistas pedagógicas. Em 1868 foi para Lisboa para frequentar a Escola Normal em Marvila. Fez o curso num ano e em 1873 foi nomeado director e professor da Escola Normal de Marvila, cargos que desempenhou até morrer. Em 1878 obteve o diploma da Escola Médica de Lisboa e exerceu medicina em várias Misericórdias, ocupando mais tarde, enquanto autarca, os pelouros da higiene, da saúde e do ensino. Foi eleito vereador da Câmara de Lisboa em 1878. Em 1880 assistiu como comissário do Governo ao Congresso do Ensino em Bruxelas. Foi eleito deputado em 1890. A Educação esteve sempre na primeira linha das suas preocupações políticas e perfilhou ideias iluministas para a Educação, entre elas, a do ideal de educação integral, para lá do “ensinar a ler e a escrever”. Promoveu variadíssimas iniciativas em prol da Instrução Pública, defendeu os professores e lutou pela dignificação da sua profissão.

É, também ele, ruidosamente referenciado e interventor sistemático nesta polémica, sendo autor de inúmeros textos polémicos. Foi um adepto fervoroso do Método Português de Castilho, criticou duramente João de Deus e foi um alvo permanente de ferozes críticas lançadas pelo pedagogo. Em 1883 foi alvo de vários processos, nomeadamente de uma denúncia de “atentado ao pudor” e chegou mesmo a estar preso.

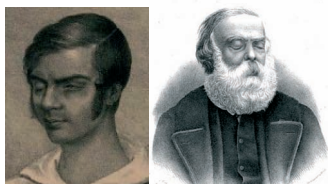


Fig. 10 – Castilho, aos 17 e aos 70 anos.

Obviamente, na polémica era sistematicamente referido o método de Castilho, pelos seus adeptos. **Castilho** (António Feliciano de Castilho, 1800-1875) era natural de Lisboa, e ficou cego aos seis anos por causa do sarampo. Foi poeta, tradutor e pedagogo, licenciado em Cânones, pela Universidade de Coimbra. Segundo Justino Magalhães (Nóvoa, 2003:311-316) foi influenciado pela revolução do pensamento liberal e envolveu-se em várias controvérsias académicas. Nas questões de alfabetização, marcou definitivamente o século XIX em Portugal, “Castilho revela-se um dos mais polémicos e insistentes defensores da instrução das populações laboriosas (...): inspirando-se no método Lemare adoptou à língua portuguesa um método de leitura fonológica: Método de Leitura Repentina, criou um sistema simplificado de ortographia; exerceu funções de mestre de primeiras letras pelo Método de Leitura Repentina, animou polémicas e debates em torno da campanha da Instrução pública e do seu método.” (Nóvoa, 2003:312). O seu método, fortemente apoiado em imagens (as imagens

deveriam ter correspondências fonológicas, desencadeadas através de narrativas), partia de um trabalho sobre a oralidade para a leitura e a escrita; era tido por muitos como um método inovador e por outros como um método retrógrado.

Gostaríamos de dar sucintamente uma visão geral do ambiente gerado pela polémica em torno do método de João de Deus. Para vermos bem o alcance violento e descomedido das críticas atentemos nestas palavras de Teóphilo Ferreira:

“A *Cartilha Maternal* é parto de um miserável que faz disso uma especulação vergonhosa.” (Teophilo Ferreira apud Deus, 1981:234)

Contra Teophilo Ferreira escreve João de Deus inúmeras páginas, chama-lhe o “sota” e acusa-o sistematicamente de exhibir erudição por ter uma vez desfiado numa carta enviada a um jornal os nomes de todos os pedagogos que conhecia. E o “Mestre dos apóstolos ou o Crista” (Deus: 1881:76) é um epíteto que não sabemos se atribui a Simões Raposo se a Teophilo Ferreira que, apesar de não ter assinado a carta pública, paira, para João de Deus, como uma figura sinistra e sempre presente para a constituição da dúzia de 13 que o atacam.

Repare-se como João de Deus dispara à esquerda e à direita em carta datada de 4 de Março de 1880, e enviada ao jornal *Democracia*:

“Quer o Sr. Contreiras que o seu methodo seja superior ao meu, não sendo nem seu nem methodo. Quer o reverendo padre Castanheira Nunes que a *Cartilha Maternal* seja uma ruína para a língua portugueza. Quer o mestre Teophilo Ferreira que a dita Cartilha fosse tirada do Régimbeau. Quer Raposo que ella depois de ser um ideal, seja a mais errónea e nefasta coisa que ha debaixo do sol. Quer Felizardo de Lima que a minha cartilha viesse da Noruega (provavelmente no meio de alguns costaes de bacalhau). Quer Cirne que eu em logar de ensinar a ler à criança, a ensine a adivinhar, como manda o positivismo e a Didáctica que ele lá sabe. Quer o sr. Comissário dos estudos que o methodo do sr. Júlio de Brito seja melhor que o meu. Quer o mestre Figueira, da escola annexa, ilustre redactor do Magistério, que o methodo faça as crianças fanhosas. Quer Cirne que o methodo faça as crianças cegas; e nisto se apoia em atestados de vários especialistas do ôlho...

Quem mais quer alguma coisa? (...)

Quer ainda Cirne, por boca do Raposo, que a cartilha fosse tirada de umas quarenta, que a casa Rolland me mandou vir de França, gastando nisso e noutros materiais obra de umas cem libras. Antes d’isto, queria o Cirne que a cartilha não prestasse para nada porque não se conformava com a sciencia. Quer a comissão pedagógica que pela

cartilha se não ensine mais depressa mas se se ensinar, tanto pêor, porque na justa e harmónica distribuição dos trabalhos escolares tal pressa não pode senão prejudicar o curso regular das coisas.

Quer mais a comissão pedagógica desfiar a cartilha e fazê-la em pó, na tal análise para a qual o sr. Comissário dos estudos subscreveu com a verba de 10\$000 rs. por amor ao desenvolvimento da sciencia pedagógica.

Em summa não ha ninguém que não queira alguma coisa, e o pêor é que me queiram a própria cartilha, para segurar a qual parece-me que terei de recorrer ao revolver.” (Deus, 1897:236-7)

Por este resumo podemos imaginar quantos falaram (porque como veremos não estão aqui todos) contra a cartilha de João de Deus e de que forma e com que argumentos se alimentou a fogueira da polémica. Não pudemos, porém deixar de nos referir a um número significativo dos intervenientes na polémica pública, porque foram eles exactamente os envolvidos nas edições de outras cartilhas, cujas características tipográficas é importante contrastar e porque foram eles, como veremos, os que mais criticaram as características tipográficas da *Cartilha Maternal*.

Quando João de Deus, uns anos mais tarde, compila e edita as cartas que saíram na imprensa da época não resiste, por vezes, a acrescentar-lhes uma notas que, apesar de não terem visto a luz no jornal de então e de não poderem ser, por isso, consideradas impensadas, mesmo publicadas tardiamente, ainda espicaçam mais o lume da polémica. Por isso, as suas obras em que as cartas estão publicadas são ainda mais polémicas do que as cartas publicadas nos jornais.

Também nós não resistimos aqui a transcrever esta nota:

“Raposo, Cirne, Júlio de Brito, Lopes, Felisardo, Teóphilo nunca perceberam pata-vina da *Cartilha Maternal*: bisparam às furtadellas, e como gatunos subteis, coisa daqui, coisa dalli, mas é tal a sua intelligencia e a sua probidade que nem assim abrem a bocca a tal respeito sem asneira inconsciente ou calunia intencional. (Deus, 1897:267, nota 8)

Muitos são os trabalhos já publicados que põem em contraste com algum pormenor os argumentos científicos e metodológicos acerca do método, aduzidos por uns e por outros durante a polémica. Não é essa a nossa área de investigação. Consultámos alguns, particularmente os de Gomes (1976, 1977 e 1980), de Campagnolo (1979) que serviram fortemente para nos contextualizarmos e percebermos que a polémica, apesar da inclusão permanente de insultos pessoais e dos seus intervenientes

jamais se furtarem a exhibir na praça pública a caricatura verbal dos acontecimentos, sendo uma polémica de carácter vincadamente pessoal e profundamente política, é também uma polémica marcadamente científica.

João de Deus, no meio da sua destemperada ira, aduz argumentos, explana, explica, contrasta métodos, refuta críticas ao seu método, contra-argumenta, explica, explica, explica. Os argumentos que publica (primeiro na imprensa) são argumentos científicos, alguns ainda hoje válidos. Questões linguísticas como a classificação acústico-articulatória das vogais e consoantes, como as implicações fonéticas dos contextos na articulação dos fonemas e como as diferenças entre regras de acentuação gráfica e sonora, questões de didáctica e metodologia de ensino, passando em revista minuciosamente as considerações teóricas que estão por trás de cada método, e questões sócio-pedagógicas são sistematicamente escalpelizadas.

Não é este o local para debater a justeza dos argumentos de João de Deus, que são extensos e pormenorizadíssimos, quer contra os métodos que o precederam, quer a favor do seu, mas não podemos deixar de incluir esta citação para que se perceba que mesmo, quando é apenas cínico e mordaz e suscita o sorriso, João de Deus pretende sempre deixar em nós a dúvida metódica sobre os métodos que o poder instituído político e educativo sancionava, como se de nada lhe valesse ser crítico se não fosse para combater os métodos que vigoravam então:

“Se algum dos meus discípulos ou discípulo do methodo vir à porta um mestre de primeiras letras, apita, ainda que o mestre lhe queira ensinar de graça alguém da família. E de onde vem este terror? Do método do sota, do cavallo, do método do apóstolo dos gentios, de todos esses métodos de emparvecimento, massadores, ineptos, falsos e mais ineptos que o abecedário primitivo singella e uniformemente fundado na mecânica, com lampejos de um raciocínio impotente que apenas serve de acordar a reflexão para a estrangular immediatamente.

Ao *ovo do avô* do sota [Teófilo Ferreira], e ao *pé na pá* do apóstolo [Simões Raposo], é infinitamente preferível o *bê-a-ba bê-e-be bê-i-bi bê-o-bo bê-u-bu* que ao menos dá somno. Até amanhã.” (Deus, 1881:88)

A polémica da Cartilha alastrou muito para além do período que cobrimos aqui. Quisemos dar apenas uma nota do seu colorido. Uma das nossas intenções foi realçar a tenacidade de João de Deus numa luta em que, reclamando a autoria da *Cartilha Maternal*, reclamava não só a autoria de um método, mas também a autoria de um objecto gráfico.

Já em 1880, pede João de Deus, na justiça, o arresto de duas Cartilhas de Pinto da Rocha e Cochofel Montenegro, que entende terem sido copiadas da sua e quando vê que se continuam a anunciar no jornal, não resiste:

Agora suponha o Sr. Cochofel que lhe dizia um discípulo:

— O papá diz que estes valores das letras, este plano, esta forma typographica, tudo isto, à excepção de alguma asneira, como podemos ver, é surripiado da *Cartilha Maternal*.

Com que cara ficaria o Sr. Cochofel? Com a cara do Sr. Rocha.

Ora, pois, convém que os mestres dos meninos não mudem de cara, que tenham sempre a mesma cara, ou antes que tenham cara, que é para os meninos não saírem ao mestre, descarados. Faremos pela nossa parte o que nos for possível nesse intento, e se a justiça nos não ajudar, se a justiça nos convencer de que para um casaco ser meu basta mudar-lhe os botões, perderei a *Cartilha Maternal* mas ficarei senhor de toda a literatura portugueza, e a primeira coisa que publico é os Lusíadas, com o meu nome. Por disfarce chamar-lhe-ei Lusiádas, e o meu direito será irrefragável. Vamos a ver. (publicada em 27 de Março de 1880 no jornal Dez de Março)

É este o exemplo com que queremos acabar a descrição desta polémica. É ele que nos mostra inequivocamente que os planos e as formas tipográficas dos livros constituíam parte integrante do seu método e eram, no entendimento de João de Deus, propriedade intelectual sua e não podiam por isso ser copiados.

6.3 O pensamento gráfico de João de Deus

A tese deste trabalho é a de que a *Cartilha Maternal* de João de Deus e o método de João de Deus são fruto de um pensamento gráfico muito particular do seu autor. Tal tese seria provável através da identificação de estratégias gráficas na sua obra para o que a análise das suas páginas, numa perspectiva da usabilidade tal como a entende Wright (1980) e destacando tudo o que entendemos designar por função topográfica, seria provavelmente matéria suficiente.

Mas tal não nos bastava para confirmar as hipóteses que colocáramos.

São as opções gráficas e tipográficas, presentes na *Cartilha Maternal*, fruto da vontade do próprio João de Deus?

Perceber o grau de informação ou de intuição que o pedagogo possuiria, relativamente a questões de legibilidade, ajudar-nos-ia, com certeza a compreender qual o grau da sua responsabilidade na edição e impressão da Cartilha. Poder-se-ia desconfiar que os conselhos de um tipógrafo a visado teriam tido influência na impressão da Cartilha e que o resultado do Método e do Manual fosse obra repartida (o que em nada o diminuiria), mas faria perigar a nossa tese de interdependência estreita pedagogia/tipografia.

Foram as opções gráficas e tipográficas presentes na *Cartilha Maternal* tomadas de forma consciente relativamente aos seus efeitos na leitura e contra outras hipóteses disponíveis na época?

Saber quais os conhecimentos de João de Deus sobre o que podia ser feito em tipografia e perceber como experimentara ele alguns efeitos eram dúvidas de difícil resposta. Ainda que tenhamos percebido o alcance de algumas experiências, o valor das provas tipográficas e a forma como da primeira para a segunda edição se verificaram melhoramentos, o espanto ainda se mantém.

Foram as opções gráficas e tipográficas presentes na *Cartilha Maternal* fruto de um pensamento gráfico inovador ou apenas plagiato oportuno?

Afinal, as acusações eram tantas que a dúvida tinha razão para se instalar. Assistir ao desenrolar do processo de edição, através das palavras do Abade d'Arcozelo registadas na epistolografia que encontramos, ajudou a dissipar algumas.

Aceder a informação que sancionasse estas hipóteses não foi tarefa simples. Todos os textos de que dispúnhamos, apesar de extremamente reveladores sobre as ideias de João de Deus, eram basicamente escritos apologéticos da sua Cartilha e/ou do seu Método de ensinar a ler ou réplicas a acusações de outros que publicara em sua defesa, em grande parte publicados n' *A Cartilha Maternal e o Apostolado*.

O que pretendíamos encontrar era algo que nos mostrasse as indicações que João de Deus dera ao tipógrafo e como as dera. Sabíamos já, que uma vez malograda a publicação da Cartilha em Lisboa, pelo seu amigo Dr. João Costa Terenas, a mesma veio a ser publicada pelo Abade d'Arcozelo, Cândido José Ayres de Madureira, na Tipografia de António José da Silva Teixeira, na Rua Da Cancela Velha, no Porto. Ora, estando João de Deus em Lisboa, era de esperar que ambos tivessem trocado correspondência.

Mau grado nosso, a correspondência de João de Deus, nos anos de 1876 e 1877, para o Abade d'Arcozelo, apesar das nossas pesquisas nesse sentido, foi, no tempo que dedicámos a essa pesquisa, impossível de localizar.

Mas descobrimos, no Museu João de Deus, ainda que por editar, catalogado apenas como 1072 A-Y P-1-14, um volume de cartas do Abade d'Arcozelo (Ayres de Madureira) para João de Deus. Mesmo que algumas sejam difíceis de datar, foi fácil perceber que muitas se reportam ao período em que corria a impressão, no Porto, da Cartilha Maternal. Nunca as víamos citadas. Foi com expectativa que as lemos, à procura de informação que nos permitisse confirmar ou infirmar as nossas hipóteses.

Sobre Cândido José Aires de Madureira, Abade d'Arcozelo (1825-1900) diz-nos Barroso da Fonte (2003):

«Nasceu em 1825, em Agrobom, concelho de Alfândega da Fé. Era filho de outro ilustre transmontano: o médico Dr. Aires de Madureira que sofreu um longo cativeiro em Elvas, por ser liberal. O filho Cândido foi Abade d'Arcozelo, um dos mais nobres e desinteressados missionários da instrução em Portugal, segundo Ferreira Deusdado. Foi educado no Porto e colocado no ano de 1857 na freguesia de Custóias. Em 1860 foi transferido para Arcozelo, concelho de Vila Nova de Gaia, aí permanecendo 35 anos, merecendo-lhe ficar conhecido pelo Abade da freguesia que paroucou. Escreveu: Alfabeto Natural e vários outros livros sobre pedagogia e ensino escolar. Durante doze anos dirigiu a Escola Vasco da Gama, aula nocturna que ministrou gratuitamente para quantos desejavam frequentá-la. Escreveu ainda: História dos Métodos de Ensino da Linguagem (1886); Método de Leitura e Escrita pelo Alfabeto Natural e Conferências Pedagógicas. Deusdado afirma que "O método do Abade d'Arcozelo se espalhou bastante pelo Brasil, chegando um editor de lá a oferecer-lhe uma soma importante pela

propriedade literária do método. Escreveu também um segundo livro de leitura e quatro parietais". Faleceu no Porto, no dia 4 de Agosto de 1900.» (Fonte, 2003:326)

Não deixa de ser interessante perceber, nesta biografia do abade, a elisão completa do nome de João de Deus. As suas cartas atestam de modo inquestionável a importância deste pedagogo na sua vida. Sabemos mesmo que durante o tempo que dirigiu a Escola Vasco da Gama, ensinou com o método de João de Deus. Após a publicação da *Cartilha Maternal* desentendeu-se com ele e a longa amizade terminou com a publicação daquilo que ficou conhecido como o método do Abade d'Arcozelo, nomeadamente no Brasil. Apesar de este ser um método legográfico é um herdeiro directo do método de João de Deus.

Pensamos que as cartas do Abade para João de Deus já foram folheadas por várias mãos. Algumas estão em muito mau estado, marcadas por dobragens seculares, queimadas, com borrões de tinta; algumas estão estranhamente anotadas, como se tivessem servido algum trabalho. Sobre parte delas foram exercidas pequenas acções de restauro (ou tentativa de restauro) que, com o passar dos anos, lesaram a escrita em certos sítios, deixando a dúvida e a incerteza. Outras, depois de recebidas, serviram a João de Deus, de rascunho para novas cartas. Mas, estão encadernadas. Exibem a beleza que têm todos os segredos do tempo e foi possível lê-las, e nelas encontrar muito do que procurávamos.

Todas, no seu conjunto, são um testemunho do empenho desmesurado que o Abade d'Arcozelo pôs na edição da *Cartilha*, não se cansando de incentivar a sua redacção e a revisão das provas, junto de João de Deus. As suas intenções, que o tempo nublou, pareciam, à época, naquelas cartas, dignas e empenhadas, vindas de alguém que há muito experimentava o método com sucesso, que intuía com uma enorme clareza a magnitude e a importância nacional da descoberta de João de Deus e que lhe aventurava sucesso mesmo além-mar. O Abade chegou mesmo a pensar deslocar-se para o Brasil e aí difundir o Método de leitura de João de Deus. Mais tarde viria ele próprio, a publicar, no Brasil, uma cartilha, alegadamente plagiada da de João de Deus, à qual acrescentaria um método de escrita de que sempre sentiu a falta. Mas aquilo que as suas cartas exibem de forma inequívoca é que o Abade sentia a urgente necessidade da publicação da *Cartilha Maternal* para apoiar os professores em Portugal, as suas próprias aulas e os seus próprios discípulos (de cujos progressos vai dando conta,

com orgulho a João de Deus, ao longo de várias cartas, com um contentamento genuíno) e para os quais dispunha apenas de Cartilhas que ele próprio ou os seus ajudantes haviam copiado a partir das lições divulgadas por João de Deus.

A sua tarefa, junto de João de Deus, foi de uma insistência sem limites, preocupado com os atrasos que a publicação da Cartilha estava permanentemente a sofrer. João de Deus queria a cartilha meditada, alterava as suas notas sistematicamente, tomava tempo a ver e a rever, com medo de que algo não estivesse perfeito. O Abade desesperava:

“Já me disse que desse tempo ao tempo, e eu estou d’acordo, mas o que lhe digo é que se vejo que isto tem tropeços que não deve ter me faz por rôxo; azul já eu estou! Condoa-se de mim e faça-me dahi o que ha a fazer.” (carta do Abade d’Arcozelo a João de Deus de 10-07-1876)

Por vezes, irritado com os argumentos que João de Deus lhe dava para a demora, ironizava ao desmontá-los, lembrando-lhe que há sete anos que o método estava pronto na sua cabeça não se percebendo por que razão se atrasava agora tanto a enviar-lho:

“Um burro leva onze meses para nascer diz o meu amigo; isto que tem algum jeito admira-nos que leve cinco meses e meio!

É verdade; mas é que um burro sahe d’um odre e d’um pito medonhos d’onde só burros podem sahir; e a cartilha sahe de uma cabeça prenhe d’intelligencia desde que nasceu e deu conhecimento deste parto há sete anos.” (carta do Abade d’Arcozelo a João de Deus de 08-09-1876)

Podemos calcular a dimensão dessa irritação através de uma carta escrita a João de Deus pelo próprio irmão, P. António E. S. Ramos, em 4 de Julho de 1876:

“Vim ao Porto encarregado pelo Cândido [o Abade d’Arcozelo] de contratar noutra tipografia, se o Teixeira não afiança dar provas na quinta-feira. O Cândido dá um estoiro se não vê publicada a Cartilha no fim do mêz.” (Gomes, 1976:14)

Repare-se, estávamos em Julho e só em Fevereiro do ano seguinte saiu a cartilha...!

A *Cartilha Maternal*, apesar de ostentar no frontispício a data de 1876, apenas foi publicada ou nos finais de Fevereiro ou mesmo depois de

Fevereiro de 1877. O ensino da leitura foi iniciado pelo método de João de Deus, antes da impressão da cartilha, pelo próprio João de Deus e por outros que ele iniciara no método, nomeadamente o Abade d'Arcozelo², em casa de quem vivia um irmão do João de Deus, P. António do Espírito Santos Ramos, o Prior de Algoz.

Gomes (1976) refere:

“Bastante antes de a *Cartilha Maternal* estar impressa, já se davam lições pelo método João de Deus. O próprio João de Deus já o fazia antes de Outubro de 1875, o mesmo acontecendo com o Abade d'Arcozelo em Dezembro de 1875. Segundo afirma o próprio João de Deus, foi o P.^e Cândido José Aires de Madureira quem primeiro ensaiou o método e quem primeiro o adoptou em cursos públicos. (...)

Não era menor em Lisboa, a actividade de João de Deus, na propagação, na defesa e na aplicação do seu método. O poeta pedagogo dava lições, quer a crianças, quer a adultos, em cursos individuais e em cursos colectivos, como acontecia nos Cursos nocturnos da Escola de Santa Clara (que funcionava numa sala do Palácio do Conde de Resende) e na cadeia do Limoeiro, ao mesmo tempo que explicava o método a professores que, com esse fim o procuravam. Muitos desses professores, vindos de todo o país, eram-lhe enviados pelas câmaras municipais.” (Gomes, 1976:14)

Sabemos pelas cartas do Abade Ayres de Madureira que este pressionou o trabalho do autor da cartilha diligentemente; tentou aligeirar as exigências que o doutor lhe fazia, para que a edição saísse mais célere (e menos dispendiosa), insistiu, batalhou, lutou por alguma contenção nas despesas, aconselhando João de Deus a encurtar as lições para que se gastassem menos cadernos, uma vez que ele próprio estava a financiar a edição. João de Deus ter-lhe-á dito, no início da empreitada, que quatro cadernos de dezasseis folhas (64 páginas) seriam suficientes, mas no final a Cartilha ultrapassará os oito cadernos, ficando uma parte sobrando do nono caderno por utilizar, desperdício que exasperou o Abade. Podemos ler numa das suas cartas:

“A cartilha está pronta ficando a nona folha em meia e um quarto; é já este motivo mais despesa do que sendo a folha inteira por ter de se imprimir duas vezes, (...). (Carta do Abade d'Arcozelo a João de Deus, 18-02-1877)

2. A primeira escola onde este método foi adoptado, foi uma escola, mandada construir expressamente para a divulgação do método, em Arcozelo, sob o mecenato de Joaquim Teixeira de Castro, visconde de Arcozelo, radicado no Brasil. A Escola foi inaugurada com “missa cantada e sermão” em Fevereiro de 1876. Daí se compreenda que o Abade estivesse aflito por ter de ensinar o método sem Cartilha.

Mas em tudo, o Abade respeitou a vontade de João de Deus, exibindo, apesar do destempero de algumas palavras que lhe dirigiu, quando desconfiava que os atrasos de João de Deus pusessem em perigo a edição da *Cartilha*, uma paciência sem limites.

O que nas cartas do Abade procurámos avidamente foram pistas que nos permitissem saber como controlara João de Deus a impressão da sua *Cartilha*. E foram muitas as que encontrámos.

Ao lado de um ou outro documento a que tivemos acesso no Museu João de Deus (basicamente manuscritos do próprio para apoiar o ensino da leitura a meninos filhos de conhecidos seus e o que pensámos ser alguns modelos primitivos da *Cartilha Majestática* de que falaremos oportunamente), das informações recolhidas na própria *Cartilha Maternal* e das cartas publicadas nos jornais, estas indicações, presentes nas cartas, permitiram-nos ajuizar o modo como as opções (tipo)gráficas eram feitas, por João de Deus, e permitiram-nos ver que algumas opções eram mesmo tomadas sem que, por vezes, nem sequer os tipógrafos percebessem a sua razão. As cartas do Abade d'Arcozelo foram por isso um manancial precioso na nossa pesquisa para a demonstração do pensamento gráfico de João de Deus e da importância que o pedagogo atribuía à tipografia.

Na correspondência de 1876 entre o Abade d'Arcozelo e João de Deus é patente a premência que o Abade tem em obter vários exemplares da *Cartilha Maternal* que como se sabe João de Deus terá dado para impressão em Lisboa, mas que não estará a ser impressa com sucesso.

Em várias cartas reclama o Abade pelo envio da *Cartilha* e chega mesmo a dizer (em carta de 1876, não datada, algures entre 22 de Janeiro e 3 de Março) que a primeira edição da cartilha se esgotará imediatamente e que será preciso uma segunda edição: “Creio que a primeira edição desaparece imediatamente; será porcerto necessário proceder a outra enseguida.”

Este é um exemplo de que o Abade regista a necessidade da *Cartilha* para as suas aulas e que estaria a leccionar com um manuscrito do próprio João de Deus, como dissemos já, ensinando pelo método de João de Deus, muito antes de sair impressa a *Cartilha*:

“Anunciamos o seu methodo para a escola e só temos cá o seu manuscrito, podemos remediar um mez; depois são-nos indispensáveis as cartilhas, veja pois se continua os trabalhos de impressão, e se poderemos contar com elas(...)” (Carta do Abade d'Arcozelo a João de Deus, 22-02-1876)

Tivemos ainda acesso, no Museu João de Deus a um manuscrito, com 9 páginas, de 1874, do próprio João de Deus, que serviu para ensinar a ler a filha de Celestino de Sousa, Carolina, no Café Martinho, segundo diz numa nota inscrita no próprio documento, que, aqui, reproduzimos.



Fig. 11 – Cartilha Manuscrita da Carolina e pormenores da diferenciação silábica. © M.J.D.

Neste manuscrito estão já patentes muitas das opções metodológicas da *Cartilha*, mas queremos sobretudo chamar a atenção para o cuidado posto na grafia, no alinhamento das colunas, no espaçamento das palavras e não das sílabas e na organização da página.

Como a *Cartilha* se continua a atrasar, o Abade começou a insistir e surge, pela primeira vez, a hipótese de mandar litografar em quadros o que já estivesse feito, como forma de resolver este atraso.

“(…) Veja pois se pode activar a impressão, que é a resolução do problema ou então veja se nos indica algum meio que nos levante o imbarço em que nos vemos; o mesmo digo dos quadros que já me lembrei litografar o que já teria feito tendo todas as lições com o seu consentimento.” (Carta do Abade d’Arcozelo a João de Deus, 14-03-1876)

O espírito do Abade é francamente pragmático e por isso e porque percebe, por um lado a importância da *Cartilha*, por outro a inoperância do editor e/ou do tipógrafo, em Lisboa, aconselha João de Deus:

“(…) Estou convencido de que a *Cartilha Maternal* terá uma grande extracção e que em breve careceremos de nova edição; sendo assim previno-o de que não se comprometta, mas antes faça saber que as outras edições ficam a seu cuidado, porque creio que tudo se arranjará! Peço-lhe que não discorde os quadros e cartilhas (…).” (Carta do Abade d’Arcozelo a João de Deus, 02-03-1876)

Este excerto é particularmente importante. Através dele sabemos que em Março de 1876, a edição dos quadros parietais era já um objectivo muito concreto.

Mas como a *Cartilha* não se imprimia, o Abade põe um dos seus rapazes a copiá-la para os outros

“(…) Escrevi ao D.or Therenas, a fim de mandar-me 100 exemplares da *Cartilha*, mas ainda não tive resposta; suponho que a impressão está atrasada o que me está fazendo grande transtorno, pois que temos já uns 70 rapazes e um de nós nada mais faz do que tirar lições do exemplar que me mandou.” (Carta do Abade d’Arcozelo a João de Deus, 14-03-1876)

E continua a pressionar:

“O Ramalho escreveu para aqui d’uma forma que não fiquei entendendo o que quiz dizer-nos; fallou-nos na *cartilha*, dizendo que tudo estava pronto mas não sei como... o meu desejo é que os exemplares que pedi venham quanto antes porque nos vemos em

dificuldades com tantos alumnos! Mas como estará ella? Está já impressa? Veja se promove a impressão com rapidez e se faz com que nos mandem os 100 exemplares.” (Carta do Abade d’Arcozelo a João de Deus, 19-03-1876)

Chamamos a atenção para o intervalo de tempo com que estas cartas se imprimem. Quatro, cinco dias é o tempo máximo que o Abade consegue estar sem escrever a João de Deus, muitas vezes, menos. Se pensarmos que estas cartas circulavam entre Gaia e Lisboa, no final do século XIX, não podemos deixar de ficar surpreendidos. De cada vez que líamos uma destas cartas, pensávamos se e como teria João de Deus respondido.

No final de Março, o Abade começa a intercalar a necessidade de suportar com o desespero da espera e a colocar a hipótese de ser ele próprio o editor:

“Vejo as dificuldades que tem havido na impressão da Cartilha! coisas da nossa gente que em tudo encontram imbaraços... o remédio é esperar; custa-nos, mas havemos dar conta do recado. Se não tivesse contratado com ele eu me encarregaria da impressão e por certo que não teríamos tantos imbaraços, nem o meu génio o consente.” (Carta do Abade d’Arcozelo a João de Deus, 25-03-1876)

Nesta carta, percebe-se sem qualquer dúvida que João de Deus já não acredita na impressão em Lisboa. De facto, as exigências tipográficas impostas pelo autor deveriam ter-se tornado intransponíveis. Lendo as cartas do Abade fica clara a complexidade do processo. Sobretudo, percebe-se definitivamente que o Tipo que João de Deus escolheu, não existe em Portugal e que é preciso mandá-lo fundir.

Ao Abade, o Tipo escolhido por João de Deus, parece-lhe excelente, deve ter-lho enviado, João de Deus (manuscrito? O próprio carácter em chumbo? Um exemplar de texto impresso, com esse Tipo?) como o fizera já a seu irmão, para que ele o experimentasse com os alunos da escola em Arcozelo.

Veremos depois que este Tipo vai ser mandado fundir em dois tamanhos e que uma parte significativa dos caracteres grandes vai ser mandada fundir tendo a face gravada com sulcos. É este artefacto que fará com que parte das palavras, sílabas intercaladas sejam impressas, não a cheio, mas apenas num riscado, o que no conjunto da página, vai parecer cinzento.

É clara a pergunta do Abade a João de Deus sobre a quantidade de caracteres que serão precisos mandar fundir.

Este é de novo um pormenor a fazer notar. Não é hoje imaginável que um autor de uma qualquer obra necessite de calcular a quantidade de chumbo de que necessitaria a sua obra se fosse impressa.

Na *Cartilha Maternal* essa previsão era ainda mais difícil. De facto, parte da Cartilha era impressa num corpo e outra parte num outro corpo muito menor. A parte impressa em corpo maior, a parte dos discípulos, era francamente menor em número de páginas e quantidade de texto, mas mais complexa de calcular porque era exactamente aí que apareciam os caracteres gravados. Isto fazia do projecto tipográfico um desafio ainda maior.

Mas estava decidido, com alguns insultos à mistura, que a impressão seria no Porto.

“Recebi hontem ao chegar do Porto a sua, incluindo a do Duarte e uma para o Magalhães e Maria. Se a tivesse recebido antes já lhe poderia falar com precisão a respeito da impressão porque teria falado aos da typographia comercial (o que farei logo que volte ao Porto).

Agora só lhe posso dizer que isto é tudo uma sucia de marôtos, que nenhum gosto teem pela literatura nem dão apreço algum ao que é belo; a sua mira está no dinheiro, que sendo tudo para elles e quem trabalha que coma... Puta que os pariu. Pois o que lhe assevero é que desta vez não chucham, eu me responsabilizo pela edição garantindo ao amigo doutor os 90 mil reis no sentido em que os pede ao Magalhães. Como não tenho pratica disto não lhe offereço mais por ora, mas se formos bem succedidos não pode comigo perder.

Resta-me ir ao Porto apressar com o meu amigo Duarte a fundição ao typo que me parece excelente, fallar aos da typographia e justas [incompreensível]; e maos à obra; e não hade dormir. Diga-me o amigo a quantidade de typo que será preciso pouco mais ou menos, e responda-me já, e va-se dispondo a mandar-me o que se pode imprimir, prólogo, methodo, observações e o que entender.” (Carta do Abade d’Arcozelo a João de Deus, 22-04-2876)

João de Deus, aliás em carta de 7-11-1876, ao Jornal Paiz diz:

“O editor da cartilha é o meu amigo abbade de Arcozello. A cartilha existe ha 7 ou 8 annos no meu espirito; alguma coisa de bom e util, que haja nella, dever-se-ha attribuir ao meu amigo que a publicou; assim como se pudera ter devido attribuir, ou agradecer, ao meu amigo (e creio que nosso amigo) dr. João Terenas que fez bastante diligência de a publicar, mas por fim teve de recuar deante dos embarços typographicos que a execução do opúsculo nos oppunha em Lisboa : (Deus 1881:1-3).

É, pois, a fundição do Tipo o que mais preocupa o Abade, apesar da sua confiança sem limites de que a impressão se vai fazer, mas esta carta

mostra bem que há alguma desconfiança de que o Tipo possa ser fundido em Portugal e deixa ver qual seria a solução, caso tal não fosse possível: a importação do Tipo de França. Mas, mais interessante ainda é que o Abade pensa que num mês, o receberia o que, para a época, e mesmo acreditando na enorme capacidade do Abade, seria de uma rapidez estonteante.

“Está decedido como já lhe disse, vou ser eu o editor da cartilha; já hoje falei com o Magalhães & e mostraram desejos de publicar a cartilha; mas o mau foi eu tentar; portanto serei eu; e mesmo sem contracto; principio ja na remessa das 5 libras mensais sem saber mesmo o que se poderá fazer.

Veja se me escreve e manda os trabalhos da cartilha. Vou ver se resolvo já a fundição do typo; se se não arranjar com prontidão mando-o vir de França n’um mez.” (Carta do Abade d’Arcozelo a João de Deus, 27-04-1876)

Uns dias depois, parece que o atraso era uma questão de dinheiro. Esta questão não é, no entanto, simplesmente económica. Vendo que o tipógrafo exige o dinheiro avançado percebemos o risco que é para a tipografia a fundição de um Tipo especial (lavrado) que pode não interessar a mais ninguém.

“A questão é de dinheiro: o individuo encarregado de fundir o typo já tinha perguntado ao dono da typographia com quem tratei, se haveria de fundir o typo ou não?” (Carta do Abade d’Arcozelo a João de Deus, 01-05-1876)

As questões parecem, no entanto, não ter fim. Agora, o problema é se o Tipo deve ser todo fundido de uma só vez. A esperança do Abade, de que outras edições sejam necessárias, revelou-se mais do que fundada e esta foi afinal uma aposta extremamente válida em termos económicos, mas como se percebeu com imensos riscos.

“ (...) Quanto ao typo nenhuma diferença me faz que seja fundido o necessário para thodo o methodo, aproveitando em compensação a vantagem de ficar composto para as edições seguintes, mas não havendo tempo para acudir às nossas pressas, vamos acudir a estas e mais tarde tudo se fará.” (Carta do Abade d’Arcozelo a João de Deus, 07-05-1876)

Lendo estas cartas, percebemos que os riscos da edição eram, sobretudo, significativos, devido ao projecto tipográfico e não ao projecto teórico, mas também se percebe que as opções tipográficas por parte de João de Deus, não são estéticas, mas uma exigência da estrutura do método e não

prescinde delas exactamente porque desconfia que se o fizer é o seu método que está em risco.

Chegam as primeiras provas e o Abade está contente com o que vê. Gosta delas. Para uma pessoa preocupada com os gastos e atenta aos lucros, as provas não só são bonitas pelo que exibem, mas pelo que renderão com a venda da cartilha se esta tiver qualidade. O Abade tem uma visão também comercial da edição e por isso sabe que o bom aspecto tipográfico tem peso nas vendas.

Entretanto, é preciso acalmar João de Deus com argumentos de visibilidade. Nesta carta, temos pela primeira vez, considerações sobre o corpo da letra, nas páginas que não são para o aluno, mas para o professor. O Abade considera que as notas das lições se percebem (lêem) perfeitamente e que devem ficar intercaladas no texto dos alunos, dadas as vantagens pragmáticas dessa localização.

“Recebi hoje os primeiros trabalhos da cartilha, e tanto gosto deles que me parece que estes valem o dinheiro que tenciono pedir por cada exemplar; (...)

As notas veem muito claras, percebemos tudo perfeitamente; e acho muito conveniente que vão ficando no texto porque é aonde ficam melhor e de máxima vantagem (...).

O typo está quase todo fundido; e espero que em breve estará todo prompto.”
(Carta do Abade d’Arcozelo a João de Deus, 15-05-1876)

Quatro dias volvidos, nova carta. O Abade, no Porto, desloca-se quer à tipografia, quer à Fundição. Esta carta é um pouco enigmática. Uma das nossas dúvidas recaía exactamente sobre a técnica utilizada para fazer o lavrado na face do Tipo. Pareceria lógico que a peça fosse fundida já lavrada. A forma como o Abade formula as preocupações do tipógrafo fazemos, porém, colocar a hipótese de que as peças eram lavradas posteriormente. O Abade chama mesmo a essa tarefa um lavor. E é, aqui, de novo, que se coloca a questão de saber exactamente a quantidade que é precisa de Tipos lavrados. É que, no parecer do tipógrafo, só se lavram em grandes quantidades.

Ficámos também a saber que a Fundição tinha mais encomendas do Tipo liso para fundir.

“Recebi a sua com matéria para a primeira folha da cartilha come... (ilegível) indo ao Porto para tratar da impressão, convenci-me à vista do que me disseram tanto na fundição como na typographia que mal podíamos determinar-mos sem cá termos todo o methodo porque não sabendo quanto typo lavrado nos será necessário, não se pode

proceder à obra de o lavrar porque não lavram letra a letra; e não sabem os Kilos que teem a lavrar, receando ficar com alguns que lhe fiquem a mais não tendo quem lhos gaste; ou então ter de ficar com elle sem carecer delle. (...) nenhuma diferença faz quanto ao typo liso; deste está fundindo muitos mais para outras incomendas; mas ao typo lavrado faz-lhe diferença porque não quer arriscar-se a ficar com elle e só quer proceder ao lavor daquelle que nós carecemos e não procede sobre piquena quantidade como já lhe disse; ...” (Carta do Abade d’Arcozelo a João de Deus, 19-05-1876)

Esta é uma carta fundamental, dado que aponta para a marcação das sílabas, ou seja, quais são as sílabas que devem ser impressas com Tipo lavrado e quais são aquelas a imprimir com Tipo *liso*. Sabemos assim que a marcação é da responsabilidade de João de Deus e que não ficou a cargo do tipógrafo.

De novo, podemos ver o rigor do método espelhado na estratégia tipográfica.

“Recebemos os últimos trabalhos até ao grande exclusive e suposto não virem assignalados para a distinção das syllabas concluímos que temos de marcalas por não confiarmos na prevenção [?] do compositor; diga-nos todavia se assim o devemos fazer.” (Carta do Abade d’Arcozelo a João de Deus, 08-06-1876)

Em finais de Junho, podemos ver que só então ficou concluído o lavrado do Tipo. E o Abade, ainda que não refira o preço, achou caro apesar de perfeito. Pelas suas palavras, com o rigor de quem presta contas, ficamos a saber que se fundiram para uma cartilha que se esperava tivesse apenas quatro deitados (folhas) de 16 páginas (veremos que este número vai aumentar, mas nesta altura ainda não era possível sabê-lo), 67 quilos de chumbo de Tipo *liso* e 32 quilos de Tipo *lavrado*. Não podemos esquecer que uma parte significativa de texto impresso com Tipos *lisos* é num corpo reduzido (mas nesse Tipo *liso* de corpo reduzido é exactamente onde temos mais texto por *deitado*) e que todos os caracteres lavrados são de tamanhos grandes. Sabendo, como sabemos, que o Abade não era pessoa dada a desperdícios deve ter sido uma proporção muito calculada para que não faltassem ao tipógrafo caracteres para compor o deitado, mas também para que não se fundissem em demasia.

Numa ou noutra carta o Abade dá a entender que o tipógrafo acha que são precisos muitos mais quilos de Tipo lavrado, mas o Abade contrapõe que é porque ainda não sabe exactamente como vai a cartilha ser impressa. Isso mostra-nos que o Tipo de disposição gráfica proposta não era frequente.

Mas sabemos também que, a não ser que seja desculpa para o atraso, o tipógrafo quer apresentar um trabalho cuidado e por isso, para o iniciar, espera por um trabalhador mais experiente.

“... não lhe tenho escripto por ter estado apoquentado por causa do typo apesar mesmo do homem não dar mtos dias de falta, hoje mesmo, digo hontem mesmo fez a intrega e já ficam à disposição do typographo; este poderia ter dado a primeira folha que não contém mais do que umas 30 letras do nosso typo, e essas já se lhe haviam intregado, mas querendo apresentar a coisa perfeita diz elle tem esperado pelo artista mais velho que é o melhor, que tem estado doente; agora está melhor e disse hontem que na semana que vem com certeza dá as provas à primeira folha.” (...) o typo não ficou barato, mas ficou perfeito e fica-nos para outras edições se pegar como espero. São 67 Kilos de *liso* e 32 de *lavrado*, julgaram-o assim e eu creio que está em proporção.” (Carta do Abade d’Arcozelo a João de Deus, 23-06-1876)

A irregularidade com que João de Deus fazia chegar os originais à tipografia, era tal que o Abade pede a João de Deus que lhos envie a si, para ele poder controlar se o tipógrafo está ou não a mentir dado que isso lhe servia de desculpa para atrasar a impressão de cada deitado.

Na carta de 22-08-1876 o Abade d’Arcozelo refere que sabe que João de Deus não gostou de alguns problemas de forma na 2ª folha.

Vê-se na 1ª edição que a partir da 3ª folha melhora a estrutura das páginas e por isso pensamos que começam a ser dadas ordens mais precisas para a impressão. A 2ª edição tem um uma matriz gráfica diferente.

Em Agosto de 1876 o Abade coloca (nas cartas a que tivemos acesso é a primeira vez que o faz) a relevante questão dos quadros parietais e logo na primeira vez que se fala neles, refere-se a quadros litografados.

(...)“Ainda assim não se aflija que terminada que seja a cartilha heide proceder à lytographia dos quadros ainda que isso me custe algum sacrificio. Não cometa isso a outro porque tudo se hade fazer; e depende tudo de ver-me desimbaraçado da cartilha.” (Carta do Abade d’Arcozelo a João de Deus, 27-08-1876)

Relativamente aos quadros, em Abril de 1877, questiona-se de novo sobre quando estarão prontos os de Lisboa. Percebe-se que a edição dos quadros lhe escapou das mãos e percebe-se também que o Abade teria gostado de os mandar fazer no Porto. Já tem, no entanto, alguns para fazer experiências, dado que diz a João de Deus que mandou encartonar e envernizar dois no Porto. Feitos onde? Litografados?

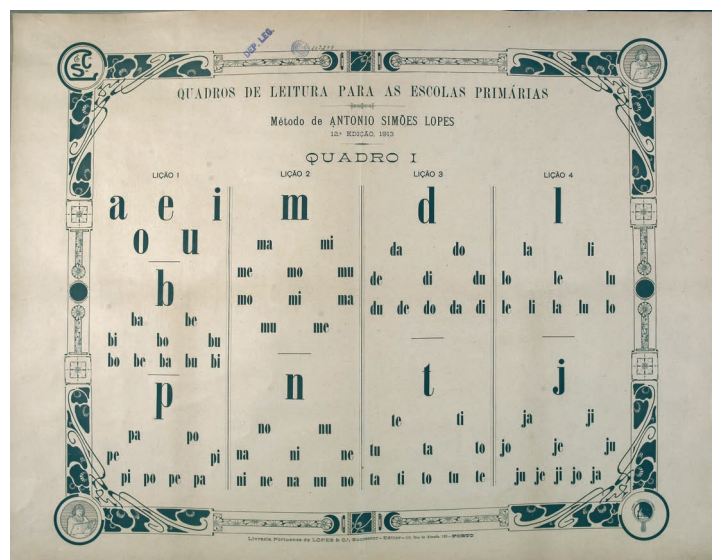
“ (...) os quadros estão prontos? Já tem aparecido quem os pretenda. Os dois que aqui mandei encartonar e imbernisar emportaram em 700/rs; e sendo porção querem a 300/rs por cada quadro. O berniz não está grande cousa; o mais está bem.” (Carta do Abade d’Arcozelo a João de Deus, 11-04-77)

Sabemos que em 1878 há já muitos quadros parietais de João de Deus, litografados. Para refutar a acusação de que estaria a ganhar muito dinheiro com eles, João de Deus publica no *Jornal do Comércio*, a 16 de Abril de 1878, a factura da casa Viúva Bertrand & Ca Successores, Carvalho & Companhia e ficamos a saber que cada colecção de quadros tem 34 folhas e que o seu custo real são 6\$140, aí incluídos papel, desenho e impressão, 34 folhas de cartão, cartonagem, fretes e Comissões (a que João de Deus acresce o custo de 20% devido às colecções oferecidas e às quebras de quadros sujos e rotos, ficando o preço total em 7\$368). Parece-nos que alguns foram posteriormente envernizados no Porto.

Como curiosidade refira-se que em 30 de Novembro e 1 e 3 de Dezembro de 1878, Simões Lopes se defende no *Jornal Democracia*, quando João de Deus o acusa de plagiar os seus quadros dizendo que isso é falso uma vez que a proposta da sua *Cartilha Infantil* é de 1868 e que, depois de apresentada em Junho desse ano, em Santarém, D. António da Costa, Ministro da Instrução Pública lhe propôs convertê-la em Quadros de Leitura, para serem impressos oficialmente e distribuídos gratuitamente nas escolas para atender ao ensino simultâneo. Tal não terá sido possível devido à saída do ministro do Governo, embora o trabalho tenha ficado pronto e tenha sido impresso em 1875 pela Câmara Municipal de Lisboa, apenas para as suas escolas. Só em 1877 terão os quadros saído a público. A cartilha passou assim a ser posterior aos quadros e reproduziu-os e não o contrário como seria de esperar. Cada um dos quadros de Simões Lopes inclui mais do que uma lição. São, por isso, muito menos do que os de João de Deus e ficam mais baratos. Simões Lopes alega que custaram um quinto do preço.

Os quadros de Simões Lopes (1913) a que tivemos acesso são muito posteriores a estes, ornados em estilo arte nova, e por isso com certeza muito mais caros.

Fig. 12 – *Quadros de Leitura* – Simões Lopes (Quadro I, 12ª edição. 1913). © B.N.



Não sabemos se esta explicação de Simões Lopes é ou não cem por cento verdadeira, parece-nos que é possível adivinhar algumas contradições nas suas cartas, mas toda esta problemática permite-nos pensar que os quadros são, nesta altura, uma novidade em Portugal.

Temos dúvidas, e este é outro assunto, dada a factura que apresenta, se os primeiros quadros de João de Deus, postos a circular, terão sido, de facto, litografados. Temos alguns indícios — sobretudo quando analisámos à lupa o material impresso nas páginas contracoladas das versões mais antigas da *Cartilha Maternal Majestática* — que os quadros parietais aos quais João de Deus se refere poderão ter sido parcialmente litografados e parcialmente impressos tipograficamente.

Através do Diário da Câmara dos Senhores Deputados, sessão de 7 de Maio de 1879 (citado em Gomes, 1976:36) sabemos que Rocha Peixoto informou a Câmara de que:

“Dos quadros parietais, que são indispensáveis para o ensino simultâneo, já houve três edições; estão vendidos 400, e quase todos desde Outubro último; notem, V. Ex.a, Sr. Presidente, e a Câmara que cada colecção representa uma escola.” (Gomes, 1976:36)

Estas surpreendentes declarações de João de Deus (sobretudo quando pensamos que não conseguimos encontrar nenhum destes quadros) parecem trazer alguma luz ao assunto, mostrando que haveria vários tipos de quadros parietais, sendo provavelmente os últimos aqueles que terão sido litografados. Desses terá depois surgido, como aventámos já a hipótese, a *Cartilha Maternal Majestática*. Queremos recordar, realçando o facto de o número de folhas da *Cartilha Maternal Majestática* ser trinta e quatro, que estas correspondiam exactamente ao número de folhas que compunham os quadros parietais de que João de Deus nos dá conta anteriormente.

Mas foi possível durante algum tempo fazer os quadros colando apenas as folhas da cartilha recortadas.

“(…) Por isso o meu amigo dr. João da Costa Terenas mandou reproduzir pela lithographia, a parte do discipulo em lições dum formato que medem juntas muitos metros quadrados.

Ahi podem os olhos do mestre e dos discípulos, dez ou vinte que sejam, recair commodamente sobre um ponto. No ensino individual basta a cartilha, e até me parece preferível; assim como para dois, quatro ou seis alumnos, remedeiam bellamente as mesmas lições impressas. Pegadas em cartão. De dois exemplares (visto haver folhas uteis de ambos os lados) se faz um álbum, para servir em estante, muito aproveitável. O de que me sirvo mostra na primeira página as primeiras quatro lições assim dispostas:

a	e	v
	i	vá vai
o	u	vi via viu
	ai	vivi vivia
	ui	viveu viva
eu	ia	uva viuva
f		j
fê		já
fui		fuja
fia	fiava	veja
afia	afiava	viaja
fava		viajava

Nas primeiras seis lições é preciso às vezes recortar a folha, e até as palavras, querendo-se guardar symetria, porque a princípio não adverti bem nesta applicação; mas dallí em diante é assentar as páginas por inteiro.” (Carta de João de Deus publicada em ??-02-77, *Jornal das Senhoras*, in *Deus*, 1881:4-5)

Em Dezembro, desesperado de tantos atrasos na *Cartilha* e a ver 1876 expirado, o Abade quer avançar com a impressão dos últimos poemas mas sem ser em Tipo *lavrado*.

“ (...) Em quanto à forma da Mãe do Céu e hymno d’amor resolvo dar-lh’a com typo grado, sim, mas sem ser lavrado, porque nem aqui o ha nem o julgo necessário.” (Carta do Abade d’Arcozelo a João de Deus, 26-12-1876)

O balanço final da impressão da *Cartilha* é, depois de muitos pedidos, que foram ficando por atender, para que João de Deus não se alongasse nas notas, nove folhas incompletas. Mais do dobro do previsto.

E é, nesta altura, que não temos dúvidas que o Abade faz testes com as provas de impressão, junto dos seus alunos. A questão é puramente de legibilidade e não de decifração e a conclusão é que os alunos lêem mesmo no Tipo miúdo, com uma pequena diferença.

“A cartilha está pronta ficando a nona folha em meia e um quarto; é ja este motivo mais despesa do que sendo a folha inteira por ter de se imprimir duas vezes, (...).

(...) Todos os alumnos que tenho no Porto teem lido um livro de 30 lições; no typo das primeiras leituras leem mais facilmente, mas não deixam de ler em typo mais miúdo; a diferença é piquena. Vejo que os quadros ficam bons; (...)” (Carta do Abade d’Arcozelo a João de Deus, 18-02-1877)

A epistolografia do Abade continua para além do período de impressão da primeira edição, mas aí já não encontramos praticamente nada que diga res-

peito às questões de tipografia. Em 1878, estala a polémica sobre a utilização do Tipo lavrado com o anúncio de que foram consultados médicos portugueses e estrangeiros. O Abade desconfia da isenção de tal consulta, mas argumenta que o texto tem entrelinhamento suficiente e um espaçamento entre palavras regrado. Dois parâmetros para a legibilidade que lhe parecem bem mais importantes do que o facto de algumas sílabas se verem a cinzento.

“ (...) Agora veem a dizer que as letras lavradas fazem mal à vista: entra na conjuração algum médico e dizem que querem consultar a sabedoria médica de Alemanha, e depois fazer uma representação ao governo. Isto a meu ver não passa de uma miséria; pois nós de linha a linha, de palavra a palavra não temos um espaço branco? Não sou médico, mas dis-me a experiencia e a pratica que nenhum fundamento tem a tal lembrança.” (Carta do Abade d’Arcozelo a João de Deus, 18-02-1879)

Estas cartas do Abade, trazem para a luz do dia, como havíamos dito, as preocupações tipográficas que antecederam a publicação da *Cartilha*. Nelas, a voz de João de Deus apenas se pode adivinhar, mas algumas são suficientemente claras para se perceber que o Abade cumpre as suas ordens. A tarefa que nos propusemos em seguida foi exactamente contrastar estas cartas com alguns dos artefactos do próprio punho do pedagogo que lhe haviam servido para ensinar algumas crianças particularmente (como o caderno em papel azul de 35 linhas que encontrámos e que já reproduzimos neste capítulo, escrito pelo seu próprio punho (será melhor dizer desenhado?) e com as explicações escritas que registou em cartas publicadas na imprensa ou na própria cartilha.

João de Deus, começa por dizer, em carta de 7 de Novembro de 1876, ao Jornal Paiz:

Se o methodo é novo, ignoro, embora o tenha por meu; mas v. sabe como uma idéa pode ser de cem e de cada um dos cem. Que devia ser velho, é certo. Quer-se apreender a ler? Por onde se ha de começar, por letra manuscripta ou typographica? (Deus 1881:1-3).

E prossegue explicando as opções que fez na escolha do Tipo de letra entrelaçando essas explicações com as do método, prova de que regista para as duas igual importância.

São de ressaltar as considerações sobre o carácter duplo do abecedário (maiúsculas e minúsculas), que a tantos passava despercebido como se ambos os abecedários fossem apenas um. Esta preocupação evidencia que

para João de Deus não é só nos métodos de escrita que a dimensão gráfica é importante, mas também nos métodos de Leitura.

Para as famílias de Tipos também não usa critérios estéticos, mas de usabilidade. Opta pela letra “tipográfica”, na sua versão “redonda” por ser a mais frequente e aquela com a que a maioria das crianças terá tido um primeiro contacto. Será de realçar a forma como utiliza com rigor terminologia técnica.

A ordem de apresentação das letras, como teremos ainda oportunidade de ver mais em pormenor, também o preocupa e desde logo percebemos que não segue a ordem do abecedário:

“(…) A grande multiplicadora da palavra é a imprensa; de certo que pela letra *typographica*. Que letra, redonda, *griffa*³ ou *gothica*? De certo que pela mais frequente, é a redonda. Mas, todo o abecedario é duplo: maiuscula ou minuscula? E todo o alphabeto minusculo ao mesmo tempo? De que servem a um principiante 25 letras? Não só de que servem; como se aprendem 25 letras? Se em cada dia me mostrarem uma letra, em 25 dias posso saber 25 letras; mas se em 50 dias me mostrarem simultaneamente 25 letras, é mais do que provável que eu não chegue a distinguil-as todas.

Logo, dessas 25 letras, escolham-se as principaes. As principaes são as vogaes.

E poderemos nós com essas formar palavras ou exprimir ideas ou sentimentos?

Podemos: com a e i o u podemos formar ai, ui, eu, ia.

Pois bem, seja essa a nossa primeira lição.

Restam-nos as consoantes. Havemos de nós ir pelas consoantes fóra, b c d etc.? Mas 7 não teem um valor independente, isto é, não teem uma pronúncia apreciavel em separado. B chamamos-lhe bê, como se podia chamar Bernardo, mas o que ella significa é os labios colados. Isto, sendo de sua natureza silencioso e portanto inapreciavel ao ouvido, é menos melodico dar b ao principiante para agrupar às vogaes, do que por exemplo v, que tem som próprio. O c, com a, vale k; com e, vale s; com h, ora vale x, ora vale k; antes de t, ora vale k, ora não vale nada. Em summa, o nosso caminho não podia ser pela ordem alphabetica; e claro está que havia de ser do simples para o composto, do facil para o difficil.” (Deus 1881:1-3).

Encontrámos também pequenos excertos que nos deixam ver mais alguns pormenores, muito importantes para nós, sobre as suas opções tipográficas.

Numa carta a seu irmão P. António do Espírito Santo Ramos ficamos a saber em definitivo que quer escolher aquele Tipo por questões de legibili-

3. Letra itálica também conhecida como “letra italiana”. Utilizada pelo célebre editor e tipógrafo Veneziano Aldo Manuzio [ou Aldus Manutius (1452-1515)] cujos caracteres foram gravados pelo Bolonhês Francesco Griffo. Apesar de os “itálicos” terem uma história muito anterior à utilização de tipos móveis, a designação de letra “griffa”, a que João de Deus se refere, permaneceu até aos nossos dias como sinónimo de itálico.

dade e não outras, a tal ponto que a pretende testar antes de a mandar imprimir.

“(...) mando-te uma amostra do tipo que escolhi para o Método, que se aí quiseses ensaiar nalguma criança te mandaria manuscrito.” (Deus apud Braga: 1898:333)

Uma nota de uma carta prova-nos que João de Deus sabe (e já explicamos no ponto 1. do capítulo 4. o quanto isso é surpreendente) a que família pertence o Tipo que escolheu:

“ Adoptámos nas lições o character egypcio largo (...). (Deus, 1897:272, nota 9)

Também o seu irmão lhe dá conta do que se vai passando na tipografia. No Museu João de Deus lemos duas cartas de Junho de 1876. Na primeira, diz o Prior:

“o typographo diz que as notas não podem ir em typo 5 ou 4, não só porque typos [ilegível] há sempre nas typographias piquenas...” (Carta enviada a João de Deus por seu irmão José do Espírito Santo, o Prior de Algoz, 2 de Junho de 1876)

Numa outra carta diz M. Duarte de Almeida:

“É esplêndido o pouco que já vi da Cartilha Maternal. Consola e eleva.

A impressão é que me não satisfaz e ao João ainda menos, por certo.

O Teixeira não tem o typo 4 nem 6 em quantidade suficiente para o que se precisa. Isto porém, não deve desanimar-nos. Poderemos, acho [ilegível] outra parte. O Teixeira, não leva a mal, diz elle, nem exige indemnizações. (...) (Carta enviada a João de Deus por M. Duarte d’Almeida, 9 de Junho de 1876)

Fica claro que lhe parece que aqueles corpos não combinam bem com o Tipo lavrado. São “contra os preceitos da arte typographica”, diz e também não lhe agrada a disposição a duas colunas. Estes dois excertos permitem-nos saber que foram feitas várias experiências para as notas em corpo 4, 5 e 6 e que a disposição gráfica chegou a ser em duas colunas. No final, todo a mancha de texto se distribui apenas por uma coluna.

Transcrevemos aqui, na íntegra, da *A Cartilha Maternal e o Apostolado* estas palavras de uma carta publicada em Dezembro de 7 no Jornal Progresso. O que aqui fica dito também aparece, esparso, noutros textos e

nomeadamente na primeira edição da *Cartilha Maternal*. Tentaremos intercalar alguns comentários ao longo desta extensa citação de modo a tornar mais explícitas algumas informações aí contidas.

A importância deste texto é crucial para a caracterização do pensamento tipográfico de João de Deus. De novo, percebemos que ele sabe que todos os alfabetos são códigos gráficos duais e, da dualidade dos alfabetos, escolhe a versão em minúsculas por ser a mais usual. Através dele ficámos a saber que nenhuma das opções tipográficas pode ter sido feita independentemente dos objectivos metodológicos pretendidos.

“Assim, reflectindo, achei que dos vários typos devia escolher o mais usual; d’esse typo devia escolher o alfabeto minúsculo que é, relativamente, muito mais usual, que d’esse alfabeto devia escolher as vogaes, que são as letras mais usuais e até indispensáveis, porque sem vogal não há syllaba, que nos limites da linguagem usual, devia logo com essas vogaes formar palavras, para dar ao espírito do alumno idéas, assim como lhe dava à vista, imagens, e depois, postas por ordem as invogaes, segundo a natureza e simplicidade dos seus valores, il-as apresentando de uma em uma encorporando-as, com as vogaes e invogaes já conhecidas, sempre em palavras de preferência usuais: por fim apresentar e empregar o alfabeto maiúsculo, entremeando na mancha as regras prosódicas necessárias. (carta ao jornal Progresso em Dezembro de 1877, in Deus, 1881:20-24)

Neste debate sobre a apresentação gráfica da cartilha o pico é exactamente a divisão silábica. Esta foi, repita-se, uma controvérsia que se espalhou por muitas cartas e muitos artigos e que envolveu acusações de parte a parte. De início, foi João de Deus acusado, como vimos, de ter roubado a ideia a franceses e alemães, depois acusou João de Deus de o terem roubado.

Através das suas palavras ficamos a saber que o achado tipográfico do corpo lavrado, em João de Deus, não é fruto de inspiração divina. João de Deus fez testes. João de Deus buscava a diversidade da sílaba no meio da palavra. Testou o que na altura estava na moda. Testou o preto e o vermelho e não gostou.

Nas nossas pesquisas no Museu João de Deus, descobrimos uma maqueta de uma Cartilha, do qual nunca anteriormente lemos

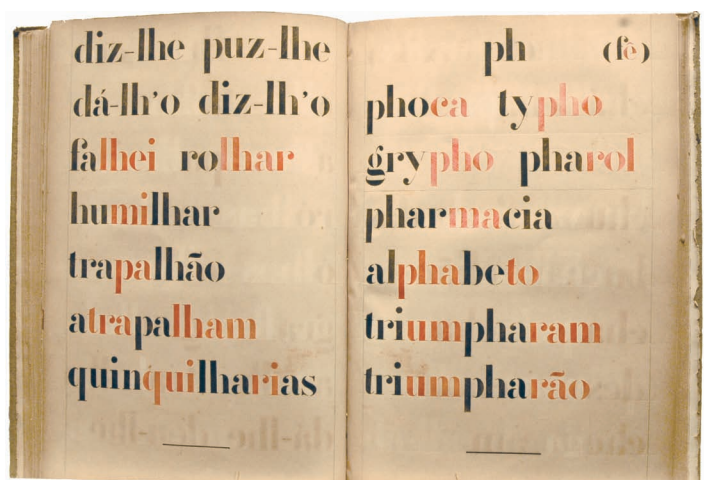


Fig. 13 – Maqueta Bicolor (s/d). João de Deus. © M. J. D.

ou ouvimos referências e de que ninguém do Museu sabe quem é o autor, e que nem tão pouco se encontra datada. Está encadernada a pano, com capa dura cartonada. Os exemplos e os textos de algumas das páginas são iguais aos da *Cartilha Maternal*, outros parecidos, outros diferentes. Estamos em crer que, tal como estes testes de que se fala neste excerto que atrás transcrevemos, também esta maquete de trabalho é uma experiência gráfica de João de Deus.

No entanto, a envergadura deste conjunto de ensaios parece-nos verdadeiramente colossal. O que levará João de Deus a fazer experiências neste formato?

O uso do *stencil*, para impressão de letras e algarismos, era uma prática relativamente comum, não só no campo das artes gráficas e publicidade, mas também no da estampagem manual de material embalado, sobretudo para exportação, seja em caixas de madeira ou em pipas de vinho. Porém, não diremos o mesmo relativamente à aplicação destes recursos aos fins com que João de Deus os usou, e menos ainda para o conjunto de propósitos que parecem estar subjacentes ao modelo experimental de visualização que utilizou. A metodologia seguida terá servido para testar imensos aspectos do que, em nosso entender, terá constituído a estrutura de cada lição, principalmente na sua colocação na página e na dupla página. Por isso, julgamos que a própria selecção do tamanho de cada carácter não tenha sido fruto do acaso, assim como as próprias dimensões desta maquete. As páginas deste livro medem 28 x 40 cm (largura x altura) e as suas dimensões exteriores, uma vez que a maquete do livro possui capa cartonada, são: 29,3 x 49,9 cm. Estamos perante um formato com proporções situadas entre a versão de formato reduzido e a *Majestática* embora as suas dimensões estejam mais próximas desta última. A quantidade de páginas preenchida com ensaios é apreciável. São 117 páginas e destas, se exceptuarmos a última, somente três páginas não foram utilizadas, provavelmente por serem páginas par, e deste modo funcionarem como elemento de separação. Este elevado número de testes, mostra também no plano quantitativo, a importância desta maquete.

Ainda que para algumas destas questões não seja possível encontrar uma resposta cabal, a descoberta desta maquete de estudo, parece vir confirmar que o pensamento gráfico de João de Deus não sobrevivia apenas de ensaios esparsos, concretizados por tipógrafos ou praticantes do ofício, que a necessidade de um quotidiano ocasional de mestre das primeiras letras o

obrigava a produzir, mas, antes pelo contrário, de uma atitude experimental sistemática, própria de quem perseguiu e desenvolveu um projecto gráfico complexo e faseado.

Algumas das semelhanças e das dissemelhanças desta obra com a primeira e a segunda edições da *Cartilha* e com a edição da *Cartilha Majestática* encerram exactamente a informação de que necessitamos para entregar a sua autoria a João de Deus e, por isso mesmo, podem ajudar-nos a localizar a data da sua produção. Mas mais importante ainda, permitem-nos concluir que algumas das alterações que, na próxima unidade, registaremos entre a primeira e a segunda edições (como a distribuição gráfica do alfabeto dual, por exemplo) haviam já sido rigorosamente pensadas e não surgiram na primeira edição exactamente porque o seu autor não conseguiu controlar com rigor todos os aspectos da sua impressão.

Ao vermos como foram corrigidos logo em 1878, na 2ª edição, muitos pormenores de natureza gráfica, compreenderemos melhor, agora também à luz desta maqueta, a importância que João de Deus demonstrou ter dado à relação entre os princípios constituintes do método e as soluções gráficas capazes de os interpretar e transmitir visualmente. João de Deus agiu sobre cada nova edição como se estivesse perante uma nova prova tipográfica, num *work in progress* capaz de alcançar um novo degrau na simplificação e na redução ao essencial.

São perceptíveis alguns passos do percurso que João de Deus percorreu até resolver a questão da diferenciação gráfica da sílaba dentro da palavra, e ficámos a saber que hipóteses testou e não gostou, e neste caso, a atenção que prestou à hipótese da impressão a duas cores.

É por tudo isto que a “descoberta” desta maqueta poderá vir a ser preciosa: para provar que a pesquisa que conduziu à selecção ou rejeição de palavras foi convergente e consonante com soluções gráficas especificamente experimentadas e aplicadas.

Esta *Cartilha* experimental que aqui reproduzimos parcialmente, e ao que julgamos saber, pela primeira vez, apresenta uma série de páginas de papel grosso e pardo, cosidas. Aí, as sílabas das palavras aparecem diferenciadas pelo preto e pelo vermelho. O processo de impressão (talvez devêssemos acrescentar estampagem) é, com certeza, artesanal e parece ter sido um processo técnico de *stencil*, em que as letras foram estampadas com uma tinta tipográfica, que impregnou de gordura o papel deixando que as suas formas especulares irrompam, subtilmente translúcidas, no verso de

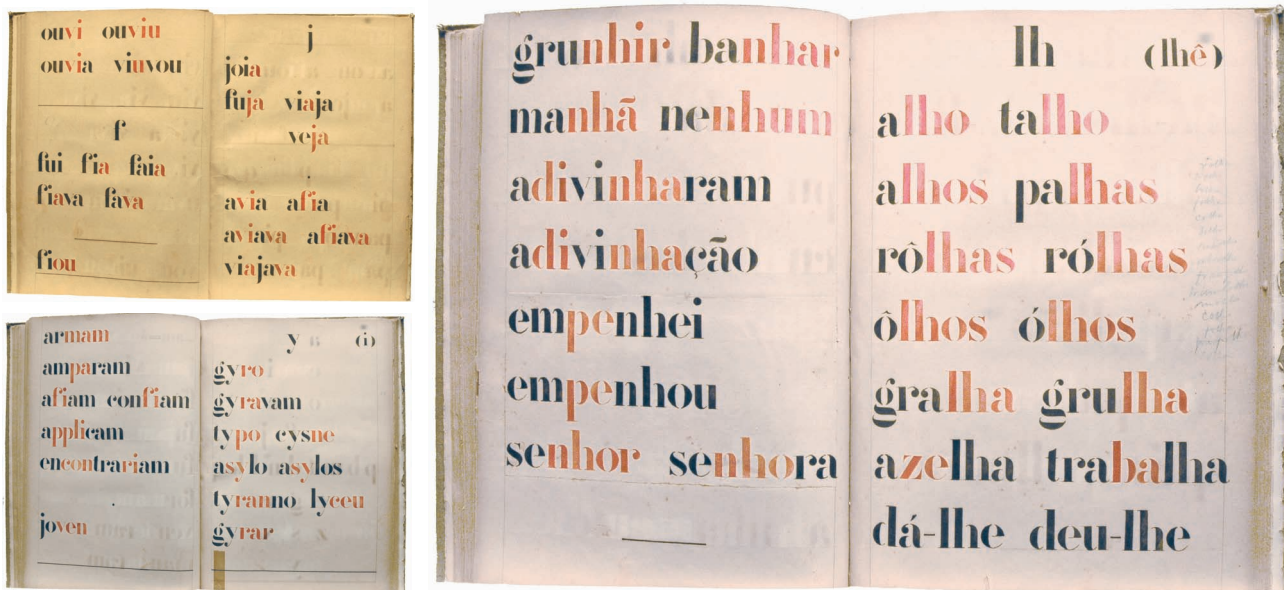


Fig. 14 – *Maqueta Bicolor* (s/d). João de Deus. © M. J. D.

cada uma dessas páginas. A maquete está incompleta. Nas últimas páginas faltam as sílabas a vermelho exactamente como se a tinta tivesse acabado.

Mas ouçamos, então, como João de Deus coloca esta questão da apresentação de palavras com cores diferentes.

O autor das palavras, que citei da Democracia, publicou recentemente uma cartilha com quatro páginas syllabadas a preto e a vermelho justamente como umas lições compostas por mim que ha cinco ou seis annos estiveram na repartição de instrucção pública; como os quadros, compostos por meu irmão prior do Allgôz, com que ha dois annos se inaugurou a escola do Visconde de Arcozello, e ha um anno o reverendo abba-de d'Arcozello deu no Porto uma prova pública do methodo; como a primeira folha da Cartilha Maternal, que ha um anno se compôz na typographia de Castro & Irmão, não se procedendo á tiragem, conforme a resolução do meu amigo dr. João da Costa Terenas, por insufficiencia da tinta vermelha conveniente, etc. (carta ao jornal Progresso em Dezembro de 1877, in Deus, 1881:20-24)

Simões Raposo, numa edição especial da sua cartilha *O Primeiro Livro da Escola, destinada aos Srs. Professores da Instrução Primária com “uma Introdução e várias notas explicativas sobre methodologia e processologia applicadas ao ensino da leitura na escola primária”* (Simões Raposo, 1895), reflectindo sobre as diferentes forma de identificar as sílabas na palavra que apareciam em Cartilhas e quadros, apresenta uma lista de hipóteses.

Faltou a Simões Raposo, na sua lista, a estratégia usada por Alfredo Júlio de Brito, que descobrimos, na página 2, 4, 6, 9, 12, 15, 21, etc. da sua cartilha intitulada *A Segunda Cartilha para o Ensino da Leitura*, 3ª edição, Lisboa, 1889.

Mas esta lista, muitos anos depois da polémica, é ainda o seu rescaldo.

Parece-nos que Simões Raposo a inclui nesta sua cartilha com duas intenções: a primeira, mostrar que foram várias as estratégias usadas e não só a de João de Deus. Esquece que não têm todas os mesmos resultados. A segunda, proclamar que nenhum método vive exclusivamente de estratégias (sejam elas quais forem) e que não são elas que lhe dão a unidade. Esquece que é ele próprio que dá às estratégias tipográficas a máxima importância ao incluí-las a par de todas as outras estratégias usadas para o ensino da leitura e da escrita. É nítido no tom que a polémica deixou marcas profundas e que um dos objectivos ainda continua a ser retirar importância às estratégias tipográficas usadas por João de Deus:

“Tem-se feito um grande cavallo de batalha do que n’um methodo de leitura, pode considerar-se como acessório, mas nunca essencial; isto é, dos processos de composição, decomposição e recomposição das syllabas e das palavras em seus elementos, constitutivos simples, compostos ou complexos.

Ora por mais variados e engenhosos que esses processos se apresentem nunca poderão por si sós, constituir nem caracterizar um verdadeiro methodo pedagogicamente considerado, visto que, em todo o methodo applicado ao ensino de qualquer disciplina, temos que distinguir vários elementos (...)

Assim os processos lego graphicos com exercícios mais ou menos simultaneos ou paralellos, os de composição typographica, os de simples representação literal ou syllabica, no quadro preto, nas ardósias, nas tabellas, nas cartilhas, nas resenhas alphabeticas, fixas, moveis ou rotatórias, em pedacinhos de madeira, de cartão ou de metal, impressos, lithographados ou em relevos, etc. etc. tudo isto são meros expedientes mechanicos que pertencem ao material d’ensino, mas que não alteram a essência pedagogica do methodo.” (Simões Raposo 1895, p.xxiv)

A hipótese gráfica usada por João de Deus (*liso/gravado*) aparece na lista de Raposo, como vemos, em 10º lugar, mas sem o mesmo rigor da impressão em João de Deus, dado que

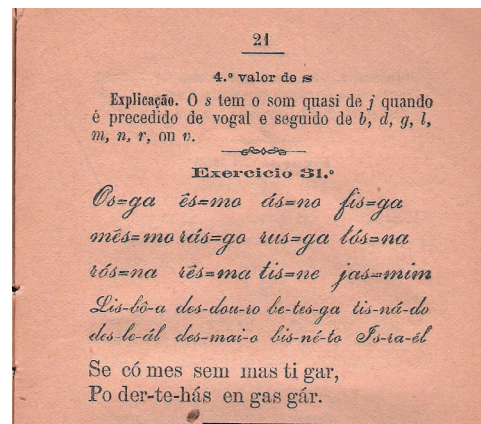
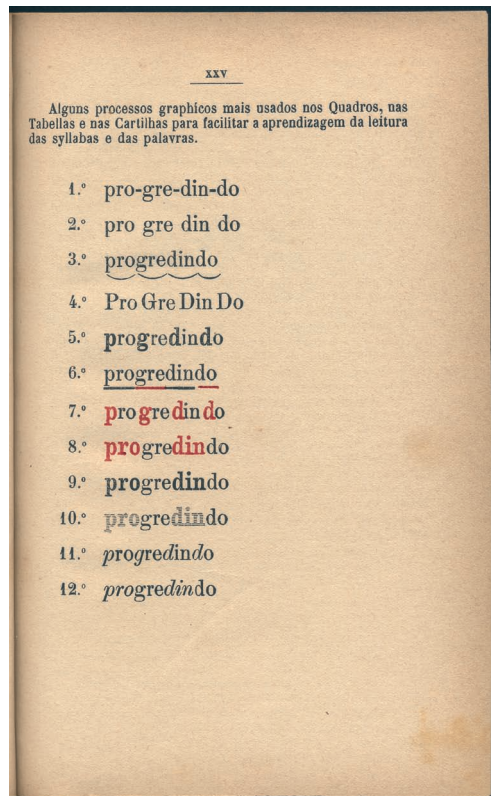


Fig. 15 – *A Segunda Cartilha para o Ensino da Leitura*, Alfredo Júlio de Brito (1889). 3ª edição, p.21. © M.J.D.

Fig. 16 – Lista de hipóteses para separar sílabas em contexto de palavra. Simões Raposo (1895). © M.J.D.



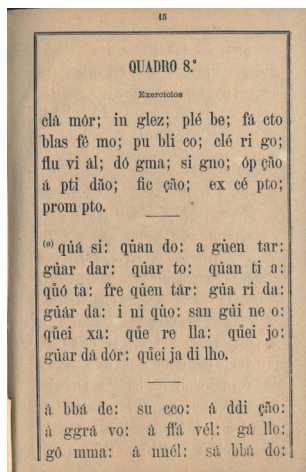


Fig. 17 – Simões Lopes (1875).

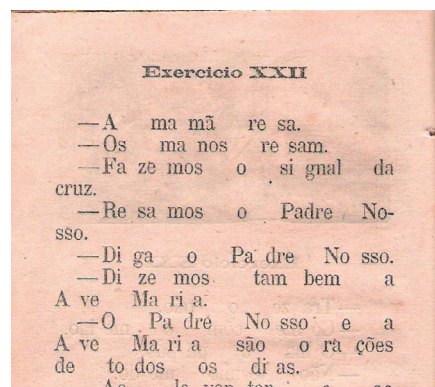


Fig. 18 – Brito Aranha (1872)

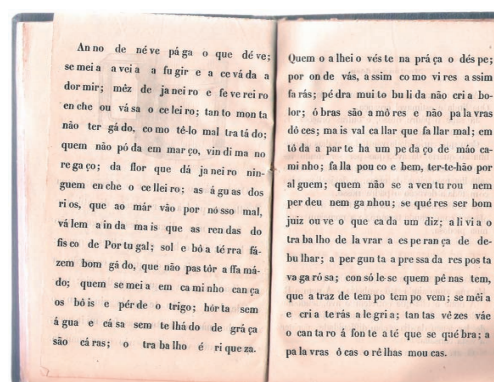


Fig. 19 – Caldas Aulette (1874).

o corpo da sílaba a gravado é maior que o corpo da sílaba a *liso* o que compromete a unidade da palavra e a uniformidade do seu contorno.

Este é um contributo importante de sistematização de estratégias, mas não podemos esquecer que surge muitos anos depois da polémica de João de Deus ter agitado os *media* e o Ensino Público.

Percebe-se, na transcrição que se segue de João de Deus, que a criação do método, francamente contra a ideia de soletração, mas também de silabação, não pode optar por uma estratégia em que o espaçamento entre as sílabas seja maior que o espaçamento entre as letras dentro da sílaba e dentro da palavra. João de Deus sabe que se tal não for feito, as sílabas dentro da palavra parecerão sílabas soltas e a palavra jamais será apreendida visualmente na sua globalidade acarretando esse factor consequências nefastas para a leitura.

Para além disso, não quer que o espaçamento entre letras seja tal que possa transformar a palavra numa fieira de letras que o aluno seja obrigado a ler soletrando, sem identificar primeiro a forma global da palavra, ajudado pelas fronteiras de palavra proporcionalmente maiores que os espaços entre as letras. Isso parecem-lhe palavras “desmembradas”, “aleijadas”.

Ou seja, torna-se claro que é a opção tipográfica — das sílabas lisas e das sílabas gravadas, mas também a do espaçamento regular das letras dentro da palavra, proporcionalmente menor que o espaçamento entre as palavras — que permite recusar as estratégias de leitura usadas nos métodos anteriores de soletração e silabação.

“(…) Quando pensei numa cartilha, isto é, numa arte de ler, e não só de gaguejar, vi logo que só podia admitir palavras, e não syllabas soltas, geralmente incertas e ille-

giveis. Porque se o professor diz que *m* a é *mâ*, engana o discípulo em mata; se diz que é *má*, engana-o em matou; se diz que é *mâ* ou *má*, engana-o em *mano*; etc.

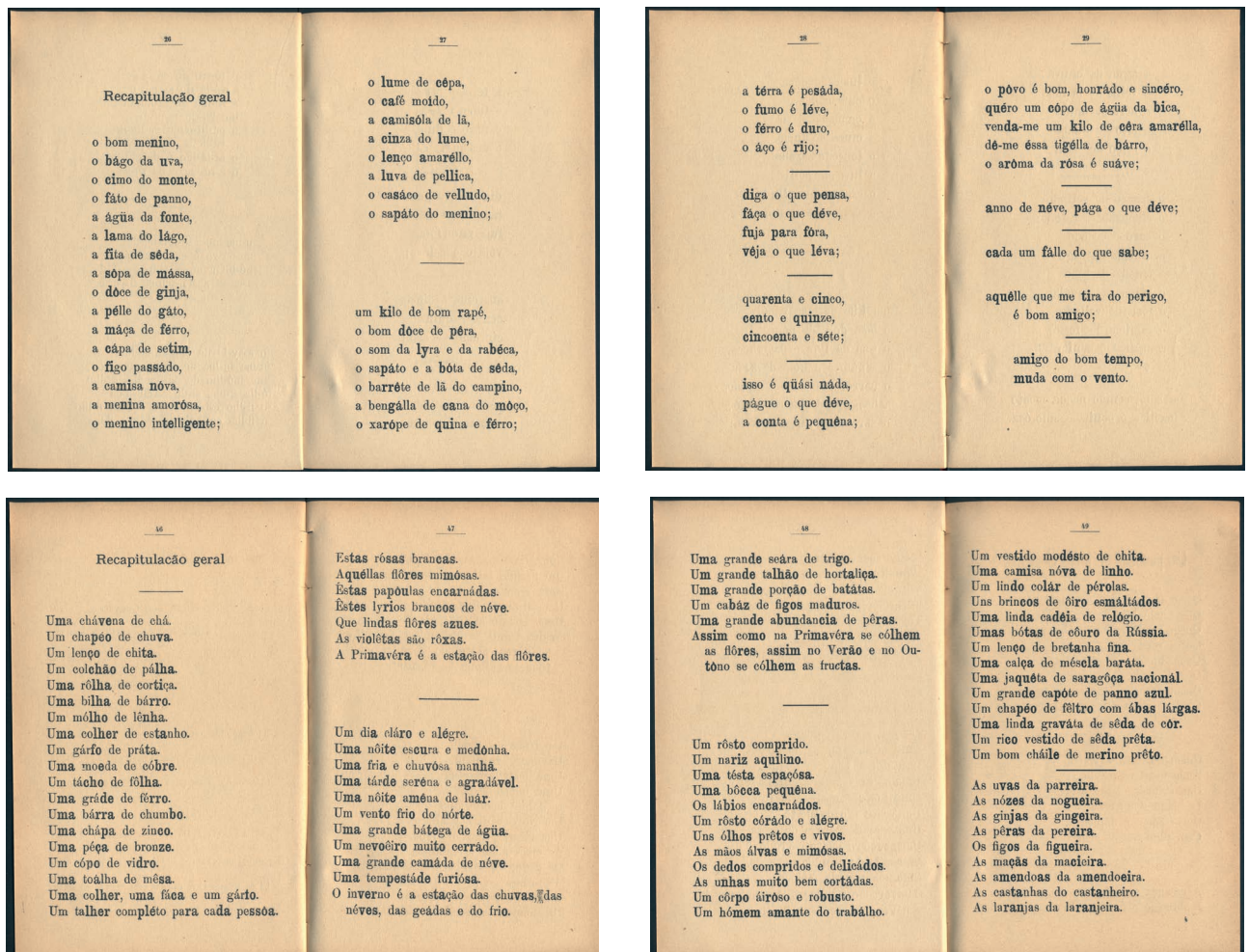
Mas sendo necessario palavras, e só palavras, como distinguir a syllaba na palavra' Porque a syllaba não é uma convenção systematica, é um facto natural. A syllaba depende essencialmente da continuidade dos seus elementos (e contra isto peccam mortalmente todos os systemas de soletração). Qual era o meio de agrupar, de irmanar os elementos de cada syllaba, aos olhos do principiante?

Se os elementos da syllaba são essencialmente contínuos, as syllabas são essencialmente contíguas. Palavra desmembrada não é palavra; e eu não a podia desmembrar.

Havia de a aleijar, com caracteres diversos? Não era methodo. (carta ao jornal Progresso em Dezembro de 1877, in Deus, 1881:20-24)

Queremos destacar um caso particular: numa Cartilha de Simões Raposo de 1896 (exactamente o ano da morte de João de Deus), intitulada *O Primeiro Livro da Escola*, encontrámos, como regra geral para a apresentação das sílabas dentro da palavra, a divisão por hífen, mas sur-

Fig. 20 – O primeiro livro da escola de Simões Raposo (1896), pp. 26 -27; 28-29 e pp. 46-47; 48-49. © M.J.D.



preendentemente em algumas páginas, como nas páginas 26 a 30, e 46 a 49, as sílabas não apresentam nem hífen, nem qualquer espaçamento extraordinário, estão antes impressas alternadamente a negro e a regular, uma estratégia tipográfica que, não tendo o resultado gráfico do de João de Deus (a base da linha e o contorno geral da palavra perdem uniformidade) apresenta grandes semelhanças com a que João de Deus praticara.

Uns anos após a polémica, vemos que é o próprio Simões Raposo que ensaia o que tanto criticara.

Nesta carta que temos estado a analisar, deixa-nos João de Deus ver, passo a passo, como pensou. E aqui é claro que reflectiu sobre a introdução de uma segunda cor que, como tivemos oportunidade de ver, já existia em França com Edme-François Jomard e Néel (ainda que nos pareça, quer pelo que lemos em Juanéda-Albarède (1998) e em Chartier (2005), quer pelas cartilhas a que tivemos acesso da Bibliothèque Nationale de France e do CNRS que tal não fosse em cartilhas, mas apenas nos quadros parietais), mas tal estratégia surge apenas para as vogais e não para as sílabas. Disso aliás fora acusado:

(...) Diz o sr. Director: “Néel empregou as duas tintas preta e encarnada, para tornar distintos na palavra escripta os signaes graphicos que entendeu não dever saporar. Deu-nos portanto a idéa dessa outra recente originalidade portugueza (em griffo), que tão arrogante traz o ex.mo sr. dr. João de Deus”.

Ora aqui teem a esperteza do director da escola normal! Em vez de ir ahi a qual-quer esquina buscar num cartaz de touros a origem da distincção syllabica da *Cartilha Maternal*, tem o despatriotismo de ir á França, á custa do estado; e podendo voltar sabendo a razão porque Néel tornou *distinctos* os signaes graphicos que entendeu não dever separar... vem de lá sabendo tanto como o proprio Néel!

Néel pintou de encarnado n’os quadros, que eu nunca vi, e Deus me livre, as vogaes ou sons, diz elle. (Carta ao Jornal Progresso em Dezembro de 1877, in Deus, 1881:76)

Vimos já que João de Deus experimentou de facto a cor. Sabia o quanto esta era chamativa e até a experimentou como nos disse, para aliciar os pais a chamar os meninos à escola, mas não a quis usar na Cartilha, antes tendo optado pela diferença de tom. E o tom faz, de facto, toda a diferença. Aquilo que o pedagogo pretendia era destacar a sílaba sem truncar a palavra. As cores diferentes criariam inevitavelmente um efeito de xadrez e isso destruiria definitivamente a unidade na palavra.

O meio era diversidade de côr, ou diferença de tom. A diversidade de côr tinha muitos inconvenientes; menos methodica, menos economica, menos exequivel. Preferi

a diferença de tom. Porém desconfiando (e hoje vejo que injustamente) da curiosidade pública a respeito de taes assumptos, resolvi dar a primeira edição num mosaico brilhante. Era uma pia fraude, a ver se os pães levavam o bonito aos filhos, e achando-se assim em ocasião proxima de ver as razões que me guiavam por um caminho, por ventura mais direito e alumiado, o seguiam. Depois em novas edições, se as houvesse, poria a coisa n'os seus termos, isto é, como saiu, graças ao obstaculo material que apontei.

Mas aquella não podia ser a minha escolha definitiva. Do preto e vermelho, a tudo preto, não ha declive. Especialmente o vermelho, aliás adoravel nas faces, nenhum médico occulista o recommendaria em cartilhas⁵.

Nota 5 p.191 - Quando nós escrevemos isto, logo vimos que alguma destas cabeças incapazes duma unica idéa sua, nos havia de estender o defeito duma letra brilhante á nossa letra cinzenta, affectando um apuro de crítica, uma finura que sem indicação alheia acharia excellente a letra côr de fogo, como succedeu a Raposo que tão boa a achou que a perfilhou. As duas unicas côres admissiveis são as que empreguei, preto e cinzento, porque a alternativa de branco e preto, n'os caracteres lavrados, dá o cinzento á menor distancia.

(Carta ao *Jornal Progresso* em Dezembro de 1877, Deus, 1881:20-24)

Claro que haveria de ser criticado também por isso. A diferença de tom, como vimos já, foi dada através dos Tipos gravados ou *lavrados* que imprimiam a face riscada a traço fino, no sentido longitudinal da letra e permitiam criar o efeito de cinzento.

O controlo da largura do vazado no gravado é, também, significativo porque se o vazado for muito largo, o traçado é muito perceptível num corpo grande e não temos a impressão de cinzento. É possível ver isso em algumas *Cartilhas* que se imprimiram digitalmente nos nossos dias.

Vejamos, nas palavras seguidamente transcritas de Carolina Michaëllis Vasconcelos, que defende o pedagogo do plagiato de que o acusam, a forma como ressalta no método de João de Deus o modo plástico e a forma como ela própria considera que essa dimensão plástica se repercute na aprendizagem das crianças.

“(...) As duas unicas côres admissiveis são as que empreguei, preto e cinzento, porque a alternativa de branco e preto, n'os caracteres lavrados, dá o cinzento à menor distancia.

E talvez porque a diferença não é essencial, dizem alguns sem fundamento nenhum, e portanto com algum fim, que a distincção a côres era já usada em Allemanha. É falso.

Quando o nosso amigo Fernando Leal, num folhetim do Progresso, se referiu áquella insinuação parecendo admitil-a, affirmei-lhe que tal não havia em Allemanha.

Com effeito, posteriormente, no terceiro número do Ensino, dizia a sr.^a D. Carolina Michaëlis de Vasconcellos, tratando da cartilha portugueza e especialmente da minha.

“Outra innovação está no processo typographico para evidenciar á criança de um modo, por assim dizer, plastico, a decomposição da palavra em syllabas. Isto consegue

o autor por meio de typo do mesmo tamanho alternadamente liso e lavrado, e obtém assim a vantagem essencialíssima de representar as palavras sem solução de continuidade, ao contrário do methodo seguido até hoje que as desmembrava barbaramente... Esta invenção tão simples como luminosa é legítima propriedade do autor e não imitação de um supposto methodo usado em Allemanha... Nós pelo menos não encontramos vestigio de semelhante invenção nas cartilhas da Allemanha do Norte, as melhores que existem, nem as inglezas, italianas e hespanholas que conhecemos, e que sendo imitações mais ou menos fiéis das cartilhas allemãs não haveriam esquecido tão importante melhoramento. Todos teem que aprender neste ponto com F.” (carta ao jornal Progresso em Dezembro de 1877, in Deus, 1881:20-24)

Destacamos ainda a última parte desta extensíssima citação (que termina com a tentativa de João de Deus de salvaguardar os direitos da sua invenção tipográfica) para recordar o artigo que revimos de Larson (2004) sobre a percepção visual da forma de contorno da palavra. Quase nos parece impossível que no século XIX, sem sólidos conhecimentos sobre percepção visual, João de Deus tivesse a intuição de colocar deste modo a questão da percepção do contorno da palavra:

“(...)

Ha um meio de distinguir as syllabas sem prejuizo do contôrno da palavra; esse meio não é de invenção allemã, e sim portugueza, minha. Como não é licito, nesta ordem de coisas, confundir a propriedade com o monopolio, pôdem os que estejam no caso de escrever para a infancia, utilizar-se della; mas o direito e a delicadeza, que é o complemento do direito, convida-os a prevenir-me.” (carta ao jornal Progresso em Dezembro de 1877, in Deus, 1881:20-24)

Mas o pensamento gráfico de João de Deus não se esgota na diferenciação das sílabas. Vimo-lo através dos excertos que reproduzimos das cartas do Abade d’Arcozelo.

A todas as reflexões que registámos, queremos acrescentar ainda as que se seguem.

João de Deus debate de forma profusa e profunda a forma de apresentar as letras ao aluno. Debate a ordem por que as letras do alfabeto devem ser apresentadas, mas também como devem ser apresentadas. Já vimos que fez opções sistemáticas para a escolha da letra para a sua cartilha: *egyptcia*, redonda, larga, minúscula, impressa, mas vai mais além.

Em *A Cartilha Maternal e o Apostolado*, reproduz um *fac-simile* de parte da 1ª Lição de uma Cartilha de Alfredo Júlio de Brito, não datada, para mostrar a forma como esse autor apresenta as vogais e critica fortemente a sua quantidade.

“Vinte letrinhas, vinte vogaes oraes... cabem na cova de um dente.” (Deus, 1881:202)

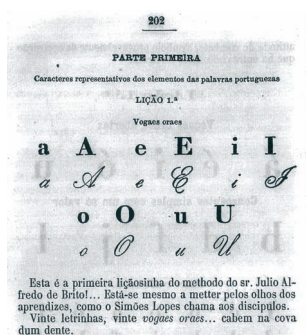


Fig. 21 – Crítica a Alfredo Júlio de Brito. João de Deus (1881:202). © M.J.D.

Na referência que faz à apresentação das letras em Régimbeau, João de Deus fala num “oceano de vogais” e transforma a imagem numa verdadeira alegoria visual e sonora que vale a pena transcrever:

“O vigário da pedagogia em Belém diz, com os outros quatro machos da comichão pedagógica, que a cartilha é tirada do Couto e do Castilho. O mestre, que devia dar aos machos o exemplo da concórdia, diz que é tirada do Regimbeau!

(Elle é capaz de ler: Regumbe-á-u.)

Mas que edição ha lá, na escola normal, onde o meu nobre amigo viu tal nota e tal conselho?

Eu, no Regimbeau que tenho, *Petit Syllabaire*, Paris, 1878? não vejo lá semelhante coisa. O que vejo, sem nota nem conselho, de facto, sem mais razões, como em pura cartilha destas que se vendem às arrobas nas lojas de ferragem, é, depois de um oceano de vogaes (muitas das quaes o proprio Regimbeáu não sabe ler) *r, t, m, rtm, RTM, rtm, RTM, f, l*, etc. (20)!

Nota 20: “Veja-se a primeira lição de Régimbeau e se os olhos mais afeitos aos labores da arte tipográfica não ficarem encandeados, muito me engano.” (Deus, 1881: 226, nota 20)

é è e
a i o u
â ê i ô û
A I O U
É È E

“Isto sem as notas que cercam e recheiam o labyrinthado hexágono, de premiere leçon, de deuième leçon, de premiere section, de n° 1 de voyelles monogrammes, de syllabes indecomposables, de voyelles breves, de voyelles longues, de majuscules, etc.” (Deus, 1881:226, nota 20)

E prossegue com considerações sobre a forma como Néel apresenta as vogais:

“Cinco vogaes são cinco sons na nomenclatura de mestre Néel.

E para que as borrou elle n’os quadros (não nas cartilhas; o que é muito methodico na opinião do vigario da pedagogia em Belém e, ao que parece, também na opinião do mestre)?

Para o seguinte. Diz elle: Quando se trata de ajuntar a articulação ao som, deve-se pronunciar o som ANTES (AVANT), de o unir á articulação.

Se d’esto estylo verdadeiramente Paulino se pôde concluir alguma coisa, é que desgraçado de quem tiver um livro em casa. Cinco mil vogaes que elle contenha, cinco mil

sons a soar constantemente, sem deixarem dormir ninguém.

É verdade que em paga, todas as consoantes estão caladas como toucinho em sacco. É o que vale; senão o inventor da imprensa tinha dado cabo da humanidade!

Vai um viajante pelo meio de um continente fóra e começa a ouvir o susurro do mar.
– Será possível?

Continua a andar, e o susurro a crescer. Passadas trinta, quarenta, cinquenta leguas, esbarra numa bibliotheca!

São todos aquelles milhões de sons numa conspiração medonha contra a serenidade atmospherica, e até contra o proprio edificio. Não ha paredes por mais valentemente construídas que resistam a um milhão de vogaes.

É d'estes methodologistas que eu tirei a minha cartilha..." (Carta ao Jornal Progresso em Dezembro de 1877, Deus, 1881:76)

Repare-se como João de Deus é perspicaz ao dizer que todas estas vogais vermelhas acabam por apagar a existência das consoantes.

Estas considerações acerca do vermelho nas vogais, com as suas acintosas metáforas sobre o ruído que as mesmas reproduzem, conduzem-nos de novo às nossas reflexões sobre a legibilidade, onde encarámos algumas estratégias tipográficas como ruído. É desse ruído (do ruído que impede a recepção da informação) que aqui fala magistralmente João de Deus, que em toda a polémica, nunca perdeu de vista a análise da dimensão tipográfica nem da sua importância na obra, no método e na actividade pedagógica.

E não contente, com as metáforas e sinestésias marítimas — do oceano de vogais para o Regimbeau e do sussurro do mar que se transforma num clamor para criticar a decisão de Néel de apresentar o abecedário nas suas várias opções tipográficas — João de Deus não consegue deixar de recordar outra metáfora (a do rebanho) com que outrora descrevera a disposição gráfica das vogais em Régimbeau. E nós não podemos deixar de ouvir, de novo, o ruído tipográfico no balido das ovelhas (ou será no balido das vogais?):

"Este autor começa por mimosear o discípulo com o agradável espectáculo de 7 ee de várias formas e tamanhos, três aa, três ii, três oo e três uu. Em oito dias, pelo menos, entretém-se o discípulo a conhecer e diferenciar as ovelhas daquelle rebanhosinho de dezanove cabeças. Não é para comparar com os rebanhos de Job, n'os seus tempos de prosperidade." (Deus, 1881:226, nota 21)

Não fizemos, nem era nossa intenção fazê-lo, a apresentação de todos os argumentos com que o método de João de Deus é atacado nem daqueles com que o seu autor rebate as críticas ao seu método. O que tentámos foi a pesquisa de todos os elementos escritos (ou pelo menos do maior

número de elementos possível) que evidenciassem o olhar crítico do pedagogo sobre questões de tipografia. Realizámos, assim, de certo modo um levantamento temático, que posteriormente articularemos com outras informações. Esperamos que ele seja capaz de permitir uma visão significativa da forma como João de Deus analisava o material impresso, apresentando os seus textos (ou pelo menos uma seriação e articulação dos seus textos) de uma forma diferente das muitas que até agora foram feitas.

7. A Cartilha Maternal de João de Deus

“ COM A CARTILHA DO SNR. JOÃO DE DEUS, ENTRAMOS NUM MUNDO NOVO; TUDO MUDOU DE ASPECTO, TUDO SE TORNOU SIMPLES, LÚCIDO, TRANSPARENTE. O NOVO PEDAGOGO VAI GUIANDO O DISCÍPULO PASSO A PASSO; NÃO O METE NUM LABIRINTO; APRESENTA-LHE UM PLANO DISPOSTO NA MELHOR ORDEM E ASSENTA NO SEU LUGAR, UMA A UMA, AS PEDRAS DO EDIFÍCIO, OS ELEMENTOS DA LÍNGUA. ”

CAROLINA MICHAËLIS DE VASCONCELOS, 1877 (1976:74-5)

Consultámos no Museu João de Deus e em outros espólios pessoais várias edições¹ da *Cartilha* que nos permitiram uma visão diacrónica das suas publicações. Apesar de não tencionarmos fazer qualquer estudo contrastivo destas publicações, que pouco ou nada contribuiria para levar a cabo o nosso propósito de identificar em João de Deus a consciência de que

1. Disponibilizaremos também, aqui, alguns dados, totalmente inesperados, relativos aos exemplares vendidos das três primeiras edições. Estes valores foram obtidos através do excerto de uma intervenção do deputado Alfredo Rocha Peixoto, na sessão de 7 de Maio de 1879, publicada no Diário da Câmara dos Senhores Deputados, e que Gomes (1976), transcreve: “A primeira edição da Cartilha Maternal foi de 8.000 exemplares e durou dezassete meses; a segunda foi de 7.000 e durou três meses e meio; (...) e a terceira, enfim, de 24.000, publicada em Fevereiro último; e, (...) creio que não chegará para este ano.

Dos quadros parietais, que são indispensáveis para o ensino simultâneo, já houve três edições; estão vendidos 400, e quase todos desde Outubro último; (...)” (Gomes, 1976:35-6).

a dimensão gráfica de um método do ensino da leitura era importante para o sucesso do próprio método, listaremos de seguida as diferentes edições que consultámos em pormenor ou de cuja existência temos conhecimento e daremos conta de algumas das diferenças entre eles.

1ª edição, 1876, 139 p. [VIII, 130 (1)p.]²

2ª edição, 1878, 139 p. [VIII, 130 (1)p.]

3ª edição, 1878, 144 p. [VIII, 136p.] — O aumento de páginas deve-se ao facto de esta edição contemplar uma nota final com uma explicação de pormenores fonéticos para o método de leitura de João de Deus.

4ª edição, 1881, 143 p. [VIII, 135 p.] — Nesta edição foi suprimido o texto explicativo que figurava na p. 135, relativo ao quadro das vozes e articulações apresentado na p. 111, pelo que ficou com menos uma página que a anterior edição.

5ª edição, 1881, 144 p. [VIII, 136 p.]

6ª edição, 1882, 144 p. [VIII, 136 p.]

7ª edição, 1884, 144 p. [VIII, 136 p.]

8ª edição, 1885, 148 p. [VIII, 139 (9) p.] — Esta edição contém o resumo da correspondência oficial relativa ao Método, desde Agosto de 1877 até Dezembro de 1884. A *Cartilha*, propriamente dita, permanece com 139 páginas.

9ª edição, 1887, 197 p. — Para além da nota final com a explicação de pormenores fonéticos para o método de leitura de João de Deus, esta edição contém ainda o resumo da correspondência oficial relativa ao Método, desde Agosto de 1877 até Dezembro de 1886. A *Cartilha*, propriamente dita, permanece com 139 páginas.

10ª edição, 1889, 216 p. — Para além da nota final com a explicação de pormenores fonéticos para o método de leitura de João de Deus, esta edição contém ainda o resumo da correspondência oficial relativa ao Método, desde Agosto de 1877 até Dezembro de 1888. A *Cartilha*, propriamente dita, permanece com 139 páginas.

11ª edição, 1892, 214 p. — Semelhante à edição anterior relativamente à nota final e resumo da correspondência até Dezembro de 1891.

12ª edição, 1894, 213 p. — Esta edição compreende o resumo da cor-

2. Para além da data de edição e do número total de páginas, indicamos entre parêntesis recto as páginas iniciais que foram numeradas em algarismos romanos, as páginas numeradas em algarismos árabes e, entre parêntesis curvo, a quantidade de páginas finais não numeradas. Convém, porém, salientar que a única página realmente numerada, com numeração romana, é a pág. VIII, uma vez que não é adequado numerar as páginas iniciais e a *Cartilha* tem início na nona página.

responidência relativa ao Método desde Agosto de 1877 até Dezembro de 1893.

13^a edição, 1896, 213 p. — Idem.

14^a edição, 1899, 213 p. — Idem.

15^a edição, 1901, 213 p. [139 (4)p.] à 23^a edição, 1911, 213 p. [139 (4)p.] — Idem.

24^a edição, 1912, 1^a parte, 80 p. [78 (2)p.] — Esta é a primeira edição que aparece dividida em duas partes e cujo conteúdo é exclusivamente dirigido ao aluno.

24^a edição, 1912, 2^a parte, 80 p. [78 (2)p.]

25^a edição, 1912, 1^a parte, 80 p. [76 (4)p.]

25^a edição, 1913, 2^a parte, 80 p. [76 (4)p.]

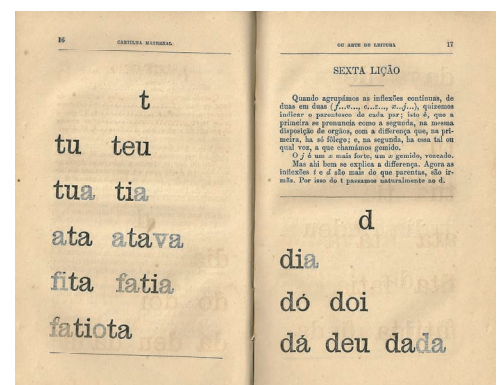
Poderemos, de uma forma sintética, considerar que existem quatro marcos essenciais no histórico editorial da *Cartilha Maternal*.

Esta sequência de edições pode ser segmentada em vários momentos, permitindo a constituição de grupos de edições aparentadas entre si. O marco divisor mais importante corresponde, obviamente, à 1^a edição da *Cartilha* (1876) que encerra em si o núcleo base do conteúdo das *Cartilhas* subsequentes. De facto, durante 35 anos, a *Cartilha Maternal* permanecerá com 139 páginas e as suas alterações prender-se-ão apenas com um ou outro pequeno pormenor de conteúdo pouco relevantes para o conjunto do método ou com questões de paginação que, ainda que possam ser importantes neste estudo, são também pouco relevantes para o conjunto enquanto projecto editorial. Como é possível observar na lista anteriormente apresentada, a adição de páginas nunca decorreu da alteração significativa do conteúdo matricialmente definido para a 1^a edição.

O segundo marco editorial corresponde à 2^a edição (1878) e comporta pequenas alterações na paginação.

Sabemos que essas alterações se destinavam a evitar situações de confusão entre os dois tipos de texto presentes na *Cartilha* (o texto dirigido ao professor e o texto dirigido ao aluno). O que nos parece significativo referir é que esta edição não contemplou todas as alterações que João de Deus pretendia introduzir. Sabemos que João de Deus queria separar em páginas diferentes, os dois tipos de texto (o de apoio ao professor e o do aluno) e podemos observar que na página relativa à letra **d**, por exemplo, estes ainda aparecem juntos.

Fig. 1 – 2^a edição da *Cartilha Maternal* (1878) p.16 – 17 © M.J.D.



Poderemos também acrescentar um indício do rigor com que foi efetuado o trabalho de revisão gráfica da 1ª para a 2ª edição da *Cartilha Maternal*. Para além da alteração do cabeçalho, da localização da numeração das páginas, da quantidade de linhas na página e do uso de filetes separadores de conteúdos ou diferenciadores dos textos destinados ao professor ou aos alunos, deveremos mencionar o facto de toda a numeração ter sido alterada. Trata-se de uma mudança formalmente importante, na medida em que o modelo de contagem para inscrição da numeração na 2ª edição, foi claramente diferente do que havia sido utilizado na 1ª edição.

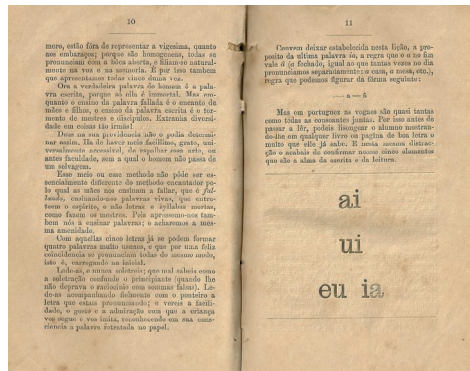


Fig. 2 - 1ª edição da *Cartilha Maternal* (1876) p.10 - 11 © M.J.D.

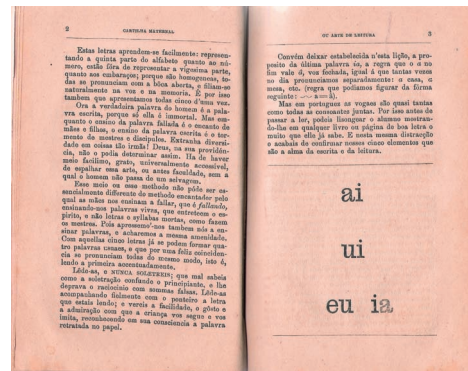


Fig. 3 - 2ª edição da *Cartilha Maternal* (1878) p.2 - 3 © M.J.D.

A obra foi ordenada com numeração árabe a partir da “Primeira Lição”, tendo sido inserindo o algarismo 2 na segunda página da “Primeira Lição”, no caso da 2ª edição, exactamente na mesma página que na 1ª edição tinha sido numerada com o algarismo 10. Esta opção denota ter existido uma forte preocupação reorganizativa da paginação, assinalando também com clareza numérica, o início e o fim da obra.

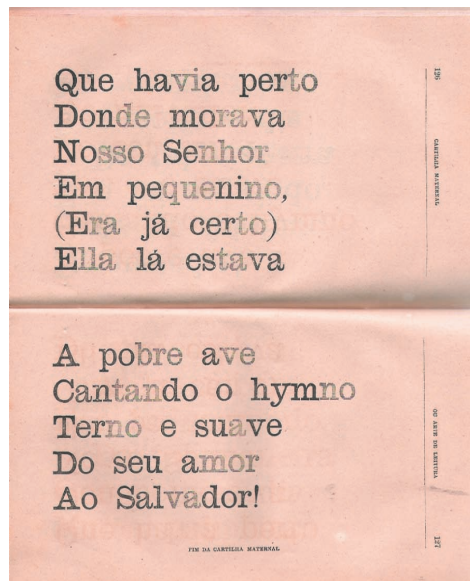


Fig. 4 - 2ª edição da *Cartilha Maternal* (1878) p.126 - 127 © M.J.D.

Aliás, o final da obra foi explicitamente marcado (logo desde a 1ª edição) através da inserção, por extenso e em maiúsculas, de: FIM DA CARTILHA MATERNAL. O cuidado e a necessidade em explicitar o FIM de uma obra é uma prática comum a muitas obras estrutura-

das sob uma forte dependência sequencial, como é o caso das cartilhas, dos contos para a infância ou, num outro *medium*, o caso do cinema.

Sublinhe-se, todavia, que entre estas duas primeiras edições, as diferenças se situam exclusivamente ao nível gráfico e foram conscientemente introduzidas por João de Deus e pautadas por critérios de usabilidade.

O terceiro marco (dentro da divisão editorial de que vínhamos falando) corresponde à 3ª edição (1878) e regista dois aspectos significativos: o primeiro consiste na mudança de local de impressão do Porto para Lisboa, com todas as implicações que isso necessariamente acarretou, nomeadamente a alteração do papel do Abade D'Arcozelo, enquanto interlocutor principal de João de Deus junto do tipógrafo, e o segundo consiste na introdução de notas explicativas finais e/ou na anexação de correspondência, o que fez crescer o número de páginas das edições que se foram seguindo, ainda que as páginas do núcleo central jamais se tivessem alterado.

O quarto momento editorialmente marcante diz respeito à 24ª edição, impressa na Imprensa Nacional, datada de 1912, portanto já da responsabilidade do filho de João de Deus, João de Deus Ramos³, que, diga-se em abono da verdade, foi o grande obreiro da implementação daquilo que ainda hoje é a rede de escolas e jardins de infância João de Deus.

Como acabámos de notar, é esta edição, distante 35 anos da 1ª edição⁴, que divide, pela primeira vez, a obra direccionada exclusivamente para o aluno, em duas partes, cada uma delas com 80 páginas, ficando a *Cartilha*, propriamente dita, constituída apenas pelas 73 páginas da primeira parte desta edição.

A primeira parte da 24ª edição da *Cartilha Maternal* é um trabalho de síntese e de devolução: de síntese, porque compila sequencialmente (ou seja, sem intercalar nenhum outro tipo de texto) toda a parte relativa ao aluno já existente e presente desde a 1ª edição e de devolução, na medida em que devolve ao formato reduzido da *Cartilha Maternal* a simplificação que João de Deus conseguiu na concepção e execução dos quadros parietais.

3. João de Deus Ramos Júnior (1878-1953) terceiro filho de João de Deus, foi decisivo na continuação da divulgação do método João de Deus, na construção de uma rede de Jardins-Escola e do Museu João de Deus em 1917. Este, construído de acordo com projecto de Raul Lino, dispõe de um valioso espólio bibliográfico e ostenta nos seu interior algumas pinturas de Leal da Câmara.

4. Contamos, obviamente, a partir de 1877, ano em que realmente foi editada a 1ª *Cartilha Maternal* e não a partir de 1876, data impressa nessa referida 1ª edição.

Partindo da compilação dos quadros parietais — também eles constituídos apenas pelo texto relativo ao aluno — foi possível passar para um formato reduzido aquilo que já existia em grande formato, dado que, ao que pudemos concluir, os quadros parietais haviam sido reunidos também em forma de livro gigante — no que julgamos ser a versão encadernada dos quadros parietais e que ficou posteriormente conhecida como a *Cartilha Maternal Majestática* — para facilitar a preservação, transporte, organização e disposição visual da cartilha do aluno propriamente dita.

Para compreender o faseamento destas edições, ajuda-nos notar um pormenor relativo às capas das *Cartilhas Majestáticas* existentes no acervo do Museu João de Deus: estas mantêm uma relação de clara proximidade temporal e gráfica com a capa da 24.^a edição da *Cartilha Maternal*, de 1912.



Fig. 5 — Capa e Contracapa: 24.^a edição da *Cartilha Maternal* (1912).

E parece-nos justificado sublinhar, desde já, quatro factos de relevo presentes nesta 24.^a edição. Em primeiro lugar referir-nos-emos exactamente à capa. Esta ostenta um desenho, em estilo Arte Nova, do arquitecto Raul Lino, que se tornaria num *ex-libris* da *Cartilha Maternal*: um flor de flores ou um globo de malmequeres campestres sobrevoado por uma borboleta; em segundo lugar, queremos salientar a contracapa, a qual exhibe um desenho do Pintor António Carneiro⁵, também transformado em imagem de marca da Associação dos Jardins-Escolas João

de Deus, representando duas figuras femininas, provavelmente mãe e filha, com um livro aberto entre as duas; depois, fazer referência ao retrato de João de Deus, na folha de rosto, assinado por T. Bordallo, provavelmente feito a partir de uma fotografia, e de um retrato em marca d'água (referenciado no verso da página de rosto com o seguinte texto: “É contrafeito o exemplar da *Cartilha Maternal*, em cujo papel se não possa verificar pela transparência o retrato do Autor, gravado a água. Todos os direitos reservados, compreendendo distinção silábica”) a funcionar, pois, como uma forma de autenticação e, por último, a inserção de dois desenhos monocromáticos e de um *hors-texte* a cores também da autoria de António Carneiro, os primeiros a ilustrarem o *Hino do Amor* e o segundo, o texto

5. É de realçar o “monograma à maneira de A. Dürer” que António Carneiro utilizou, à semelhança dos utilizados por artistas e arquitectos do início do séc. XX, nomeadamente os da *Secessão Vienense*.

Ó Pedro, que é do livro de capa verde, que te deu o avô?

Os desenhos de Raul Lino que figuram na capa apresentam uma linguagem simbólica onde o método de João de Deus, a nosso ver, alegoricamente associado a uma acção de polinização, surge pela primeira vez visualmente representado. A ilustração da capa representa, na sua zona inferior, como já dissemos, um conjunto de malmequeres agrupados em forma esférica sobre

um leito de folhas abertas, amarelo-ocre (como o olho do malmequer), e na zona superior, entre o nome do autor e o título, uma borboleta num posicionamento dinâmico e aéreo, próximo do que pode ser considerado um perfil. A sobriedade e a síntese discursiva são unidas pela cor amarelo-ocre que surge ainda como reforço na lombada de tela.

A associação da *Cartilha Maternal* à natureza e, por consequência, a associação da aprendizagem à floração é visualmente traduzida na representação de uma borboleta, enquanto insecto intermediário do processo de polinização e de um globo de flores campestres em forma de fruto, flores aptas a recolher e a guardar o pólen. Os paralelismos entre o método e o mestre, fertilizadores de cérebros, e a borboleta, imprescindível na frutificação natural, e ainda entre as crianças, tão sensíveis quanto disponíveis e receptivas, e as flores selvagens, as mais comuns da nossa paisagem campestre, sistematizam e organizam um discurso visual de enorme clareza e simplicidade.

Acreditamos que, mesmo quando nos situamos nos inícios do século XX, se o senso comum estiver na posse de uma associação tão banal e comum como a associação da criança à flor espontânea, delicada e carente de protecção, o discurso retórico visual será facilmente compreendido por uma maioria de pessoas quando, e parece ser este o caso, os recursos estilísticos são apropriados. A qualidade compositiva e gráfica de Raul Lino consegue, à época, no nosso entender, uma universalidade sémica capaz de ultrapassar barreiras culturais regionais ou nacionais, elevando esta capa a um patamar especial entre as obras de cariz didáctico.

A segunda parte desta 24ª edição da *Cartilha Maternal*, também de 1912, apresenta um conjunto de textos para o aluno ler e representa uma



Fig. 6 e 7 – Ilustrações (hors-texte a cores): 24ª edição da *Cartilha Maternal* (1912) p.36 e p.70-71.

notável concepção do desenvolvimento de uma cartilha. O conceito de cartilha que está, aliás, subjacente a esta segunda parte demonstra a mesma linha de preocupação gráfica que presidiu à primeira parte e que esteve sempre presente, como o temos vindo a sublinhar, no centro de preocupações de João de Deus. A segunda parte desta edição é um projecto de transição para a leitura da enorme diversidade de textos escritos potencialmente existentes e com os quais o sujeito leitor se poderá confrontar. Começa por apresentar textos ainda silabicamente marcados pela relação preto/lavrado, impressos com o “character egypcio” disponibilizado pelo Tipo *Clarendon*, evolui posteriormente para textos todos em negro, ainda em *Clarendon*, e continua com textos impressos em Tipos diferentes, cada um em seu Tipo, acrescentando a essa diversidade, corpos, pesos e inclinações também variadas. A intenção deste segundo volume é, evidentemente, o contacto visual com a variedade de estilos tipográficos, no sentido de aproximar o leitor da diferenciação formal e assim, através deste degrau último do processo de alfabetização, o preparar para uma crescente autonomia, importante na dimensão cívica da vida de cada indivíduo alfabetizado.

Apesar de termos feito estas (poucas) considerações sobre as diferentes publicações da *Cartilha Maternal*, como já o referimos no capítulo 0, para a análise gráfica desta obra, seleccionámos apenas a 2ª edição, designada como a NOVA EDIÇÃO da *Cartilha Maternal ou Arte da Leitura* de João de Deus.

Poderá parecer estranho não utilizarmos, neste trabalho, a 1ª edição da *Cartilha Maternal*, uma vez que o material que temos vindo a analisar (nomeadamente cartas e artigos de jornal) a ela se refere. Foi, porém, seguindo a informação que encontramos, como referimos já, numa carta de 22 de Agosto de 1876 do Abade D’Arcozelo para João de Deus, o próprio João de Deus quem, insatisfeito com o facto de os dois conteúdos da *Cartilha* (o destinado aos mestres e o destinado aos aprendizes) se combi-narem espacialmente em algumas páginas da 1ª edição (1876), decidiu reformular graficamente essas páginas da primeira para a segunda edição. Essa mistura de textos, que tanto desagradara a João de Deus, obedeceu a uma lógica económica de poupança de papel e diminuição dos custos globais da obra que, como fomos comprovando, nunca foi preocupação primordial de João de Deus, mas do Abade D’Arcozelo. Como sabemos, e foi precisamente por isso que na parte final do capítulo anterior nos detivemos

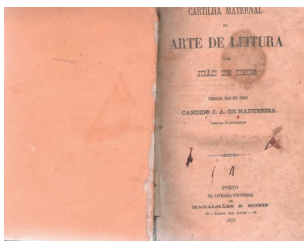


Fig. 8 – 1ª edição da *Cartilha Maternal* (1876).

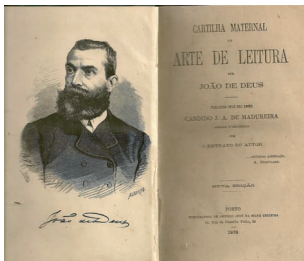


Fig. 9 – 2ª edição da *Cartilha Maternal* (1878).

em torno do seu pensamento gráfico, a primazia da clareza, da simplificação e da organização visual das lições constituiu sempre, para o autor da *Cartilha Maternal*, uma busca constante e um eixo dialético fundamental entre o conteúdo metodológico e a forma de o apresentar.

Não sabemos ao certo porquê, embora nos inclinemos para que as principais razões sejam mais uma vez de ordem, sobretudo, económica, mas a 2ª edição da *Cartilha Maternal ou Arte da Leitura* de João de Deus, designada “NOVA EDIÇÃO”, publicada pelo seu amigo Cândido J. A. De Madureira, o Abade D’Arcozelo, em 1878, Porto, Tipografia de António José da Silva Teixeira (Rua Da Cancellia Velha, 62), apesar de resolver alguns problemas gráficos, não corrige, como vimos, tudo o que desagradara a João de Deus na 1ª edição de 1876, publicada no Porto, Livraria Universal de Magalhães & Moniz, (12 – Largo dos Loyos – 14). Teremos de esperar pela 1ª publicação da parte relativa aos alunos impressa de forma independente da parte relativa aos professores (a 24ª edição, 1912, Primeira Parte, de que falámos no início deste sub-capítulo) para vermos a composição das páginas tal qual João de Deus pretendia. Não podemos, no entanto, esquecer que à época circularam imensas cartilhas manuscritas, pela mão do próprio João de Deus, ou mandadas copiar pelo Abade D’Arcozelo e/ou copiadas pelos professores que queriam aplicar o método sob instruções do autor e que estas sim, ainda que sem o rigor da tipografia, deveriam exibir uma distribuição por página mais de acordo com aquilo que João de Deus pretendia⁶.

Todas as edições da *Cartilha Maternal*, com excepção da 1ª edição, incluem um retrato de João de Deus. Na 2ª edição, o retrato executado em gravura, assinada por Alberto, apresenta o busto de João de Deus na página par da folha de frontispício, com o olhar dirigido para a esquerda, para “fora do livro”. Na 3ª edição o retrato do autor aparece especularmente invertido face ao anterior, como que a olhar para a página de rosto, mostra duas assinaturas: uma de N. Bogaerts, no lado direito da imagem e outra de Walter, do lado esquerdo da mesma. Nas restantes edições, a gravura aparece assinada por Pastor e a partir de 1912 o retrato, assinado por

6. Pensamos, aliás, que essa matriz gráfica está de alguma forma presente na cartilha colorida (caracteres pretos e vermelhos estampados em papel pardo) que o Museu João de Deus possui, sem atribuição de autor, e que já reproduzimos parcialmente neste trabalho, convictos de que é da autoria do próprio João de Deus.

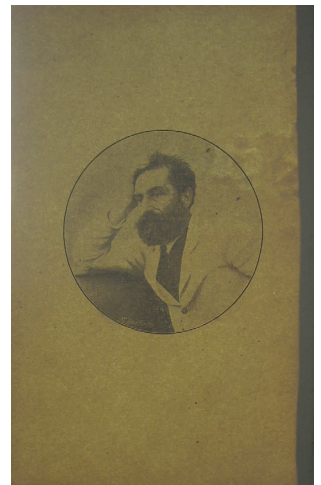


Fig. 10 – 24ª edição da *Cartilha Maternal* (1912). Página par da folha de rosto (verso do ante-rosto), com retrato de João de Deus, assinado T. Bordallo, e um segundo retrato, em marca d’água, rodado 90° SD, visível à transparência.

T. Bordallo, surge circularmente recortado, e acompanhado por outro de menores dimensões, gravado a água. Esta marca d'água, atestava por reforço, a autenticidade da obra.

Sob todas as gravuras, a assinatura de João de Deus duplica o processo de credibilização deixando visível a imagem de um traçado manualmente apostado, como marca da individualidade do autor. Esta forma de abertura de um livro, personalizada e certificada, denota preocupações com eventuais falsificações, tanto mais que até 1912, e com a excepção da 1ª edição, no frontispício da *Cartilha* surgem sempre impressas, de forma bem visível, as palavras “COM O RETRATO DO AUTOR”. Em simultâneo, a explicitação escrita de uma imagem que está a preencher metade de uma folha de rosto, procura validar o seu conteúdo, autenticando-o, o que numa obra desta natureza é fundamental, dados os inevitáveis laços afectivos que se irão construir entre o autor da obra, mestre dos mestres, o mestre escola e o aprendiz de uma nova linguagem. O iniciado exige, pois, uma total confiança num livro deste tipo, acreditando na sua autenticidade, uma vez que a obra mediatiza um saber que será chave de acesso ao código de uma nova linguagem.

A terminar estas considerações gerais sobre a obra, é ainda de salientar um aspecto de paratexto, relativo ao título e à relação dos seus dois constituintes, que funcionam como um duplo título: *A Cartilha Maternal ou Arte de Leitura* e não como título e sub-título. Desde a primeira edição que o título desta obra se manteve intacto na sua aparente partição com um real efeito duplicador. Apesar de apresentar um valor base de alternância, o uso da conjunção coordenativa disjuntiva “ou” acrescenta um efeito explicativo e/ou mesmo aditivo em detrimento de um efeito de alternância, exclusão ou dúvida. Não se trata, de a *Arte de Leitura* se transformar num subtítulo com propósitos redutores do leque de abrangência, mas, pelo contrário, de amplificação desse mesmo espectro. É necessário acrescentar o facto de todas as edições desde a 1ª até à 24ª edição colocarem esta segunda parte do título — *Arte de Leitura* — em corpo significativamente maior que o corpo de *Cartilha Maternal*. Na 24ª edição o duplo título passou a ficar com o mesmo tamanho de letra para além de uma completa alteração gráfica dessa página inicial. Foi reduzida a informação, alterada a sua localização na página, utilizado o *ex-libris* de Raul Lino anteriormente referido e sobretudo foi utilizado nesse duplo título a partição silábica alternando o Tipo *liso* com o Tipo *lavrado*.

O recurso ao título duplo, indica duplicidade ou multiplicidade de funções: por um lado a tradição da cartilha associada ao saber está ligada à protecção da mãe,⁷ enquanto entidade depositária de um legado cultural e por outro, a “arte”, no sentido de método, didacticamente estudado, é capaz de proporcionar um acesso “especial” (porque “artístico”) à leitura. Em Portugal é comumente aceite a importância e a influência que os padrões culturais franceses tiveram no nosso país, sobretudo nos finais do séc. XIX, por isso, podemos detectar neste título alguma influência francesa. João de Deus não escapou, nem seria lógico que estivesse distante da produção cultural francesa, e convém, a propósito, acrescentar que João de Deus traduziu do francês uma obra intitulada *Os Deveres dos Filhos* de Th. H. Barrau que utilizou como texto de apoio à leitura. Nesta linha de pensamento, não será forçado supor que a própria adjectivação “maternal” da *Cartilha*, possa ter sido concebida no quadro dessa ligação francófona, tanto mais que em França, a palavra *maternal* (*maternel*) teve, e continua a ter nos nossos dias, uma utilização recorrente na educação de infância, entendida, neste caso específico, em sentido lato mas também estrito, uma vez que se reportava ao ensino que podia ser conduzido em casa, antes de a criança ser entregue aos ensinamentos do mestre-escola .

A “arte de leitura” pressupõe de imediato uma forma e um resultado, um processo de interiorização e de sensibilidade e um refinamento da aprendizagem: *A Cartilha Maternal ou Arte de Leitura* é, a nosso ver, um duplo título de múltiplas saídas, não obstante a memória desta obra continuar a reter *A Cartilha Maternal* como uma simplificação matricial desta dupla unidade.

Não podíamos, no entanto, ignorar, neste trabalho a edição da versão gigante da *Cartilha*, intitulada também *Cartilha Maternal*, mas apelidada *Cartilha Majestática*, devido ao seu enorme formato. Referir-nos-emos, a propósito das dimensões e usabilidade da *Cartilha Majestática*, à importância que esta obra tem como extensão e síntese de um projecto gráfico.

Maquetas

A tese de que o método de João de Deus se desenvolve na estreita dependência de um pensamento gráfico, não pode, obviamente, ser discu-

7. João de Deus explica a razão pela qual adjectivou de Maternal a sua cartilha: “em princípio, as mães que nos ensinam a falar é que nos deviam ensinar a ler” in *Jornal das Senhoras*, Fev. 1877



Fig. 11 – *Cartilha Majestática*.
capa: 415 x 568 mm;
miolo: 405 x 556 mm. © M.J.D.

tida com o autor, mas também não é uma conclusão genérica ou apenas motivada por uma dedução lógica. Em nosso entender, existem, de facto, documentos suficientes a demonstrar o aturado estudo que João de Deus desenvolveu, não só nas diferentes edições publicadas, mas sobretudo nas diversas versões de maquetas.

Assinalaremos, em primeiro lugar, aquela que, simplificada, designaremos como “Cartilha para Carolina” ou *Cartilha da Carolina*, e que não sendo propriamente uma cartilha, é um conjunto de nove folhas soltas, com letras e palavras desenhadas pelo próprio João de Deus, para, no verão de 1874, ensinar a ler a filha de Celestino de Sousa, de nome Carolina, em sessões que tiveram lugar no Café Martinho, em Lisboa.

Sem dúvida que este teste prático, foi útil no aperfeiçoamento do protótipo que veio a consubstanciar-se na *Cartilha Maternal*.

Cada uma destas folhas tem 21 x 31 cm (largura x altura) e logo na primeira apercebemo-nos de que a composição gráfica não poderia ter sido resultado de um improvisado ou de um acidente ocasional. Por isso, convém-nos dar um passo no sentido de compreender duas dimensões fundamentais que aproximam a *Cartilha da Carolina* da *Cartilha Maternal*: a organização gráfica (esta versão acompanhava e perseguia os mesmos pressupostos do trajecto de pesquisa que o conduziria à versão definitiva da *Cartilha Maternal* dentro de um princípio de coerência e não de separação entre o meio e a forma de apresentação da letra e da palavra na página); e a selecção das palavras (estas e a sua listagem estavam, nesta altura, em processo de maturação apresentando-se muito próximas daquilo que seria a versão final da *Cartilha Maternal*).

Apresentaremos, em segundo lugar, a maqueta executada, também manualmente, por processo de stencil que, como já o mostrámos na unidade anterior, se serviu do recurso das duas cores para partição silábica, o que não significa, necessariamente, que João de Deus neste período, que nós não conseguimos ainda datar rigorosamente, pensasse optar pela solução de duas cores — o preto e o vermelho — em detrimento da solução de dois tons de uma só cor, neste caso, o preto.

Tratando-se de uma peça importantíssima e que orientou algumas das convicções a que este estudo conduziu, acreditamos que foi provavelmente elaborada a par de outras que entretanto desapareceram ou que ainda não se encontraram. Contrastando algumas das suas particularidades com características da 1ª edição da *Cartilha* e com a *Cartilha Majestática*, con-

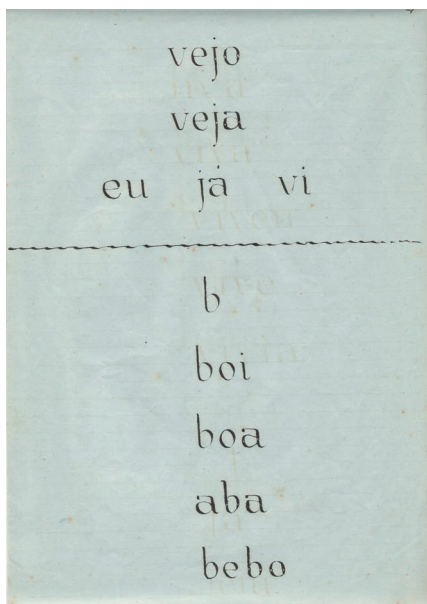


Fig. 12 – 4ª folha da *Cartilha da Carolina* (1874) © M.J.D.

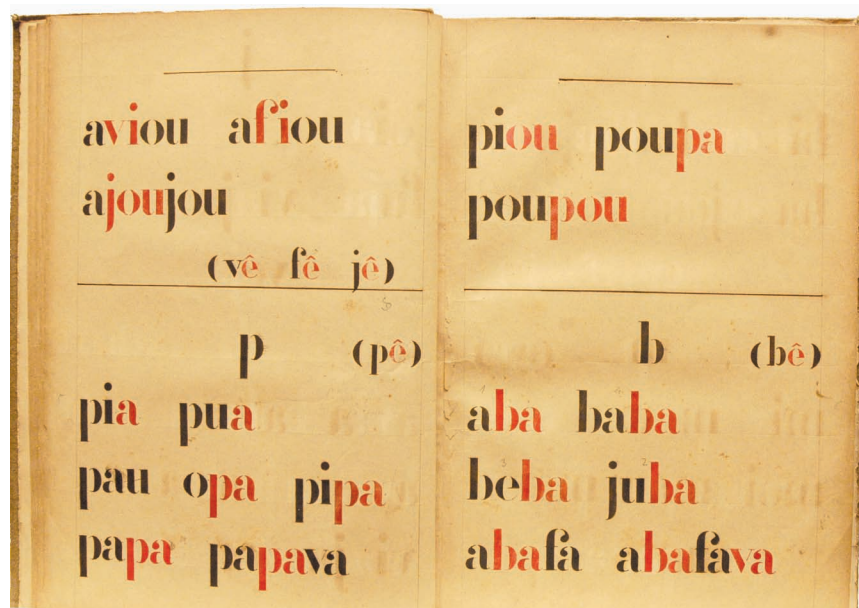


Fig. 13 – Maqueta Bicolor p. 6 - 7 (páginas não numeradas) © M.J.D.

cluimos que esta maqueta a duas cores se iniciou antes da versão da *Cartilha da Carolina*.

Existem vários indicadores que nos podem auxiliar nesta conclusão relativamente fácil. O principal facto resulta da constatação de que a primeira folha do manuscrito para a Carolina, se iniciou com uma disposição das vogais praticamente idêntica à definitiva que João de Deus publicará cerca de três anos mais tarde⁸, ao passo que na maqueta com letras em preto e vermelho essa mesma organização das vogais é, no plano compositivo, uma solução claramente menos elaborada e sistematizada e, em certa

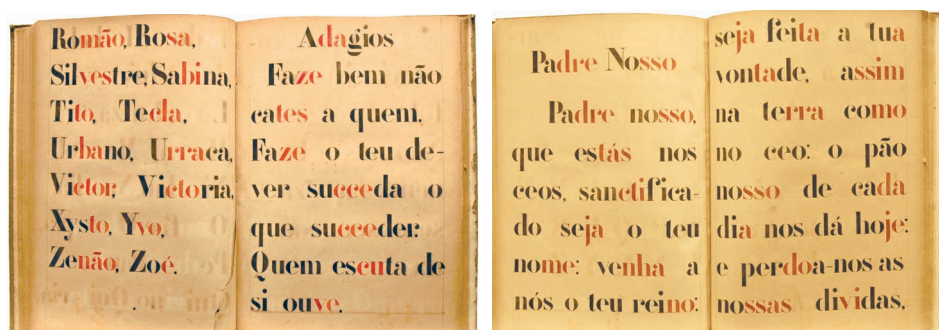


Fig. 14 – Maqueta Bicolor p. 72 - 73 e p. 98 - 99 (páginas não numeradas) © M.J.D.

8. As folhas que serviram para o ensino da Carolina estão datadas de “Verão de 1874” e a 1ª edição da *Cartilha Maternal*, datada de 1876, foi, de facto, publicada em 1877.

medida, prenunciadora da opção definitiva. Este caso particular será tratado, com mais detalhe posteriormente, quando analisarmos algumas opções gráficas utilizadas por João de Deus e nos referirmos especificamente às questões do Tipo.

Se esta conclusão for válida, como supomos, também o será para demonstrar que a maquete é anterior à 1ª edição da *Cartilha Maternal* e que, portanto, é anterior ao Verão de 1874.

Aliás, esta maquete apresenta muitos ensaios de palavras e textos que não alcançariam a versão final assumida por João de Deus, como é o caso dos nomes próprios, dos adágios, dos provérbios e também o caso do Padre Nosso.

7.1 Dimensões e usabilidade textual

As dimensões da *Cartilha Maternal* mantiveram sempre alguma constância dentro de um formato reduzido, que actualmente se poderia genericamente designar por “livro de bolso”.

O pequeno formato merecia, aliás, um estudo exaustivo que comparasse diferentes variáveis e cruzasse não só géneros e usos, mas relações mais complexas como as determinações dos vários planos económicos (o nível de industrialização do país, quer na produção de máquinas, quer na de papel, tintas e diversos componentes da produção do livro, e o poder de compra dos cidadãos, as questões da distribuição, divulgação e comércio) com as variáveis culturais e ideológicas.

Não poderemos, pois, considerar que, apesar da esmagadora maioria das cartilhas de iniciação à leitura ter sido concebida e executada em formatos relativamente reduzidos, isso constituísse, por si só, um elemento caracterizador e distintivo de um tipo particular de publicação. Muitas outras publicações bem mais volumosas se serviram de formatos pequenos ou mesmo muito pequenos. Estarão nesta linha, missais e manuais de ofícios vários, livros de divulgação e livros dos mais diversos temas, desde livros infantis até livros de poesia e outros géneros literários. A imediata associação do livro pequeno ao menor preço ou mesmo ao livro economicamente acessível é uma ligação fácil, mas nem sempre verdadeira. A qualidade do papel, da impressão, da utilização ou não de cores e de imagens, do material da capa e do tipo e qualidade da encadernação subvertem o simplismo de juízos rectilíneos de associação imediata e directa do formato ao preço final do livro. É evidente que, num plano esquemático, uma obra em dois formatos opostos terá custos de produção diferentes que se repercutirão nos preços finais de modo que o de pequeno formato seja mais barato que o de grande formato. Porém, algumas obras transportam em si um conteúdo que obrigava a seleccionar um formato condicente ao seu uso pleno. É o caso, por exemplo, dos *Livros de Horas* que, não obstante serem luxuosamente decorados, personalizados e únicos, deveriam ser de formato reduzido para conforto do seu utilizador, quer fosse para o recato da oração, para a proximidade exclusiva do olhar que neles neces-

sitava de recolhimento meditativo, quer fosse para a comodidade no seu transporte. A privacidade de uma obra que possibilitava ou até estimulava uma maior ou menor intimidade não era nem é independente do seu formato. As cartilhas, já o dissemos, passaram por alguma gestação dentro de catecismos e por isso deles trouxeram marcas profundas que a *Cartilha Maternal* prolongou nos seus textos como o *Hino do Amor* ou *Os Deveres dos Filhos*. Mantiveram, pois, formatos que hoje classificaríamos como relativamente próximos do formato A5 DIN embora, de um modo geral, inferiores a este formato. As cartilhas são obras didáticas de vocação universal e o sonho dos pedagogos portugueses que se aventuraram na elaboração das cartilhas foi sempre ancorado nos ideais de erradicação de uma doença socialmente excludente — o analfabetismo — e nos princípios expansionistas de uma aprendizagem indissociável da religião dominante, da moral ou, em muitos casos, de uma ideologia também não muito distante da crença.

O pequeno formato em que as cartilhas se apresentaram possibilitou-lhes a proximidade e a intimidade necessárias com o aprendiz favorecendo um contacto capaz de ultrapassar os medos e a vergonha. A sua apresentação dupla (pequena e majestática) possibilitou a elasticidade na distância, ora convenientemente pequena para que cada aprendiz, nas suas mãos, a pudesse acomodar ao seu olhar, ora suficientemente grande para aguentar, sem desconforto visual, o recuo espacial relativo aos elementos de um pequeno ou mesmo de um grande grupo. Aquilo que João de Deus regulou e dominou de uma forma, ora mais intuitiva, ora mais racionalizada, foi a compreensão da necessidade proxémica de gestão das distâncias entre o sujeito aprendiz da leitura e o objecto/livro, apto para mediatizar aprendizagens.

Como vimos, a relação entre formato, distância, Tipo, espessura, cor, corpo do Tipo e caixa alta ou baixa conjuntamente com a disposição gráfica, determinam a usabilidade de um livro (e/ou são determinadas por elas), e, neste caso em concreto, também determinam a versatilidade da *Cartilha Maternal*.

Convém, desde já, assinalar que não estamos em condições de, com toda a certeza, afirmar que a *Cartilha Maternal* tivesse sido concebida para ter somente uma versão em capa dura cartonada. Por razões de maior acesso à compra, parece normal e lógico o que aconteceu com a grande maioria das cartilhas, isto é terem uma versão mais corrente com capa em papel fino ou até em papel de maior gramagem, mas não cartonado.

As primeiras edições com que contactámos estão todas encadernadas com capas que não são as originais e, de facto, nenhuma delas inclui uma hipotética original capa *mole*, em papel de baixa gramagem, o que seria de esperar no caso de ela ter existido e resistido aos efeitos provocados pelo uso. Se a não inclusão de quaisquer capas *moles* não nos permite concluir pela sua inexistência também não poderemos concluir pela veracidade do inverso, uma vez que se todas as capas tivessem sido cartonadas não faria sentido reencaderná-las na medida em que certamente algumas ou mesmo muitas teriam resistido com maior facilidade ao desgaste do seu manuseamento. Esta última hipótese, parecendo lógica, transporta contudo uma falácia: a capa cartonada era, na grande maioria de livros desta natureza, revestida por uma folha impressa geralmente em papel de gramagem inferior às folhas constituintes desse livro. Protegido o interior do livro pela capa cartonada, muitas dessas capas foram-se reduzindo ao cartão o que obrigava frequentemente a que uma reencadernação se efectuasse, inutilizando a capa cartonada original.

Por isso, para cada exemplar de uma dada edição, registamos dois tipos de medidas: as relativas às folhas impressas (a que chamamos medidas do *miolo*) e as relativas à capa dura cartonada (a que, simplificada, chamamos medidas da *capa*). Essas medidas poderão variar alguns milímetros, na medida em que existiu uma reencadernação.

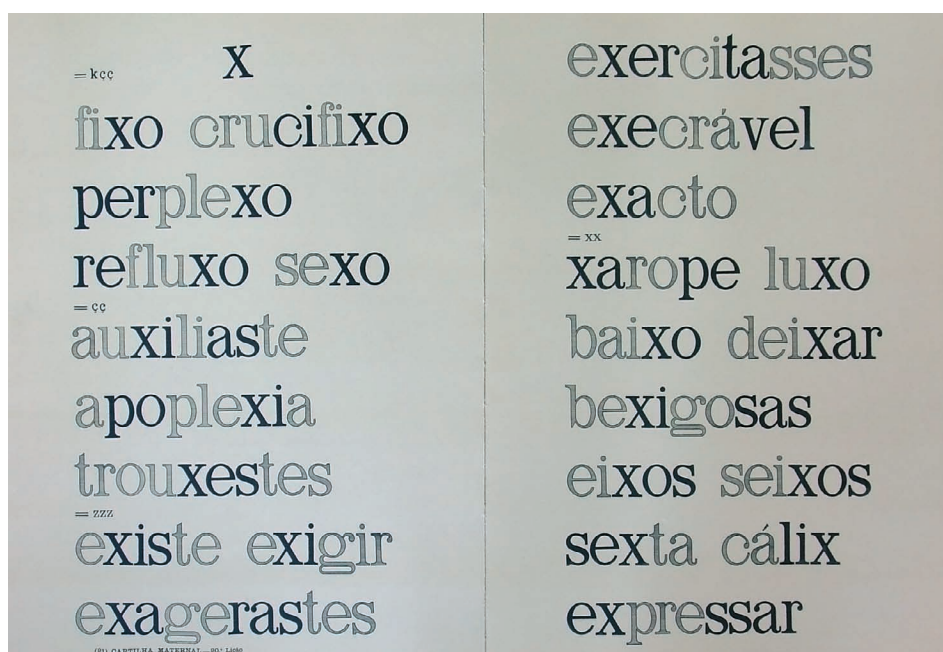
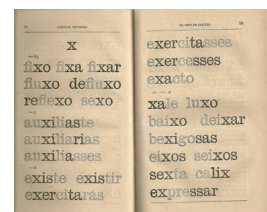


Fig. 15 – *Cartilha Majestática*. (21) 20ª Lição e 2ª edição da *Cartilha Maternal* (1878). 20ª Lição (p.78 – 79). © M. J. D. Estas duas versões estão apresentadas à escala, por forma a tornar mais explícito o tamanho relativo entre elas.



Curiosamente, a 1ª edição da *Cartilha Maternal*, chegou aos nossos dias em três formatos diferentes⁹, embora relativamente próximos. Apresentaremos duas dimensões para cada um dos formatos: as dimensões reais de cada página e as da capa dura cartonada que são as dimensões exteriores com que, no imediato, contactamos, embora não possamos garantir que estas dimensões fossem exactamente as da edição original da *Cartilha*.

Os três formatos apresentam as seguintes dimensões: 10,5 x 16,4 cm (largura x altura) na hipotética versão de capa *mole*, correspondente às dimensões do seu *miolo*, ou 10,7 x 16,6 cm, na versão de capa dura cartonada; 11,4 x 18,2 cm, na versão de capa *mole* e 11,9 x 18,4 cm na versão de capa dura cartonada e ainda 11,4 x 18,2 cm na versão de capa *mole* e 12 x 19 cm na versão de capa dura cartonada. Esta versão, de dimensões ligeiramente maiores, mantém exactamente o mesmo modelo gráfico variando exclusivamente na área em branco das margens.

Para além das questões visuais e do tamanho relativo que é alterado devido ao diferente enquadramento da matriz gráfica, o aumento de brancos permitiu, certamente, mais alguma liberdade compositiva na colagem das folhas que constituíram alguns dos quadros parietais, montados directamente a partir de folhas impressas da *Cartilha* anteriores aos impressos em formato grande.

Parece-nos, pois, ter algum fundamento colocarmos a hipótese de esta versão de um formato ligeiramente maior ter sido sobretudo destinada a resolver a procura de quadros parietais antes que a edição posterior — essa já com dimensões muito superiores e funcionando como ampliação proporcional de cada uma das páginas da *Cartilha* — viesse colmatar a procura e responder mais eficazmente às necessidades sentidas.

A 2ª edição da *Cartilha Maternal* tem as seguintes dimensões: 11,2 x 17,7 cm, na versão de capa *mole*, ou 11,5 x 18,2 cm, na versão de capa dura cartonada. A 3ª edição da *Cartilha Maternal*, 10,9 x 17 cm, na versão de capa *mole*, ou 11,8 x 17,6 cm, na versão de capa dura cartonada. A 4ª edição da *Cartilha Maternal*, 11,4 x 17,4 cm, na versão de capa *mole*, ou 11,7 x 17,9 cm, na versão de capa dura cartonada.

9. Tivemos contacto, através do espólio do Museu João de Deus, com três formatos diferentes da 1ª edição da *Cartilha Maternal*, mas não podemos garantir que não tenham existido mais formatos para além destes registados. A raridade destas cartilhas conduziu, a que os exemplares disponíveis em bibliotecas públicas ou mesmo privadas, fossem encadernados de novo e esse facto pode ter obrigado ao uso da guilhotina, para aparar conveniente as folhas o que poderá, em alguns casos, explicar diferenças nas medidas dos exemplares de uma mesma edição.

Poderíamos continuar a apresentar os formatos de praticamente todas as edições, mas o importante para esta nossa análise é constatar que as variações de formato, considerando essencialmente o formato da página, são mínimas e pouco relevantes para o enfoque em que nos temos vindo a concentrar.

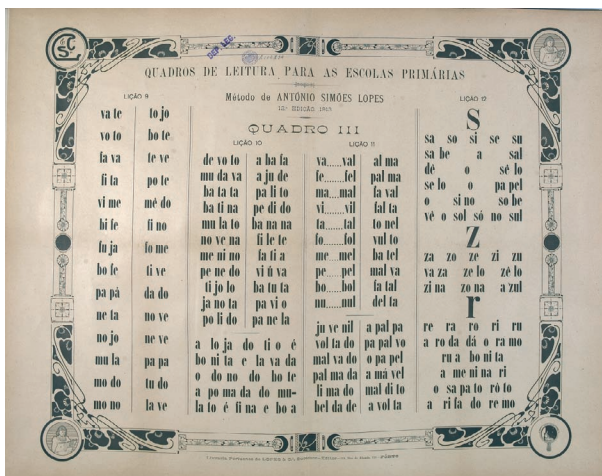
Porque sabemos que as “escolas móveis”, assim denominadas por João de Deus, tinham alunos crianças e adultos, logo, com idades muito diferentes, é relevante constatar que todos estes formatos cabem perfeitamente nas mãos de uma criança, mas que estão também bastante bem proporcionados para as mãos de um adulto.

Os quadros parietais, obviamente, não foram inventados por João de Deus e muitos outros autores de cartilhas executaram também os seus respectivos quadros. Estes vieram resolver algumas questões originadas pelo aumento quantitativo de alunos por sala e permitir a visibilidade de cada lição da *Cartilha*, face às médias e grandes distâncias, que tal aumento provocou.

Curiosamente, primitivamente, João de Deus, confrontado com o pedido dos professores para o envio de muitos exemplares para as escolas e na ausência dos mesmos, propõe aos professores que façam vários quadros, cada um com quatro páginas retiradas da parte da *Cartilha Maternal* destinada aos alunos, coladas em cartão, duas em cima, duas em baixo.

Ora, alguns dos quadros parietais de outros autores e de outras cartilhas que chegaram até aos nossos dias evidenciam, aliás, em cada folha, a co-existência de várias lições numa atitude economicista e próxima daquela que João de Deus inicialmente propõe que os professores produzam de forma artesanal.

Fig. 16 – Quadros parietais do início do séc. XX (Simões Lopes e João Arga-Vidal Oudinot) © B.N.



Os quadros pertencem ao grupo de materiais didácticos altamente criativos que fascinaram os olhares curiosos de muitas gerações de crianças e adultos. Eles coexistiram, nas escolas, com os enormes mapas e quadros ilustrados, destinados ao estudo das mais diversas áreas do saber, entre elas a geografia e as ciências naturais, que foram, depois de impressos, colados em telas para facilmente serem enrolados e desenrolados.

Se não tivéssemos, hoje, alguns exemplares de edições da *Cartilha Majestática* que resistiram à deterioração do uso não teríamos, para além das descrições escritas, nenhum objecto real ou imagem exacta dos quadros parietais relativos à *Cartilha Maternal*, tanto mais que, nem mesmo o Museu João de Deus, nem a Escola Superior de Educação de Lisboa — que possui um acervo significativo relativo à obra de João de Deus — nem tão pouco o Museu Escolar de Marrazes possuem um único exemplar destes quadros não encadernados. Apesar de até à data não termos encontrado nenhum desses exemplares, é, pelo menos no campo das possibilidades, espectável que algum desses exemplares ainda venha a ser encontrado.

Pensamos que a *Cartilha Majestática* foi o resultado da versão encadernada em livro dos quadros parietais. Esses quadros, por sua vez, resultaram da necessidade de executar em grande formato uma versão da parte da *Cartilha Maternal* relativa aos alunos para que esta fosse visível e legível por parte de um grande grupo.

A colecção de quadros parietais foi primitivamente litografada em papel relativamente fino. O conjunto de folhas impressas foi colado sobre um suporte de papel cartonado de modo a obter quadros de grande formato que, de acordo com o testemunho do próprio João de Deus, foram devidamente protegidos por verniz. Os quadros litografados correspondem, globalmente, a uma ampliação da parte da *Cartilha Maternal* respeitante ao aluno, ou seja, não incluem o texto destinado ao professor.

A *Cartilha Majestática* é, pois, uma prova inquestionável da existência

Fig. 17 – Pormenores da descolagem na *Cartilha Majestática* © M.J.D.



dos quadros. Através das contas que nos apresentam o custo real de cada colecção de quadros (cf. Deus, 1881:47), 6\$140 + outros custos = 7\$368, com todos os custos parciais (papel, desenho e impressão; 34 folhas de cartão; cartonagem; fretes; comissões;

anúncios e quebras provenientes de exemplares sujos e rotos) ficamos pois a saber que o número de quadros coincide com o número de páginas da *Cartilha Majestática*.

Comparamos quatro *Cartilhas Majestáticas*¹⁰, existentes no Museu João de Deus. Nenhuma destas *Cartilhas* está datada o que nos coloca imensos problemas de análise diacrónica e de originalidade da edição. O estado de conservação de três delas deixa adivinhar muitos anos de uso. O quarto exemplar, em muito bom estado de conservação, é relativamente recente e é um *fac-simile* impresso em *offset*, de uma delas, elaborado com enormes cuidados face à *Cartilha* que lhe serviu de modelo e, por isso, apresenta exactamente as mesmas dimensões desse modelo. As três *Cartilhas Majestáticas* que mostram um relativo desgaste, contêm algumas páginas com fragmentos descolados e rasgados, o que nos permite tomar contacto com o papel de impressão e com a encadernação e concluir que as folhas dessas *Cartilhas Majestáticas* depois de impressas foram coladas sobre um papel cartonado.

Se privilegiarmos o item dimensão, podemos dizer que destas quatro cartilhas um par tem exactamente as mesmas dimensões (40,5 x 55,6 cm), na medida em que uma delas é um modelo original e a outra é uma sua reprodução *fac-similada*, impressa já em *offset*. As outras duas *Cartilhas* têm dimensões de página relativamente próximas entre si, mas maiores, em cerca de 4 cm à largura e 3,5 cm a 4,5 cm à altura, do que este par, de medidas idênticas, constituído pelo modelo original e pela sua reprodução em *offset*.

Este segundo par de *Cartilhas* com dimensões maiores difere ligeiramente entre si e por isso registamos para cada uma delas os respectivos valores métricos por página: 44,3 x 60,1 cm para uma e 44,7 x 59 cm para a outra.

As *Cartilhas Majestáticas* actualmente pertencentes ao espólio do Museu João de Deus datam de um período correspondente ao da implantação da República Portuguesa e julgamos que as diferenças nas medidas desses exemplares não são significativas para nos conduzir a um outro tipo de pesquisa centrada nos formatos, tal como afirmamos a propósito dos vários formatos de que demos conta, relativos à 1ª edição da *Cartilha Maternal*.

10. Realmente existe outra *Cartilha* que nos parece ser uma versão menos fidedigna, também impressa em *offset*, mas não respeitando os pesos do Tipo das demais *Cartilhas*. Além disso, apresenta uma paginação muito diferente em algumas páginas e lições, como é o caso, entre outros, da 1ª Lição, dos textos “Ó Pedro...” e “Hino de Amor”, ou a paginação relativa aos “Alfabetos”, por isso decidimos não a contemplar neste estudo.

O conteúdo destes exemplares de *Cartilhas Majestáticas* é o mesmo e a mancha gráfica, Tipo e corpo de letra são exactamente os mesmos. A variação do espaço em branco que envolve a mancha do texto é, nas *Cartilhas Majestáticas* que confrontamos, relativamente pequena. Poderemos colocar a hipótese de as dimensões maiores de algumas dessas folhas impressas terem favorecido um revestimento mais eficaz dos quadros parietais, na medida em que a colagem com dobragem sobre as arestas do cartão acrescenta a cada quadro uma maior resistência.

Todavia se compararmos o espaço em branco na cabeça e no pé de página, das cartilhas em formato reduzido com o das *Cartilhas Majestáticas*, veremos que a variação é significativa (sobretudo no pé de página). Esse espaço é claramente maior nas cartilhas em formato reduzido, sobretudo se tomarmos em consideração as dimensões e o efeito de escala, sendo por isso naquelas o arejamento do texto muito mais notório.

Será que esta redução que vemos nas *Cartilhas Majestáticas* não acontecia nos quadros parietais, mas foi sentida a necessidade de os aparar para que as suas enormes dimensões fossem aceitáveis no formato de livro (ainda que gigantesco)?

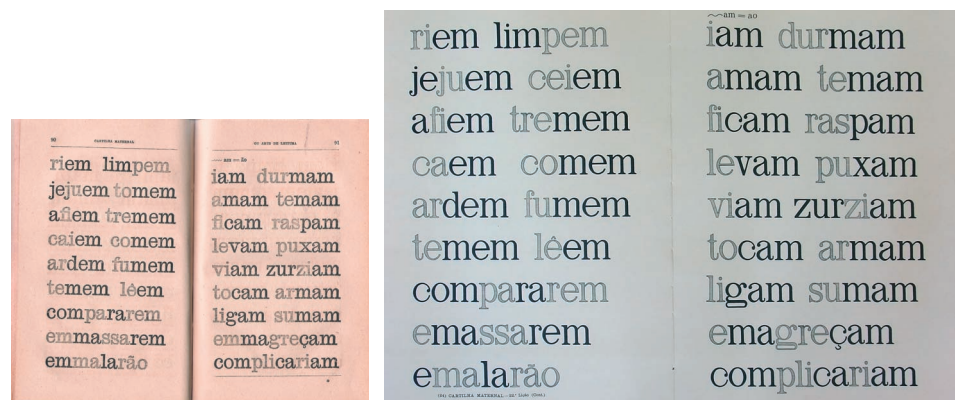


Fig. 18 – 2ª edição da *Cartilha Maternal* (1878), p. 98-99 e *Cartilha Majestática* (11) 14ª Lição. © M. J. D.

Será que esse corte do espaço em branco na cabeça e no pé de página, fazendo quase coincidir o limite do texto com o limite da página, era necessário para que a *Cartilha Majestática* pudesse ser segura à frente do corpo do professor com os braços esticados, sem que o seu rosto e nomeadamente a sua boca ficassem tapados? Estaremos assim a condicionar a altura página ao comprimento antropométrico médio do braço esticado para que pudesse encaixar a base da gigantesca cartilha nas palmas da mãos? Terão as preocupações de usabilidade ido tão longe quanto as preocupações ergonómicas o parecem exigir?

O texto desta *Cartilha Majestática*, desde que existam boas condições de luminosidade, é bem visível e legível até um afastamento de cerca de 8 a 9 metros, o que corresponde a uma distância compatível com as medidas máximas usuais verificadas para o comprimento de salas que comportam um número médio de 20 a 25 alunos.

As suas dimensões permitem-lhe permanecer aberta e encostada a uma parede se for colocada sobre um suporte (como a régua de madeira que por baixo dos quadros negros servia para colocar o giz), num cavalete ou numa estante, ou ainda, em situações mais extremas, pode ser segura pelos dois braços esticados do professor à frente do seu corpo.

As dimensões desta *Cartilha* demonstram claramente preocupações ergonómicas e o seu formato é relativamente próximo do de muitos painéis de projecção ainda hoje utilizados.

A *Cartilha Majestática*, num período em que o animatógrafo e a projecção cinematográfica se começaram a expandir, apresentou, numa escala ampliada e numa volumetria impressionante, o texto num novo contexto visual. A escala em que este livro foi concebido, permitia a cada aluno ver o texto impresso, num efeito visual semelhante ao de um texto projectado sobre um ecrã tridimensional em forma de livro!

Concluiremos sinteticamente que os dois formatos “opostos” em que a *Cartilha Maternal* se materializou representam uma solução funcional de extrema abrangência e condensam um enorme caminho de decantação relativamente à preocupação com a transmissão visual da informação e com as respostas às diferentes situações e públicos utilizadores da obra.

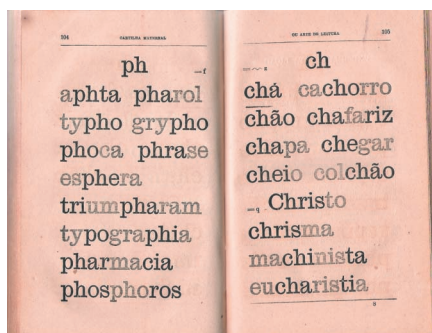
7.2 O conceito de página na Cartilha Maternal

Na *Cartilha Maternal* a página é uma unidade forte, aberta a vários tipos de relações.

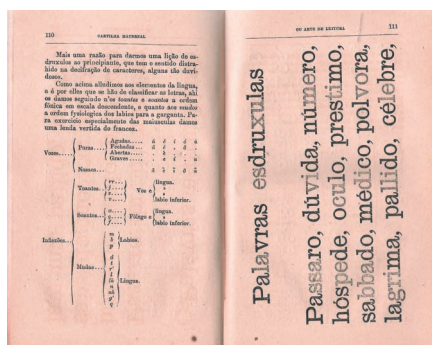
De uma forma geral, podemos dizer que, nesta obra, a página se estrutura sob o conceito de *unidade de aprendizagem*. A organização gráfica destas unidades didáticas abrange e combina, sem misturar, dois tipos de texto: o texto do professor e o texto do aluno. Estes dois textos foram concebidos para estarem claramente separados, viverem sempre que possível em páginas distintas, e assim, não coabitando na mesma página, textos de destinos diferenciados, deveriam, principalmente no que respeita ao aprendiz da leitura, facilitar a separação visual dos seus conteúdos.

A matriz gráfica determinou uma área de texto em páginas simétricas, com possibilidade de ser utilizada não só com dois tipos de texto diferentes, mas também com dois tipos de orientações para o texto, perpendiculares entre si.

Fig. 19 – 2ª edição da *Cartilha Maternal* (1878) p.104 – 105 e p.110 – 111 © M.J.D.



Existe, pois, na *Cartilha Maternal* (comum a todas as edições, com excepção da versão majestática) uma utilização da direcção do texto, em sintonia com a flexibilidade do posicionamento do livro face ao leitor. A utilização deste recurso, como veremos, parece ficar a dever-se à necessidade de, mantendo o corpo do texto, fazer variar o comprimento de linha para que esta tenha um número significativo de palavras ou permita respeitar a estrutura do verso na poesia.



Na 1ª edição, as duas primeiras lições evidenciam, curiosamente, o contrário do que acabamos de postular: o texto para o aluno aparece intercalado com o texto do professor. A correspondência que o Abade D'Arcozelo trocou com João de Deus e que tivemos oportunidade de analisar ajudou-nos, como vimos já, a perceber porquê. Mas é extremamente significativo que João de Deus tenha sentido uma necessidade imperiosa de corrigir esta questão, mesmo que tal implicasse alguns reajustes dispendiosos, na 2ª edição.

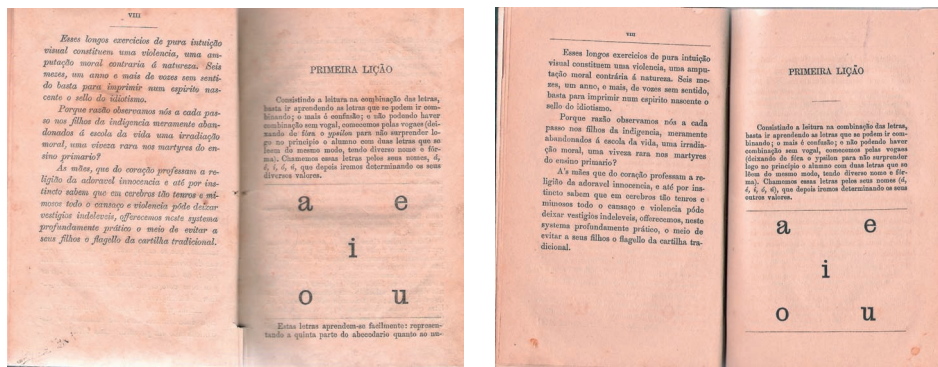


Fig. 20 – Página iniciais da *Cartilha Maternal* 1.ª edição (1876) e 2.ª edição (1878). © M.J.D.

Página: unidade gráfica e unidade didáctica

Comparar as duas primeiras lições, das duas também primeiras edições da *Cartilha Maternal*, permite-nos compreender bem a preocupação do seu autor relativamente à importância que concede à página e à unidade constituída pela dupla página (página par/página ímpar).

Na 1ª edição, na primeira página da “Primeira Lição”, os dois tipos de texto alternam numa sequência confusa: título comum, texto do professor, texto do aluno e, por fim, de novo o texto do professor que se percebeira ir continuar na página seguinte.

O texto do aluno surge entre dois filetes que, enquadrando-o, também o separam dentro da unidade da página, seguindo o mesmo processo de separação que pode ser usado para intercalar imagens ou tabelas. Quase podemos adivinhar que estes filetes são uma exigência de João de Deus quando se apercebe que, nesta edição, os dois textos coabitariam na mesma página e constata que essa forma de apresentar o texto não lhe agrada.

O que acabamos de dizer mostra existir na concepção da *Cartilha Maternal* uma clara consciência do conceito de página enquanto unidade de percepção ao serviço da *unidade didáctica*. Essa unidade, dual, se entendida na dupla página, e uma, se entendida apenas para cada uma das páginas isoladamente, reflecte a intencionalidade de João de Deus na gestão da distribuição da informação relacionando página, unidade gráfica e unidade didáctica.

Esta gestão seria impossível sem critérios de usabilidade, ou seja, na *Cartilha*, cada página pode ter um leitor diferente e é obviamente este público leitor que dita a concepção gráfica da página e comparando algumas versões da *Cartilha* apercebemo-nos também que a apresentação dos exemplos dados para ilustrar cada letra pode variar em função de caberem ou não numa só página.

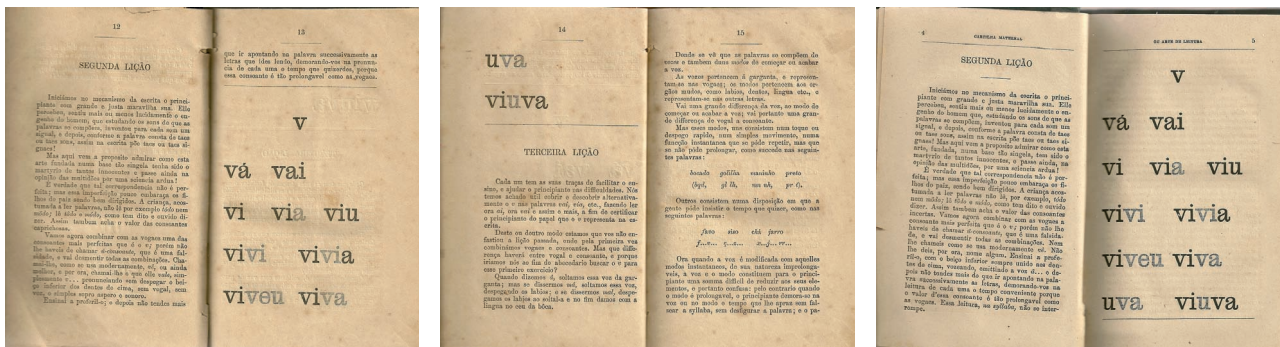


Fig. 21 – 1ª edição da *Cartilha Maternal* (1876) 2ª Lição, p.12 – 13 e p.14 – 15. 2ª edição da *Cartilha Maternal* (1878) p.4 – 5. © M.J.D.

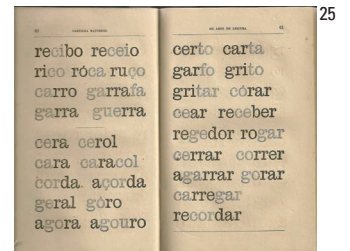
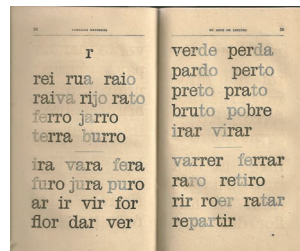
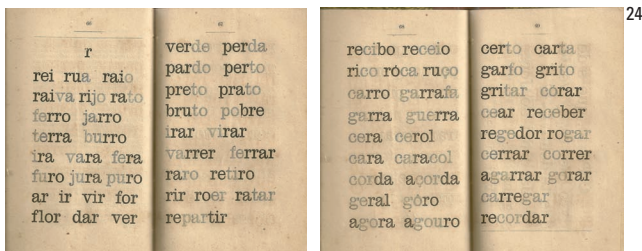
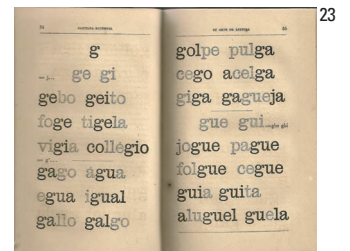
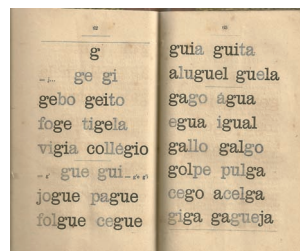
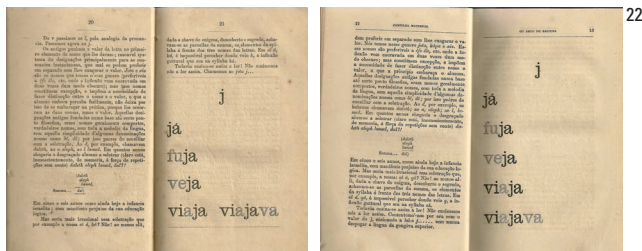
Se continuarmos a cotejar as duas primeiras edições da *Cartilha Maternal*, passando para a “Segunda Lição”, a da letra v, veremos que, na 2ª edição, o “texto do aluno” foi totalmente reformulado, comprimindo-se apenas numa única página, a página ímpar.

Na 1ª edição o “texto do professor” ocupa a p. 12 e quatro linhas da p. 13, e o “texto do aluno” a p. 13 e cerca de um terço da p. 14. Para conseguir, por um lado, uma unidade gráfica centrada na unidade didáctica (a Lição propriamente dita) e por outro, a indicação de distinção entre os destinatários dos dois textos, João de Deus, na 2ª edição, reorganizou as páginas da “Segunda Lição” (numeradas nesta edição como p. 4 e p. 5) conforme se pode observar através das imagens aqui reproduzidas. Esse esforço de compressão obrigou a que por um lado na página par (p. 4) da 2ª edição fossem acrescentadas 2 linhas à mancha de texto (de 29 linhas da 1ª edição passou para 31 linhas na 2ª edição) e a que além disso fossem suprimidos três parágrafos ganhando com isso cerca de mais duas linhas de texto, para além, é claro, de uma pequena reformulação no próprio conteúdo do texto, no sentido de o clarificar.

Destacamos que a alteração do texto não foi praticada sobre um princípio de facilitismo quantitativo, na medida em que a diferença do número total de caracteres e de espaços brancos entre os dois textos da “Segunda Lição” é de 36, sendo pois inferior à média de uma linha de texto¹¹.

A evolução das diferentes edições da *Cartilha Maternal* verificou-se progressivamente até atingir a depuração sintética que os quadros parietais exibiam, mas antes de chegar a esse ponto, que suprimiu definitivamente o texto do professor, esta evolução revelou uma consciente concepção e aper-

11. No “texto do professor” desta “Segunda Lição”, a média de caracteres por linha considerando os espaços em branco entre eles, é de 44 no caso da 1ª edição e de 46 no caso da 2ª edição, valores que podem ser considerados praticamente idênticos.



feiçãoamento da estrutura da obra, que permitiu consolidar e clarificar a unidade-página e reorganizar todas as situações mais dúbias, mais passíveis de misturar os textos ou de complexificar a sua recepção.

Na 2ª edição, João de Deus corrigiu, sobretudo, situações de paginação que dificultassem esse entendimento da separação estrutural dos dois textos em presença (o texto para o aluno e o texto para o professor) e das diferenças, sobretudo de escala, existentes entre eles.

Para além dos casos anteriormente referidos, João de Deus rectificou na 2ª edição, as páginas 12 e 13 (p. 20 e 21 na 1ª edição) colocando os conteúdos relativos à letra j em página autónoma; as páginas 54 e 55 (p. 62 e 63 na 1ª edição), pertencentes à 16ª Lição; as páginas 58, 59, 60 e 61, (p. 66, 67, 68 e 69 na 1ª edição) utilizando duas divisórias (uma por página) com pequenos filetes para reorganizar a 17ª Lição ocupada pela letra r e suprimiu duas páginas, pertencentes à 24ª Lição, da 1ª edição, as páginas 108 e 109 (seriam as p. 102 e 103 da 2ª edição) que correspondiam à apresentação de exemplos para o y, h, th e rh.

Tamanho da linha e soluções gráficas

Também intimamente ligada à questão da página e da dupla página, enquanto unidade de leitura, referimos já a questão relativa à importância da flexibilidade e direcção e orientação do texto. Registe-se que em algumas páginas da *Cartilha Maternal* (na sua versão normal, mas não na versão majestática) o texto não aparece disposto na horizontal, de cima para baixo, da esquerda para a direita, mas na vertical, de baixo para cima e da

Fig. 22 – a) 1ª edição da *Cartilha Maternal* (1876) p.20 – 21.
b) 2ª edição da *Cartilha Maternal* (1878) p.12 – 13 © M.J.D.

Fig. 23 – a) 1ª edição da *Cartilha Maternal* (1876) p.62 – 63.
b) 2ª edição da *Cartilha Maternal* (1878) p.54 – 55 © M.J.D.

Fig. 24 – a) 1ª edição da *Cartilha Maternal* (1876) p.66 – 67 © M.J.D.
b) 1ª edição da *Cartilha Maternal* (1876) p.68 – 69 © M.J.D.

Fig. 25 – a) 2ª edição da *Cartilha Maternal* (1878) p.58 – 59 © M.J.D.
b) 2ª edição da *Cartilha Maternal* (1878) p.60 – 61 © M.J.D.

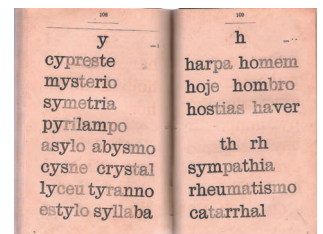


Fig. 26 – 1ª edição da *Cartilha Maternal* (1876) p.108 – 109. © M.J.D.

esquerda para a direita. Na realidade, corresponde a uma rotação de 90° SD (Sentido Directo ou sentido oposto ao dos ponteiros do relógio). E o facto deste recurso não surgir na *Cartilha Majestática* (e portanto também não surgir nos quadros parietais) prova que existiu consciência, por parte do autor, de que a necessidade de maior extensão de linha não era neles tão premente, dado que cada linha de texto se estendia ao longo da largura da folha (que correspondia a duas páginas) atingindo assim uma quantidade aceitável de palavras por linha.

João de Deus apercebe-se, pois, que o problema da reduzida extensão da linha teria duas soluções: a utilização, na mancha rectangular textual, da altura como largura, permitindo quase duplicar a extensão da linha e a utilização de uma mancha em contínuo, à largura das duas páginas (par e ímpar).

As duas soluções foram aplicadas em função dos formatos de cada uma das versões da *Cartilha Maternal*. No formato pequeno compreende-se que a rotação do texto seja a opção seleccionada, uma vez que, dadas as dimensões reduzidas do livro, este podia ser facilmente rodado nas mãos, mas no formato gigante esse recurso seria ilógico pela sua disfuncionalidade e por isso não foi utilizado.

É necessário que expliquemos o facto de João de Deus ter sido rígido quanto à manutenção do corpo na composição do texto “principal”, ou seja, do texto destinado ao aluno, mesmo quando colocou textos literários na *Cartilha*. A referida “rigidez” — fruto da impossibilidade de recorrer a um corpo inferior provavelmente por razões pragmáticas, de natureza técnica e económica, uma vez que o Tipo foi propositadamente fundido para o que hoje caracterizaríamos como o *Projecto-Cartilha* e como vimos foi fundido apenas em dois tamanhos — impediu-o definitivamente de aumentar o número de palavras por linha.

Fig. 27 – *Cartilha Majestática*, 17ª Lição (Cont.), folha (16). © M.J.D.

—Ó Pedro, que é do livro de
capa verde, que te deu o avó?
—Já o dei ao Jorge a guardar.
—Vai lá pedi-lo.
—Para quê?
—Para a tia Carlota ver a gra-
vura do caçador.
—Ouve cá: a pobre da Clara ia

A nosso ver, foram as questões de usabilidade e legibilidade que implicaram uma opção por um Tipo, um peso e, como agora parece evidente, um corpo de texto especialmente grande para cada um dos dois principais formatos que João de Deus escolheu para a *Cartilha Maternal*, mas foram também estas questões que obrigaram João de Deus a inventar soluções para o tamanho da linha mais ou menos bem sucedidas e a permitirem-nos ver o quanto isso o preocupava.

Hino de Amor

Andava um dia	Vê num silvado
Em pequenino	Andar piando
Nos arredores	Arrepiado
De Nazaré,	E esvoaçando
Em companhia	Um rouxinol,
De São José,	Que uma serpente
O Deus-Menino,	De olhar de luz
O Bom-Jesus.	Resplandecente
Eis senão quando	

De gratidão,	E a avezinha
Duma alegria,	Continuando
Uma expansão,	No seu gorjeio,
Uma veemência,	Em quanto o via:
Uma expressão,	De vez em quando
Uma cadência,	Lá lhe passava
Que comovia	A dianteira;
O coração!	E, mal pousava,
Jesus caminha	Não afrouxava
No seu passeio;	Nem repetia;

É oportuno, pois, que nos centremos na observação da implicação desse corpo do Tipo na resolução do problema de paginação dos textos literários presentes na *Cartilha Majestática*, uma vez que esta não podia ser simplesmente rodada na mão do leitor.

O primeiro caso é relativo ao texto “— Ó Pedro, que é do livro de capa verde, que te deu o avô?” pertencente à 17^a Lição (Cont.) e impresso na folha, numerada como (16). Refira-se que neste texto foi empregue, pela primeira vez, o recurso à hifenização. A extensão da linha abrangeu toda a extensão da folha, uma vez que o modelo de impressão e da respectiva encadernação possibilitava a continuidade perfeita na leitura. As folhas eram litografadas e contra-coladas em cartão dobrado e cosido com linha a meio da folha o que criava imediatamente a ideia de página dupla, par e ímpar, quando, de facto, não eram. O que se passava era a impressão em uma só folha, onde para simular a página se criavam duas colunas.

A solução que acabamos de descrever é semelhante à usada nas quatro primeiras páginas da 25^a Lição, numeradas como (28) e (29). Nas oito páginas seguintes desta 25^a Lição, encontramos o “Hino de Amor” que estende a caixa de texto, até ao limite lateral do corte e até à dobra interior da página, composta, neste caso, pela metade esquerda do verso da folha. A caixa de texto aproxima-se perigosamente da zona de corte (o texto situa-se a cerca de 2mm do limite esquerdo na página par e a cerca de 5,5mm do limite direito na página ímpar, ou se preferirmos realizar o enfoque a partir de duas colunas de uma página, diremos que os limites

Como a do sol,	Quebra o encanto;
E penetrante	Foge a serpente;
Como diamante,	E de repente
Tinha atraído,	O pobrezinho,
Tinha encantado.	Salvo e contente,
Jesus, doido	Rompe num canto
Do desgraçado	Tão requebrado,
Do passarinho,	Ou antes pranto
Sai do caminho,	Tão soluçado,
Corre apressado,	Tão repassado

Fig. 28 – *Cartilha Majestática*, 25^a Lição (Cont.). folhas: (30), (31) e (32). © M.J.D.

laterais do texto se encostam demasiado à zona limite do corte lateral esquerdo e direito).

Estes textos foram alinhados à esquerda e face à escassez de largura de página¹² desapareceram as margens em branco, quer interiores, quer exteriores, quer mesmo as da cabeça e do pé da página. É, pois, estranha a situação de limite patente nas duas primeiras páginas, numeradas como (30), do “Hino de Amor”, em que o alinhamento de texto da página ímpar se fez sobre o próprio vinco de dobra da página, a não ser que deixemos de pensar em termos de estrutura de página de um livro e regressemos à estrutura original de quadro em duas colunas. O próprio título do “Hino de Amor” também recorreu ao espaço central da dupla página, como única forma de unificar e realçar a sua diferença face ao resto do texto e assim se erigir como título destacado e agregador das duas colunas por onde serpenteia o poema.

A linha mais comprida serviu, em cada página, de bitola para um “centramento” na largura de página. Esse procedimento aconteceu por uma razão muito simples: o “Hino de Amor” é um texto de dimensão poética, com estrutura versificada, com rima, e por isso o autor não permitiu a sua hifenização, como sucedeu com o texto de prosa da 17^a Lição (Cont.).

Nas oito páginas impressas com o “Hino de Amor” o número de linhas por página não é constante apesar de, como vimos, estas oito páginas corresponderem a uma impressão de quatro folhas. Nas duas primeiras páginas, numeradas como (30), para além da linha dedicada ao título, a página par (a parte esquerda da folha) tem nove linhas de texto e a página ímpar (a parte direita da folha) tem oito linhas de texto. Cada uma das quatro páginas seguintes, numeradas como (31) e (32), tem dez linhas de texto por página e as duas últimas, numeradas como (33), têm cada uma delas, nove linhas de texto.

O desfasamento linear que ocorre nas duas primeiras páginas do “Hino de Amor” foi visualmente compensado pelo alinhamento da linha de base das primeiras e últimas linhas de texto de cada uma dessas páginas. As restantes seis páginas, como acabamos de mostrar, mantêm sempre igual

12. A “escassez de largura” é uma forma de expressão que pretende destacar a relatividade e efeito de causalidade da situação, uma vez que se existindo três condicionantes imutáveis (as impossibilidades de modificar as dimensões da página, de hifenizar o texto e de alterar peso e corpo do Tipo) um elevado número de caracteres por linha, transforma a largura da página numa determinante com uma importância de tal forma exagerada que a ela nos referimos como ponto de referência.

número de linhas de texto por cada díptico de página par/página ímpar, o que favoreceu o alinhamento das respectivas linhas de base.

Na 1ª edição da *Cartilha Maternal*, as primeiras páginas em que a mancha surge disposta com rotação de 90° SD são as páginas 70 e 71 com a apresentação do primeiro texto de leitura “— Ó Pedro, que é do livro de capa verde, que te deu o avô?” o qual continua nas páginas 72 e 73. Mais à frente, nas páginas 120 e 121, a rotação surge de novo para a sequência de palavras esdrúxulas e na páginas 122, com o título “Alphabetos”, para a apresentação as duas versões do alfabeto (maiúscula e minúscula). Nesta página, o alfabeto dual é disposto de uma forma emparelhada o que, ao exigir mais espaço para se obter um maior comprimento de linha, conduziu à utilização do mesmo recurso de rotação de mancha textual.

Encontraremos idêntica situação nas páginas situadas entre a 124 e a 136, com a inserção do texto intitulado “Hymno de Amor” com o qual termina a 1ª edição da *Cartilha Maternal*.

Vejamos a forma como esses casos foram graficamente tratados na 2ª edição da *Cartilha Maternal*. O primeiro texto de leitura “— Ó Pedro, que é do livro de capa verde, que te deu o avô?” ficou rigorosamente igual ao da anterior edição, ocupando as mesmas 4 páginas (neste caso, página 62 a 65).

Para as “Palavras esdrúxulas” o tratamento gráfico evidencia alguma reorganização. A distribuição do conteúdo da lição passou de uma organização em dupla página (par/ímpar) para uma disposição de frente e verso (ímpar/par) o que possibilitou que a primeira página dos “Alphabetos” (página 113) pudesse ser vista na continuidade posicional da sequência das palavras esdrúxulas, ou seja, com o livro rodado 90° SD.

Esta opção voltaria a ser abandonada, em detrimento da inicial, com a 24ª edição – 1ª parte. As referidas oscilações entre as páginas par/ímpar deixam todavia claro uma opção: o alfabeto dual emparelhado é apresentado sempre em linha interrompida e cada linha é iniciada com uma vogal, nem que para isso seja obrigatório rodar a página, seja ela par ou ímpar.

Ora, na 2ª edição, o “Hymno de Amor” inicia-se em página ímpar (p. 115) o que produz um efeito de corte relativamente ao conteúdo da página par (p. 114) onde estão impressas, separa-

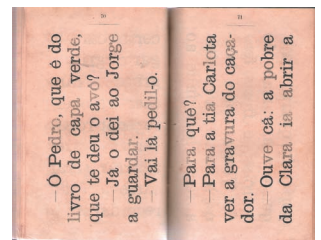


Fig. 29 – 1ª edição da *Cartilha Maternal* (1876) p.70 – 71 © M.J.D.

Fig. 30 – 1ª edição da *Cartilha Maternal* (1876) p.122 – 123 e p.124 – 125. © M.J.D.

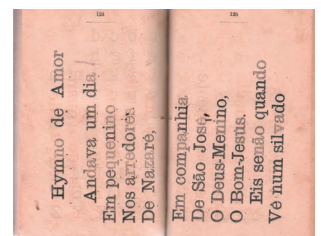
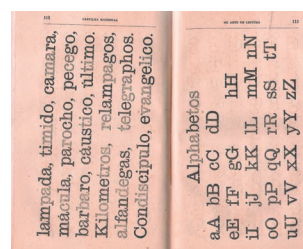


Fig. 31 – 2ª edição da *Cartilha Maternal* (1878) p.112 – 113 e p.114 – 115. © M.J.D.



damente, as duas versões do alfabeto (alfabeto de minúsculas e de maiúsculas). Esta opção gráfica, acentuando a marcação da diferença entre os conteúdos, parece auxiliar na separação visual da dupla página. O nível de descontentamento do autor relativo aos resultados, quer de uma, quer de outra destas opções, está bem patente na forma como a apresentação dos “Alfabetos” foi solucionada na *Cartilha Majestática*.

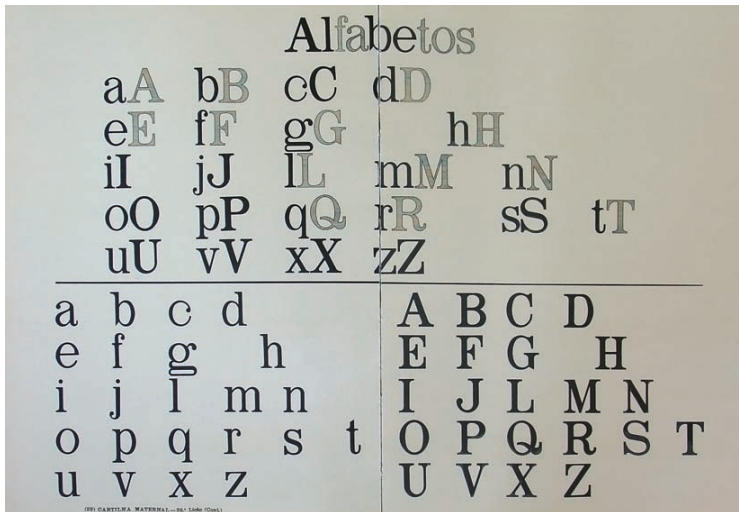


Fig. 32 – *Cartilha Majestática*, 25ª Lição (Cont.). © M.J.D.

Numa das versões de as *Cartilhas Majestáticas* disponíveis no Museu João de Deus, a que consideramos uma das versões primitivas, é possível verificar como a organização gráfica dos alfabetos é ponderada e elaborada. O rigor com que foi concebida esta solução atesta precisamente a complexidade relacional que existe entre a unidade da folha e de cada uma das páginas simuladas através das duas colunas, mesmo que estas duas colunas só apareçam na parte inferior da folha. As linhas de separação funcionam como divisória por um lado, estanque, entre a zona superior e a inferior, e por outro, como divisória menos rígida entra as metades inferiores das páginas esquerda e direita. O alfabeto dual é, assim, visualmente exposto de dois modos diferentes e neles é possível, em cada uma destas unidades separadas, tornar visíveis os vários tipos de relações presentes em cada zona. Na secção relativa aos “Quadros, Tabelas e a gestão dos Espaços em Branco” regressaremos à análise destas páginas.

Esta apresentação da mancha textual rodada 90° SD de que vínhamos falando, ocorre, pois, em duas situações: sempre que existe necessidade de apresentar mais palavras por linha impedindo uma leitura demasiado sinopada do texto corrido e sempre que o conteúdo de uma página se resolve mais eficazmente através de um bloco de texto de proporções rectangulares mais panorâmicas, isto é, exigindo um formato rectangular “ao baixo”. Assim se evita alterar o corpo do texto do aluno, que foi uma das decisões claras que João de Deus tomou para qualquer das versões da *Cartilha Maternal*. E também se consegue uma sugestão de continuidade visual, próxima do *rotulus*, indicadora de um sentido de percepção e propiciadora de um aumento da unidade sequencial da leitura.

Sínteses fonográficas: a informação que a página mostra e esconde

Vimos o quanto a página é em João de Deus unidade flexível e capaz de estruturar diferentes tipos de informação. Na *Cartilha Majestática*, as páginas são todas directamente dirigidas ao aluno, porém, também contêm alguma informação para o professor, como aliás acontecia já, no *lay-out* das páginas relativas ao aluno da 2ª edição (e da 1ª edição) da *Cartilha Maternal*. Esta informação para o professor que quase se esconde nas páginas do aluno é muito sintética e constitui uma espécie de síntese fonográfica relativas às letras e seus valores sonoros que vão sendo introduzidos em cada Lição e que vão ocorrendo nas palavras que são apresentadas. Funciona como *aide-mémoire* do professor.

Estas informações na *Cartilha Majestática*, dado que estão escritas num corpo significativamente mais pequeno (cerca de quatro vezes e meia mais pequeno), não são visíveis à distância a que provavelmente se encontrava o aluno, mas são obviamente de leitura muito simples para o professor que se encontrava mais próximo dos quadros parietais ou mesmo a segurar na *Cartilha Majestática*.

Apresentaremos no Cap. 7.5.5. um quadro com as 25 lições que aparecem na *Cartilha* (versão de bolso e majestática) para tentarmos perceber que tipo de informação acompanhava cada lição. Dado que, como vimos, não foi possível datar nenhuma das *Cartilhas Majestáticas* do Museu João de Deus, e não sabemos qual das analisadas é a mais antiga, escolhemos para este contraste, relativamente à *Cartilha Majestática*, a versão da cartilha adoptada para a actual reprodução (que, depois de análise minuciosa, pudemos constatar corresponder, provavelmente, a uma das mais antigas de que o Museu dispõe) e relativamente à *Cartilha Maternal* versão de bolso, escolhemos a 2ª edição.

Nesse quadro, podemos observar, nas duas versões da *Cartilha Maternal*, a quantidade e as características da tipologia informativa presentes em cada página do aluno para informação e uso do professor. A definição dos corpos das letras obedeceu a critérios de usabilidade, tendo em conta os dois destinatários principais (alunos e professores), as distâncias previstas para cada tipo de leitor em função de cada uma das duas versões da *Cartilha* e também a quantidade de texto por linha e por página. Estes aspectos foram ponderados, testados e corrigidos até alcançarem alguma estabilidade.

No espaço pedagógico da sala de aula, provavelmente o professor uti-

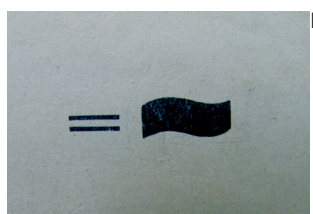
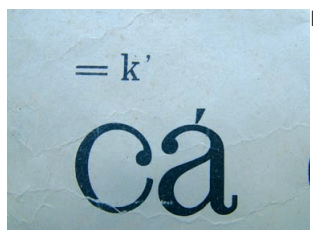
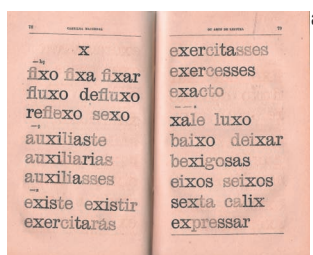


Fig. 33 – Exemplos de Sínteses fonográficas:
a) 2ª edição da *Cartilha Maternal* (1878) p.78 – 79;
b) *Cartilha Majestática* [pormenores: (12), 15ª Lição] e (23), 22ª Lição]. © M.J.D.

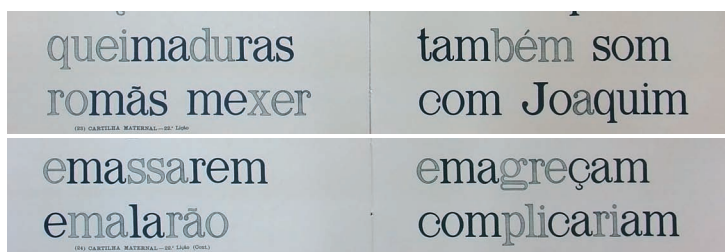
em colocar no topo de algumas páginas esquemas invisíveis para quem estivesse a uma determinada distância e visíveis para quem estivesse muito próximo. Por isso, o professor que estava a segurar na *Cartilha* com os braços estendidos podia, espreitando por cima, ler o esquema gráfico que lhe lembrava o objecto de estudo da lição e os valores fónicos das letras dali.

Esse mesmo esquema, hermético para um iniciado na leitura, remetemos para um tipo de “estenografia” com características fonéticas, funcionando como dissemos, como uma espécie de *aide-mémoire* para o professor, escondido do aluno. Apesar de sempre ter existido, desde a 1ª edição, nas páginas da *Cartilha Maternal*, foi melhorado na *Cartilha Majestática*, sobretudo no que respeita à relação de tamanhos entre os caracteres do texto do aluno e os caracteres e demais signos constituintes desta sinalética destinada ao professor e pensada em função de uma observação a curta distância. Essas sínteses fonográficas herméticas e pouco visíveis, mesmo na versão de bolso da *Cartilha Maternal*, usam o itálico, caracteres com espessuras mais finas, sinais desconhecidos do universo do aprendiz e até mesmo do espectro gráfico daquele que já sabia ler.

Numeração

A numeração de página esteve centrada na cabeça do livro, na 1ª edição, e passou, na 2ª edição, para uma situação de posicionamento especular em alinhamento vertical com as guias dos limites exteriores da mancha de texto de cada página. Porém, nas *Cartilhas Majestáticas* e, posteriormente, também na versão principal, de formato reduzido, a partir da 24ª edição – primeira parte, essa numeração situou-se sob o limite inferior

Fig. 34 – *Cartilha Majestática* [pormenores do pé de página: (23), 22ª Lição] e (24), 22ª Lição (Cont.)]. © M.J.D.



esquerdo da mancha de texto na zona do pé de página.

Cada uma das suas folhas está numerada de 1 a 34, um número por dupla página ou “quadro”, exactamente como cada colecção de quadros parietais. Confirmamos,

assim, que cada dupla página da *Cartilha Majestática* correspondia a um quadro parietal e, também, que cada quadro parietal correspondia a duas páginas da parte da *Cartilha Maternal*, em pequeno formato, destinada aos alunos.

Cada folha da *Cartilha Majestática*, aparentemente constituída por duas páginas, correspondia de facto, como já vimos, apenas a uma distribuição do texto por duas colunas.

Através da numeração de dupla página da *Cartilha Majestática* melhor nos poderemos aperceber que a encadernação em formato gigante é posterior à circulação dos quadros. Para além da numeração, apresentada no pé da página par entre parêntesis, constam também as palavras CARTILHA MATERNAL, o número da respectiva Lição e, nos casos em que uma dada Lição se estende por mais do que uma página, a abreviatura (Cont.).

A informação repetitiva relativa às palavras CARTILHA MATERNAL, e a utilização da abreviatura (Cont.) encontram, maior justificação quando cada uma das folhas se apresenta autonomamente, do que quando encadernadas passam a funcionar em livro. Contudo, aceita-se a repetição das palavras CARTILHA MATERNAL, uma vez que esse conjunto informativo, dada a escala da *Cartilha* e dos dois tamanhos de letras em presença, auxilia na criação de uma linha no limite do pé de página, mais visível e organizada. As palavras CARTILHA MATERNAL funcionam como um separador de dois tipos de algarismos: antes dessas palavras, e entre parêntesis, os algarismos numeradores das folhas e imediatamente a seguir, os algarismos indicadores de cada Lição constituintes da obra. Esta linha de orientação parece-nos inequivocamente elaborada e hierarquicamente bem ponderada face aos dois principais utilizadores (o professor e o aluno).

Quando a versão de bolso da *Cartilha* passou a conter somente o texto do aluno, (o que acontece com a 24^a edição – primeira parte) a solução adoptada foi semelhante à existente na *Majestática*, mas ainda mais simplificada. A numeração de página e o número de Lição serão posicionados em pé de página, sem mais informação adicional. A numeração será colocada em todas as páginas, tal como sempre sucedeu com as cartilhas de formato reduzido, embora nesta edição com os algarismos colocados entre parêntesis e alinhados pela guia esquerda da mancha de texto de cada página.

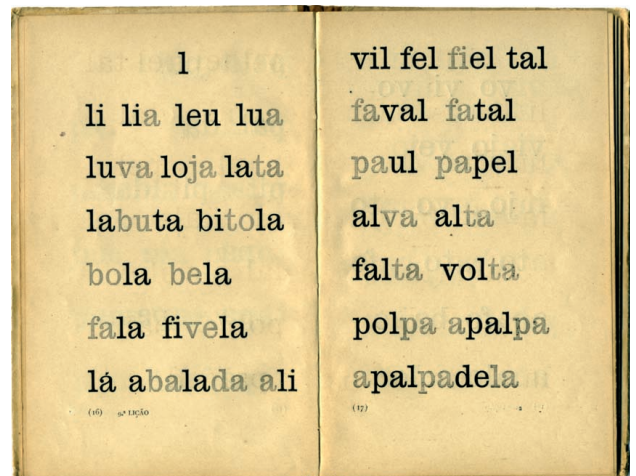


Fig. 35 – 24ª edição da *Cartilha Maternal* (1912), (16) – (17). 9ª Lição. © M.J.D.

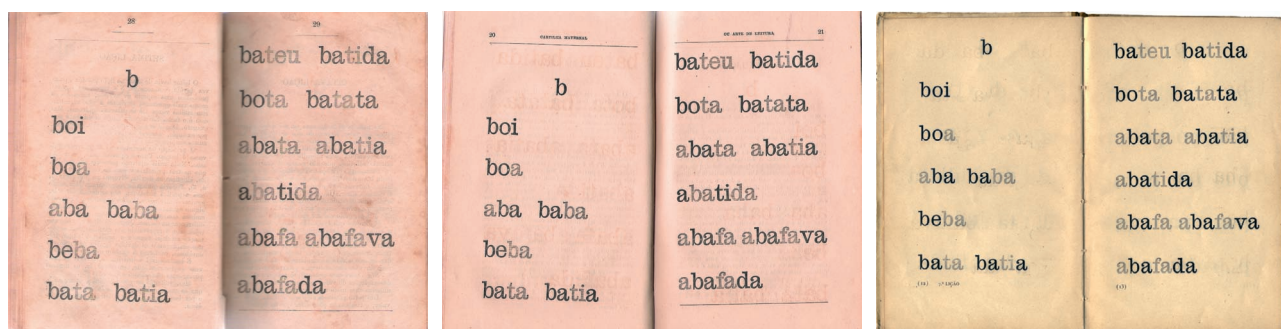


Fig. 36 – *Cartilha Maternal*, 1ª edição (1876) p. 28 – 29; 2ª edição (1878) p. 20 – 21 e 24ª edição (1912) p.12 – 13. © M.J.D.

Será de ter em consideração, também, o facto de essa informação ter como destinatário principal o aluno. Por isso compreende-se que tenham desaparecido toda a informação repetitiva e a referência à continuação de cada Lição, que tenham sido reduzidos quer o corpo, quer o peso do Tipo utilizado e, por último que a zona de colocação em pé de página tenha subido consideravelmente para uma zona muito próxima da última linha de texto. A subida dessa informação, afastando-a definitivamente da zona de corte inferior, conjugada com a diminuição do seu peso visual, representou um enorme avanço no caminho de simplificação e depuração visual levadas a cabo pela 24ª edição da *Cartilha Maternal*.

Dupla página e dois textos

Na *Cartilha Maternal* a paginação teve sempre presente a relação entre a página par e a ímpar, ora unindo-as numa só, como se de um quadro se tratasse, ora separando-as por forma a que o leitor tivesse que procurar uma nova direcção de leitura, perpendicular ao seu anterior trajecto. A paginação da *Cartilha Maternal* foi sempre feita de acordo com um sistema estrutural tradicional, com áreas de texto simétricas, tomando em consideração, em nosso entender, a unidade de dupla página como uma sucessão de quadros, ou como um livro sempre aberto, embora vincando a articulação clara entre essas duas páginas através de duas caixas de texto distintas.

O texto destinado ao professor é um texto de malha mais densa, relativamente bem entrelinhado, homogéneo, justificado, hifenizado, estruturado numa mancha deslocada ligeiramente para o interior da linha de charneira das duas páginas.

O texto destinado ao aluno é um texto com um máximo de nove linhas por página e na grande maioria das páginas com duas ou três palavras por linha.

Estes dois textos quando se apresentam lado a lado, produzem um efeito de aproximação/afastamento, percebido como um efeito quase perspéctico ou de *zoom* entre eles.

A *Cartilha Majestática*, já o referimos, funciona como uma sucessão de quadros ou cartazes, como um *écran* e como um livro que, pelo seu gigantismo, implica a necessidade de algum recuo visual face ao objecto real. Por isso, o facto de a paginação ter, em algumas situações, ultrapassado os limites médios das margens de cercadura dos textos, não afecta a sua usabilidade.

Poderemos, assim, pressupor, dado o seu grau de funcionalidade, que em ambas as versões da *Cartilha Maternal* (pequeno ou grande formato) o modelo de composição gráfica assenta em alguns princípios organizativos cuidadosa e previamente estudados, testados e como temos documentado, frequentemente reformulados.

7.3 A relação grafema, palavra, texto

A *Cartilha Maternal* é, como temos estado a ver, um livro especial, pela exigência gráfica que a diversidade dos seus textos impõe, mas também na medida em que exhibe um tipo de texto que poderemos designar por “não-texto”.

Por razões de comodidade expositiva, ao longo deste nosso trabalho, temo-nos vindo a referir a algumas páginas do *texto para o aluno* como sendo o “não-texto”. Temo-lo feito abusivamente porque, de facto, em termos puramente gráficos, estamos perante uma forma textual produtora de uma textura graficamente igual ou semelhante a muitos outros textos. Poderíamos, pois, precisar que se trata de listas de palavras que, organizadas de uma forma específica, conseguiram apoderar-se da forma gerada pelos textos escritos, na superfície das folhas de um livro e, ainda, referir que estas listas exibem uma dada coerência e deixam ver uma sequência e uma hierarquia pensadas para a selecção e para a disposição dessas palavras.

Mas face ao que na linguística textual é considerado como sendo um texto, quer a forma de apresentação de palavras, quer o conteúdo veiculado por essas palavras na maioria das páginas da *Cartilha* destinadas ao aluno, dificilmente permitiriam que as classificássemos dentro de qualquer tipologia textual dado que as palavras que figuram ao longo das páginas não exibem qualquer coesão ou coerência sintáctica ou semântica nem os exigidos mecanismos de referência frásica para que pudessem estar organizadas em frases e estas em textos. Na maioria das páginas, as palavras, fora de contexto frásico, não permitem a identificação de temas ou mesmo de objectivos pragmaticamente determinados para a sua utilização, para além do facto de se destinarem a funcionar como listas de exemplos aparentados pelo nível de dificuldade e de semelhança na estratégia de aprendizagem gradativa.

Estes exemplos de sequências de palavras não sendo frases não serão, por isso mesmo, textos, e só por isso lhe chamamos “não-textos”, mas apesar disso graficamente são tratadas como textos (na medida em que apresentam sequências de sinais gráficos, e não ícones ou símbolos, de extensão variável, respeitando minimamente a organização linear).

Esta não é, todavia, uma questão central no nosso estudo nem pretendemos aqui definir contrastivamente texto e “não-texto”, certos de que a designação “não-texto” em outras áreas de investigação, nomeadamente as da tipologia textual e as da crítica literária, terá certamente outro escopo. O que, provavelmente, podemos afirmar é que estamos em presença de listas de palavras, transpostas para um modelo formal característico do texto escrito e debruçar-nos-emos sobre essas páginas se não como páginas de texto, pelo menos como páginas de listagens elaboradas sobre uma matriz imagética de um texto.

A tradução formal de uma lista, apesar de exigir, na maioria dos casos, que algumas diferenças importantes face a um verdadeiro texto fiquem visíveis, não podia ser, nos livros impressos do século XIX, por razões pragmáticas, demasiado afastada da dos outros textos escritos. Actualmente, quer as facilidades de paginação electrónica, quer os contextos multimédia já permitem o tratamento inovador de alguns tipos de listas. A lista privilegiava, frequentemente, a organização em coluna, ou a sequência linear, onde cada item era intercalado por vírgulas ou pontos e vírgulas, tornando assim a ideia de enumeração rapidamente perceptível.

Neste caso particular da *Cartilha*, destacamos como elementos formalmente muito importantes para atenuar esse efeito de lista e acentuar uma aparente organização textual, a ausência de sinais de pontuação (entre outros de vírgulas, pontos finais, dois pontos e reticências) entre os itens lexicais listados; a presença exclusiva de minúsculas; a construção de uma lógica própria para o uso da linha na página (título centrado, alinhamento das restantes palavras à esquerda, ausência de hifenização, número variável de palavras, por linha, independente da existência ou não de espaço horizontal livre para colocação de mais palavras nessa linha; número variável de linhas por dupla página, mas constante em cada unidade de dupla página) e a existência de títulos a encabeçar a página, constituídos por um só carácter.

Todavia, na *Cartilha Maternal*, tal como sucedeu com outras cartilhas de iniciação à leitura, João de Deus optou, para as páginas que considerámos como páginas “não-texto”, de entre as várias hipóteses existentes, pela lista de palavras. Se considerarmos a sequência de linhas como um arquétipo visual do texto escrito, talvez possamos inferir que as decisões gráficas para a aprendizagem da leitura na *Cartilha Maternal* privilegiaram a linha interrompida, ainda que de dimensões muito reduzidas e sem que esta preenchesse todo o espaço disponível na mancha e a foram enchendo progressivamente de letras

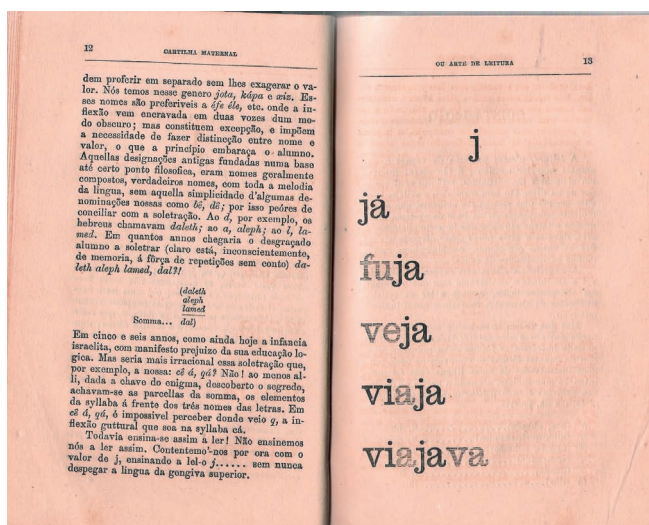


Fig. 37 – 2ª edição da *Cartilha Maternal* (1878) p.12 – 13, 4ª Lição. © M. J. D.

e de palavras de tal maneira que a sucessão vertical dessa lista de palavras se reorganizou horizontalmente numa outra sequencialidade mais estruturada e relacional, capaz de reproduzir sentidos sintáctica e semanticamente articulados, a linha interrompida apenas no limite da mancha.

A lista de palavras, na *Cartilha Maternal*, é composta por poucas palavras por linha, como se cada linha e cada palavra fossem degraus integrantes de uma escadaria descendente na caminhada para o saber. Não se infira destas palavras que existe qualquer tradução visual da escadaria

de palavras na composição de página. Tal não acontece, excepto na página 13 da 2ª edição da *Cartilha Maternal*, relativa à letra j (4ª Lição).

Esta excepção deve-se ao facto de João de Deus ter seleccionado somente uma palavra por linha (cinco palavras em cinco linhas, todas alinhadas à esquerda, com uma palavra por linha). O efeito de escada, aí visível através do aumento progressivo do comprimento de cada palavra, foi provocado, ora pelo facto de o número de caracteres constituintes de cada palavra aumentar de linha para linha, ora, no caso das palavras da terceira e quarta linhas (se considerarmos como primeira linha aquela em que assenta o título), em que ambas possuem igual número de caracteres, a palavra “fuja” da terceira linha, ocupar menor extensão que a palavra “veja” da linha seguinte. Poderemos, assim, concluir que a disposição das palavras em degrau, patente nesta excepção, é um caso excepcional.

Sobre estas listas de palavras, precursoras da leitura de textos, e sobre a forma como estas listas estão construídas efectuaremos ainda uma leitura. A textura que geram realiza uma trama gráfica que faz delas um facto tipográfico particular, passível também ele de diferentes níveis de leitura e de interpretação.

Títulos ou subtítulos

O primeiro aspecto relevante das listas de palavras é o título, especialmente quando o título de uma Lição está reduzido à sua mínima existência: o carácter.

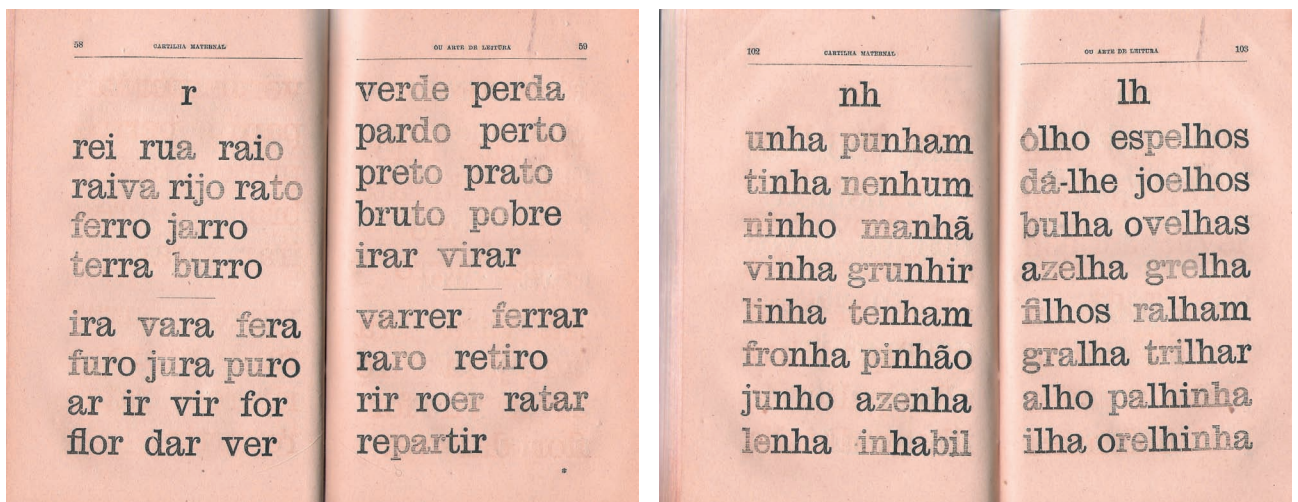
A grande maioria destes títulos exhibe um único grafema, centrado à largura da mancha gráfica, marcada pelo filete de cabeça da página. Mas, ao

longo da obra, encontram-se outros, em parte ainda mais sui generis que os constituídos por um só grafema, que se compõem de dois caracteres que constituem um dígrafo. Poderemos considerar, assim, títulos monografemáticos ou digrafemáticos que, pelo efeito concentrador da atenção devido ao reduzido número de caracteres e pelo facto de ficarem isolados numa espécie de pedestal, transmitem um forte impacto visual.

O efeito de isolamento do título que, na prática, corresponde a um duplo isolamento — um proveniente da sua redução a uma única letra (ou a duas letras) e outro provocado pelo aumento do espaço em branco a toda a volta dessa(s) mesma(s) letra(s) — confere-lhe enorme visibilidade e uma impressão visual, efectivamente falsa, de que a linha de base onde assenta esse título corresponde a uma entrelinha superior à das restantes cinco linhas de base desta página.

O constituinte mínimo possível na unidade texto — o grafema — isolado como título amplia-se como um marco visual de maior impacto na paisagem textual, um pouco à semelhança dos menhires na paisagem natural da planície. A sinalização indicadora de título adensa-se um pouco se levarmos em linha de conta dois pormenores: a utilização da minúscula em detrimento da maiúscula e algum paralelismo entre as funções que competiram à capitular medieval, e o título monografemático. O título monografemático, inversamente à capital ilustrada, exhibe na página uma ausência decorativa e cromática que permite evidenciar a força do carácter negro e evitar o efeito, por vezes dispersivo, que a capitular produzia. Pelo seu alinhamento e posicionamento central, o grafema isolado também não será confundido com uma capitular, que, por princípio, assinalava à esquerda a

Fig. 38 — 2ª edição da *Cartilha Maternal* (1878) 17ª Lição, p.58 – 59 e 24ª Lição, p.102 – 103. © M. J. D.



“porta de entrada” no texto, mas indubitavelmente, poderá ser entendido como título ou subtítulo de uma Lição específica.

A minúscula, graças ao seu corpo, grossura, localização central e primordial, isolamento na cabeça da página e na largura da primeira linha, funciona como um importante ponto de referência visual. E, efectivamente, destaca-se salientando a informação pretendida, conseguida também por uma situação de ruptura com o hábito de a maioria dos títulos se iniciar por uma letra versal.

Ao encimar e centrar o grafema na primeira linha superior do texto, o autor da *Cartilha Maternal* decidiu assumir como título de um texto (neste caso um texto para os alunos) um carácter solitário e, por isso mesmo, capaz de ser um elemento referenciador importante neste processo de identificação e de descodificação das lições. Esta atitude, em que o título se reduz ao seu mínimo essencial, a um único carácter negro, permite uma mais rápida observação e uma quase instantaneidade na leitura do título.

Em todas as edições de formato reduzido anteriores à 24ª edição, por vezes, no paralelismo criado pela dupla página, coexistem dois títulos: o título que numera a Lição o qual funciona como título do texto do professor e o título do texto do aluno que, dependendo da perspectiva em que nos situarmos, poderá ser considerado como título ou subtítulo. Neste último caso, isto é, se virmos o título do texto do aluno como subtítulo dentro da Lição, poderemos ficar um pouco perplexos pelo facto de este ser hierarquicamente mais importante do que o título indicador do número de Lição. O paralelismo de textos diferentes, apesar de visualmente bem separados, poderá — exclusivamente aos olhos dos leitores fluentes e não aos que se estão a iniciar na leitura — conduzir a estes acidentes. Por isso, e como se poderá constatar no exemplo respeitante à letra **p**, a colocação dessa letra foi ligeiramente descida na página ímpar, face ao título da página par, indicador, como dissemos, do número da Lição (oitava lição).

Será também de realçar o facto de ter aumentado o desalinhamento entre estes dois títulos na passagem da 1ª para a 2ª edição da *Cartilha Maternal*, e ainda, ter sido interposto um filete curto na tentativa de clarificar níveis de informação diferentes e que quando posicionados em paralelo podem originar ambiguidades indesejáveis. O importante, para nós, é sobretudo assinalar a consciência do problema, mais do que elencar hipotéticas soluções para cada situação específica.

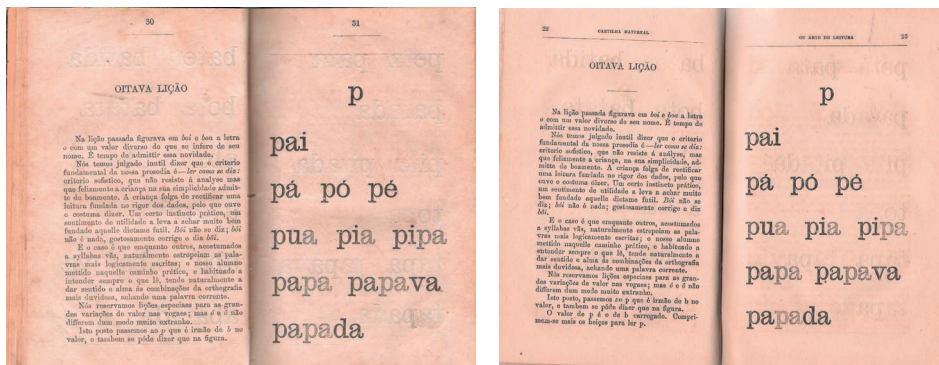


Fig. 39 – 1ª edição da *Cartilha Maternal* (1876) 8ª Lição p.30 – 31; 2ª edição da *Cartilha Maternal* (1878) 8ª Lição, p.22 – 23. © M. J. D.

Mencionamos o facto do título ter sido centrado face à mancha de texto, mas será importante compreender que esse posicionamento central amplifica o seu isolamento visual ao longo de uma imaginária linha esvaziata de texto e ao mesmo tempo acentua um trajecto oscilatório do olhar para com o alinhamento à esquerda do resto do texto.

Todos os textos do aluno têm esta mesma matriz titular, apesar de existirem três excepções (ou quatro, se considerarmos que a 1ª Lição é um caso especial de um conjunto organizado como um todo e, por isso, sem título nem texto).

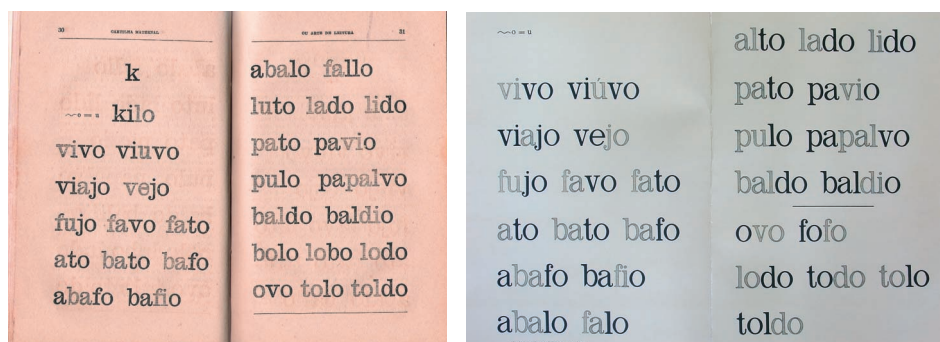


Fig. 40 – 2ª edição da *Cartilha Maternal* (1878) 11ª Lição, p.34 – 35; 12ª Lição, p.38 – 39 e 13ª Lição, p.42 – 43. © M. J. D.

Poderá, então, parecer contraditório que, mesmo após encontrarmos as três ou quatro excepções, continuemos a afirmar que todos os textos contêm a mesma matriz titular.

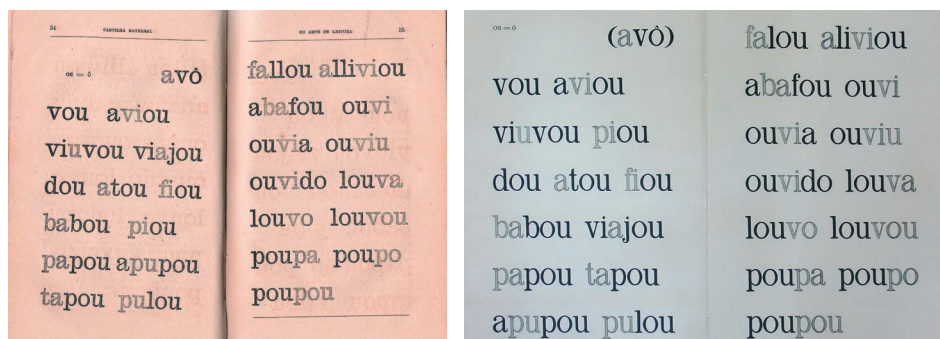
Vejam os a primeira excepção, presente na 2ª edição da *Cartilha Maternal* e pertencente à “UNDECIMA LIÇÃO”, assim designada pelo seu autor, e aproveitemos para o citar transcrevendo, do texto destinado ao professor, a seguinte passagem: “Ao *k* seguia-se o *q*, segundo o nosso plano; mas (...) Ensinamos na lição passada que o *o* vale *u*. Ensinemos agora que o vale *ô*. (...) Escreve-se *ou*, mas soa como o *o* em *avô*.” (Deus, 1876:33)

Fig. 41 – 2ª edição da *Cartilha Maternal* (1878) 10.ª Lição, p. 30 – 31; *Cartilha Majestática*, 10ª Lição (7) © M. J. D.



A mudança de planos da 1ª para a 2ª edição (abandono do ensino da letra k) e a dificuldade em encontrar um título semelhante aos outros para estas três lições (em que numa o ditongo *ou* = *ô*, noutra o ditongo *ei* = *êi* e noutra, ainda, surgem no final da sílaba, situações de apagamento fónico do *e*) levaram João de Deus a colocar dois títulos alinhados à direita, numa espécie de contrabalanço com os sinais gráficos dirigidos ao professor e, no caso da 13ª Lição, a prescindir mesmo do título. A opção acabou por ser parcialmente rectificadora na *Cartilha Majestática*, no caso dos dois títulos alinhados à direita, através da colocação dessa palavra, ou palavras, entre parêntesis, mas em contrapartida, passou a dois o número de lições sem título, porque o título da 10ª Lição (letra k), foi retirado sem ter sido substituído.

Fig. 42 – 2ª edição da *Cartilha Maternal* (1878) 11ª Lição, p.34– 35; *Cartilha Majestática*, 11ª Lição (8); *Cartilha Majestática* 11ª Lição (8); ou 24ª edição da *Cartilha Maternal* (1912: 20). © M. J. D.



Parece-nos existir ao longo dos anos uma procura de simplificação precisamente com o intuito de evidenciar títulos monografemáticos ou digrafemáticos que sejam capazes de estruturar a página. Esta hipótese poderá ser confirmada pela análise dos estudos efectuados na *Maqueta Bicolor* a que já nos referimos.

Inicialmente, a opção por um título monografemático centrado, com uma espécie de tradução fónica entre parêntesis alinhada à direita e composta por caracteres tipográficos em corpo inferior ao restante texto do aluno, foi testada e provavelmente abandonada por razões de ordem visual, didáctica e económica.



Fig. 43 – Maqueta Bicolor. © M.J.D.

Porém, desse trabalho de experimentação, ficariam agregados ao texto do aluno os caracteres e uma sinalética própria, empregues para uso exclusivo do professor, ou seja, glifos com um peso visual mínimo, destinados a uma decifração acessível somente ao professor ou quando muito ao leitor iniciado no método. Estes glifos, pelo seu tamanho, serviriam o objectivo de funcionar como apontamentos de enorme diferenciação de escala face ao texto destinado ao aluno, evitariam a confusão visual entre os dois corpos diferentes presentes no mesmo texto, uniformizariam visualmente o conjunto de corpos usados no conjunto da *Cartilha* e evitariam maior dispêndio com uma possível fundição dos Tipos para corpos intermédios. Para que se fique com uma ideia da escala relativa entre estes dois tamanhos, diremos que a altura-x dos Tipos usados para o texto do aluno é bastante superior ao triplo (praticamente o quádruplo!)¹³ da existente nestas anotações integradas no texto do aluno.

O recurso a um único corpo de letra do texto principal do aluno, já o dissemos, favoreceu a unidade e potenciou a descoberta de soluções simples e, por isso, plenas de eficácia. O contrabalanço visual do título centrado ou excepcionalmente alinhado à direita, combinado com esse elemento descentrado, geralmente sobre a esquerda, e de reduzido tamanho, não prejudica a percepção do essencial. E o essencial pugna, quase sempre, por evitar o equívoco, especialmente quando se trata de escalonar informação elementar.

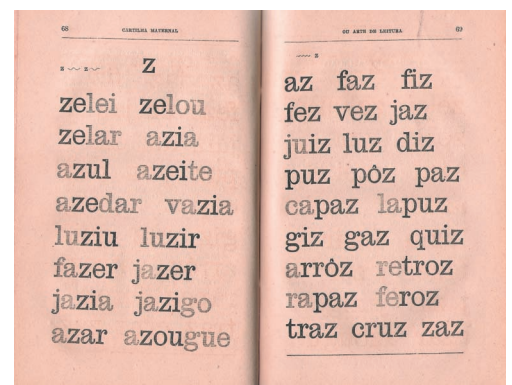


Fig. 44 – 2ª edição da *Cartilha Maternal* (1878) 18ª Lição, p.68 – 69. © M.J.D.

13. Variável conforme a edição da *Cartilha Maternal*, mas, na grande maioria dos casos, nas primeiras edições aqui analisadas e na *Cartilha Majestática*, o título apresenta-se impresso com uma altura-x quatro vezes superior à das anotações laterais presentes nessa mesma página.

A importância do título numa obra desta natureza é enorme pelo facto de ser um elemento de referência mais forte que o da numeração de Lição ou de página.

Os títulos dos textos dos alunos, nesta *Cartilha* de duplo texto e destinatário, são reduzidos a um mínimo de caracteres, entre um e dois caracteres, com as duas excepções, atrás referidas [de “(avô)” (p. 34) e de “dê lê” (p. 38)], uma vez que a outra situação de excepção titular se traduz pela ausência de título.

Nestes dois casos — de “(avô)” e de “dê lê” — o desvio do posicionamento central para a zona mais à direita da linha foi simultâneo à colocação de uma exemplificação, em corpo bastante reduzido, do valor sonoro

de um ditongo — “ou = ô” para o caso de “(avô)” e “ei=êi” para o caso de “dê lê” — o que conduziu a que, em cada um deles, o estatuto de primeira linha conferido a essas palavras, tivesse sido diminuído.

Através desse processo de lateralização e de coabitação com outro conjunto de letras, mesmo que em menor dimensão, o papel de título foi, realmente, subalternizado (por dificuldade de interpretação imediata ou por ambiguidade interpretativa resultante do seu posicionamento não central) e substituído a favor de um novo

estatuto, que poderemos designar como exemplo, isto é, como necessidade de exemplificar a generalização.

O *título exemplificador* ou *generalizador*, certamente, é menos abrangente que um título, embora possa pertencer à mesma categoria ou subcategoria dos títulos. A generalização, uma vez elevada à posição cimeira de primeira linha de um texto, funciona como elemento referencial, e seja qual for o papel que estabeleça com o sujeito leitor poderá, relativamente ao título mais imediatamente entendido como tal, ter a vantagem concretizadora característica das amostragens.

A situação de exemplificação, como poderemos verificar, por comparação entre as primeiras linhas de texto das páginas da *Maqueta Bicolor* e as das páginas 34+35 “(avô)” e 38+39 “dê lê” da 2ª edição da *Cartilha Maternal* atrás apresentadas, nem sempre conduziu o exemplo ao estatuto de título. Nestes dois casos excepcionais da 2ª edição da *Cartilha Maternal*, a duplicação e a subdivisão das palavras colocadas nos dois extremos das primeiras linhas de texto, deixaram que o título, se escapasse imaginaria-

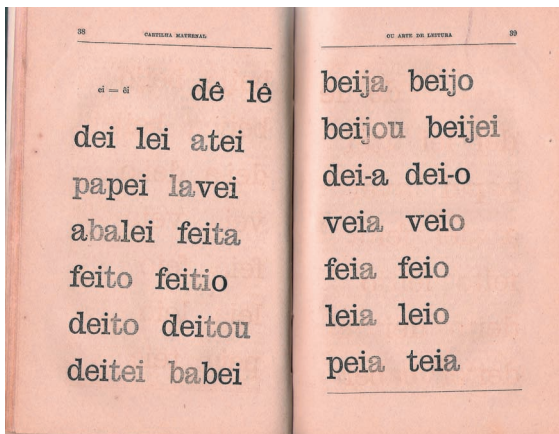
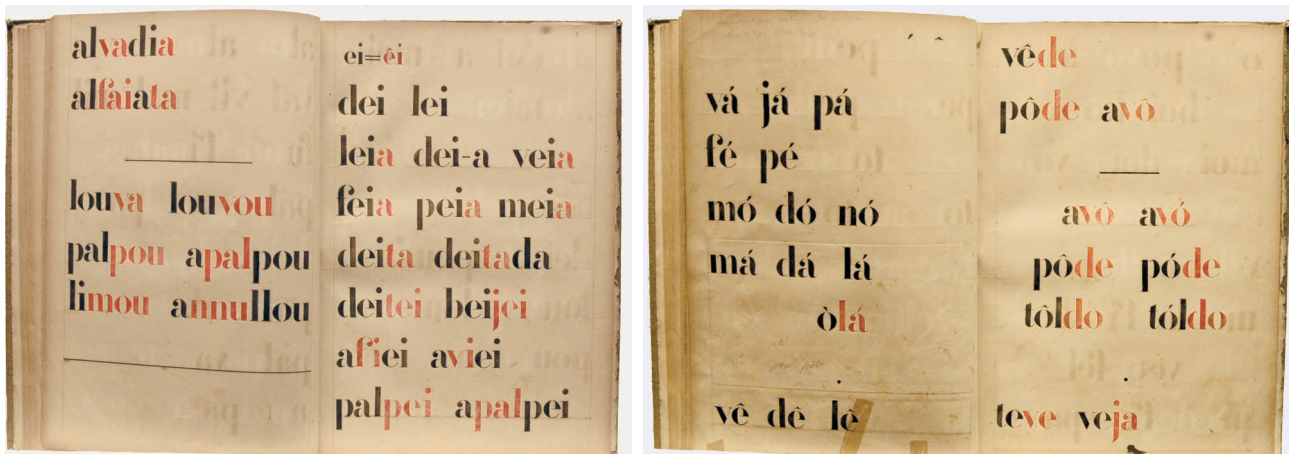


Fig. 45 – 2ª edição da *Cartilha Maternal* (1878) 12ª Lição, p.38– 39. © M.J.D.

mente pelo vazio central e o olhar do observador, ficasse dividido entre o crescendo dos dois exemplos aí localizados.

Na *Maqueta Bicolor* e no respeitante à página iniciada por “ei=êi”, poderemos ver que o resultado do ensaio relativo à organização do título desta página, mostra uma dificuldade de compreensão sobre qual é, inequivocamente, o título desta hipotética Lição (que seria, mais tarde, a 12^a Lição¹⁴). As duas primeiras linhas produzem alguma confusão pela facto da primeira linha, que geralmente funciona como título, ter sido composta por um grupo de caracteres de tamanho explicitamente inferior aos presentes na segunda e nas restantes linhas de texto desta página.



Uma vez que a segunda linha é constituída somente por duas palavras formadas pelo mesmo ditongo e uma vez que a mancha de texto tem todas as suas linhas com o texto alinhado à esquerda, parece difícil estabelecer a distinção entre título exemplificador, duplo título ou mesmo não-título.

No segundo exemplo que seleccionámos da *Maqueta Bicolor*, poderemos verificar um pequeno conjunto de três linhas, centradas, cujo principal objectivo seria, a nosso ver, o ensaio de uma situação de duplo título funcionando em simetria segundo um eixo, imaginário, vertical: exemplificação de palavras acentuadas como avô na zona à esquerda desse eixo de simetria e palavras acentuadas como avó numa zona à direita desse mesmo eixo central.

A dificuldade em resolver alguns títulos ficou visivelmente marcada nas excepções referidas.

Fig. 46 – *Maqueta Bicolor*: estudos de paginação: ensaios de títulos, alinhamentos e três tipos de tamanhos de filetes. © M.J.D.

14. Esta 12^a Lição foi intitulada, logo desde a 1^a edição da *Cartilha Maternal*, como “dê...lê”, e quer na *Cartilha Majestática*, quer na 24^a edição, como “(dê, fê)”. A insistência no recurso aos parêntesis curvos é demonstrativa de uma intencionalidade de diferenciação face aos restantes.

A existência de títulos com palavras é outro dado a merecer registo, uma vez que surge unicamente em textos cuja página rodou 90° SD e exclusivamente na última Lição (25^a Lição) em “Palavras esdruxulas” (p. 111), “Alfabetos” (p. 113), “Hymno de Amor” (p. 115), apesar de o primeiro texto “—Ó Pedro, que é do livro de capa verde, que te deu o avô?”, ter sido colocado na 17^a Lição (p. 62), mas, significativamente, sem título.

Os raros títulos enquadrados ou refugiados entre parêntesis, como surgem na *Cartilha Majestática* e na de formato reduzido na 24^a edição, sinalizam o conteúdo essencial do texto da página e da Lição e, por isso, julgamos ter existido o cuidado em acentuar um desnível hierárquico mais claro entre os dois tipos de exemplificação presentes na primeira linha.

A utilização dos parêntesis curvos na palavra (avô), ao mesmo tempo que emolduram e destacam visualmente a palavra, exercem sobre ela um fenómeno de prisão, relegando-a para um espaço fechado e, sobretudo, conferem-lhe um estatuto de amostra exemplificadora de interpretação se não difícil, pelo menos morosa. O uso comum dos parêntesis curvos está associado a situações de acréscimo informativo e pode ainda funcionar como um sinal de interrupção circunscrita ou como um desvio controlado. Os parêntesis curvos, no seu uso matemático (inclusão dos elementos que fazem parte de uma mesma operação) talvez consigam efectuar sobre a palavra neles encerrada a intensificação dessa sua função exemplificadora, levando o leitor a presentificar a sua representação sonora. A palavra (avô) funcionará, assim, como um aviso de que “ou” se deverá fechar em “ô”.

(avô)	falou aliviou	(dê, fê)	beija beijo
vou aviou	abafou ouvi	dei lei atei	beijou beije
viuvou piou	ouvia ouviu	papei lavei	dei-a dei-o
dou atou fiou	ouvido louva	abalei feita	veia veio
babou viajou	louvo louvou	feito feitio	feia feio
papou tapou	poupa poupo	deito deitou	leia leio
apupou pulou	poupou	deitei babei	peia teia

Fig. 47 – *Cartilha Majestática*, 11^a Lição (8) e 12^a Lição (9). © M.J.D.

A laterização e a colocação à esquerda do resumo da Lição, no canto oposto do título exemplificador, por um lado, minimizam e por outro, potenciam o próprio título, a palavra (avô).

Com este enfoque sobre as excepções relativamente à disposição principal dos títulos centrados na mancha de texto pretendemos demonstrar que os títulos funcionam como marcos visuais de enorme eficácia, no que

respeita à sua capacidade de definir clara e eficazmente o âmbito pedagógico da Lição.

Assim, e após análise dos vários aspectos concorrentes para a importância dos títulos existentes no que temos vindo a designar por “texto do aluno”, poderemos concluir que eles representam um elemento chave identificador e congregador da unidade ou sub-unidade de Lição e, por extensão, da unidade desta obra e que a sua apresentação gráfica foi meditada por João de Deus e apurada ao longo dos anos.

Títulos de Lições de outras cartilhas

Quando nos referimos aos diversos tipos de títulos existentes na *Cartilha*, registamos a presença predominante dos títulos monografemáticos. Regressamos, brevemente, a esses títulos com o intuito de mostrar alguma diferenciação inovadora que alcançaram comparativamente com os presentes noutras cartilhas suas contemporâneas.

É relativamente previsível que nas cartilhas de iniciação à leitura os títulos das várias lições ou exercícios sejam constituídos por um carácter. Porém, a observação atenta mostra-nos que essa premissa não é completamente verdadeira, pelo menos na maioria das situações. E mostra-nos, também, que nem sempre os caracteres isolados sobre um texto, que na maioria dos casos é uma lista de palavras, são colocados de uma forma suficientemente clara para que possam ser considerados como um título.

Apresentamos somente quatro exemplos: dois das Cartilhas de Brito Aranha, outro retirado da Cartilha de Júlio de Brito e outro ainda da Cartilha de Caldas Aulete. Seleccionámos estes autores por terem sido três dos detractores da *Cartilha Maternal*.

No primeiro par de exemplos apresentam-se duas edições diferentes da mesma cartilha de Brito Aranha. Coexistem dois títulos, o primeiro nume-

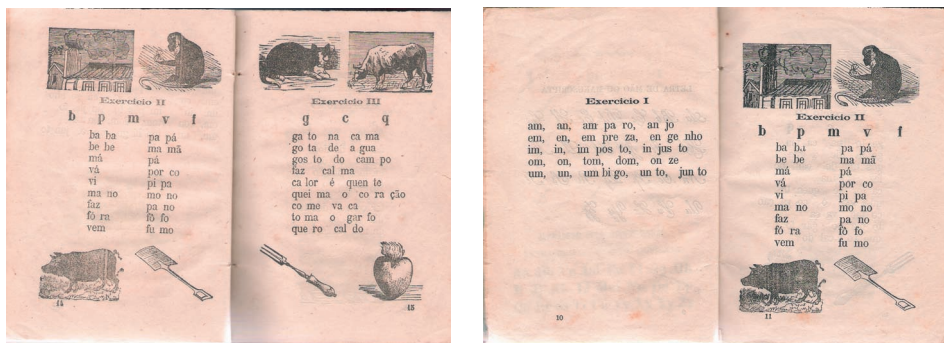
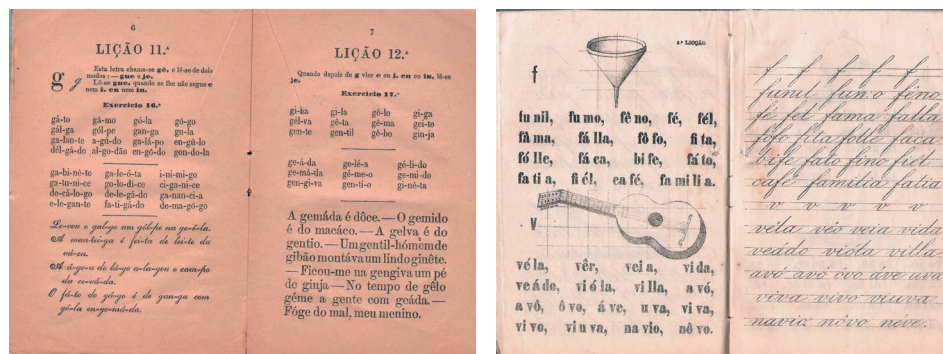


Fig. 48 – Brito Aranha (1872) – Exercício II e III, p.14– 15.
 Brito Aranha (1877) – Exercício I e II, p.10– 11. © M. J. D.

Fig. 49 – Alfredo Júlio de Brito (1889) – Lição 11ª e Lição 12ª, p. 6 – 7. Caldas Aulete (1874) - 5ª Lição. © M. J. D.



ra aquilo que o autor considera os exercícios¹⁵ da *Cartilha* e o segundo título (ou subtítulo), apresenta exemplos das várias letras que integram uma lista de palavras presentes em cada página e que foram agrupadas segundo um critério definido pelo autor¹⁶.

O papel desses títulos ou subtítulos, constituídos por vários caracteres, não parece ser muito explícito, mesmo não tomando em consideração a existência de rios provocada pelo recurso usado na separação silábica. A própria ilustração contribui para que a importância do subtítulo diminua, apesar dos caracteres impressos a negro possuírem um corpo superior aos existentes no restante texto.

No segundo exemplo, da *Cartilha* de Júlio de Brito, a situação é mais complexa e a sucessão de títulos e subtítulos ocorre em paralelo com a mistura de Tipos, inclinações, tamanhos e espessuras.

No terceiro exemplo, da *Cartilha* de Caldas Aulete, a relação entre carácter e ilustração com efeito associativo reparte o espaço destinado ao título e coloca a imagem como elemento central e separador de unidades dentro de uma mesma Lição. Os diversos caracteres isolados com função de título, apresentam-se em diversas Tipos, umas vezes serifadas e outras

15. No caso da *Cartilha* de Brito Aranha de 1872, o Exercício II, p.14, apresenta, no segundo título, o grupo de consoantes que o autor considera como “1º grupo — Labiaes” e o Exercício III, p.15, apresenta, no segundo título, o grupo de consoantes que o autor considera como “2º grupo — Guturales”.

16. Anteriormente ao primeiro exercício existe um conjunto de amostragens, certamente com a intenção de produzir um prévio contacto, por parte do aprendiz, com todo o conteúdo existente na obra. Esse resumo inicial começa com a apresentação das vogais (em “Letra Redonda ou de Imprensa” e em “Letra de Mão ou Manuscrita”, “Vogaes grandes ou maiúsculas e Vogaes pequenas ou minusculas”), segue com a das consoantes e termina com o alfabeto, ocupando as seis primeiras páginas da Parte I.

No caso do Exercício I, visível na edição de 1877, relativo às vogais, implicou o contacto com quase todas as letras do alfabeto (com as seguintes ausências: c, f, k, l, q, v, x, y) e no Exercício III, na edição de 1877, sub-intitulado g c q, não é perceptível, face às palavras que compõem o texto, a razão pela qual foram seleccionados estes três caracteres como segundo título.

sem serifa, como é o caso da dupla página aqui apresentada. Com a lista de palavras passa-se exactamente o mesmo, uma vez que qualquer um destes três autores aqui referidos, tinha como objectivo apresentar uma enorme variedade de fontes e estilos para que o aprendiz se familiarizasse com a diversidade formal existente na envolvente escrita.

No caso específico dos títulos e subtítulos das Lições, o conceito que enformou cada um destes três exemplos de títulos apresentados, afasta-se inequivocamente do modelo de título presente na *Cartilha Maternal*.

Filetes, alinhamentos e número de linhas de texto na página e na dupla página

Várias vezes referimos o facto de um conjunto de elementos gráficos pré-definidos exigirem o recurso a soluções diferenciadas para que fosse mantido o essencial de cada unidade, quer ao nível da Lição, quer ao nível da dupla página. Dentro deste grupo de recursos capazes de resolver principalmente problemas de separação e delimitação espacial de textos, os filetes¹⁷ ou outros derivados mais decorativos ou menos rígidos que os segmentos de recta, tiveram nas cartilhas de iniciação à leitura um uso frequente.

No caso da *Cartilha Maternal* a sua utilização foi discreta, a sua presença pouco perceptível, eficaz e mais uniforme, quanto à marcação da largura da mancha de texto, na 2ª edição do que na 1ª edição. Em qualquer das edições, os filetes são sempre linhas rectas muito delicadas, as lâminas seleccionadas são todas da mesma espessura, bastante finas e utilizadas de forma criteriosa, embora por vezes seja discutível a sua justificação.

Existem, na *Cartilha Maternal*, fundamentalmente três tamanhos de filetes¹⁸ de fio fino, e foi-lhes solicitada uma tarefa um pouco ingrata, dado que nem sempre a sua utilização é inequívoca. Seja como for, não variaram

17. Também designados por *lâminas* devido ao facto de se prepararem em lâminas de metal tipo, zinco ou bronze.

Filete é, como já o dissemos, um francesismo. Ora, literalmente, *filet* é um diminutivo de *fil* (fio), significando *fio fino*, fio de pesca ou linha. Por isso, o uso generalizado, especialmente entre os mais velhos tipógrafos, do termo *filete de fio fino* ou *filete de fio grosso* poderá causar alguma estranheza, uma vez que no primeiro caso será um termo redundante, e no segundo uma impossibilidade. Dado que o uso da palavra *filete* a generalizou como sinónimo de qualquer *linha impressa*, a sua utilização obriga, na maioria das vezes, a que seja explicitada e, mesmo, devidamente especificada a respectiva espessura (tal como sucede com a informação relativa ao comprimento).

18. Se nos centrarmos na 2ª edição da *Cartilha Maternal* e no texto do aluno, existem, em termos de tamanho, dois tipos de filetes: os “maiores” que se encontram, geralmente, na cabeça e no pé da página, com aproximadamente 80mm de comprimento e os “menores” que se apresentam com três medidas: 20mm, 21mm e 29mm. Estas três medidas não correspondem a diferentes níveis de

quanto à sua espessura, mas tão só relativamente ao seu comprimento. Basicamente, pretendem marcar três graus distintos e crescentes de separação de conteúdos, numa relação simbólica directa entre os comprimentos dos filetes e esses níveis de fechamento ou de estanqueidade. Os filetes de maior dimensão, no caso da 2ª edição da *Cartilha Maternal*, estão colocados, na sua quase totalidade, na cabeça e no pé de página.

Da 1ª edição para a 2ª edição nasceu um filete de cabeça de página, que separou e unificou o título da obra (passou a constar em todas as páginas: CARTILHA MATERNAL nas páginas pares e OU ARTE DE LEITURA nas páginas ímpares), equilibrou, por efeito de simetria especular, a numeração de página e além disso marcou a largura da mancha de texto, quer do professor, quer do aluno. Este conjunto repetido à cabeça, neste caso da dupla página, designa-se “título corrente” e poderemos, neste caso da 2ª edição da *Cartilha Maternal*, catalogá-lo como um título corrente fixo, uma vez que a reprodução do título da obra é uma constante, mesmo nas páginas em que a mancha de texto é rodada de 90°. Aliás, é a permanência do título corrente, em local e posição sempre inalterável ao longo de toda a obra, que nessas páginas em que a mancha de texto é rodada 90° SD, reforça no leitor, a consciência de estar perante um texto rodado. Se observarmos esse facto de outro ponto de vista, poderemos acrescentar que essa linha fixa de referência funcionará, igualmente, como sugestão e guia para um regresso do leitor ao anterior posicionamento de mãos face ao livro.

O filete de pé de página foi mais difícil de usar porque também a sua presença ou ausência levanta outros problemas. Desde logo é notória a sua não utilização no texto do professor. E, embora numa observação mais veloz, possa parecer que o filete de pé de página existe, por três vezes, a finalizar o texto do professor, (como é visível nas p. 1, p. 3 e p. 17, correspondentes, as duas primeiras páginas à 1ª Lição e a última à 6ª Lição), a verdade é que, mesmo nessas situações, ele não é colocado como filete de pé de página relativamente ao texto do professor, mas sim relativamente ao texto do aluno. Nos dois espaços, um em cada página, destinados ao texto

separação, já que os tamanhos menores não se misturam nunca na dupla página e, por isso, não são diferenças visualmente notórias. Poderemos colocar duas hipóteses para o uso destes três comprimentos diferentes do tipo que designamos por “filetes menores”: a hipótese baseada no processo (falta de rigor do tipógrafo, paginação distribuída por mais que um paginador, falta de pares de lâminas exactamente do mesmo comprimento e da mesma espessura) e a hipótese baseada no alinhamento central e decorrente da própria localização do filete entre as linhas de texto (funcionamento face às descendentes e ascendentes, experimentações resultantes do equilíbrio composicional).

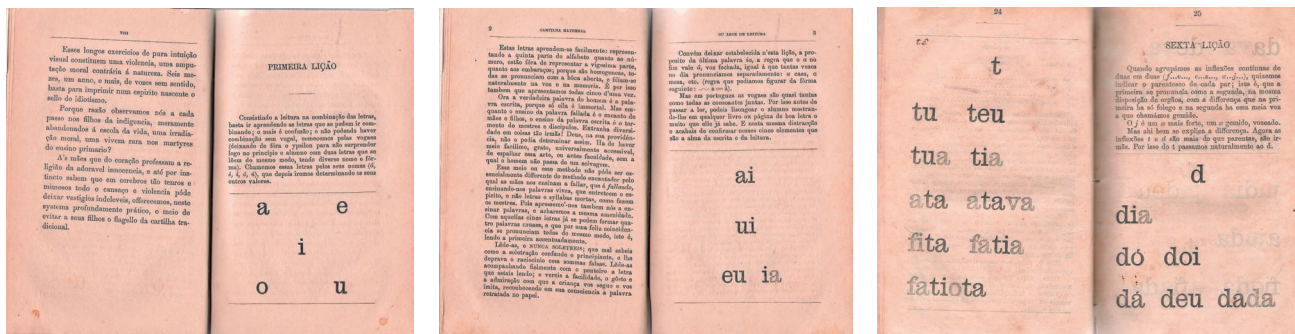


Fig. 50 – 2ª edição da *Cartilha Maternal* (1878) 1ª Lição, p.1 e p.3; 6ª Lição, p.17. © M. J. D.

do aluno e pertencentes à 1ª Lição, o filete superior, colocado sensivelmente a meio da altura da página, separa os dois textos que co-habitam na página, e o filete inferior, de pé de página, delimita o campo visual permitindo localizar e enquadrar mais explicitamente o texto do aluno. Na p. 17, início da 6ª Lição, a não colocação do filete de pé de página indica existir continuidade do texto para a página seguinte e essa intencionalidade torna-se mais evidente com a existência do filete de pé de página na p. 16 (página cujo título é t).

Na dupla página aqui reproduzida da 17ª Lição (Cont.) — seja o conjunto das p. 68-69, da 1ª edição, seja o das p. 60-61, da 2ª edição — vê-se que o texto do aluno é sempre enquadrado por dois filetes, excepto quando se pretende mostra continuidade para a página seguinte e que o facto de o filete ter sido colocado no pé da página ímpar causa desalinhamento entre as linhas de texto destas duas páginas.

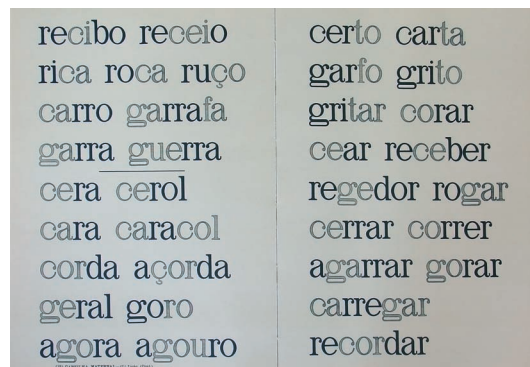
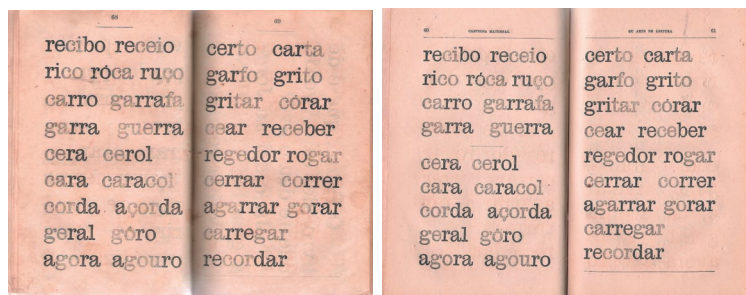


Fig. 51 – 1ª edição da *Cartilha Maternal* (1876) 17ª Lição (Cont.) p.68 – 69, 2ª edição da *Cartilha Maternal* (1878) 17ª Lição (Cont.) p.60 – 61; *CartilhaMajestática* (115), 17ª Lição (Cont.) © M. J. D.

Esse filete, que abrange a totalidade da largura destinada à mancha de texto, tem como função separar o conteúdo de uma primeira parte da Lição do conteúdo presente nas páginas seguintes. Apesar do conteúdo das páginas seguintes ser explicitamente diferente, e de ser a primeira vez que o aluno se irá deparar com um texto cuja mancha de leitura foi rodada 90° SD, certamente que João de Deus procurou assinalar um final de secção de Lição e, simultaneamente, indicar continuidade dentro da mesma Lição.

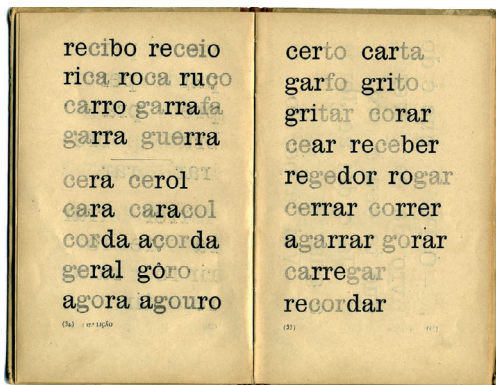


Fig. 52 – 24ª edição da *Cartilha Maternal* (1912) 17ª Lição p.34 – 35. © M.J.D.

A pretensão deste filete será a de evitar que a ruptura, demasiado abrupta, sentida nas próximas páginas, possa ser confundida com o início de uma nova Lição.

O filete de pé de página, na lógica destas primeiras edições da *Cartilha Maternal*, terá justificação, mas não evita alguma desestruturação das respectivas parselhas de páginas.

Colocado no alinhamento da linha do limite inferior das descendentes dos “g”, das palavras “agora” e “agouro”, o referido filete, permitiu um entrelinhamento regular das

linhas de texto da página ímpar, mas não conseguiu impedir que se sentisse o desalinhamento da última linha de texto e o acentuar do efeito de degrau produzido pela palavra “recordar”.

Porém, na *Cartilha Majestática*, e mais tarde na 24ª edição, a solução simplificou-se com o desaparecimento desse filete de pé de página e a entrelinha, apesar de diferente nas páginas par e ímpar, não causa perturbações, uma vez que as primeiras e últimas linhas de cada uma dessas páginas foram alinhadas entre si.

Apesar de ter sido um elemento discreto, vimos que o filete esteve presente com a função de resolver pequenos conflitos e equívocos visuais, favorecendo a destrição entre conteúdos ou ajudando a isolar o título de dupla serventia (para texto do professor e para o texto do aluno) que baliza cada Lição. Principalmente na passagem da 1ª para a 2ª edição da *Cartilha Maternal*, o filete de cabeça de página veio ordenar o espaço da página de uma forma mais geométrica e hierarquizada, e conseguiu unificar um pouco melhor o espaço da dupla página. A inserção de um título corrente mais elaborado, construído segundo um eixo de simetria coincidente com a linha de charneira do livro, reforçou e consolidou essa unidade de dupla página. O conjunto, constituído por um filete encimado pela numeração de página e pelo título da obra, marca a largura da mancha de texto, em cada uma das duas páginas que constituem a dupla página, e separa mais eficazmente os espaços informativos da página. O título da obra percorre o limite superior de cada dupla página, não obstante assentar, em cada uma delas, sobre o centro do filete. Inicia-se na página par (*Cartilha Maternal*), continua pela página ímpar (ou arte de leitura) e corresponde ao título da obra (*Cartilha Maternal ou Arte de Leitura*). No cabeçalho da 2ª edição da *Cartilha Maternal*, o efeito de simetria especular da numeração de página e o obtido, no título corrente, pela continuidade

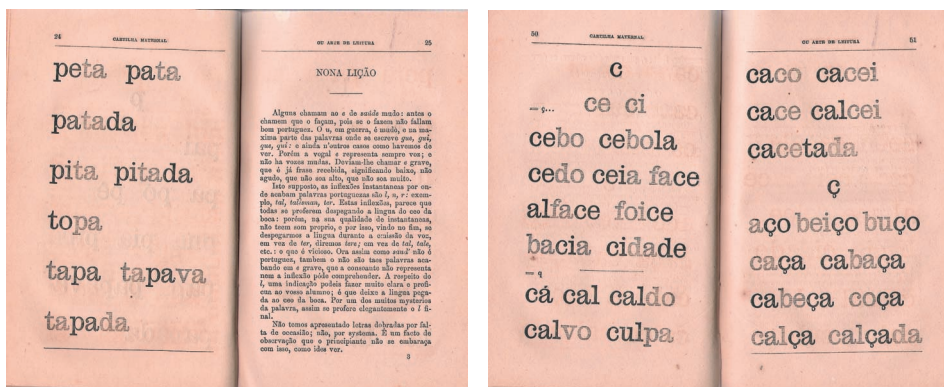


Fig. 53 – 2ª edição da *Cartilha Maternal* (1878) p.24– 25 e 50–51. © M.J.D.

da conjunção “ou”, enquanto ligante das duas metades do título da obra, auxiliam na construção de um sentido unitário para a dupla página. O título corrente fixo, repartido pelas duas páginas, ocupa exactamente a mesma largura em cada uma das páginas e está rigorosamente centrado no comprimento do respectivo filete sobre o qual assenta. Esse título corrente contém, ainda, a numeração de página e são esses dois elementos — o número de página e o título da obra — que fornecem uma informação ao leitor, de duplo sentido: o título da obra enquanto elemento de permanência, e a numeração de página como indicador dinâmico do espaço percorrido a partir do início do livro.

O filete de pé de página completa o enquadramento inferior e serve de linha divisória do território ocupado por um dado conteúdo e, por oposição, a sua ausência indica que um dado conteúdo terá continuidade na página seguinte. A presença e a ausência deste tipo de filete no pé da página, tornam-se, deste modo, subtis sinais informativos.

A colocação de filetes nas páginas da *Cartilha* que contém o texto do aluno produziram efeitos, como aliás seria de esperar, no entrelinhamento do texto. Mas o entrelinhamento pauta-se sobretudo pela definição prévia do número de linhas por página. Uma vez que existe uma correlação entre o número de linhas por página e a determinação do entrelinhamento, começaremos por tentar compreender a sua lógica de funcionamento nesta obra.

A constância da entrelinha¹⁹ é mantida em cada página e nota-se ter existido uma preocupação permanente no sentido de a prolongar para a dupla página. Porém, a necessidade de subdividir conteúdos, dentro da

19. Não podemos deixar de registar que efectivamente, os valores de entrelinha por página não são sempre rigorosamente mantidos, não obstante o parecerem, uma vez que apresentam algumas variações ínfimas.

própria Lição, e o imperativo da unidade de Lição, no que respeita ao texto do aluno, abranger o espaço correspondente a uma ou várias páginas completas, colidiu, muitas vezes, com a manutenção da homogeneidade da entrelinha em cada par de páginas par e ímpar.

A entrelinha foi pensada como fixa dentro da unidade de dupla página, mas como foi subordinada à variável do espaço vertical constante da mancha de texto, o seu valor alterou-se em função do número de linhas definido por João de Deus para cada Lição e para cada unidade de dupla página. A distribuição desse número de linhas pela altura da mancha determinou o valor da entrelinha, sempre que o seu autor não exigiu pequenas separações de conteúdos através de filetes de comprimento intermédio. No caso da 2ª edição da *Cartilha Maternal* o número de linhas por página foi estimado em crescendo, provavelmente, segundo uma gradação do mais simples para o mais complexo, uma vez que, como veremos, o número de linhas vai aumentando gradualmente.

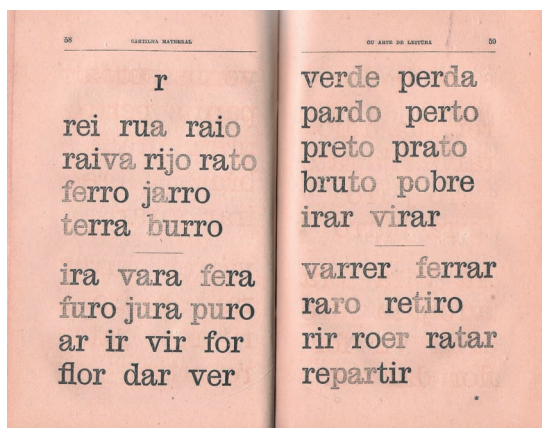


Fig. 54 – 2ª edição da *Cartilha Maternal* (1878) p.58 – 59, 17ª Lição. © M.J.D.

O conceito de linha de texto pode ser elástico ao ponto de o entendermos, visualmente, a partir de uma só letra ou palavra. Algumas linhas, mesmo para além das linhas de título, são constituídas unicamente por um ou dois grafemas, como é o caso da 1ª Lição onde são apresentadas as vogais e os ditongos.

Os vários tipos de títulos — monografemáticos, digrafemáticos e lexicais, — existentes no texto do aluno marcam, normalmente, o alinhamento superior da primeira linha da página seguinte (ímpar) constituinte da unidade de dupla página. Nas páginas ímpares, foi sempre possível colocar um número de linhas de texto igual ao das páginas pares, partindo do princípio que a primeira linha de texto da página ímpar alinha com a linha do título da página par ou, nos casos de continuação de textos, com a primeira linha de texto da página par.

O modelo seguido na paginação do texto do aluno assentou, pois, num número igual de linhas de texto, em cada uma das páginas que constituem a dupla página. Esta conclusão, em si mesma, não representaria um dado significativo, excepto se lhe acrescentarmos a informação que as duplas páginas da *Cartilha* apresentam grande variação quanto ao número de linhas que as integram [existem duplas páginas com 6 linhas por página (lp/p), com 7 lp/p, com 8 lp/p e com 9 lp/p]. Essa variação do número de linhas por página é

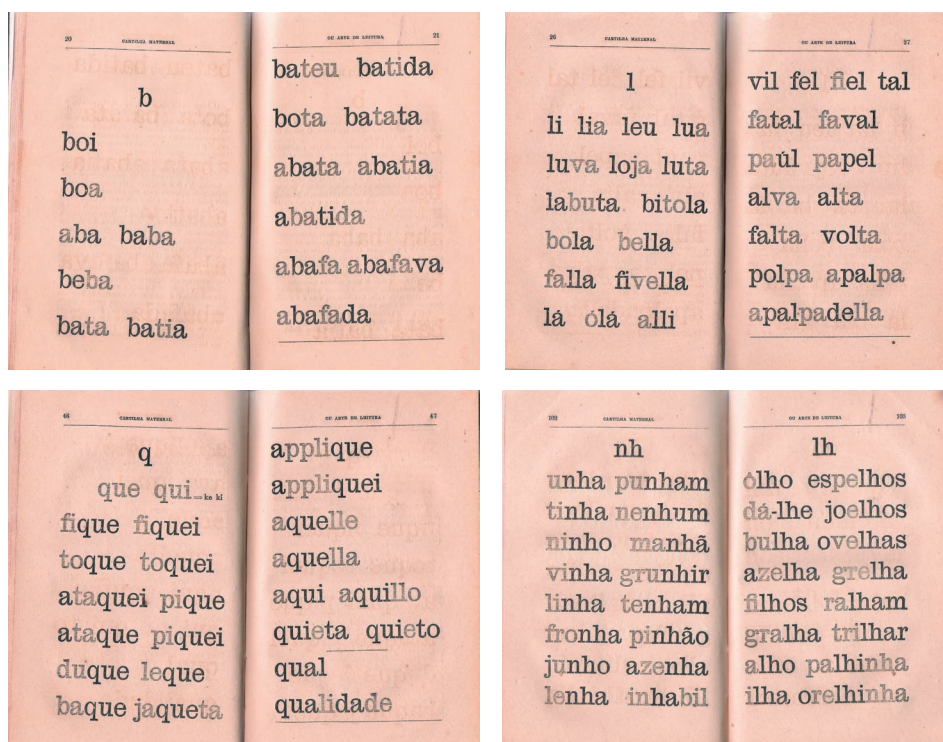


Fig. 55 – 2ª edição da *Cartilha Maternal* (1878) p.20– 21, p.26 – 27, p.46 – 47, p.102 – 103. © M.J.D.

feita em crescendo²⁰, numa procura de dosagem crescente entre a quantidade de linhas de texto e o grau de familiaridade visual, por contacto com as letras e as palavras, ou seja, à medida que as páginas se vão somando, Lição a Lição, o número de linhas por página também vai aumentando, embora, é claro, não ao mesmo ritmo que o da numeração das páginas.

Convém voltar a assinalar que nem todo o texto do aluno está disposto em unidades de dupla página. Por isso, na 2ª edição, que instituímos como centro da nossa análise, existem várias páginas que não funcionaram como dupla página de texto do aluno, por óbvias razões de sequência entre os dois textos principais (texto do professor e texto do aluno) existentes nesta *Cartilha Maternal*. Somente na *Cartilha Majestática*, fruto da sua concepção original ter sido a de quadro parietal, e mais tarde, a partir da 24ª edição, na de formato reduzido, será possível encontrar exclusivamente o(s) texto(s) do aluno.

A linha joga sempre um papel importante na organização gráfica de uma página, mas aqui, na *Cartilha Maternal*, e mais especificamente no(s)

20. Para exemplificação através das unidades de dupla página com texto do aluno, registaremos que nas p. 20/21, o texto distribui-se em 6 linhas por página (6p/p), nas p. 26/27, em 7 lp/p, nas p. 46/47, em 8 lp/p e a partir das p. 58/59, em 9 lpp (cf. Quadro relativo ao número de linhas de texto por Lição e dupla página).

texto(s) do aluno, é efectivamente, um elemento determinante no processo de paginação.

Devido ao facto de o tamanho dos caracteres ser constante, o número de linhas por página, fica necessariamente limitado. Enquanto a variação do número de linhas por página, nos casos de texto do aluno em dupla página, se situa como dissemos, entre 6 e 9 linhas por página, nas restantes páginas em que o texto do aluno coexiste com o do professor ou convive com outro texto do aluno apresentado em mancha textual rodada 90° SD, o leque de variações aumenta, situando-se entre um mínimo de 3 e um máximo de 10 linhas por página. É necessário completar estes dados quantitativos, com o facto de que o mínimo se verifica exclusivamente na 1ª Lição (p. 1 e 3), precisamente duas páginas com texto do aluno que não formam uma unidade de dupla página, e o máximo acontece na última Lição, também numa situação muito especial, uma vez que acontece numa página par onde se apresentam as duas variantes do alfabeto: as minúsculas e as maiúsculas e na página ímpar se inicia um texto de mancha rodada 90° SD. Estas páginas (p. 1, 3 e 114) merecerão, posteriormente, uma revisitação mais detalhada.

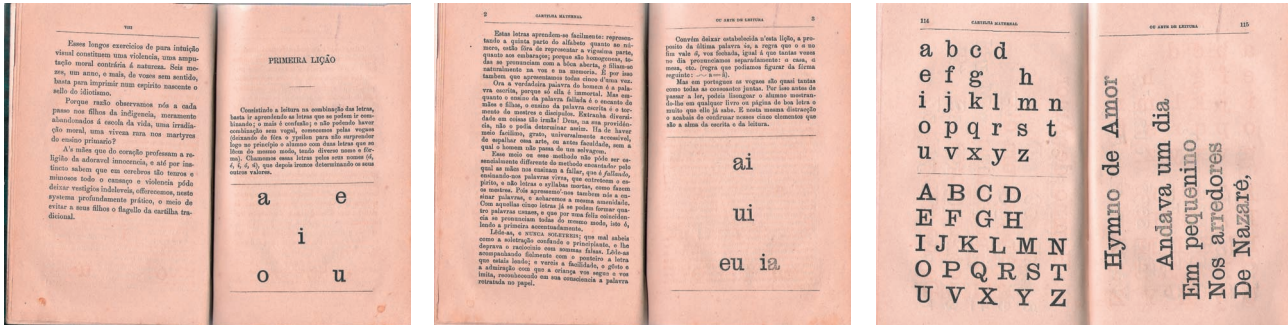


Fig. 56 – 2ª edição da *Cartilha Maternal* (1878): p. VIII – 1 e p. 2 – 3 (1ª Lição) e p. 114 – 115 (25ª Lição). © M.J.D.

Estamos também a excluir as linhas da mancha de texto rodado 90°, porque estas constituem outra situação particular.

Temos vindo a referir que, com especial incidência nesta 2ª edição da *Cartilha*, o alinhamento das linhas de texto destinado ao aluno, não foi executado em todas as duplas páginas, mas constatámos que o número de linhas desse mesmo texto é sempre constante em cada dupla página, com excepção da 5ª Lição (letra t) e início da 6ª Lição (letra d), correspondentes às p. 16 e 17 da 2ª edição, por óbvias razões de aproveitamento racional do espaço e na 24ª Lição (letras y, h e th rh) correspondentes às páginas 100 e 101 da 2ª edição, por separação de dois títulos na mesma página. A 6ª Lição (p. 17) tem um curto texto dirigido ao profes-

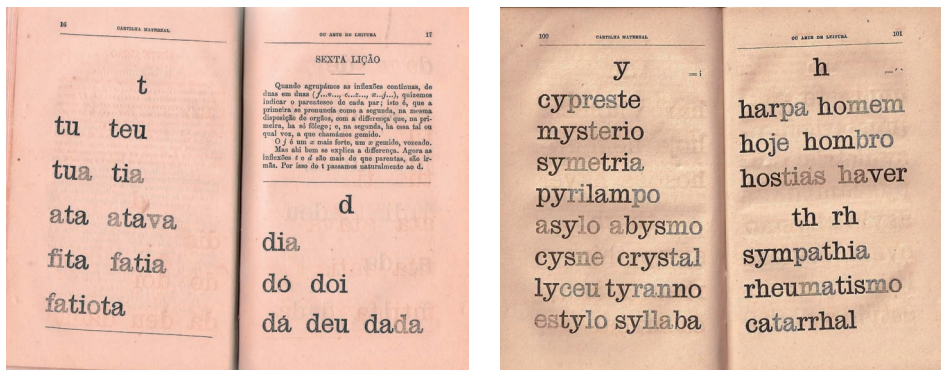


Fig. 57 – 2ª edição da *Cartilha Maternal* (1878): p. 16 – 17 (5ª e 6ª Lição), e p. 100 – 101 (24ª Lição). © M.J.D.

sor, o que permitiu aproveitar a parte sobrando da página para aí se iniciar a Lição do aluno.

Na edição da *Cartilha Majestática* e também a partir da 24ª edição, estas duas lições aparecem lado a lado, o que obrigou a encurtar o número de linhas da 6ª Lição (letra d) patente na página ímpar (de 9 para 6 linhas, o que correspondeu a passar de 17 para 11 palavras ou de 70 para 49 caracteres) para ficar com um número de linhas igual ao da 5ª Lição (letra t) impressa na página par.

O papel da linha enquanto guia da paginação e elemento de equilíbrio compositivo é notório, mesmo que, anteriormente, tenhamos afirmado que dada a relação entre corpo do Tipo e largura da mancha de texto, o número de palavras por linha seja escasso, esbatendo a consciência da sua existência a favor da pregnância da palavra.

Decidimos elaborar um quadro relativamente ao número de linhas por página, uma vez que nos demos conta do seu papel estruturante sobretudo na construção da página do aluno. Da análise desse quadro poderemos constatar em primeiro lugar que todas as duplas páginas (com a exceção já referida) possuem número igual de linhas. Esse número vai crescendo entre 3 e 9 linhas por página, embora num único caso, tenha atingido um máximo de 10 linhas. Aconteceu esta exceção na última página não rodada da última Lição (p. 114) porque essa página exigiu tal número de linhas, como veremos mais tarde quando nos referirmos à paginação dos alfabetos.

Em todas as duplas páginas rodadas 90° SD, o número de linhas é constante (6 linhas por página). Uma vez que o comprimento da linha aumentou devido ao facto de se estar a utilizar a maior dimensão da *Cartilha* — a altura — tornou-se possível também aumentar o número de caracteres por linha, conduzindo a um incremento no número de palavras por linha e permitindo o aparecimento de palavras com maior número de grafemas.

Nº de Linhas de Texto (Texto do Aluno) por Lição e página nas 2 versões da *Cartilha Maternal*

LIÇÕES	Numeração de PÁG.	<i>Cartilha Maternal</i> - 2ª edição nº Linhas por página	LIÇÕES	Numeração de PÁG. (numeração por dupla página)	<i>Cartilha Majestática</i> nº Linhas por página
1ª Lição	1	3			
1ª Lição	3	3	1ª + 2ª Lições	(1)	6+6
2ª Lição	5	6			
3ª Lição	9	6	3ª + 4ª Lições	(2)	6+6
4ª Lição	13	6			
5ª Lição	16	6	5ª + 6ª Lições	(3)	6+6
6ª Lição	17	4			
6ª Lição (Cont.)	18	6			
7ª Lição	20+21	6+6	7ª Lição	(4)	6+6
8ª Lição	23	6	8ª Lição	(5)	6+6
8ª Lição (Cont.)	24	6			
9ª Lição	26+27	7+7	9ª Lição	(6)	7+7
10ª Lição	30+31	7+7	10ª Lição	(7)	6+7
11ª Lição	34+35	7+7	11ª Lição	(8)	7+7
12ª Lição	38+39	7+7	12ª Lição	(9)	7+7
13ª Lição	42+43	7+7	13ª Lição	(10)	7+7
14ª Lição	46+47	8+8	14ª Lição	(11)	8+8
15ª Lição	50+51	8+8	15ª Lição	(12)	8+8
16ª Lição	54+55	8+8	16ª Lição	(13)	8+8
17ª Lição	58+59	9+9	17ª Lição	(14)	9+9
17ª Lição (Cont.)	60+61	9+9	17ª Lição (Cont.)	(15)	9+9
17ª Lição (Cont.)	62+63	6+6	17ª Lição (Cont.)	(16)	8*
		Rodadas 90º SD			*linha contínua dupla pág.
17ª Lição (Cont.)	64+65	6+6	17ª Lição (Cont.)	(17)	8*
		Rodadas 90º SD			*linha contínua dupla pág.
18ª Lição	68+69	9+9	18ª Lição	(18)	9+8
19ª Lição	72+73	9+9	19ª Lição	(19)	9+9
19ª Lição (Cont.)	74+75	9+9	19ª Lição (Cont.)	(20)	9+9
20ª Lição	78+79	9+9	20ª Lição	(21)	9+9
21ª Lição	82+83	9+9	21ª Lição	(22)	9+9
22ª Lição	88+89	9+9	22ª Lição	(23)	9+9
22ª Lição (Cont.)	90+91	9+9	22ª Lição (Cont.)	(24)	9+9
23ª Lição	94+95	9+9	23ª Lição	(25)	9+9
24ª Lição	100+101	9+8	24ª Lição	(26)	9+9
24ª Lição	102+103	9+9	24ª Lição*	(27)	9+9
			* não surge (Cont.)		
24ª Lição (Cont.)	104+105	9+9			
25ª Lição	111	5	25ª Lição	(28)	11*
		Rodada 90º SD			*linha contínua dupla pág.
25ª Lição (Cont.)	112+113	6+6	25ª Lição (Cont.)	(29)	11*
		Rodadas 90º SD			*linha contínua dupla pág.
25ª Lição (Cont.)	114+115*	10+5*	25ª Lição (Cont.)	(30)	9+9
* Rodada 90º SD		*Rodada 90º SD			
25ª Lição (Cont.)	116+117	6+6	25ª Lição (Cont.)	(31)	10+10
	Rodadas 90º SD	Rodadas 90º SD			
25ª Lição (Cont.)	118+119	6+6	25ª Lição (Cont.)	(32)	10+10
	Rodadas 90º SD	Rodadas 90º SD			
25ª Lição (Cont.)	120+121	6+6	25ª Lição (Cont.)	(33)	9+9
	Rodadas 90º SD	Rodadas 90º SD			
25ª Lição (Cont.)	122+123	6+6			
		Rodadas 90º SD			
25ª Lição (Cont.)	124+125	6+6	TÁBUA DE PITÁGORAS	Não numerada	Título + 19*
		Rodadas 90º SD			*tabela de algarismos
25ª Lição (Cont.)	126+127	6+5*			
FIM DA CARTILHA MATERNAL		Rodadas 90º SD			
		* fim da <i>Cartilha</i> na 6ª linha			

Um dado importante a registar e relativo à *Maqueta Bicolor*, que temos vindo a utilizar como material de pesquisa, é que todo o regramento de página, feito a lápis, foi concebido de acordo com uma matriz composta por oito linhas.

Existem apenas duas excepções (em 116 páginas!) relativamente a essa matriz de oito linhas: uma com nove linhas (que se apresenta isolada em página ímpar e com a respectiva página par em branco) onde se testa pela primeira e única vez, um título em caixa alta; outra, onde se ensaia também pela primeira vez a hipótese do texto rodado 90°, neste caso 90° SI (i.e. Sentido Inverso).

Consideramos estas duas excepções, de alguma forma, como estudos gráficos e ambos nos parecem importantes: o que utiliza o título em caixa alta — FALLA — serve-se de uma estrutura quadrangular de 5 x 5 caracteres (as cinco vogais) para construir uma imagem gráfica das variações de acentuação fónica. O que experimenta a rotação da mancha em 90° SI e, simultaneamente, o texto centralmente alinhado é duplamente significativo, na medida em que experimenta evidenciar os diferentes valores fónicos que os grafemas podem gozar em múltiplos contextos de palavra ou quando seguidos de um **h**, utilizando para o destaque dos diferentes valores fónicos a alternância cromática (preto/vermelho), de acordo com o que vinha sendo testado ao longo das outras página.

Poderemos também acrescentar que as experiências relativas ao sentido da rotação, são outro aspecto a reter pelas suas implicações relativamente à forma como, após essa rotação, a leitura se inicia e continua a processar. Nos textos em que a mancha foi rodada 90° (e João de Deus, na *Cartilha Maternal*, só utiliza manchas de texto rodadas 90° SD) a continuidade textual obriga o leitor a seguir um trajecto conducente a uma nova postura corporal e a um diferente posicionamento na forma de manusear o livro. Esta nova opção de posição relativa face ao livro, representa um entendimento da leitura de dupla página, mais próximo do produzido pela leitura do rotulus, que referimos a propósito da página como elemento estruturador do texto (cf. Cap. 4) e que se prolonga nos computadores através dos



Fig. 58 – *Maqueta Bicolor*. © M.J.D..

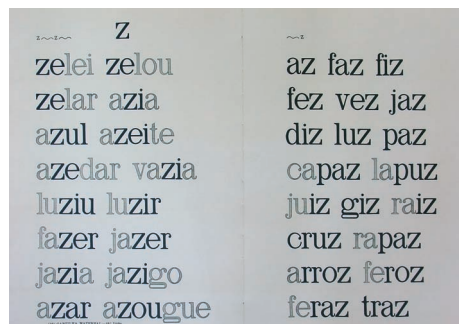
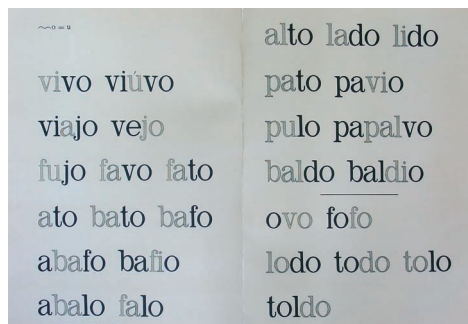
modelos virtuais usados pelos actuais processadores de texto. A ruptura posicional a que nos estamos a referir serviu, na *Cartilha Maternal*, de marcador e separador de dois tipos de texto do aluno: o texto constituído por listas de palavras (a que também chamamos “não-texto”) e o texto (prosa e poesia) estruturado e organizado, construído por frases completas e que poderemos simplificarmente considerar como “texto literário”.

Julgamos ser o momento oportuno para que se acentue o papel estruturante da linha de texto no conjunto desta obra, com especial ênfase na parte destinada ao aluno. Mas mais uma vez convém especificar que nos estamos a referir, sobretudo, ao aspecto quantitativo de presença e importância inequívoca nesta obra. Qualquer dos dois tipos de textos do aluno, — o “não-texto” e o texto (diálogo e poesia) — é tratado com extremo rigor neste aspecto do número de linhas por página dupla.

A linha, através da sua posição relativa, da sua extensão e, principalmente, da sua quantidade (todas as páginas, sem excepção, com o texto rodado 90° SD, apresentam, como vimos, um regramento de seis linhas por página!), surge como elemento fundamental na estruturação da página do aluno e como elemento organizador da unidade e da coerência visual desse mesmo texto.

Na *Cartilha Majestática* a situação é praticamente idêntica à existente na versão de formato reduzido e as duas únicas excepções existem por razões muito objectivas: na 10ª Lição o título inicial era o k e com o seu desuso desapareceu o título desta Lição do aluno e na 18ª Lição, algumas palavras também deixaram de ser grafadas com z no final, o que obrigou a retirar 6 palavras e a colocar 2 novas, ficando a página ímpar com 8 linhas em vez das 9 linhas iniciais. Por isso, na *Cartilha Majestática*, a folha numerada como (18) foi alinhada na página ímpar, com a primeira linha de texto (excluído o título) da página par, ficando deste modo a página ímpar com menos uma linha de texto que a página par.

Fig. 59 – 2ª edição da *Cartilha Maternal* (1878) p.30–31, 10ª Lição; *Cartilha Majestática*, 10ª Lição (7) e 18ª Lição (18) © M.J.D.



Julgamos ter conseguido demonstrar o papel relevante da linha, em paralelo e não em oposição, com as outras opções, algumas das quais previamente definidas, como o corpo, o peso e o Tipo utilizados. Porém, será necessário acrescentar que quando nos estamos a referir às funções da linha na *Cartilha Maternal*, e neste contexto específico, estamos essencialmente a considerar o número de linhas por página. Convém que o sublinhemos com alguma intensidade, já que a questão, por vezes, mistura-se com a dos alinhamentos entre as linhas da dupla página (par e ímpar). O que sucede na *Cartilha Maternal* é que na maioria das duplas páginas é possível a paginação sacrificar os alinhamentos referidos, seja por razões de desalinha-mento obtido na impressão, seja por necessidade de separação de conteú-dos, mas só num único caso, já atrás referido, se quebrou a regra do núme-ro de linhas ser exactamente o mesmo em ambas as páginas. Esta regra da igualdade quantitativa das linhas por cada par de páginas, implica uma construção estrutural simultaneamente organizada sobre a simetria produ-zida pelo eixo vertical entre ambas as páginas e a linearidade horizontal das linhas de base do texto.

As opções, atempadamente pré-determinadas, marcaram a concepção gráfica e auxiliaram a que a construção da imagem global da *Cartilha Maternal* fosse consolidada sob os princípios de uma coerência organizati-va gráfica de enorme simplicidade e clareza, o que, nestas obras de inicia-ção à leitura, produz inequivocamente um efeito de acréscimo positivo aos factores da legibilidade e da leiturabilidade.

7.4 A relação texto/imagem

Como temos vindo a sustentar e a mostrar, a cartilha de iniciação à leitura, provavelmente muito antes de adquirir a forma e a autonomia que ganhou no séc. XIX, já se tinha ancorado na ideia de que “uma imagem vale mais que mil palavras”, certamente por se julgar que a memorização de grafemas formalmente abstractos seria mais fácil se fosse feita em associação a formas concretas provenientes do mundo real em que o sujeito vive.

A associação de uma letra a um objecto, cujo nome comece por um dos valores sonoros que essa letra representa, está presente no alfabeto da *Cartinha* de João de Barros, como está nos alfabetos que figuravam nos catecismos e na ilustração de diversas cartilhas contemporâneas.

No Método Castilho, existe uma variante que é a do alfabeto ilustrado, em que cada desenho é “torcido” para se configurar numa forma fechada semelhante à de uma determinada letra.

Castilho força tanto a realidade visual de semelhança entre o real e a sua forma envolvente, quanto a história contada para que cada letra do alfabeto seja memorizada. Ele próprio o confirma, logo no prólogo da sua *Leitura Repentina – METHODO PARA EM POUCAS LICÇÕES SE ENSINAR A LER COM RECREAÇÃO DE MESTRES E DISCIPULOS*, quando afirma que apesar de seguir o Método de Mr. Lemare, apresenta sobre este três vantagens, sendo de notar a primeira dessas suas inovações:

“(...) 1^a. Que as figuras do meu alphabeto são muito menos forçadas, que as do seu; (...)” Castilho (1850:8).

Existe um segundo tópico que se prende com este anterior e que, de certo modo, admite um exagero de distorção inerente ao próprio método:

“(...) 2^a., que as minhas letras teem um valor muito mais puro e extreme, do que as suas; e, por conseguinte, muito mais naturalmente se prestam a ser sommadas, isto é, a deixarem-se ler em palavras; (...)” Castilho (1850:8).

A confusão formal, entre uma figuração de contorno semelhante ao de uma dada letra do alfabeto e a letra propriamente dita, concretiza o seu

objectivo primeiro que é o de potenciar a identificação entre uma imagem do real e uma figura abstracta de um alfabeto que se pretende memorizar.

O recorte característico da silhueta foi sempre uma exigência indispensável em toda a impressão tipográfica de qualidade. A ilustração recorre muitas vezes à técnica de silhueta, para realçar a nitidez do contorno e aproximar-se do efeito que a letra produz com o fundo onde é impressa.

Castilho em todo o texto de apresentação do alfabeto dual, que ele designa “CONHECIMENTO DAS LETTRAS”, e que é a parte central da sua cartilha, utiliza permanentemente a palavra “sombra” para caracterizar a letra alfabética, como se cada letra fosse a silhueta de uma imagem que por sua vez condensa uma história. A forma abstracta das letras constituintes do alfabeto fica prisioneira de uma imagem inicial volumétrica, geradora de uma sombra bidimensional, numa referência directa ao mito da Caverna de Platão. É de destacar ainda o facto de cada letra maiúscula ser adjectivada de “grande” e cada minúscula ser adjectivada de “pequena”, numa relação de menoridade entre as maiúsculas e as minúsculas, seja pela quantidade, seja pelo tamanho ou pela relação filial entre “grandes” e “pequenas”. A ideia de que uma minúscula é sempre “pequena” introduziu na aprendizagem, e possivelmente no uso de quem interiorizou esse alfabeto dual, uma errada concepção vincada pela simetria entre os dois alfabetos e os dois níveis etários: adulto e criança.

Os exemplos de Brito Aranha e Caldas Aulete, que utilizámos nas páginas da sub-unidade anterior, situam-se já numa posição diferente de articulação da imagem com o texto escrito face à que descrevemos relativamente a Castilho.

No caso de Caldas Aulete, por exemplo, a ilustração representa um objecto que por sua vez consta de uma lista de palavras agrupadas sob uma das letras minúsculas do alfabeto (nestes dois casos concretos, é a primeira palavra de cada lista que refere o objecto desenhado).

A função da ilustração é por um lado lacunar, na medida em que identifica somente uma das palavras da lista, (que, diga-se, nem sempre é a primeira palavra da lista relativa a cada grafema) e por outro lado ampliada, para uma prática de desenho pelo *método da quadrícula*.

Porém, e face ao processo identificativo entre carácter e imagem de um objecto que a ele fique associado, mantém-se a mesma situação que já referimos com a *Cartinha* de João de Barros e os abecedários dos catecismos.

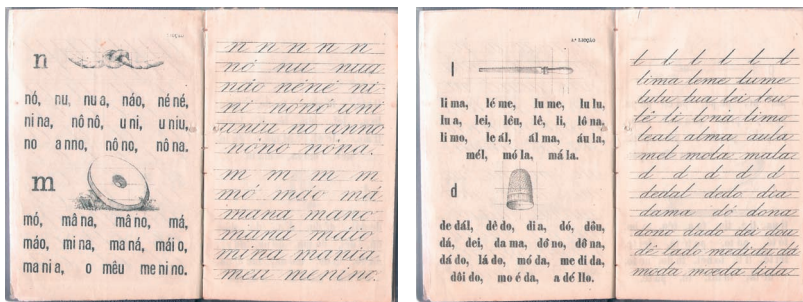


Fig. 60 – F. Júlio Caldas Aulete (1874) – *Cartilha Nacional, Methodo Legographico*, 6ª edição, 2ª e 3ª Lição. © M.J.D.

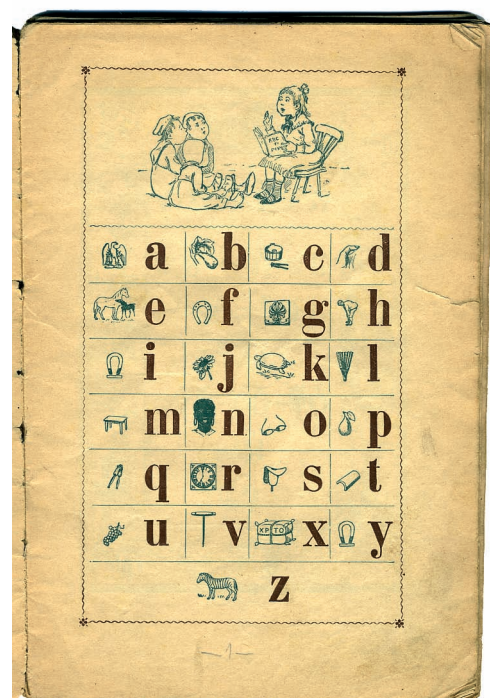
“mó” tem a forma de uma coroa circular.

A selecção de palavras — e da representação gráfica e plástica do objecto nomeado — varia de autor para autor, de época para época e, por isso, os critérios de funcionalidade pedagógica que relacionam imagem e texto escrito, não parecem assentar em conhecimentos explicitamente formulados ou em preocupações experimentais passíveis de posterior correcção.

O processo mnemónico de utilização do desenho e do carácter é, pois, metodologicamente diferente do de Castilho/Lemare, mas intencionalmente semelhante.

Nem todos os manuais de iniciação à leitura foram ilustrados, e a ilustração de alguns, como o *ABC do Povo*, de Trindade Coelho, ilustrado por Rafael Bordallo Pinheiro, contêm imagens, que, por nos parecerem fascinantes e cativantes, levantam ainda mais interrogações sobre a sua eficácia directa numa dada aprendizagem específica.

Fig. 61 – Trindade Coelho (1901) – *ABC do Povo*, p.1, Livraria Aillaud: Lisboa. © Coleção Particular.



Inspirado em João de Deus, — e é o próprio autor que o afirma (Cf. Coelho, 1901:8-9) — esta cartilha de Trindade Coelho usa diferenciação cromática para a partição silábica, embora utilize duas cores que pela sua tonalidade não exercem contraste cromático excessivo e que, por conselho de médicos especialistas (o Dr. Bemsauade, da Faculdade de Medicina de Paris e o Dr. Moraw, *notável médico oculista*), teve “o cuidado de mandar fazer, decidiu-se pela combinação do castanho escuro e do verde, — e foram estas, na graduação escolhida, as cores adoptadas que reciprocamente se correspondem” (Coelho, 1901:9).

Não deixam de constituir, no mínimo, uma coincidência — que demonstra o que temos vindo a sustentar — as seguintes palavras deste autor, quando procura demarcar-se de João de Barros, talvez por se ter dado conta da semelhança do seu alfabeto com o do autor da *Cartinha*:

“Obedecendo a esse critério de pittoresco, mais do que á reminiscência, que no momento não tive, do *a-aba, b-besta, c-cesta* do methodo chamado de João de Barros, fiz proceder cada letra, no alphabeto, do desenho de um pequenino objecto; mas em vez da ligação imperfeita que prendia, n’aquelle methodo, a letra ao objecto desenhado que a precedia, eu, pelo contrario, obrigo cada objecto que o designa, a dar precisamente, na primeira syllaba da palavra, o valor exacto, absolutamente rigoroso, do som representado pela respectiva letra.

A primeira lição deverá pois consistir em mostrar á criança, mais como diversão recreativa do que didáctica, as figurinhas, fazer notar á criança a letra que segue cada uma, explicando-lhe, risonhamente, como quem lhe mostra uma curiosidade muito engraçada, que o principio (1ª syllaba) da palavra que designa cada figurinha é, precisamente, o nome da letra que está a seguir.” Coelho (1901:11-2).

A grande diferença face ao alfabeto apresentado por João de Barros é a não existência de palavras escritas, perante a relação entre a imagem a verde e o carácter a castanho. A imagem do dedo torna-se exótica.

Não temos dúvida que muitas destas imagens, desta ou de outras cartilhas, exercem ou exerceram, uma influência qualquer sobre todos aqueles que as observaram e a elas dedicaram especial atenção. Porém, o que interessa saber é como agiram estas imagens no processamento da leitura, através de que mecanismos actuaram e se responderam ou não a prévias intencionalidades por parte dos autores que decidiram utilizá-las. O controlo da eficácia da imagem utilizada com propósitos didácticos foi, a nosso ver, muito bem equacionado por Calado (1994:120) quando concluiu sobre a polivalência dos seus significados e leituras por parte do aluno e conseqüente descontrolo no seu uso. Tal conclusão mostra o que falta ainda provar acerca da importância da imagem na didáctica da leitura.

A *Cartilha Maternal* de João de Deus, nas suas versões primeiras, não utilizou quaisquer imagens com pretensões didácticas. Antes as excluiu conscientemente. E mesmo mais tarde, já depois da morte de João de Deus, quando foram introduzidas algumas ilustrações na *Cartilha*, estas apareceram somente em zonas de texto literário, autonomamente localizadas, em preto e branco, ou a cores, e estas em *hors-texte*.

A única utilização de uma imagem diz respeito ao seu próprio retrato e, como já o afirmámos, teve preocupações de comprovação de autenticidade da obra.

Foi, pois, uma outra *imagem* a que sempre o preocupou: a imagem gráfica do texto impresso. Essa imagem, como temos vindo a mostrar, foi produto de criteriosa selecção e refinadas opções, desde o Tipo e corpo às suas

relações de intensidade cromática entre o *liso* e o *lavrado*. À sua distribuição na área de leitura, à sua organização por linhas.

A imagem da *Cartilha Maternal* é sempre uma imagem tipográfica de valores escalonados e organizados em função de um propósito claro de ensino da leitura através do seu meio primordial, a escrita. É o tratamento rigoroso deste meio e modo de apresentação e representação, dentro da metalinguagem tipográfica, entendida em sentido amplo de comunicação gráfica, que faz desta obra um caso especial de fusão entre um dado pensamento pedagógico e a correspondente coerência na sua expressão gráfica.

7.5 Algumas opções gráficas e tipográficas

Cada uma das 25 lições que compõem a *Cartilha* é constituída, como o temos vindo a dizer, por dois textos: o texto do professor que inicia a lição e o do aluno que contém os exercícios de leitura considerados necessários à aprendizagem. Cada um destes dois textos é visualmente separado pela diferenciação ao nível da escala, sentida essencialmente pela diferença no corpo, peso e cor dos caracteres tipográficos.

A diferença de escala entre estes dois textos é de tal maneira visível que não deixa dúvidas, mesmo a qualquer analfabeto, que se está na presença de dois textos absolutamente distintos.

A razão entre a *altura-x* do Tipo do texto do professor e a *altura-x* do Tipo do texto aluno é de 1 para 4 / 4,5.

Outros factores de relevo nesta diferenciação são: o peso do Tipo, claramente mais negro no texto do aluno que na versão regular do texto do professor; a utilização, no texto do aluno, dos caracteres negros *lisos* alternados com os caracteres *lavrados*; o alinhamento do texto — justificado no caso do texto do professor e alinhado à esquerda no caso do texto do aluno; o emprego do alfabeto dual no texto do professor e o uso maioritário de minúsculas no texto do aluno; a unidade de dupla página no texto do aluno e o emprego de uma entrelinha distinta.

A entrelinha, no texto do aluno, é geralmente muito generosa para que essa separação linear seja inequívoca e imediatamente perceptível. A título exemplificativo poderemos afirmar que, em média, 5 linhas de texto do aluno correspondem a cerca de 27 linhas de texto do professor, o que efectiva e realiza um pleno efeito de *zoom in*, sobre o texto do aluno, sempre que os dois textos se apresentam em paralelo.

Ao colocarmos algum ênfase na diferenciação destes dois tipos de texto, pretendemos sobretudo afirmar a sua natureza diferente mas não conflitual, uma vez que são textos convergentes para o professor, que devem no entan-

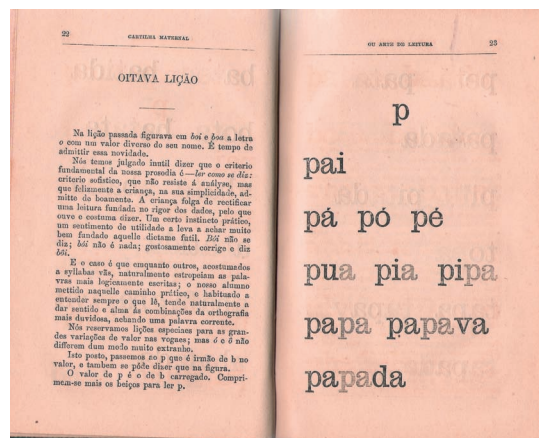


Fig. 62 – 2ª edição da *Cartilha Maternal* (1878) p.22–23: texto do professor – texto do aluno. © M.J.D.

to ser profunda e inequivocamente separados para o aluno. O aluno vê nou- tro plano e noutra dimensão, por isso lerá numa outra estrutura gráfica.

Relativamente ao emprego do alfabeto dual, sublinhe-se que, no texto do aluno, as letras maiúsculas do alfabeto são, na realidade, apresentadas pela primeira vez na 17^a Lição, mas, na prática, poderemos afirmar que somente o são na última lição²¹. Efectivamente, em toda a *Cartilha Maternal* existe uma clara consciência, por parte de João de Deus, da necessidade de utilizar criteriosamente a dualidade de alfabetos e, por isso, o aluno, nesse primeiro contacto com as maiúsculas, encontra unicamente cinco devidamente seleccionadas pela semelhança formal com as respecti- vas minúsculas (Oo, Pp, Vv, Cc, Jj). A primeira vez que o aluno tem oportu- nidade de contactar com maiúsculas formalmente diferentes das minús- culas surge, somente no final da *Cartilha* com a apresentação dos “Alfabetos”, na p. 113-4 e a partir daí (da p. 115 até à p. 127, que é a últi- ma página) com o texto “Himno do Amor”.

O aluno não contactará visualmente com itálicos, nem com qualquer outra variante alfabética. A explicação para a apresentação das maiúsculas e a justificação da semelhança formal entre letras das variantes maiúsculas e minúsculas é-nos dada logo no início da última lição. Como acabámos de mostrar, a selecção das maiúsculas foi, por parte de João de Deus, conscien- temente organizada, e ele próprio o explicitou por diversas

vezes, inclusive na própria *Cartilha*. Logo no início da 24^a Lição, ao resumir o seu plano para o professor, colocou o “Alfabeto maiusculo” como a terceira parte do seu plano de ensino da leitura, após as vogais e as consoantes.

Na Lição seguinte, a última, explicita-se para o profes- sor, quais as maiúsculas que são formalmente semelhantes às minúsculas (CIJKOPSUVXYZ).

No que respeita ainda a estes dois textos, terá interes- se registar a ponderação na distribuição quantitativa de

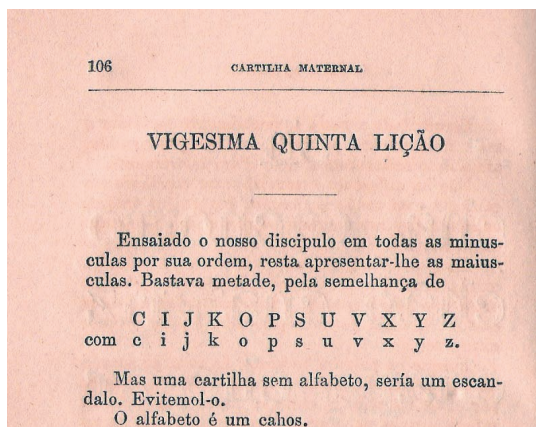


Fig. 63 – 2^a edição da *Cartilha Maternal* (1878). Última lição, p.106 (frag- mento). Apresentação das maiús- culas. © M.J.D.

21. Se retirássemos o texto do professor, a *Cartilha* ficaria com cerca de 78 páginas, como sucedeu com a 24^a edição, 1^a parte e, nesse caso, contabilizando unicamente o texto do aluno (com partes a que chamamos “texto” e com partes a que chamamos “não texto”), diremos que o aluno se confronta pela primeira vez com uma maiúscula na p. 36 e com a primeira maiúscula formalmente diferente da minúscula na p. 62-3, com a apresentação dos “Alfabetos” e a partir da p. 64 com o texto “Hino do Amor”.

Em qualquer das situações o que julgamos demonstrado é o contacto propositadamente tardio do aluno com o alfabeto das maiúsculas.

ambos os textos ao longo desta obra. A quantidade de páginas por Lição, ocupadas com cada um destes dois tipos de texto, é muitas vezes a mesma (das 25 Lições, 13 têm o mesmo número de páginas para os dois textos), mas é bastante superior o número de páginas destinadas ao aluno (71,5 páginas de texto para o aluno/53,5 páginas de texto para o professor). Existem, contudo, 4 Lições cujo texto do professor se alonga por mais uma página do que o texto da mesma Lição dedicado ao aluno.

A quantificação de páginas dedicadas a cada um destes textos permitenos compreender que existiu sempre uma enorme preocupação por parte de João de Deus em considerar que a *Cartilha* reflectia a relação pessoal e pedagógica e, por isso, não se completava sem a existência de um destinatário aprendiz e outro mestre. Nesse sentido, João de Deus pugnou, constantemente, pela necessidade de formação individual de cada mestre que desejasse leccionar de acordo com o seu método de iniciação à leitura. No início, como vimos, a autorização para usar a *Cartilha Maternal* pressupunha uma acção de formação orientada pessoalmente por João de Deus. O próprio Abade d'Arcozello solicitou mais do que uma vez a João de Deus que lhe fornecesse formação para que os núcleos de alfabetização, que mais tarde se viriam a designar como “Jardim-Escola João de Deus”, se pudessem expandir e fossem suficientemente competentes para um uso correcto e consciente dos quadros parietais ou da *Cartilha Majestática*.

João de Deus foi sempre defensor de uma rigorosa e fundamentada graduação na aprendizagem. O reflexo na *Cartilha Maternal* do trajecto da aprendizagem do mais simples para o mais complexo exigiu experimentações e alterações, que aliadas à sua especial intuição pedagógica e gráfica, produziram um escalonamento informativo completado por uma atitude de economia gráfica patente na redução ao essencial. Ao contrário da maioria de autores de outras cartilhas, João de Deus considerou que a mistura formal de diversas variantes alfabéticas num período de iniciação à leitura constituiria um ruído desnecessário e prejudicial à consolidação da aprendizagem. Nessa linha de pensamento e acção, decidiu organizar um conjunto de textos da autoria de Th. H. Barrau, que ele mesmo traduziu do francês, intitulado “Deveres dos filhos” (Cf. Barrau: 1878), com o objectivo de aumentar a fluência do novo leitor e de o preparar gradualmente para uma grande variedade de apresentações formais do texto escrito. Esses textos foram editados em obra autónoma, em 1878, pela Imprensa Nacional e serviram de base para a *Segunda Parte* da *Cartilha Maternal*, 24ª edição.

Em alguns poucos exemplos que aqui reproduzimos é possível observar não só a diversidade de Tipos, como de corpos, de espessuras e de inclinações.

É, finalmente, de destacar também nesta obra esse processo gradativo que consistiu em usar primeiro o Tipo *liso* e *gravado* a que os leitores ainda pouco fluentes vinham habituados através da *Cartilha Maternal*, em fonte *Clarendon*, com um corpo grande, visualmente traduzível numa média de cerca de quatro palavras por linha (p. 16-7); de seguida, noutro texto, a manutenção do Tipo anterior, em *Clarendon* e no mesmo corpo para que todo esse texto com o anterior parecesse aparentado, mas impresso somente em Tipo *liso*. Deste modo, o leitor realizaria uma transição mais suave para o texto sem distinção silábica (p. 80-1). Do texto impresso em *Clarendon*, negro e *liso*, João de Deus transitou para um Tipo *Bodoniano*, apresentada em corpo ligeiramente inferior ao impresso na página anterior e cujo título é impresso em caixa alta. Na reprodução que aqui apresentamos das páginas 110 e 111, poderemos observar que o corpo do texto, em itálico, foi sendo reduzido provocando aumento na velocidade de leitura, num desafio à fluência do leitor, e que o texto não se circunscreve apenas a uma página continuando na página 111. Por fim, na linha do critério da complexificação progressiva, podemos ver na reprodução que apresentamos da última página (p. 160), o texto impresso num Tipo do grupo das *Góticas*²² ou *letra quebrada*, um estilo que também se popularizou, entre outros usos, na escrita de fins contabilísticos.

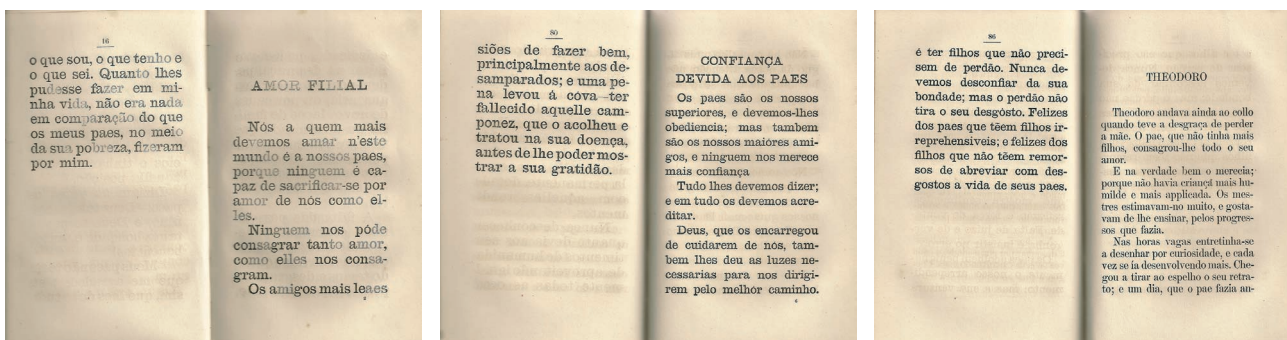


Fig. 64 – Barrau, (1878). *Deveres dos Filhos*, tradução de João de Deus, p.16-17; p.80-81 e p.86-87. ©M.J.D.

22. A família das *Góticas* é muito vasta e dada a sua importância não se justifica aqui, uma referência mais detalhada à sua história quer enquanto letra manuscrita quer já como letra impressa e mesmo sabendo que Gutenberg usou uma *Textura* para a impressão da famosa *Bíblia de 42 linhas*. As principais famílias são: gótica antique, textura, rotunda, schwabacher e fraktur.

“Os elementos que permitem identificar diversas góticas a partir do século XII são: letras violentamente condensadas, com formas quebradas (fracturadas) ou geométricas, hastes e descendentes reduzidas, proporcionando mais letras por linha e mais linhas por página” Heitlinger (2006: 154).

Pudemos, pois, ver que esta obra, cujo objectivo principal consistia em preparar os leitores para uma leitura mais fluente e formalmente mais diversificada, transporta a mesma intencionalidade gradativa, que temos vindo a referir como preocupação

pedagógica de João de Deus, mas demonstra, igualmente, essa constante atenção à importância da diferenciação gráfica traduzida na rigorosa selecção tipográfica e respectiva paginação.

Ao longo deste trabalho defendemos que as opções gráficas e tipográficas tomadas por João de Deus não foram aleatórias e demos conta da sua convicção de que o método dependia fortemente da criatividade para delinear e levar a cabo essas mesmas soluções gráficas. Vimo-lo não só nos cuidados que antecederam a fase de impressão da obra, através da concepção e concretização gráfica, como também no rigor de correcção durante e após o período de execução e finalização.

Referiremos com um enfoque de maior proximidade algumas das opções tipográficas sobre as quais não parecem existir dúvidas relativamente a terem sido deliberadamente tomadas por João de Deus e que representam inequívoco testemunho de inovação.

A primeira questão que iremos seguidamente analisar tem exactamente a ver com três vértices do mesmo problema: a selecção do Tipo, a inexistência de cor na mancha de texto e simultaneamente a opção pelo contraste do Tipo *liso* com o *lavrado*.

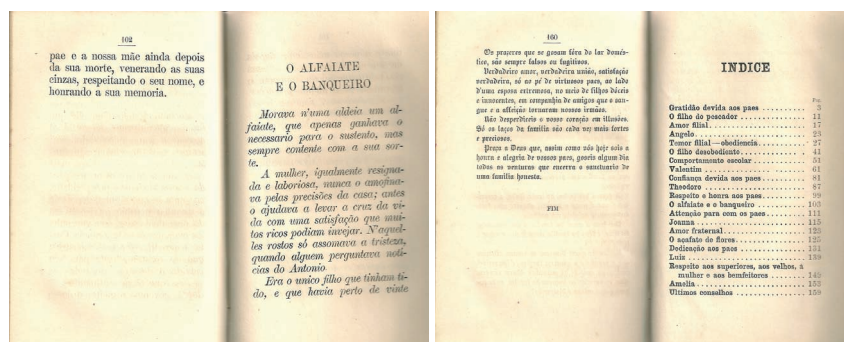


Fig. 65 – Th. Barrau, (1878). *Deveres das Filhas*, tradução de João de Deus, p.102-103 e p. 160-161. © M.J.D.

7.5.1 O Tipo

Os Tipos negros, quando relacionados com o período histórico iniciado com a Revolução Industrial, são indissociáveis por um lado da imensa variedade de novos tipos e, por outro, da utilização de novos tamanhos, sucessivamente crescentes, através de uma alteração profunda da relação das necessidades informativas emergentes e do suporte da informação com o leitor. A urgência de divulgação ditada pelo rápido desenvolvimento comercial e industrial, especialmente patente em países como Inglaterra, França, Alemanha, Holanda e Estados Unidos da América do Norte, aguçou a avidez informativa a descortinar novos suportes, novos meios e novos espaços para a divulgação de material impresso o que se reflectiu imediatamente na criação de opções tipográficas.

Parece-nos apropriado recolher um pequeno excerto do *Manual do Typographo*, de Líbano da Silva (1908) uma vez que, sendo esta obra do início do século XX, é mais vivenciada a sua opinião relativamente à difusão de novos tipos, e nos permitirá compreender ainda melhor as razões que conduziram às selecções tipográficas de João de Deus.

“ Desde o meado do século XIX porém, multiplicando-se anno a anno as fundições typographicas e querendo todas no furor da concorrência apresentar novos desenhos, crearam-se typos communs em tal profusão, que só podem distinguir-se pelos nomes ou pelos números que teem nos catálogos das casas productoras.

Todos estes typos, quasi sem excepção primorosos de apparencia, são desenhados com extraordinária correcção, e mais sobre o largo, ou mais sobre o estreito, mais leves ou mais carregados ha-os para todos os gostos.

(...) A Inglaterra usa typos communs largos, com os grossos pouco pronunciados, que imprimem aos seus livros, geralmente de tiragem esmerada, um grande cunho de nacionalidade; acompanhou porém a evolução creando typos com a feição antiquada, mas que nem por isso fizeram perder o carácter peculiar ás obras impressas n'aquelle paiz.” Silva (1908:83).

Lendo Líbano da Silva poderemos perceber que em termos de mercado a oferta continha quantidade e variedade, mas imediatamente nos apercebemos pelo que sabemos do desenvolvimento industrial de Portugal desse período, que o abastecimento desses produtos, neste caso tipográficos, resultava basicamente da importação e que para acompanhar tal variedade se impunha um poder económico muito grande.

“ Em numero e qualidade póde dizer-se abertamente que perante os productos das diversas fundições, não ha hoje dificuldades insuperáveis para o compositor quando disponha de material bem escolhido.

Famílias completas harmonisando-se com o desenho dos typos antigos e modernos, redondos, gothicos, cursivos com olho maior e menor fundidos sobre o mesmo alinhamento, famílias alinhando pelo pé de forma a evitar justificações difficeis quando se pretenda combinal-as, é tal a variedade que se torna difficil a escolha de um abastecimento que supra as varias eventualidades, sem a immobilisação de importante capital.” Silva (1908:88).

As consequências desta proliferação tipográfica sobre os profissionais da tipografia e das artes gráficas foram conduzindo a rápidas e por vezes profundas alterações de todo o processo tecnológico existente. Salvaguardando a imprecisão que toda a comparação de épocas históricas diferentes pode conter, diremos que será possível compreender esse *boom* formal e experimental, através de algum paralelismo com o que vem sucedendo desde a chamada “revolução digital”.

A mudança de escala do espaço individual de informação, seja do livro ou do jornal, seja do pequeno anúncio, para o espaço colectivo da praça, da cidade, ou da exposição internacional, conduziu a uma modificação de atitude comunicativa que se traduziu principalmente numa transformação quantitativa.

A partir do início do séc. XIX, os Tipos irão, inevitavelmente, aumentar de corpo e de peso para poderem ser legíveis a grandes distâncias e assim poderem, cada vez mais rapidamente, disponibilizar informação a cada indivíduo, enquanto elemento integrante de uma multidão.

Este foi o cenário histórico em que Tipos com serifa grossa e Tipos sem serifa (também chamadas *grotescas*) foram crescendo, ora engordando, ora emagrecendo, mas sempre aumentando em corpo e variedade, experimentando soluções que exigiram avanços técnicos, como a impressão litográfica e o desenvolvimento dos novos Tipos de madeira. Neste contexto foram efectuadas imensas experiências gráficas, com letras e textos produzidos quer manualmente, quer mecanicamente e das quais resultaram novas formas e efeitos especiais de volumetria e perspectiva.

Torna-se assim obrigatória a referência aos Tipos que ficaram conhecidos como a letra *Egípcia*, *Egipciana* ou de *Serifa grossa*²³.

23. De acordo com diversos autores (entre outros Twyman, 1986:197; Perfect, 1992:130; Heitlinger, 2006: 119) as *Egípcias* surgiram cerca de 1817. Em inglês as *Egyptians* são também conhecidas como *Slab-serif*. em alemão como *Serifbetont* e em francês como *Mécane* ou *Égyptienne* (Cf. Heitlinger, 2006: 121). As *Sans-serif* existem, também, desde 1816.

Geralmente quando se aborda esta questão das *Egípcias* discute-se a origem quer das designações, quer da sua diversidade e portanto da dificuldade em estabelecer parâmetros claros relativamente às suas características. Esse obstáculo, é comum a qualquer critério de classificação.

Ainda hoje se continua a utilizar a designação de *Egípcias* para todos os Tipos com serifas grossas, bem acentuadas. Dentro deste grupo destacaremos o sub-grupo *Clarendon*, uma vez que foi este o Tipo utilizado por João de Deus na *Cartilha Maternal*²⁴.

O primeiro *Clarendon* foi desenhado por Robert Besley em 1845²⁵ com o objectivo de funcionar como Tipo de destaque num texto composto por uma romana *Moderna*.

As principais características do *Clarendon* são: uma certa uniformidade na grossura ou espessura do traço, ou pelo menos um pequeno contraste entre as hastes ou traços, contrapondo-se neste aspecto ao grupo tipográfico das *Didones*²⁶; uma grande *altura-x* o que implica que as ascendentes e descendentes sejam curtas; serifas bem pronunciadas e com enlaces curvilíneos de ligação às hastes.

O *Clarendon* é considerado como sendo especialmente versátil quer para uso de texto, quer para integrarem títulos com boa legibilidade e grande visibilidade relativa. É ainda aconselhado para impressões em papéis de menor qualidade, o que possibilitou a sua maior difusão quer na impressão de jornais, quer na impressão tipográfica que exigia maior contenção de custos, como é o caso dos dicionários, dos livros escolares e, em particular, das cartilhas de iniciação à leitura.

No caso da escolha realizada por João de Deus para a *Cartilha Maternal*, parece ter sido relativamente lógica a opção por um Tipo que tivesse grossura e olho suficiente para que nele fosse possível executar a solução do Tipo *lavrado*. No plano conceptual, essa solução consistiu em transformar um dos conjuntos de matrizes existentes com as respectivas superfícies de impressão lisas, num novo conjunto em que cada uma dessas matrizes tivesse a respectiva superfície de impressão composta por socalcos

24. Tivemos oportunidade, a propósito das comemorações do 1º Centenário da morte de João de Deus levadas a cabo pela Universidade do Minho, em Dezembro de 1996, de identificar o uso da *Clarendon* na *Cartilha Maternal*.

25. Robert Besley & Co., Fann Street Foundry, Londres.

26. Grupo que compreende "(...) os trabalhos de Bodoni e dos Didots, de Walbaum e de Prillwitz, tomou forma, grosso modo, à volta de 1780-1800" (Heitlinger, 2006:113)

que produziriam finas lâminas horizontais paralelas, capazes de produzir, após a impressão, um Tipo constituído por linhas paralelas, e assim obter um efeito global de letra de cor cinzenta. No plano prático foi necessário fundir dois Tipos: o *liso* e o *lavrado*, com todas as implicações a que isso conduziu, tanto mais que se tratava de uma experiência nova, dispendiosa e exigente do ponto de vista técnico. A carta, datada de 23 de Junho de 1876 e constituída por três páginas, escrita pelo Abade d'Arcozello com o intuito de informar João de Deus, sobre a evolução dos trabalhos relativos ao Tipo *lavrado*, e da qual aqui reproduzimos um excerto da primeira página, permite-nos comprovar que o Tipo *lavrado* foi elaborado noutra local e posteriormente entregue na tipografia para ser composto e impresso:

“ (...) não lhe tenho escripto por ter estado apouquento por causa do typo apesar mesmo d'o homem não dar mtos dias de falta; hoje mesmo, digo hontem mesmo fez a intrega, e já ficou á disposição do typographo; este poderia ter dado a primeira folha que não contem mais do que umas 30 letras do nosso typo, e essas já se lhe haviam intregado, mas querendo apresentar a coisa perfeita, diz elle, tem esperado pelo artista mais vèlho que é o melhor, que tem estado doente; (...)” Abade d'Arcozello (23-6-76), in, Originais da Correspondência do Abade d'Arcozello com João de Deus, Carta de 23-6-76, folha 1, Museu João de Deus.

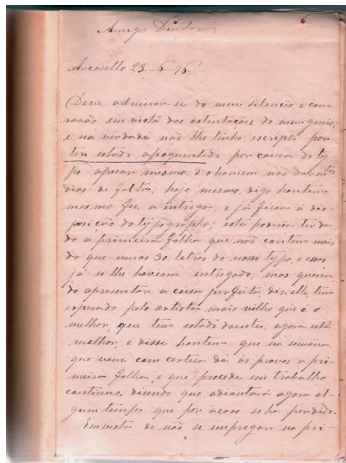


Fig. 66 – Carta do Abade d'Arcozello para João de Deus (23-6-76) Pormenor da folha 1. © M.J.D.

Como vimos, o Abade refere-se ao Tipo *lavrado* como o “nosso typo” e relata a respectiva entrega na tipografia que estava incumbida da impressão da Cartilha. O grau de dificuldade desta tarefa de gravação e fundição do Tipo foi elevado e já tivemos oportunidade de mencionar documentos comprovativos desse processo. Felizmente, documentos pertencentes ao Museu João de Deus, alguns deles contendo a correspondência entre o Abade d'Arcozello e João de Deus, permitiram-nos reconstituir, nos seus pontos essenciais, as várias vertentes do trabalho respeitante ao Tipo.

Porém, não sabemos com detalhe quem foi o gravador, que formação teria e principalmente que patamar de qualidade lhe foi exigido, uma vez que nenhum dos intervenientes se poderia considerar como especialista em matéria de desenho de Tipos.

Convém, desde já, sublinhar que o Tipo *Clarendon* usado na *Cartilha*

Maternal, na sua versão de formato reduzido, é ligeiramente diferente do usado na *Cartilha Majestática* e, por sua vez, ambos se desviam um pouco do padrão original e standard de Robert Besley, quer na proporção, quer mesmo no desenho de alguns caracteres.

Continuando ainda centrados na 2ª edição da *Cartilha Maternal* — que neste aspecto particular do Tipo é rigorosamente igual à 1ª edição e às seguintes — diremos que este *Clarendon* é ligeiramente mais esguio especialmente nos caracteres de caixa baixa, (sem podermos usar aqui o termo “condensado” pelo exagero que cometeríamos), com um peso intermédio entre a romana e a fina, com duas excepções notórias (uma no alfabeto das minúsculas, na letra “q” e outra no alfabeto das maiúsculas, na letra “M”) e com duas excepções menos significativas (o “Q” e o “R” de caixa alta).

O Tipo “q” de caixa baixa no *Clarendon* resulta de um rebatimento do Tipo “p”, de caixa baixa, de 180º efectuado sobre o eixo vertical da respectiva haste, enquanto neste caso, embora só em termos conceptuais,



Fig. 67 – Pormenores de letras da 2ª edição da *Cartilha Maternal* (1878).
© M.J.D.

resultou de um rebatimento do “b”, de caixa baixa, de 180º efectuado sobre um eixo horizontal cuja charneira é coincidente com a linha de base desse mesmo “b”. Acrescente-se que a serifa do “q” de caixa baixa, no enlace da sua descendente, é obviamente diferente da serifa que remata a ascendente do “b” de caixa baixa.

Esta questão levanta várias hipóteses que poderemos organizar em quatro principais: a primeira seria por engano ou descuido do fundidor; a segunda por opção do autor desta versão do *Clarendon*; a terceira por opção do próprio João de Deus; e a quarta por razões de simplificação técnica, redução de tempo e de custos.

A primeira hipótese parece-nos improvável por várias razões, mas sobretudo porque se mantém o mesmo desenho deste Tipo na *Cartilha Majestática* que, como sabemos, foi um projecto que recorreu à litografia e que obedeceu a um processo completamente diferente do seguido para a versão da *Cartilha Maternal* de formato reduzido. Para além disso, como já o afirmámos, a versão *Clarendon* da *Cartilha Majestática* é formalmen-

te diferente da que foi usada para a impressão da *Cartilha Maternal* de formato reduzido.

Por razões semelhantes e resultantes deste mesmo facto não parece sustentável que a simplificação atingisse exclusivamente essa letra ou que desse facto resultassem quaisquer significativas alterações de tempo ou de custos finais.

Restam-nos, assim, duas hipóteses que, em certa medida, estão agrupadas, dado que constituem opções com propósitos concorrentes e perante as quais não conseguimos ter uma clara e definitiva conclusão. É comum a confusão entre o “p” de caixa baixa e o “q” de caixa baixa ao nível da iniciação à leitura, tal como também é comum a confusão entre a forma da letra “b” de caixa baixa e a da letra “d” de caixa baixa em muitos ou mesmo na maioria dos Tipos.

Ora, em todas as versões *Clarendon* que conhecemos, o desenho da letra “b” de caixa baixa é claramente distinto do carácter “d” de caixa baixa (a grande diferenciação é feita no pé da letra) mas o mesmo não sucede com o par de letras de caixa baixa “p” e “q”.

Porém, algumas versões revivalistas relativamente ao *Clarendon*, como é o caso do *Volta* de 1955, apresentam uma solução exactamente igual à existente no *Clarendon* da *Cartilha Maternal*. Essa mesma distinção é também frequente em alguns Tipos das *Egípcias* como sucede com o *New Clarendon*, da Monotype, de 1960. Outros Tipos classificados fora deste grupo, como toda a família Century, inicialmente desenhada por Linn Boyd Benton, a DeVinne ambas de 1894 ou a *Caledónia* de 1931, todas estas classificadas dentro do grupo das *Modernas* seguem precisamente este modelo de diferenciação entre estes pares de letras.

Por outro lado, dadas as manifestas preocupações por parte de João de Deus ao nível da diferenciação e identificação formal da letra e sabendo do seu cuidado em evitar desnecessárias confusões, num livro desta natureza seria possível que esta questão tivesse estado dentro das suas preocupações pedagógicas.

Inclinamo-nos, pois, para a hipótese da versão do *Clarendon* usado na *Cartilha* conter já esse desenho da letra “q” de caixa baixa e que esse facto tenha também pesado positivamente na escolha que João de Deus fez relativamente ao Tipo.

O segundo Tipo que nos merece atenção especial é o “M” de caixa alta, porque a junção central dos traços oblíquos é pontiaguda contrariamente ao primeiro *Clarendon* e à grande maioria das suas versões.

O desenho da cauda do Tipo “Q” de caixa alta e o da perna que sai da barriga ou pança do Tipo “R” de caixa alta são outros dois aspectos ligeiramente desviantes que, somados aos que temos vindo a referir, nos permitem constatar uma influência do desenho das *Modernas* sobre este Tipo em que a *Cartilha* foi impressa.

Será ainda necessário voltar a referir que esta escolha se mostrou extremamente acertada se juntarmos o essencial daquilo que temos vindo a analisar relativamente ao Tipo.

O corte romano deste Tipo da *Cartilha* apresenta uma relação proporcional capaz de unir equilibradamente oposições, — seja ao nível dos contrastes entre finos e grossos, entre a altura e a largura, seja ao nível da conjugação entre a vitalidade e a robustez ou, ainda, por exemplo, ao nível da dupla versatilidade entre o realce de títulos e uma boa legibilidade em texto corrido — cuja coexistência, não é de fácil compatibilização.

A serifa grossa, sendo marcante, não é excessiva e as ascendentes e descendentes curtas auxiliam na relação entre um corpo grande e uma entrelinha proporcional, sem sacrifício na quantidade de linhas por página e sem situações de congestionamento na textura da página.

O olho e a face do Tipo são suficientemente cheios para permitir o *lavrado* dando também força ao negro e suficientemente delicado para recortar bem cada letra sobre o fundo.

A proporção do Tipo permite que o espaçamento entre pares de caracteres seja suficiente para que as letras não encostem as patilhas e para que o espaço de separação entre palavras seja claro para qualquer iniciado.

Por último, a identidade de cada uma das letras, sobretudo das de caixa baixa, evita equívocos e situações de confusão na respectiva identificação.

7.5.2 Liso e lavrado: a palavra e a sílaba enquanto objectos gráfico-perceptivos

Os argumentos, já anteriormente referidos, apresentados por João de Deus para que a alternância cromática não servisse para a identificação silábica, baseiam-se em questões de legibilidade e de higiene na leitura, e foram, como vimos, suportados pela opinião clínica do médico Manuel Laranjeira. A originalidade da solução gráfica encontrada para o contraste silábico foi largamente comentada e, mesmo na época, defendida pela prestigiada Carolina Michaelis de Vasconcelos e é quase sempre referida quando se fala nas inovações do método.

Como tivemos oportunidade de relatar, foram muitos os autores de cartilhas que contestaram fortemente a *Cartilha Maternal* e o seu autor, e uma das “pedras de toque” de todos estes ataques passava, necessariamente, pela mais forte inovação gráfica incontestavelmente atribuída a João de Deus, a questão do Tipo *liso e lavrado*. Foi esse o caso da opinião expressa por Felizardo de Lima, documentada no pequeno excerto, que de seguida apresentaremos.

Todo o prólogo da 2ª edição da Cartilha Infantil de Felizardo Lima, datada de 1879, é dedicado a mimosear João de Deus com os mais duros insultos, começando por lhe chamar “eminente lyrico e habilíssimo fabricante de camizolas” até se referir especificamente, mesmo no final, à questão do uso do Tipo *liso e lavrado* na divisão silábica, nestes termos:

“Ha pois duas inovações unicamente na Cartilha Maternal que pertencem de direito a João de Deus; mas que nenhum pedagogo regular teria coragem de perfi-lhar.

(...) A outra inovação é a palavra escripta com syllabas lisas e gravadas, o que torna o auctor da Cartilha o inimigo mais prejudicial da infância, contra o qual se devem acautellar professores e paes de família” (Lima, 1879:11).

A importância dada à sílaba no contexto da palavra é um dos elementos estruturadores do método de João de Deus e o destaque dado à sílaba gráfica é o elemento estruturador de toda a *Cartilha*. Esta apresenta, como

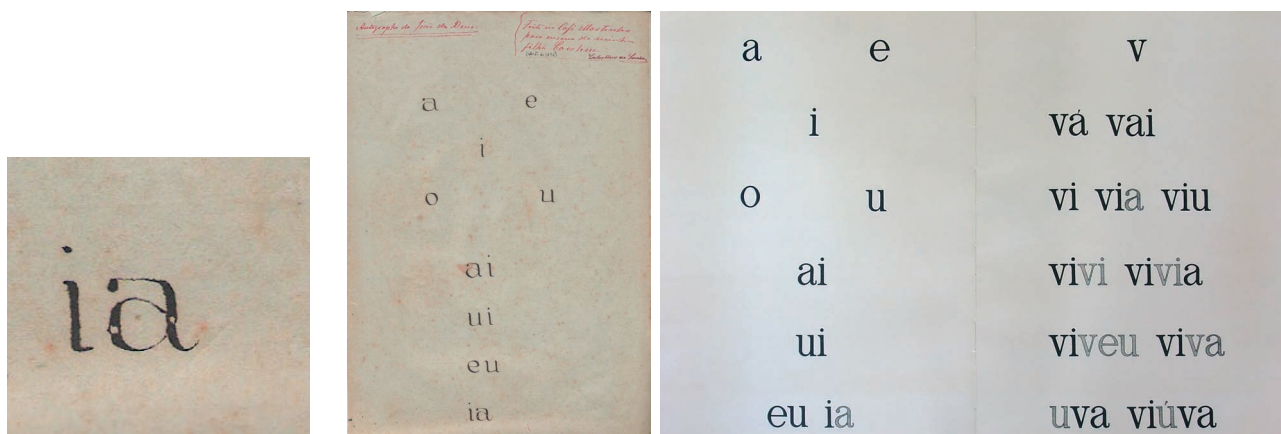


Fig. 68 – 1ª folha e Pormenor da 8ª folha da *Cartilha Manuscrita da Carolina* (1874); *Cartilha Majestática*, 1ª Lição (1). © M.J.D.

vimos já, a capacidade de visibilizar uma unidade sonora estruturadora de um método que não queria de modo nenhum abordar a sílaba fora do contexto de palavra nem impor a sua percepção de forma mais forte do que a percepção da própria unidade lexical.

Se colocarmos lado a lado as duas primeiras páginas da *Cartilha da Carolina* e da *Cartilha Majestática*, e nos centrarmos sobre a última palavra, “ia”, verificaremos que na palavra impressa da *Majestática*, o carácter “i” está impresso em cor preta e o carácter “a” está impresso em cor cinzenta.

Pormenor da 1ª folha da *Cartilha Manuscrita da Carolina* (1874)

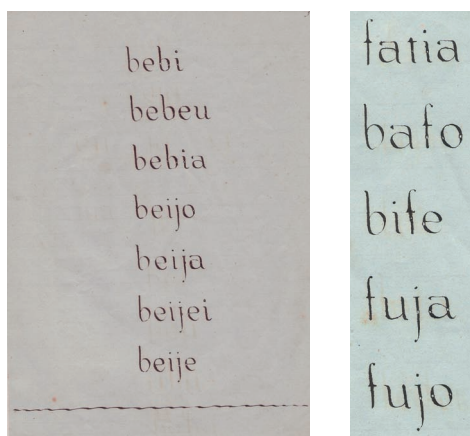
Se observarmos com detalhe, de preferência ampliando a palavra “ia” do texto que o próprio João de Deus desenhou para ensinar Carolina a ler, poderemos constatar um pormenor significativo, que julgamos estar também a revelar pela primeira vez, e que diz respeito à diferenciação gráfica indicativa de partição silábica.

A letra “a”, da palavra dissilábica “ia”, é assinalada por dois círculos vazados na cor da letra, precisamente para tornar visível a marcação silábica. É uma forma de indicação extremamente subtil e é a versão de aparo, correspondente à versão bicolor de stencil e à versão tipográfica do *liso* e *lavrado*.

O mesmo se passa em todas as restantes páginas da *Cartilha da Carolina*, das quais reproduzimos apenas dois exemplos.

A necessidade de que a importância dada à sílaba não desestruturasse a unidade da palavra fez com que a utilização de outras técnicas como a estratégia usual de espaçar diferentemente letras e sílabas (o que, como vimos, comprometia fortemente a leitura, aparentando as fronteiras de sílaba com as

Fig. 69 – 5ª folha e pormenor da 8ª folha da *Cartilha Manuscrita da Carolina* (1874). © M.J.D.



fronteiras de palavra) fosse preterida, ou como a utilização de cores diferentes para distinguir as diferentes sílabas que, como também vimos, levantava problemas não só na leitura, mas também no acerto da própria linha de base (*baseline*).

A técnica verdadeiramente tipográfica do Tipo *lavrado* (feito no próprio carácter) que tivemos já oportunidade de descrever, permitiu a João de Deus criar a ilusão de um cinzento e este consegue a proeza que a cor não consegue, ou seja, distinguir sem separar. O que se passa no texto impresso é que a utilização desta estratégia permite não só destacar a sílaba como apresentar a palavra de forma uniforme e agradável à leitura.

A utilização da sílaba *lavrada* não foi porém uma descoberta fortuita aplicada aleatoriamente dentro do texto, da frase e da linha.

Quisemos ver quais foram as regras de aplicação no interior da palavra da estratégia da sílaba *lavrada* e qual a sistematicidade da sua ocorrência.

Quando e onde aparecem as sílabas *lavradas*? No início de cada linha, seguindo sílaba sim, sílaba não, sem atender à mudança de palavra? Sempre no início de cada palavra? Sempre no início de cada frase? Sempre no início de cada parágrafo?

Existirá alguma relação entre a utilização do *liso* e do *lavrado* e as sílabas tónicas e as não tónicas?

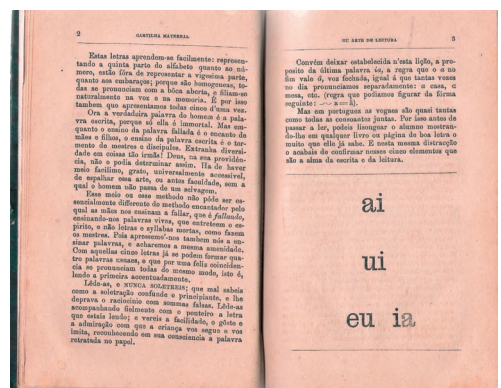
O que se passa com as sílabas onde aparecem as letras correspondentes à lição em curso?

Passemos, dentro do possível, da interrogação à análise, para verificar na situação concreta da 2ª edição quais os critérios de uso dos dois modelos²⁷ de Tipos em presença no texto do aluno da *Cartilha Maternal*.

A primeira vez que surge na *Cartilha Maternal* um Tipo *lavrado* é na 1ª Lição, (p. 3 da 2ª edição) através da palavra “ia” atrás analisada e, inequivocamente, pretende servir de diferenciador para identificação da divisão silábica na primeira palavra com duas sílabas que o autor dá a ler.

Como critério básico e sistemático, veremos, pois, que a marcação das várias sílabas de uma dada palavra é feita por

Fig. 70 – 2ª edição da *Cartilha Maternal* (1878), p.2-3. © M.J.D.



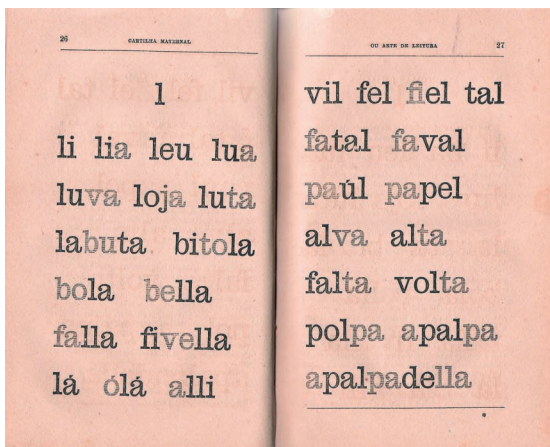
27. Decidimos utilizar a palavra modelo de Tipo, como poderíamos utilizar outra afim. Consideramos que entre o Tipo *liso* e o *lavrado*, não varia a grossura, embora possa variar a cor, não varia o peso ou o corte, embora varie a linha de recorte e a textura, e por isso, resolvemos empregar uma palavra provavelmente de definição mais vaga, mas de mais ampla abrangência.

alternância entre o *liso* e o *lavrado*. Quando, numa palavra, uma sílaba é graficamente composta por dois ou mais caracteres, todos esses caracteres são impressos na mesma cor, seja a negro pelo Tipo *liso*, seja a riscado pelo Tipo *lavrado*. A sensação tonal de cinzento, do Tipo *lavrado* é fruto da mistura entre as linhas pretas muito finas e o fundo “branco” do papel.

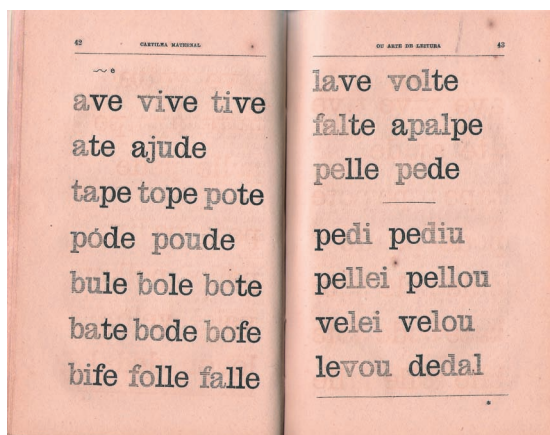
Sempre que uma palavra é monossilábica (independentemente de ser constituída por dois, três ou mais caracteres) será necessariamente impressa a negro. Se na mesma linha existirem duas ou mais palavras monossilábicas elas serão impressas unicamente a negro. Assim, a alternância cromática separa sílabas, mas não separa palavras.

Relativamente às palavras dissilábicas ou polissilábicas, a impressão a negro recai sobre os caracteres constituintes da sílaba de relação directa com o título da respectiva Lição. Isto significa que uma palavra poderá ter

Fig. 71 – 2ª edição da *Cartilha Maternal* (1878), p.26–27. © M.J.D.



os caracteres iniciais impressos a negro ou a cinzento, consoante exista ou não sintonia gráfica face ao título da Lição. É o que sucede, por exemplo, na 9ª Lição (relativa ao “l”) em que todas as palavras começadas por “l”, foram impressas a negro na primeira sílaba e nas restantes palavras será impressa a negro a sílaba que contenha o primeiro “l”, como é o caso da palavra “bola” em que os dois primeiros caracteres “bo” da primeira sílaba foram impressos em *lavrado* para que a segunda sílaba “la” fosse impressa a *liso*, negro, dado que contém o primeiro “l”.



Esta é, pois, genericamente, a regra e o seu conhecimento auxilia-nos na descodificação relativamente à razão pela qual encontramos algumas palavras que se iniciam por caracteres impressos a preto ou a cinzento.

Quando o título, que designamos por *exemplificador* ou *generalizador*, desaparece e a única parte visível do tema da lição se destina a ser identificado pelo professor, como é o caso da 13ª Lição (p. 42 – 34), em que a sinléctica criada por João de Deus indica que o final da sílaba conduz a um apagamento fónico do “e”, a regra que

Fig. 72 – 2ª edição da *Cartilha Maternal* (1878), p.42–43. © M.J.D.

descrevemos atrás mantém-se intacta. Efectivamente, poderemos confirmar que nesta dupla página da *Cartilha* todas as sílabas cuja letra final seja um “e” foram impressas a negro.

Teremos que referir e tentar perceber porque sucedem as excepções a esta regra e para tal atente-se nestas duas páginas (a p. 5 da 2ª edição e a p. 7 da 24ª edição) para verificar que a excepção existe na palavra “uva”, cujo carácter da primeira sílaba (“u”) foi impresso a negro na 2ª edição e a cinzento na 24ª edição.

Decidimos analisar com detalhe este aspecto, palavra a palavra, para nos certificarmos com rigor, qual a extensão e a significância destas excepções. Encontrámos e registámos, na 2ª edição da *Cartilha Maternal*, 20 pala-

avras que constituem excepções²⁸ a esta regra. Convém sublinhar que o universo de palavras é, para este caso, de 718 palavras. Foram excluídos os dois textos e a dupla página intitulada “Palavras esdrúxulas” porque obedecem necessariamente a outra lógica que tentaremos, igualmente, descrever.

Julgamos que estas 20 palavras, em que a alternância gráfica entre o *liso* e o *gravado* não corresponde à regra que formulámos, podem ter sido lapsos ou desatenções de João de Deus ou do Abade de Arcozelo ou gralhas do tipógrafo já que, como sabemos, as instruções de João de Deus eram mediatizadas, mas não nos é possível afirmá-lo com total segurança. Esta impossibilidade resulta do facto de termos encontrado, numa só página, oito palavras de excepção a esta regra (p. 83) e deste conjunto de 20 palavras, mais de metade estarem concentradas unicamente em duas páginas, o que nos permite duvidar sobre a hipótese de lapso.

Contudo, existe um argumento que poderá reforçar parcialmente a hipótese de lapso (e não de gralha tipográfica porque isso seria provavelmente detectado) e que consiste no facto de a distribuição *liso/gravado* ter sido alterada nessas palavras, conforme a regra que sustentámos, quer na *Cartilha Majestática*, quer na 24ª edição da *Cartilha Maternal*. Acrescentasse, porém que a palavra “zaz” (p. 77 da 1ª edição e p. 69 da 2ª edição) foi impressa em Tipo *lavrado* na 1ª edição e corrigido para negro na 2ª edição, o que demonstra também atenção a correcções desta natureza e em reforço da regra geral.

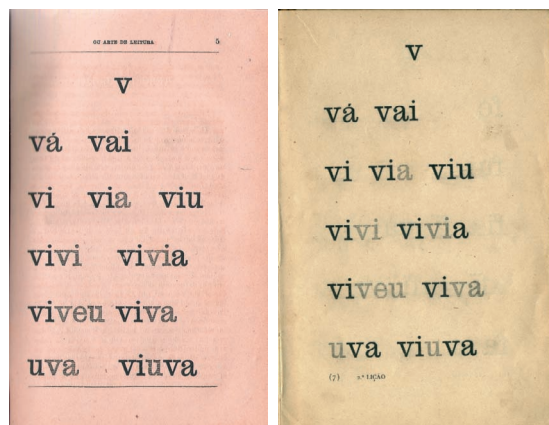
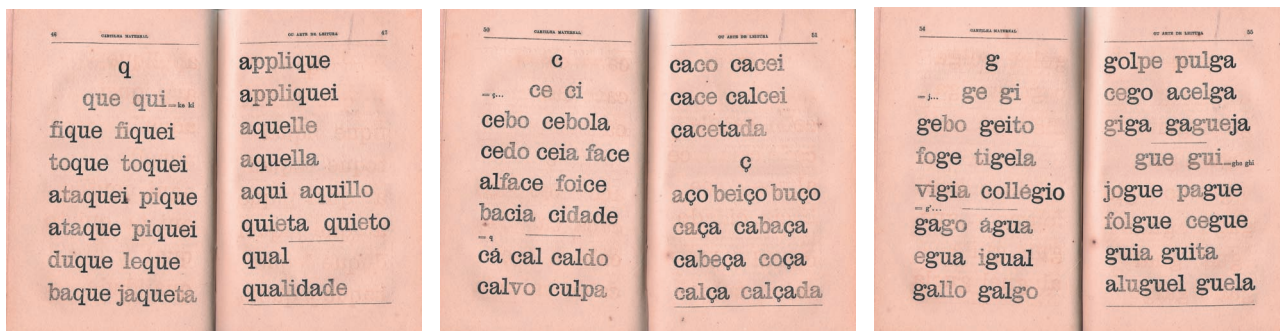


Fig. 73 – 2ª edição da Cartilha Maternal (1878), p.5 e 24ª edição da Cartilha Maternal (1912), p.7. © M. J. D.

28. Para além da palavra “uva”, registamos as seguintes palavras que figuram como excepções desta regra na 2ª edição da *Cartilha* e que, na sua quase totalidade, foram posteriormente corrigidas: “abatida”(p. 21); “topa”(p. 24); “assar”(p. 75); “russo”(p. 75); “risses”(p. 75); “rusa”(p. 75); “grossos”(p. 75); “gritos”(p. 75); “gordos”(p. 75); “rêzes”(p. 75); “limpem”(p. 90); “clina”(p. 94); “imaginavam”(p. 94); “somno”(p. 94); “iman”(p. 94); “haver”(p. 101); “inhabil”(p. 102).



Todavia a questão do uso do Tipo *lavrado* envolve outras facetas sobre as quais nos queremos debruçar. Devido à sua menor força, pela pouca intensidade de negro, o Tipo *lavrado* exerceu as funções de sub-título, como é o caso dos sub-títulos da letra “q” (que qui = ke ki), da letra “c” (= ç... ce ci) e da letra “g” (= j... ge gi) e (gue gui = ghe ghi) aqui apresentados. Nestes exemplos, os caracteres cinzentos surgem sempre centrados na mancha de texto e esse posicionamento indica, de imediato, que não são constituintes do texto, mas sim de outra categoria diferente. O seu relativo apagamento visual actua como afastamento destes conjuntos por forma a estabelecerem uma referência de comparação visual com os conjuntos idênticos presentes a negro nas palavras seguintes disponíveis para leitura. A combinação entre o seu posicionamento central na mancha de texto e o esbatimento tonal facilita, e incentiva, um conjunto de movimentos e fixações dos olhos, que irá comprovando nas palavras seguintes esse mesmo conjunto de letras aí impressas a negro.

Outra faceta de utilização do Tipo *lavrado*, em parte semelhante a este sub-títulos, foi a que decidimos designar por “quadro-título”²⁹ porque está organizado dentro de um modelo particular de título, mas, de facto, funciona com indicações suplementares, uma vez que parte do título se apresenta a negro e parte a cinzento. São três as ocorrências verificadas e foram aplicadas em três das últimas Lições: na 21^a Lição (p. 82), na 22^a Lição (p. 89), e na 23^a Lição (p. 95). A primeira particularidade é que obedecem a uma estrutura de losango em que cada vértice corresponde a um ou dois

Fig. 76 – 2^a edição da *Cartilha Maternal* (1878), p. 46-47; p. 50-51 e p. 54-55. © M.J.D.

29. Poderíamos utilizar outras designações, como por exemplo, título diagramático, mas optámos por um termo que pressupõe uma classificação genérica, na esperança de que estudos mais especializados aprofundem e classifiquem com mais rigor e precisão a terminologia específica para modelos de títulos e sub-títulos.

grafemas e o ponto central, cruzamento das duas diagonais do losango, contêm o quinto grafema ou grupo nasal. Estes três losangos de caracteres exibem uma enorme afinidade temática, ou seja, a característica nasalidade presente nos vários agrupamentos. Nos dois primeiros casos [21^a Lição (p. 82), na 22^a Lição (p. 89)] dois vértices desse losango têm os respectivos caracteres impressos a negro e no terceiro caso [23^a Lição (p. 95)] estão os cinco pontos estruturais ocupados, com dois caracteres cada, mas todos eles impressos em Tipo *lavrado*; portanto este “quadro-título” apresenta-se totalmente em cor cinzenta. Como interpretar o uso diferenciador do Tipo *liso* (negro) ou, se preferirmos, o uso do Tipo *lavrado* (cinzento)?

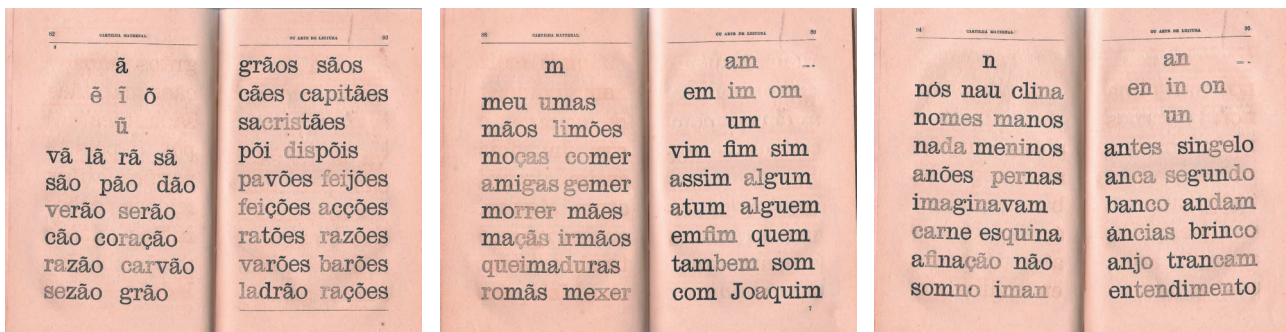


Fig. 77 – 2^a edição da *Cartilha Maternal* (1878), p.82-83; p.88-89 e p. 94-95. © M. J. D.

Relativamente ao primeiro caso [21^a Lição (p. 82)] João de Deus explica com detalhe as cinco espécies de vogais (agudas, fechadas, abertas, graves e nasais) e afirma que, naquela época, o til só estava a ser aplicado a duas vogais: a e o, (mas ressalva que em edições antigas foi aplicado a todas as vogais). Compreende-se, sob este ponto de vista, e à luz do esclarecimento que o autor prestou no texto desta Lição dirigido ao professor, que neste losango de “vogais com til” somente o ã e o õ estejam impressas a negro e as restantes a cinzento. E em coerência com este mesmo princípio, esquematizado no que designamos por “quadro-título”, também a impressão registou sempre em negro todos os caracteres constituintes das sílabas com presença das vogais com til (ã e õ).

A lógica de relação entre os caracteres impressos a negro no título (neste caso “quadro-título”) e os impressos nas palavras que constituem o conteúdo do aluno, não é seguida, de uma forma tão directa, nos dois casos seguintes. Nestes dois casos, correspondentes a duas Lições (a 22^a e a 23^a Lição) João de Deus decidiu tratar duas consoantes (o “m” e o “n”), cada uma delas associada a uma das cinco vogais.

Na 22^a Lição (p.89) o “quadro-título” apresenta a negro as duas únicas combinações que são, efectivamente, as palavras “em” e “um” e por isso

destacou-as a negro. Na 23^a Lição (p.95), pela mesma lógica, não destacou nenhuma o que o levou a optar pela uso do cinzento, isto é, pelo uso do Tipo *lavrado*. É claro que as decisões relativas à diferenciação gráfica através do mesmo recurso tonal que serviu desde o início para diferenciar as sílabas na palavra e que simultaneamente foi adquirindo também outras lógicas de relação entre os negros e os cinzentos até se ir constituindo numa regra clara para o autor — e julgamos que também para o leitor que a vai assimilando, em muitos casos de forma pouco consciente ou instintiva — não conseguiram ser suficientemente elásticas para poderem cobrir todas as situações. Na cabeça e nos olhos do autor, à simples distinção, foram sendo acrescentadas outras funções, através do jogo de relações situado na diferenciação tonal do contraste claro-escuro. Mas a sobrecarga excessiva de ligações, mesmo que feita com todo o cuidado e dentro do mesmo sistema comunicativo, pode ter dificultado ou mesmo esvaziado um pouco a constância da regra, como sucedeu nestas duas Lições e muito especialmente na 23^a Lição. Na 23^a Lição, é coerente a aplicação do cinzento ao “quadro-título” do “n” com cada uma das cinco vogais, pela mesma razão que referimos relativamente ao “quadro-título” do “m”. Mas se seguirmos a mesma regra associativa presente em toda a *Cartilha* a situação poderá vir a ganhar alguma complexidade e necessariamente algum perigo de confusão ou pelo menos de dificuldade de interpretação imediata. A alternância entre negros e cinzentos na 23^a Lição (p.95), é a mesma de sempre, ou seja, a primeira vez que numa palavra uma das sílabas contenha um “n” antecedido por uma das vogais, essa sílaba será impressa a negro. Porém, no “quadro-título” do “n” que encima essas palavras não existe nenhum grafema a negro. E esse facto quebra o vai-e-vem do olhar no jogo de comparação e comprovação que atrás referimos a propósito dos três “sub-títulos” relativos às letras “q”, “c” e “g”.

A consciência desta distinção foi muito elaborada por João de Deus, como o prova mais um estudo existente na *Maqueta Bicolor* em que a síntese entre o “quadro-título” do “m” e o do “n” surge já organizada, e em que as palavras aí presentes são, na sua maioria, as mesmas que encontraremos na *Cartilha Maternal*.

As principais aplicações desta inovação, para além das já expostas e analisadas, são a apresentação dos “Alfabetos” e a “Tábua de Pitágoras”.



Fig. 78 – *Maqueta Bicolor*. © M.J.D.



Fig. 79 – Alfabetos: 2ª edição da *Cartilha Maternal* (1878). e 24ª edição da *Cartilha Maternal* (1912). © M.J.D.

Acerca dos “Alfabetos”, e restringindo-nos exclusivamente, ao Tipo *liso* e *gravado*, salientaremos a sua utilização para diferenciar as maiúsculas das minúsculas através da sua semelhança ou dissemelhança formal.

A forma como os “Alfabetos” foram organizados é não só especial e única, mas foi conseguida uma junção rara e extremamente operativa do ponto de vista gráfico.

A apresentação do alfabeto dual foi efectuada agrupando as duas versões da mesma letra — a minúscula e a maiúscula — e afastando cada par entre si. A organização de aA a zZ³⁰ faz-se numa mancha rodada de 90° SD para melhor aproveitamento da página. Na 2ª edição da *Cartilha*, a primeira página dos “Alfabetos” aqui apresentada, mostra uma organização gráfica em que os pares de letras estão dispostos em cinco linhas, alinhados à esquerda, por forma a que possamos ler na vertical, e no início de cada linha, os pares das cinco vogais.

Na edição posterior da *Cartilha*, é possível constatar que foi acrescentado um elemento diferenciador utilizando precisamente a impressão em Tipo *liso* e *lavrado*, em que o *liso* foi utilizado para todas as minúsculas e o *lavrado* para as maiúsculas formalmente diferentes da respectiva minúscula.

A utilização do Tipo *liso* e *lavrado*, para funcionar como elemento de diferenciação formal na apresentação do alfabeto dual, para além de ter constituído uma novidade nas cartilhas, representa um nível de elaboração gráfica muito elevado.

Na *Cartilha Majestática* a solução usada é, praticamente, idêntica.

30. Convém sublinhar que nenhum dos “Alfabetos” da *Cartilha Maternal* contem a letra W.

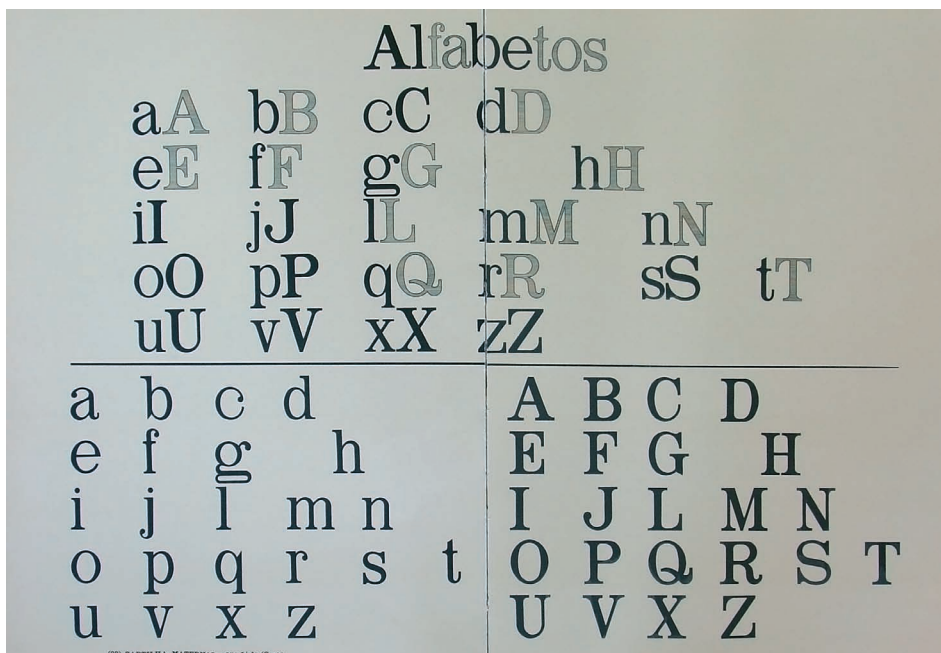


Fig. 80 – Alfabetos: *Cartilha Majestática*.
© M.J.D.

Tencionamos regressar à análise dos “Alfabetos” a propósito da gestão dos espaços em branco.

Relativamente à “Tábua de Pitágoras”, e se nos limitarmos exclusivamente à sua impressão na *Cartilha Maternal*, diremos que ela só aparece impressa na 12ª edição, de 1894, com João de Deus ainda vivo, e também na versão da *Cartilha Majestática*. A “Tábua de Pitágoras” está ausente das primeiras onze edições e portanto também da 2ª edição que temos vindo a analisar. Mesmo assim, valerá a pena realçar o papel que o Tipo *liso* e *lavrado* representaram na explicitação dos valores simultâneos da

Fig. 81 – Tábua de Pythagoras: *Deveres dos Filhos* (1878) e *Cartilha Maternal* 10ª edição, (1894). © M.J.D.

TÁBUA DE PY					THAGORAS					
2 vezes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3 »	2	4	6	8	10	12	14	16	18	20
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4 »	3	6	9	12	15	18	21	24	27	30
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5 »	4	8	12	16	20	24	28	32	36	40
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6 »	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7 »	6	12	18	24	30	36	42	48	54	60
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8 »	7	14	21	28	35	42	49	56	63	70
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9 »	8	16	24	32	40	48	56	64	72	80
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10 »	9	18	27	36	45	54	63	72	81	90
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

TABOIA DE					PYTHAGORAS					
2 vezes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3 »	2	4	6	8	10	12	14	16	18	20
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4 »	3	6	9	12	15	18	21	24	27	30
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5 »	4	8	12	16	20	24	28	32	36	40
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6 »	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7 »	6	12	18	24	30	36	42	48	54	60
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8 »	7	14	21	28	35	42	49	56	63	70
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9 »	8	16	24	32	40	48	56	64	72	80
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10 »	9	18	27	36	45	54	63	72	81	90
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

Tábua de Pitágoras

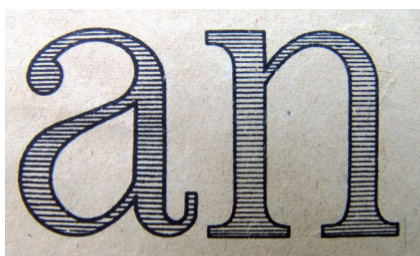
2 vezes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3 »	2	4	6	8	10	12	14	16	18	20
4 »	3	6	9	12	15	18	21	24	27	30
5 »	4	8	12	16	20	24	28	32	36	40
6 »	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50
7 »	6	12	18	24	30	36	42	48	54	60
8 »	7	14	21	28	35	42	49	56	63	70
9 »	8	16	24	32	40	48	56	64	72	80
10 »	9	18	27	36	45	54	63	72	81	90
	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

Fig. 82 – Tábua de Pitágoras: *Cartilha Majestática*. © M.J.D.

multiplicação e da adição. Convém igualmente não esquecer que a “tábua de pythagoras” foi impressa também na obra que João de Deus traduziu de Barrau, *Deveres dos Filhos*, numa edição que ele apelidou de edição graduada, e a que já aludimos anteriormente.

É, pois, uma coincidência, certamente provocada, que a “TÁBUA DE PYTHAGORAS”, tenha sido impressa em 1878, ou seja, no mesmo ano de impressão da 2ª edição da *Cartilha Maternal*. O formato e as dimensões (11,5 x 17,1 cm) desta obra, estão dentro dos mesmos parâmetros e amplitude de valores da versão de formato reduzido da *Cartilha Maternal*.

Por último, deveremos acrescentar, ao que já anteriormente mencionámos, que o Tipo *lavrado* da *Cartilha Majestática* foi executado a pensar na litografia devido ao seu enorme tamanho, o que resultou num efeito visual bastante diferente do existente na *Cartilha* de formato reduzido, onde uma linha de contorno recorta visualmente o carácter. Tivemos oportunidade de ampliar suficientemente cada carácter para comprovar a forma manual



como foram executadas as linhas paralelas e as linhas de contorno de cada letra “listada”. Pela pesquisa efectuada julgamos estar em condições de afirmar que as Cartilhas Majestáticas foram impressas tipograficamente nos negros e litograficamente nos cinzentos, sobre folhas que posteriormente foram contra-coladas sobre cartão ou cartolina para conseguir uma encadernação sem linha central ou desajustes de páginas.

Não podemos deixar de alertar para o perigo do excesso de relações significativas causado pelo uso plural do Tipo *liso* e *lavrado*. Mas em abono da verdade não podemos deixar de salientar a forma como João de Deus soube multiplicar as potencialidades que um recurso marcado por ser uma solução contida relativamente aos exageros de combinação de Tipos e diversidade de corpos, cortes e pesos da época pode conter. Quisemos, assim, mostrar a atitude graficamente rentável que levou João de Deus a servir-se de um mesmo recurso, concebido apenas para distinguir sem separar, em outras utilizações.

Fig. 83 – Exemplos em tamanho real do Tipo *liso* e *lavrado*, com um dos vários valores de entrelinhamento usados na *Cartilha Majestática*. © M.J.D.

7.5.3 A linha de texto e a sua versatilidade

A noção de texto escrito pressupõe quase sempre o conceito de escrita em linha interrompida, que desencadeia a formação de uma mancha gráfica capaz de assumir diferentes tipos de alinhamentos, disposições e texturas.

Dentro da *Cartilha Maternal*, recordemos, a nossa análise centrar-se-á exclusivamente sobre o “texto do aluno”, que é constituído por zonas de “não-texto” e por dois textos diferentes entre si: um diálogo e uma poesia.

O “não-texto” é, em geral, constituído por palavras que se vão agrupando em linhas e não em colunas.

A linha organiza-se normalmente de cima para baixo e da esquerda para a direita, quando a apresentação de material escrito se restringe a palavras soltas e autónomas se bem que interligadas por lógicas próprias. Mas, quando na *Cartilha*, o texto, por ser poesia, foi organizado para respeitar a extensão do verso, ou quando o “não texto” se estendeu nas linhas de palavras esdrúxulas (sistematicamente mais longas) foi necessário ir buscar comprimento de linha e uma solução de rotação de 90° SD, possibilitou que essa extensão fosse viável.

Relativamente à linha, digamos assim, sulcada por texto e “não texto”, deveremos considerar basicamente três tipos de linhas: dois tipos de linha cujas letras ou palavras pertencem ao “não texto” em que a leitura não obedece a uma coerência sintáctica, sendo que o primeiro destes representa a maioria do conteúdo da *Cartilha*, o segundo a linha das “**Palavras esdrúxulas**” e um terceiro tipo de linha de texto do aluno é usada para uma leitura contínua de diálogo e de texto poético.

A linha de “não texto”, maioritariamente existente na *Cartilha*, é composta por um máximo de quatro palavras por linha, mas a grande maioria delas situa-se em duas palavras por linha e, esse número, não é consequência de uma imposição meramente funcional, isto é, em que o número de palavras numa dada extensão linear seja determinado pelo facto de caber ou não mais uma palavra.

Como é fácil observar, logo desde as primeiras páginas, a distribuição de palavras por linha, obedeceu a ditames de natureza pedagógica e sobre

a razão de ser desses pressupostos não nos pronunciaremos. O que nos interessa referenciar é que todo este conjunto de palavras autónomas se serve da linha como estrutura e como meio de temporizar a leitura, criando-lhe uma cadência que o autor estabeleceu previamente. Tal como no texto poético, que se serve da linha, ou melhor, da interrupção do texto controlada através das palavras ou caracteres presentes em cada linha, esta forma de disposição de caracteres e de palavras tem na *Cartilha* duas regras, ou dois procedimentos, essenciais: o alinhamento à esquerda e a ausência de hifenização. A palavra na linha tem, na sua maioria e neste tipo de “não texto”, um ritmo principal de duas palavras por linha e um ritmo secundário de duas ou de três sílabas por palavra.

O segundo tipo de linha que referenciamos é o que foi usado para as “Palavras esdrúxulas” e tal como o terceiro tipo de linha (disponibilizado para um texto em diálogo e outro texto poético), foram impressos perpendicularmente ao das restantes linhas, ou seja, a mancha de texto foi rodada 90° SD, para que cada carácter fosse impresso numa mancha com maior extensão de linha.

Nas “**Palavras esdrúxulas**”, o ritmo das palavras nas linhas é um ritmo calculado ao nível do número de palavras por linha e ao nível do número de sílabas por linha. Provavelmente, a sensibilidade e a prática poética de João de Deus intervieram sobre estas duas páginas, num patamar de combinações difíceis de decodificar com a profundidade desejável. Contudo, deixaremos apontado aquilo que se nos apresenta visível e apreensível dentro do nosso campo de actividade.

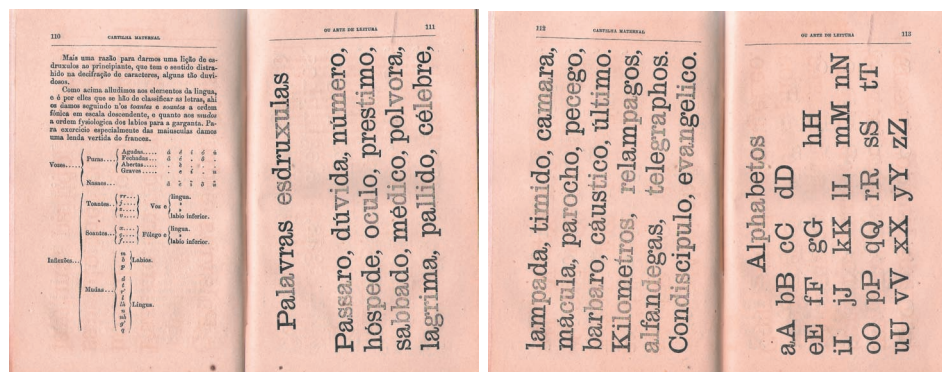
Para além do título, as “**Palavras esdrúxulas**” estendem-se por dez linhas e ocupam duas páginas, sendo que na segunda página abrangem seis linhas.

As primeiras sete linhas contêm três palavras por linha e as últimas três linhas, duas palavras por linha.

Constatamos ainda que cada linha foi pontuada no seu final através de uma vírgula ou de um ponto final. Foram colocados três pontos finais, com o objectivo de separar três grupos de palavras esdrúxulas: palavras com três, com quatro e com cinco sílabas respectivamente. As primeiras sete linhas, apresentam palavras com três sílabas, (três palavras por linha), as duas seguintes, palavras com quatro sílabas (duas palavras por linha) e a última linha mostra palavras com cinco sílabas (duas palavras nessa linha).

Independentemente de possíveis relações rítmicas, presentes nesta lista de palavras esdrúxulas, este é o primeiro, e único, “não texto” da *Cartilha*

Fig. 84 – 2ª edição da *Cartilha Maternal* (1878), p.110-111 e p.112-113. © M.J.D.



Maternal, justificado, em que todas as palavras por linha são pontuadas no final de cada uma delas por uma vírgula, ou por um ponto final. Como a seguir ao ponto final o autor teria que utilizar uma maiúscula, seleccionou três maiúsculas (P, K e C) cuja forma é igual nas duas versões alfabéticas.

A lista de palavras, que também faz parte do grupo que designamos por “não texto”, foram tratadas como se de facto fossem um texto, com vírgulas, pontos finais, maiúsculas e minúsculas, com título centrado e com essa lista devidamente justificada. O “não texto” foi tratado como texto, para que a leitura de cada sílaba e de cada palavra, adquira um ritmo de linha e estas, devidamente organizadas, possam transformar um “não texto” numa espécie de texto surrealista *avant la lettre*.

Por fim, um terceiro tipo de linha de “texto do aluno” usada para uma leitura contínua de diálogo e de texto poético.

O primeiro texto com que o aluno se depara é “justificado” de forma surpreendente pelo autor da *Cartilha*, ao mesmo tempo que também explica ao mestre o cuidado que teve na selecção das respectivas maiúsculas:

“Em seguida daremos, para desfastio do alumno, um pequeno diálogo. (...) O alumno reconhece as maiúsculas, e a pontuação não o embaraça.”(Deus: 1878:57)

Trata-se do texto “Ó Pedro, que é do livro de capa verde, que te deu o avô?”. Ocupa quatro páginas (p. 62-65) é um texto de extensão de linha igual ao das “Palavras esdruxulas”, justificado e com *indente de primeira linha*³¹ e travessão de indicação das vozes de diálogo. Como também já referimos, cada página comporta exactamente seis linhas, o que mais uma vez demonstra um controlo radicado em anterior experimentação.

31. O *indente de primeira linha*, assim designado por surgir na primeira linha de texto após um parágrafo, é geralmente abreviado para *indente de primeira*.

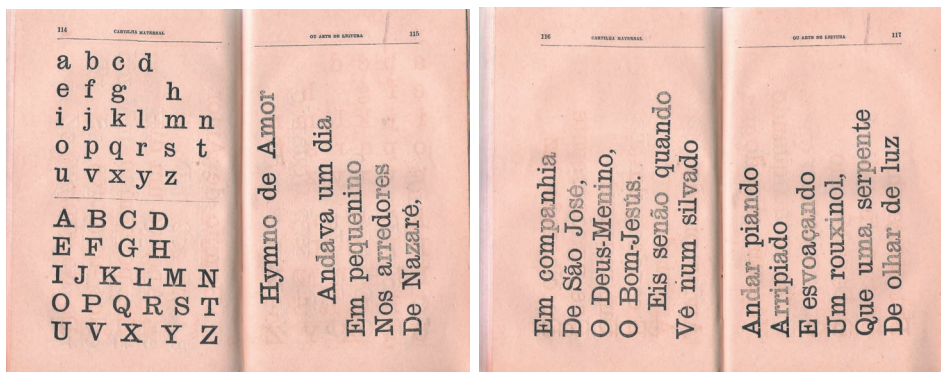


Fig. 85 – 2ª edição da *Cartilha Maternal* (1878), três das treze páginas do “Hymno de Amor” p.115 a 117. © M.J.D.

O segundo texto com que o aluno contactará intitula-se “Hymno de Amor”. É um texto poético, distribuído por treze páginas, impresso segundo a mesma matriz gráfica do anterior diálogo “Ó Pedro, que é do livro de capa verde, que te deu o avô?”, mas ao invés desse, o texto do “Hymno de Amor” foi alinhado à esquerda, com indente de primeira linha e com uma letra em caixa alta, a iniciar cada uma das respectivas linhas, o que não deixa de provocar alguma imediata surpresa. Através deste subterfúgio de iniciar cada linha com uma letra em caixa alta, usando também algumas no meio da linha, e em três linhas seguidas, como nomeação respeitosa (São José, Deus-Menino e Bom-Jesus, nestes dois últimos casos introduzindo o hífen) João de Deus fez uma revisão de praticamente todo o alfabeto das maiúsculas, com excepção do G, do X e do Z. Não conseguimos encontrar uma justificação para que a maiúscula G não surja em nenhum destes textos, já que relativamente ao X e ao Z essa questão não necessita de se colocar, dadas as igualdades formais entre as respectivas maiúsculas e minúsculas.

Na *Cartilha Maternal*, a linha de texto é um elemento aparentemente estático, apesar da sua versatilidade lhe ter permitido acolher “não textos” e textos, distinguindo-os, antes de mais, pela sua extensão e posicionamento relativo. Os textos cuja rotação lhes autorizou alcançar um máximo de cinco palavras por linha — com uma média de quatro palavras por linha — usaram um duplo alinhamento ou justificação, exibiram o indente, a maiúscula, os parêntesis curvos, os sinais de pontuação e os diacríticos. Estas linhas da *Cartilha* destinada ao aluno, foram percorridas por caracteres sempre com o mesmo corpo e por isso, a linha, foi palco de um trabalho que passou sobretudo pela variação na sua extensão, pelos tipos de alinhamento e pela quantidade de palavras que suportou. A linha da *Cartilha Maternal* não mostrou a hifenização, mas mostrou o hífen, da mesma forma que foi desvendando a maioria dos glifos que um leitor principiante encontraria nos finais do séc. XIX.

7.5.4 Quadros, Tabelas e a Gestão dos Espaços em Branco

A disposição da informação em quadros e tabelas é frequentemente uma alternativa ou um complemento à exposição linear. Os quadros e as tabelas variam significativamente nas opções gráficas definidas para as suas linhas de contorno (espessura, cor, estilo, etc.) e na distribuição da grelha. Ora, na *Cartilha Maternal* de João de Deus, apesar de a informação estar por vezes distribuída em quadros, esses quadros nem sempre são perceptíveis devido a não apresentarem linhas de contorno exteriores e/ou interiores. Todavia, a estrutura que pré-existe à disposição da informação é tal que apesar de não visíveis são fortemente intuídos.

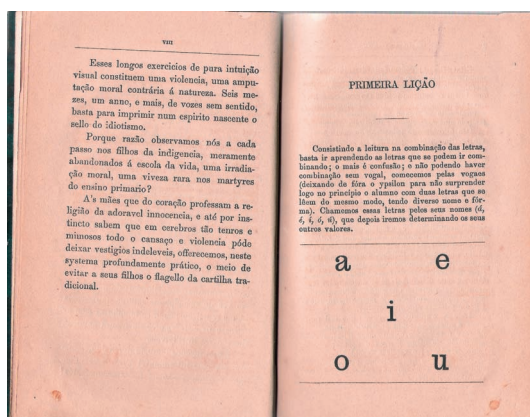
Isso pode ser visto com alguma clareza na apresentação do quadro das vogais (que o autor designa por vogais orais e nasais) e no quadro relativo aos “Alfabetos” (versais e minúsculas).

Relativamente ao quadro das vogais, que corresponde à primeira página da *Cartilha Maternal* — e que no caso das duas primeiras edições, co-habita na mesma página com o texto destinado ao professor — poderemos afirmar,

sem quaisquer exageros, que foi uma composição muito elaborada, para funcionar como uma imagem de entrada, com uma força e uma profundidade quase hipnótica³².

Efectivamente, este “texto do aluno” é uma imagem estática, uma vez que os quatro caracteres assinalam e definem os quatro vértices de um quadrado, ou se preferirmos, estão inscritos e situados em zona equidistante dos quatro vértices de um quadrado. Mas simultaneamente, a imagem é dinâmica, porque o centro dessa figura, pontualmente construída, corresponde ao ponto de intersecção das diagonais.

Fig. 86 – 2ª edição da *Cartilha Maternal* (1878), p.111 e p.112 © M. J. D.



32. Apesar de não podermos debruçar-nos, neste estudo, sobre estas questões, devemos pelo menos referir que António Telmo, numa obra chamada *A gramática secreta da Língua Portuguesa* (1981) sujeita este quadro a uma pormenorizada análise e não hesita em atribuir-lhe uma elaborada interpretação cabalística, afirmando que dissimula, como aliás, na sua opinião, toda a *Cartilha* o ensino do Livro da Formação e que a classificação que João de Deus “atribui aos fonemas segue de perto o modelo de Sepher Ietsirah, livro que, com o Zohar, constitui a principal fonte escrita da doutrina secreta hebraica.” Telmo (1981:55)

nais, linhas dinâmicas por excelência. Esta figura, utilizada no *jogo de dados* ou no *dominó* com o valor de 5 na face, foi motivo de estudos sob vários pontos de análise e interpretação, mas interessa-nos, aqui, referir principalmente a análise de Frutiger (1983: 5-6 E 11-22) relativamente a este modelo de relação entre cinco formas pontuais inscritas num quadrado.

As cinco vogais foram organizadas para serem vistas como um todo, único, coerente e estruturado.

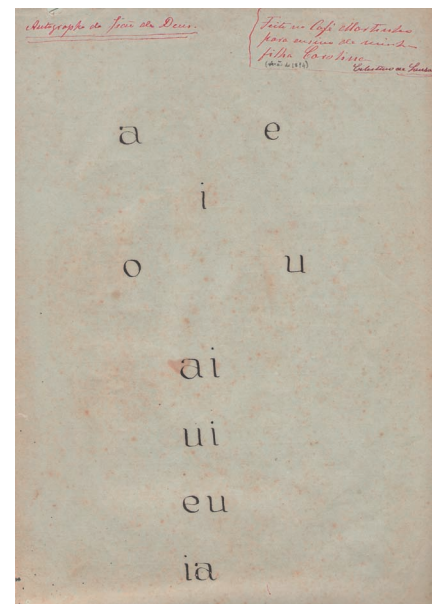
Ora, essa estruturação foi concebida, considerando por um lado que a leitura se processa sequencialmente da esquerda para a direita, em linhas horizontais, e verticalmente de cima para baixo, e por outro, considerando as proximidades relativas entre cada carácter, o que impede, neste conjunto, que na sequência de leitura começando pelo “a” se leia de seguida o “o” ou que a seguir ao “e” se leia o “o”. Se assim for, quando este modelo se apresenta autonomamente, como é o caso das primeiras edições da *Cartilha Maternal*, para além da apreensão global, do reconhecimento fácil e imediato, permanece uma lógica de leitura que coincide com a ordem pela qual aprendemos a listar e a re as vogais: a e i o u.

Este modelo de face de *dado* com cinco pequenos círculos negros, para contar “cinco” pontos, tem a vantagem de a letra “i” ficar isolada no centro, uma vez que essa letra é uma das mais fáceis de identificar, pela sua forma linear e pela sua famosa “pinta”. Dentro deste conjunto de cinco caracteres é a mais fácil de distinguir. Uma forma geométrica perfeita, capaz de deixar visível os lados, os vértices, as diagonais e o seu ponto de intersecção é para as vogais uma imagem que tem tanto de atraente como a peça de dados e tanto de dinâmico e estático quanto de aberto e fechado.

E, mesmo quando este conjunto, figura numa única página, acompanhado por quatro palavras, cada uma delas formada por duas vogais (ai; ui; eu; ia) como sucedia com a 1ª folha da *Cartilha da Carolina*, mais tarde com a *Cartilha Majestática*, e posteriormente, ainda, com a 24ª edição da *Cartilha Maternal*, as vogais continuam a funcionar como um subgrupo autónomo, independentemente da composição de página conseguir organizar eficazmente a relação entre todas as partes presentes na página.

Julgamos até que João de Deus, teve ocasião para testar, exaustivamente, as duas principais hipóteses: aquela em que as cinco vogais foram impressas isoladamente numa única página e a outra,

Fig. 87 – 1ª folha e Pormenor da 8ª folha da *Cartilha Manuscrita da Carolina* (1874). © M.J.D.



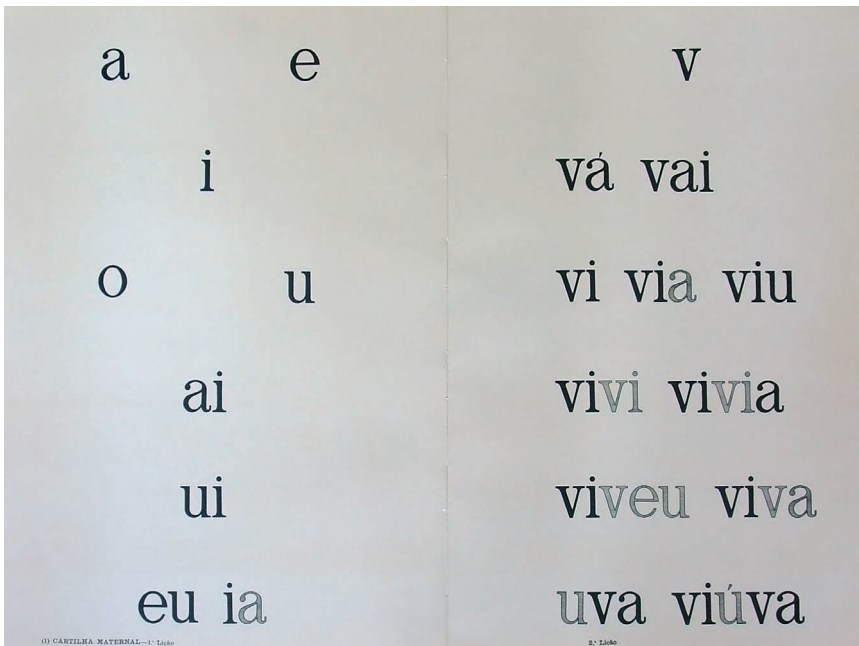


Fig. 88 – *Cartilha Majestática*, 1ª Lição (1), © M.J.D.

Cartilha da Carolina e da *Cartilha Majestática*, como fizemos a propósito da diferenciação silábica, veremos que a principal diferença entre elas, existe ao nível da composição de página, em que o texto foi distribuído, respectivamente, por sete linhas na primeira e por seis linhas na segunda.

O ajuste das sete linhas de uma *Cartilha* para as seis linhas da outra, (provocando a passagem da última palavra “ia” para a mesma linha da palavra “eu”) resulta, no caso da *Cartilha Majestática*, do tratamento gráfico ter sido pensado sob uma perspectiva de dupla página.

Como nota de reforço documental, diremos que de entre as muitas cartilhas que conhecemos não encontramos em nenhuma delas, uma organi-

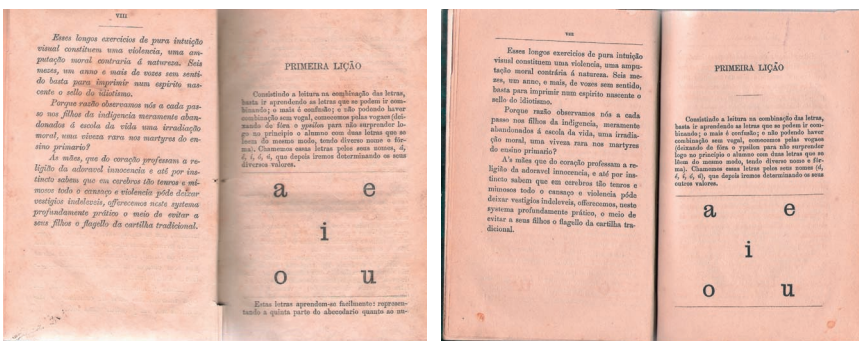


Fig. 89 – 1ª edição da *Cartilha Maternal* (1876) p.1 (1ª Lição.); 2ª edição da *Cartilha Maternal* (1878) p.1 (1ª Lição.). © M.J.D.

forte ligação entre as cinco formas apresentadas. Estamos perante um *logograma das vogais* que na 1ª edição ficou intercalado no “texto do professor” o que fez com que João de Deus, logo na 2ª edição, tivesse corrigido este aspecto perturbador da clareza.

em que figuram numa página conjuntamente com essas quatro palavras (ai; ui; eu; ia).

O manuscrito que designámos *Cartilha da Carolina* é, como já o dissemos, do Verão de 1874, anterior, portanto, à publicação da *Cartilha Maternal*, e mais uma vez isso demonstra o conjunto de experiências gráficas realizado pelo autor da *Cartilha Maternal* antes de a versão final desta obra ter sido impressa.

Se voltarmos a comparar as duas primeiras páginas da

zação das vogais tão estruturalmente concebida como *figura* (ou imagem autónoma) que iguale a que João de Deus concebeu para apresentar as cinco vogais. Esta figura, apesar de aberta, fecha-se em si mesma, visualizando uma relação de

É possível termos a noção, mesmo que parca, de alguns problemas equacionados por João de Deus, através da observação nas páginas da *Maqueta Bicolor* das diversas tentativas para os resolver.

Nas várias experiências que João de Deus realizou na *Maqueta*, e imaginando que foi moroso o processo de impressão manual, letra a letra, primeiro de uma cor depois de outra (primeiro o preto, depois o vermelho como se pode

verificar nas páginas onde apenas figura a impressão a preto), teremos que concluir que estes estudos foram concebidos e executados com rigor, na busca de uma síntese formal capaz de produzir diversos níveis de leitura e coerência com a estruturação do método.

Em primeiro lugar repita-se, como uma forma de sublinhar, que toda esta *Maqueta* está regrada a lápis.

Os exercícios com as vogais, por exemplo, devem ter sido elaborados em momentos temporalmente muito distintos, uma vez que o primeiro aqui apresentado, está na primeira página da *Maqueta* e o outro numa das últimas. É claro que estamos perante uma maqueta de estudo e, só por si, a distância ou a localização relativa de um dado ensaio, não é suficiente para provar uma ordenação temporal. Mas, é provável que o primeiro estudo relativo às vogais tenha sido concebido e testado antes do que se encontra numa das últimas páginas da *Maqueta*, por duas razões: a primeira porque o procedimento normal será iniciar os estudos pelas primeiras páginas e a segunda porque a composição das vogais na zona final do livro de estudos representa um estádio mais próximo do final impresso na *Cartilha*. De facto, estes dois estudos, sendo formalmente próximos, produzem um conjunto diferente, uma vez que o segundo agrupamento fruto de uma equidistância entre cada par de letras, medida na vertical e na horizontal, realiza uma figura mais definida e estável. Sabendo a ordem pela qual memorizamos e verbalizamos as vogais, no primeiro estudo, manualmente impresso logo na primeira página ímpar da *Maqueta*, poderemos hesitar entre uma leitura na vertical por razões de proximidade, ou na horizontal, pelo nosso modelo e conseqüente hábito de leitura. No segundo estudo, a situação altera-se e julgamos que esta disposição das vogais deve ter sido a ponte para a organização da figura final que João de Deus alcançou e que depois

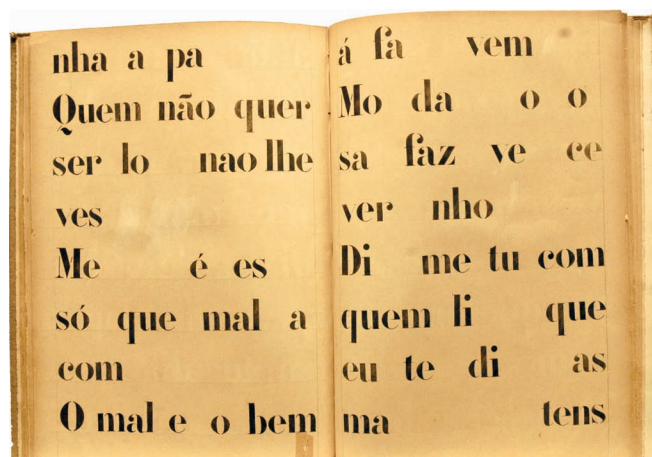


Fig. 90 – *Maqueta Bicolor* (preto e vermelho). Páginas impressas a preto com espaços destinados às sílabas que seriam impressas a vermelho. © M.J.D.

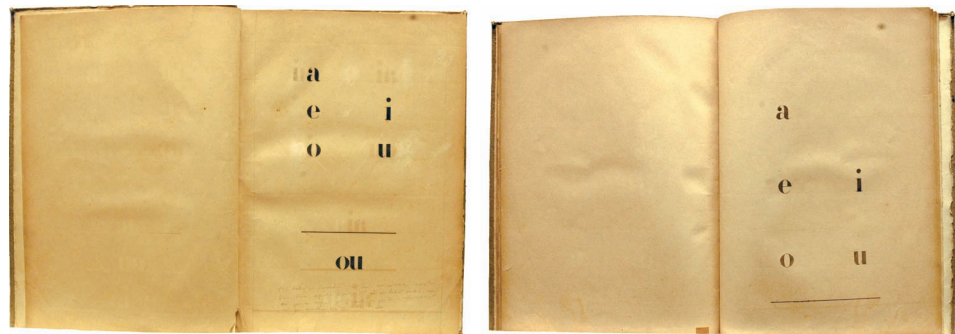


Fig. 91 – Maqueta Bicolor. © M.J.D

jamais abandonou. Aliás, não foi precipitadamente que a considerámos como um logograma ou mesmo um *logótipo das vogais*, uma vez que sendo uma figura de síntese, é uma das figuras emblemáticas deste projecto substanciado na *Cartilha Maternal*.

Mesmo assim, entre estes estudos e a referida solução final é provável que tenham existido outros estudos. No espólio do Museu João de Deus, não encontramos mais nenhum documento que comprove esse salto qualitativo e evolutivo no diagrama das vogais, a não ser o manuscrito da *Cartilha da Carolina* onde, como atrás mostrámos, essa solução já estava plenamente definida. Estes dois documentos terão, porventura, uma importância histórica muito superior à que desde o início lhes conferimos, e por isso, gostaríamos de conseguir datar quer a *Maqueta Bicolor*, quer o processo evolutivo que conduziu à solução gráfica conseguida para as vogais.

Por diversas vezes salientámos o apuro na utilização dos espaços, sobretudo dos espaços em branco, como meio de construção de figuras, simples, mas extremamente complexas no seu processo de concepção, tendo em vista a sua potencialidade comunicativa.

A forma como encontramos semelhanças quanto às disposições gráficas relativas às cinco vogais e aos ditongos, deixa perceber a existência de um trabalho de pesquisa comunicacional desconcertante pelo minimalismo de processos, meios e formas.



Fig. 92 – Maqueta Bicolor. Estudos para palavras constituídas para duas vogais (monossilábicas e dissilábicas) e estudo para a letra “v”. © M.J.D

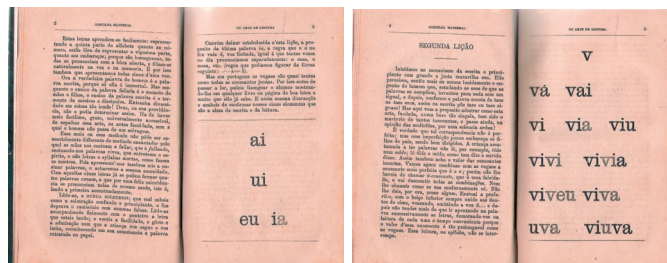
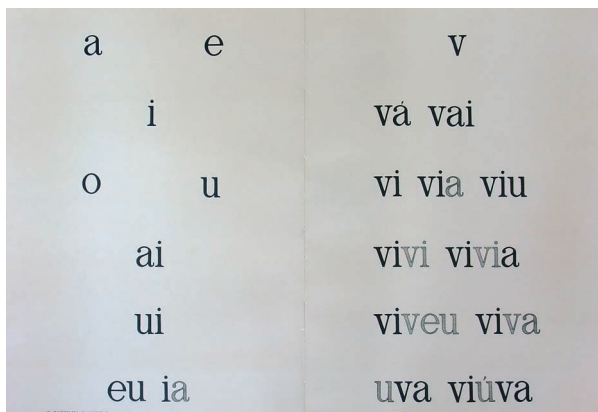


Fig. 93 – 1ª folha da *Cartilha Majestática* (1ª Lição); 2ª edição da *Cartilha Maternal* (1878) p. 2–3 (1ª Lição) e p.4–5 (2ª Lição). © M. J. D

Comparando estas páginas oriundas de três origens diferentes, embora convergentes — uma *Maqueta* manualmente impressa, uma obra de formato reduzido e outra de formato gigante — poderemos constatar que existem adaptações relativamente ao formato, ao campo visual e aos elementos que habitam esse mesmo campo visual.

A necessidade de visualização através de uma organização gráfica assente na página e na dupla página, é patente através da experimentação de diferentes posicionamentos das letras respeitantes ao mesmo exemplo, o que demonstra também um investimento consciente na tradução de coerência visual de um dado conceito.

Na *Maqueta Bicolor* existem mais três estudos que sem adiantarem muito, relativamente ao processo evolutivo da figura que apresenta as vogais, denotam passos intermédios com alguma importância.

O primeiro estudo que iremos analisar intitula-se *falla* e localiza-se na *Maqueta Bicolor*, 15 páginas depois dos outros dois. Este estudo testou, relativamente às vogais, diversos sinais diacríticos para diferentes registos da produção sonora e esse esquema conceptual baseou-se numa quadrícula de 5 x 5 relativamente perfeita no seu quadriculado. Nesta quadrícula poderiam ser colocadas um total de 25 letras, distribuídas por cinco linhas. Este modelo deixa visível um quadrado cuja mediana vertical corresponde à coluna da vogal “i” e por isso esta letra seria neste diagrama a letra central, localizada geometricamente no cruzamento das diagonais desse quadrado cujos vértices correspondem respectivamente à seguinte sequência: “á”; “ú”; “ã” e “ũ”.

Na composição tipográfica de quadros, esquemas, tabelas ou organizações, a composição em quadrícula é, provavelmente, aquela que mais facilita o trabalho do compositor, evitando perdas de tempo em ajustes nas



Fig. 94 – Maqueta Bicolor. Estudo FALLA.
© M.J.D

várias fases do trabalho tipográfico. Este estudo, embora não tenha sido realizado para a organização das cinco vogais, constante da primeira Lição da *Cartilha*, poderá ter visualizado um percurso posteriormente seguido para essa solução.

Este estudo, efectivamente, foi executado para as “cinco especies de vogaes” e ficou inserido na 21^a Lição, relativa às “vogaes nasaes” que analisámos do ponto de vista do uso do Tipo *liso* e *lavrado*. A hipótese que levantámos relativa-

mente a este estudo, e à sua afinidade com o “logograma das vogais” fundamenta-se na sua evolução até à forma final de losango. O estudo presente nesta página intitulada FALLA resultou no quadro presente na p. 82 da 2^a edição da *Cartilha Maternal* e que aqui voltamos a reproduzir.

Apesar da proximidade estrutural e formal que patenteamos relativamente ao quadro das vogais, o posicionamento relativo desta figura das “vogaes nasaes” coloca em posição cimeira o “ã” e altera a relação dos

seus elementos constituintes independentemente da sua quantidade ser em igual número. João de Deus compreendeu isso e tirou partido das diversas variantes, como aconteceu com as variantes da p. 89 e da p. 95, que aqui reproduzimos.

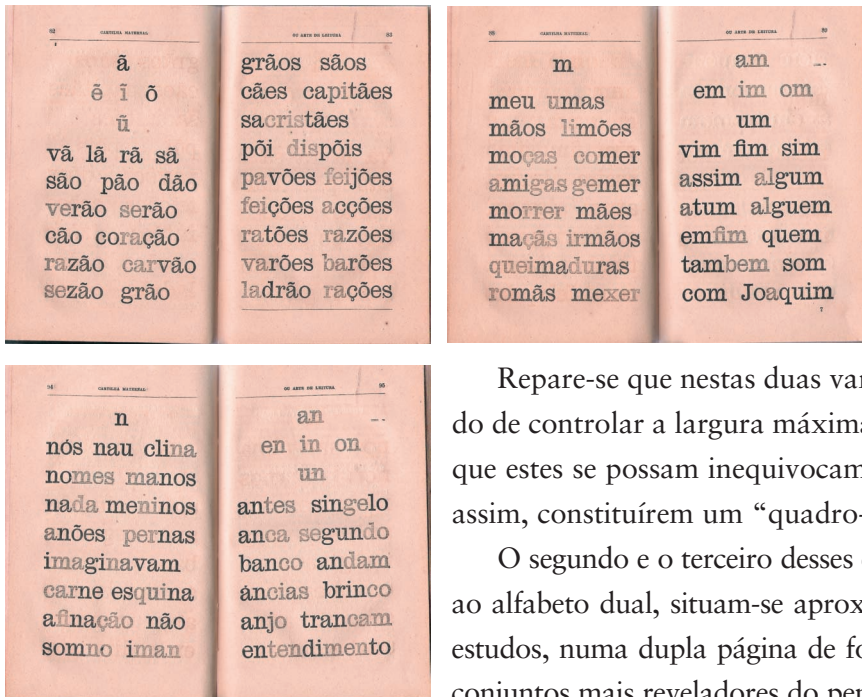


Fig. 95 – 2ª edição da *Cartilha Maternal* (1878) p.82-83 (21^a Lição), p.88-89 (22^a Lição) e p.94– 95 (23^a Lição).
© M.J.D

Repare-se que nestas duas variantes de losango, existiu o cuidado de controlar a largura máxima de cada um desses quadros, para que estes se possam inequivocamente distinguir do restante texto e assim, constituírem um “quadro-título” visualmente autónomo.

O segundo e o terceiro desses estudos, formam um grupo relativo ao alfabeto dual, situam-se aproximadamente a meio deste tomo de estudos, numa dupla página de forte unidade e representam um dos conjuntos mais reveladores do pensamento gráfico de João de Deus.

São dois estudos exactamente com a mesma matriz conceptual, em que o da página par apresenta o alfabeto das minúsculas e o da página ímpar o alfabeto versal. Numa primeira observação, deparamo-nos com a letra “a” isolada na cabeça da página, a encimar todo este quadro em que o alfa-

beto das minúsculas foi disposto, segundo uma lógica de alguma sintonia com o que viria a ser a *Cartilha Maternal*.

Com efeito, o quadro das vogais, ainda na sua forma não definitiva, será a primeira página da *Cartilha*, assim como as letras “v”, “f” e “j” serão as três primeiras consoantes abordadas de seguida. A sequência futura que virá a ser impressa na *Cartilha* não corresponde exactamente à ordenação manualmente impressa nesta

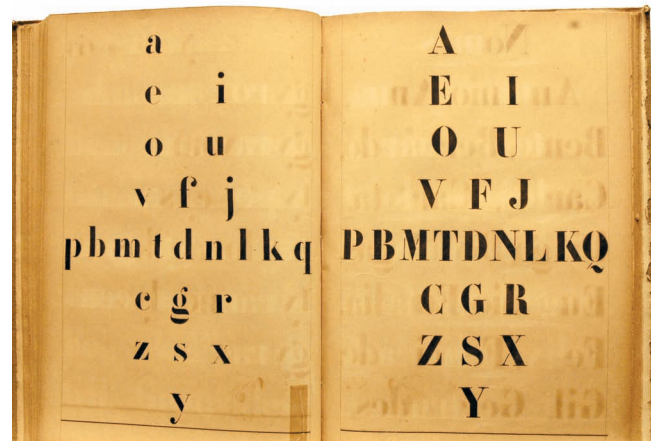


Fig. 96 – *Maqueta Bicolor* dupla página com alfabeto dual. © M. J. D

Maqueta. A letra “y” não foi, na *Cartilha*, a última a ser estudada, mas as sequências aqui presentes na *Maqueta* são praticamente as mesmas que se encontrarão na *Cartilha*. Notamos a ausência da letra “h” que na futura *Cartilha* estará em dupla página depois da letra “y”. Também não consta o “w”, mas esse carácter não constará de nenhum dos alfabetos da *Cartilha*. Em cada uma destas duas páginas da *Maqueta Bicolor*, o alfabeto dual apresenta-se ordenado de forma a constituir esquematicamente um quadro que organiza dois grandes grupos: o das vogais e o das consoantes (ou, mais de acordo com o que João de Deus defendia, “invogaes”). No grupo das consoantes cada sub-grupo está organizado por linha, horizontalmente e com as letras centradas à largura da mancha de texto. Considerando a globalidade da página, poderemos concluir que toda a sua organização é uma organização diagramática, estruturada neste caso concreto sobre dois eixos ortogonais.

Aproveitemos para extrair da 25^a Lição, e do texto do professor, a seguinte passagem:

“os quadros alfabéticos assim talhados, pelas cinco vogaes, em outras tantas regras ou linhas, estão indicando as porções em que se ha-de estudar o alfabeto. De alguma cousa havia de servir a posição alfabética das vogaes.” Deus (1876:117)

Também poderemos concluir que a forma como o autor geriu os espaços, principalmente os espaços em branco entre caracteres — relacionados com o número de caracteres por linha — auxilia o leitor na percepção dos vários grupos e sub-grupos aqui explicitados. Se conjugarmos o afastamento horizontal entre caracteres (o seu espacejamento ou *track-amount*) com o seu respectivo alinhamento vertical verificaremos como neste quadro conceptual João de Deus conseguiu, sem destruir a unidade, formalizar

graficamente uma distinção entre dois grupos (o das vogais e o das consoantes) e vários sub-grupos³³.

É bem visível que os alinhamentos verticais do conjunto das vogais não alinham verticalmente com os restantes grupos constituídos por três consoantes. Por sua vez, as consoantes foram centradas, com rigor, sobre os limites pré definidos da mancha de texto na página.

A organização gráfica de cada página foi concebida sob duas preocupações permanentes: a articulação de cada página com a dupla página, por forma a funcionarem isoladamente e enquanto dupla página, ou seja, com a consciência de que serão lidas individualmente e, resultado da sua indissociabilidade, estarão sempre inevitavelmente juntas; e a consciência do espaço, isto é, a sensibilidade e o conhecimento de que toda a paginação implica gerir uma relação entre a forma impressa (o “negro”) e o fundo “branco”.

Quando a textura é mais “macro” ou seja quando a relação entre o formato, o corpo e o peso do Tipo, implicam uma quantidade de caracteres por página, relativamente pequena, todo o campo visual fica habitado por formas mais próximas do observador e esse efeito de aproximação exige controlos mais nítidos dos espaços em branco. Esses espaços sejam entre os caracteres, sejam entre as palavras, sejam entre o conjunto dos negros, sejam nas relações com as várias envolventes de “branco” requerem uma gestão consciente e adequada à intenção inerente ao conteúdo.

Foi isto que sucedeu com os “**Alfabetos**”, que já tivemos oportunidade de analisar numa perspectiva da diferenciação entre as formas das letras do alfabeto dual e o conseqüente uso do Tipo *liso* e *lavrado*.

Os “**Alfabetos**” foram apresentados com vários objectivos, mas o facto de estarem situados numa zona final da *Cartilha* demonstra que João de Deus sempre os trabalhou no sentido de eles terem também um papel activo e não serem uma lista ordenada de glifos a ser memorizada, como sucedeu na grande maioria das cartilhas e dos catecismos. É necessário ter presente que os “**Alfabetos**”, tal como as “**Palavras esdrúxulas**”, são parte integrante da última (25^a) Lição.

A sua postura perante o alfabeto é crítica e sarcástica:

33. É possível considerar como um todo o grupo das vogais ou como composto por dois sub-grupos, uma vez que a letra “a” foi disposta separada e isoladamente do restante conjunto organizado em quadrado. Dentro do grupo das consoantes, é possível encontrar cinco sub-grupos. Será, eventualmente, possível encontrar dentro do sub-grupo constituído por nove consoantes, alguma lógica na sua ordenação dado que estas consoantes não surgem na *Cartilha* pela mesma ordem aqui exposta.

“Mas voltando ao alfabeto, não recomendamos que o façam aprender de cor senão a discípulos que nutram a lisonjeira esperança de chegar um dia a folhear dicionários, que é do que serve.

Em todo o caso ahi o tendes, á escolha, minúsculo e maiúsculo entremeado para confronto, e separado. Ainda nos parecia melhor, isto é, menos indigesto, encorpado em palavras, onde ao pé da maiuscula apparecesse a minuscula, e ao lado os nomes que nós damos ás letras. (...) O alfabeto é uma ordem puramente material; o seu estudo, aborrecido, e não ha necessidade de molestar o alumno. Quantos terão renunciado á gloria de saber ler, pelo fastio invencível dessa enfiada de nomes bárbaros e desconexos? É verdade que no principio, que é quando o costumam a ensinar, a essa desconexão ajunta-se a absoluta ausência de sentido; mas em todo o tempo a memoria se esquivava a encadear semelhante salsada.” Deus (1876:116-7)

Este excerto por estar mais completo foi extraído da 1ª edição da *Cartilha*, mas na 2ª edição, com menos algumas linhas, o teor do texto é idêntico.

Após a construção de uma organização especial, o quadro dos alfabetos está impresso na parte final da *Cartilha Maternal* na 25ª Lição, na página seguinte à das “Palavras esdrúxulas”. O “Alfabeto” será um espelho do que foi já estudado e aprendido e será, ainda, um elemento de ligação ao texto que se segue no fecho da *Cartilha*, o “Hymno de Amor”.

Mais uma vez a nossa preocupação em compreender a estrutura gráfica desta última Lição, levou-nos a tentar compreender a razão de ser das diferenças entre os “Alfabetos” impressos nas duas primeiras edições da *Cartilha*.

Em ambas as edições, os “Alfabetos” ocupam duas páginas: na 1ª edição localizam-se nas p. 122-3, portanto em dupla página, e na 2ª edição localizam-se nas p. 113-4, o que, só por si, produz relações entre o leitor e o conteúdo diferentes em cada uma das situações.

Esta alteração da localização relativa dos “Alfabetos” nas duas primeiras *Cartilhas* foi provocada por uma redução no texto do professor correspondente a uma página precisamente na 25ª Lição, o que obrigou a uma alteração nas duplas páginas relativas às “Palavras esdrúxulas” e aos “Alfabetos”, para uma disposição de frente e verso (ímpar/par) bem como ao arranque do texto “Hymno de Amor” também em página ímpar na 2ª edição da *Cartilha*.

A subtracção de uma página nesta parte final da 2ª edição da *Cartilha* forçou todo o texto seguinte, devido a esse corte, a recorrer uma página, quebrando deste modo a paginação estudada e executada para a 1ª edição da *Cartilha* a partir da 25ª Lição.

Anteriormente, a propósito do conceito de página na *Cartilha Maternal*, procurámos mostrar que ambas as soluções relativas à paginação em dupla página ou em páginas seguidas frente e verso, seja para as “Palavras esdrúxulas”, seja para os “Alfabetos”, seja para o arranque do texto “Hymno de Amor” apresentam vantagens e desvantagens, embora nos pareça que a solução primeira foi a preferida por João de Deus, na medida em que foi esta que passou a vigorar posteriormente e que também faz mais sentido quando a obra contém em exclusivo o texto do aluno, como sucede nos quadros parietais e na *Cartilha Majestática*. Nesta última, os “Alfabetos” tiveram uma disposição diferente, devido ao formato e às contingências específicas do objecto (dimensões e a aspectos de funcionalidade e usabilidade), facto do qual demos já conta atrás.

O que pretendemos mostrar é que na paginação dos “Alfabetos” o trabalho de alinhamentos e de gestão dos espaços em branco foi modificado, ou melhor, rectificado, da 1ª edição para a 2ª edição da *Cartilha Maternal*.

A apresentação do alfabeto dual, “minúsculo e maiúsculo entremeados para confronto”, que João de Deus colocou em cinco linhas, de forma absolutamente inovadora, conheceu um desajuste na 1ª edição, que estamos em crer se deveu a um mau trabalho do compositor tanto mais que esse deslize não se encontra nos restantes dois alfabetos apresentados separadamente nem em mais nenhum dos que pudemos observar. Nota-se aliás, através do relevo resultante da impressão no verso desta folha, o desajuste na mancha que provocou uma diminuição no comprimento da linha. O descontrolo do afastamento entre as parelhas de letras conjugado com o comprimento da linha e com a condicionante da leitura dos cinco pares de vogais na vertical provocou a desestruturação nesta impressão.

Mas o que pretendemos analisar é o uso de um recurso inovador ao nível da gestão dos espaços em branco. Se observarmos a segunda linha deste alfabeto dual “entremeados”, verificaremos que, horizontalmente, entre a parelha “gG” e “hH” existe um enorme espaço em branco que “salta” uma fila de alinhamento vertical, para evidenciar uma ausência.

Trata-se de uma indicação de que o *h*, segundo João de Deus, não é, propriamente uma letra, já que não soa.

Num texto pleno de expressividade, ironia e erudição, mas que nós decidimos, por razões de extensão, não incluir na íntegra neste trabalho, João de Deus, escreve aproximadamente duas páginas para o professor,

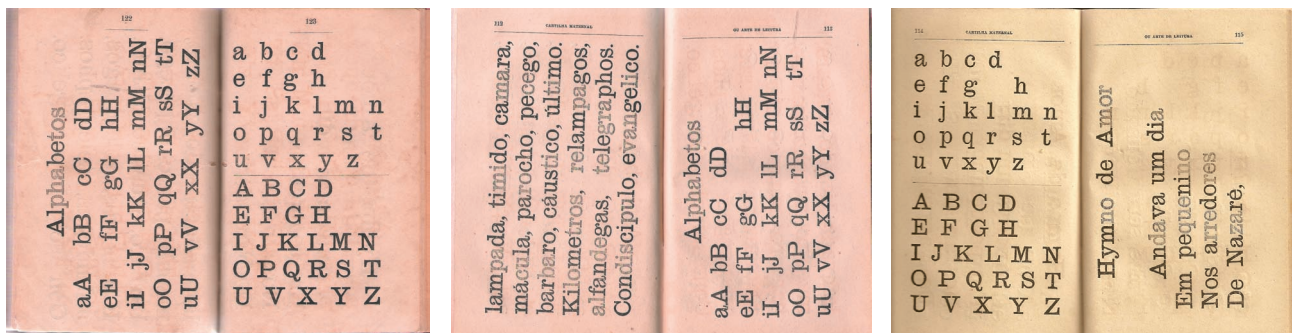
relativamente ao *h* das quais citaremos, então, o mínimo necessário para a compreensão do seu ponto de vista.

“(...) o *h*, igualmente debaixo de todas as apparencias de letra, não passa d’um signal.

(...) O *h* em portuguez não vale aspiração; umas vezes é accento, outras vezes é signal etymologico, outras vezes é ambas as cousas.

Applica-se a todas as vogaes e á terça parte das consoantes, ou tanto monta, a metade do abecedário. A sua índole é carregar, accentuar, apesar das muitas excepções.” Deus (1878:96-7)

Foi possível exprimir, visualmente, esta sua ideia de uma letra com uma existência aparente e cujo nome causa estranheza. A estranheza deverá ter confundido os tipógrafos ao ponto de mesmo depois de rectificado e aberto o espaço em branco sob o “d” e sobre o “l”, ter continuado inexistente no alfabeto das maiúsculas da p. 114 da 2ª edição.



Afirmámos tratar-se de um lapso tipográfico porque, para além de só termos encontrado este caso no alfabeto das maiúsculas impresso na 2ª edição da *Cartilha Maternal*, constatámos que este recurso foi anteriormente elaborado e está patente na *Maqueta Bicolor*, cujas páginas aqui também reproduzimos.

Na sub-unidade em que analisámos a utilização do Tipo liso e lavrado, salientámos o acrescento que esta diferenciação introduziu na leitura destes quadros.

Julgamos que os diversos níveis de leitura destes “Alfabetos” serão suficientes para que nos interroguemos sobre a existência das diversas “camadas informativas” presentes nos “Alfabetos” e de um modo mais global no conjunto desta obra, e a forma como elas se revelam graficamente na sua dialéctica comunicativa entre a simplicidade e a complexidade.



Fig. 97 – Alfabetos: 1ª edição da *Cartilha Maternal* (1876) p.122-123; 2ª edição da *Cartilha Maternal* (1878) p.112-113 e p.114-115. © M.J.D.

Fig. 98 – *Maqueta Bicolor*. © M.J.D

Considerando que a gestão dos espaços em branco é um trabalho globalmente inseparável de outros procedimentos ao nível do Tipo, do corpo, do peso, da cor, da linha ou da página, deveremos concluir que apesar das imensas listas de palavras que compõem o projecto da *Cartilha* e que, inclusive, quantificámos, não existem colunas de texto. A linha é predominante relativamente à coluna e diferentemente de outras cartilhas, não encontramos colunas de palavras.

Mesmo nos casos em que numa só página são colocadas duas palavras por linha, a paginação soube evitar a coluna, uma vez que a segunda palavra não se inicia obrigatoriamente no mesmo ponto da segunda palavra da linha imediatamente acima ou abaixo. A gestão do espaço em palavras situadas sem contexto textual e o espaço em branco em contexto textual são diferentes, mas nunca há espaço em branco entre sílabas como sucede nas restantes cartilhas contemporâneas da *Cartilha Maternal*.

Queremos ainda acrescentar que os espaços entre palavras foram ponderados minuciosamente, da mesma forma que se conseguiram gerir alinhamentos à esquerda e justificações, por forma a que as listas de palavras adquirissem um estatuto visual de texto, o que como dissemos julgamos fazer parte daquilo que João de Deus pretendia com o processo de alfabetização: promover o contacto do aprendiz com as estruturas gráficas dos textos impressos; e estes, como se sabe, tinham e têm a sua apresentação mais comum sob a forma de linha interrompida e não de coluna.

7.5.5 Sinais gráficos não alfabéticos

A organização da página na *Cartilha Maternal* foi trabalhada, como vimos, com preocupações de legibilidade e de usabilidade, determinadas pelos vários objectivos didácticos e pedagógicos perseguidos pelo seu autor. A clareza exigida pela organização gráfica dos conteúdos implicou a existência de uma cuidadosa articulação entre estes e um processo rigoroso de hierarquização da totalidade da informação existente na página e na dupla página.

A informação que habitualmente se designa conteúdo informativo corrente — título da obra, numeração de página e de Lição — foi tratada na *Cartilha* como um conjunto de balizas referenciais imprescindíveis à navegação, mas com o cuidado necessário para evitar interferências prejudiciais sobre o essencial impresso em cada página.

Tivemos oportunidade de mostrar o que acabámos de dizer sempre que assinalámos o percurso de depuração gráfica, ao longo das diferentes edições, o qual culminou com a 24^a edição da *Cartilha Maternal* de 1912 onde toda a informação corrente permaneceu situada em pé de página, num apagamento conducente ao realce dos conteúdos primordiais da página.

Como também já referimos, João de Deus decidiu introduzir em algumas páginas da *Cartilha Maternal* uma série de elementos fonográficos que tinham como alvo principal o professor e como função principal auxiliá-lo na orientação rápida relativamente ao conteúdo de cada Lição ou a parte dela. Admitimos, hipoteticamente, embora com carácter de excepção, que esses elementos gráficos também se tivessem revelado úteis para os discípulos mais perspicazes e curiosos. Mas cremos firmemente que toda esta sinalética foi construída com a preocupação centrada no olhar do professor. Estes elementos, a que chamámos já sínteses fonográficas, recorrem, de uma forma que nos parece muito inteligente, a sinais gráficos não alfabéticos que são com certeza merecedores de uma análise mais detalhada.

Para que nos situemos convenientemente nesta questão, será necessário recordar que no período em que João de Deus viveu não existia um alfabeto fonético internacional. O alfabeto fonético internacional é um sistema notacional surgido no final dos anos oitenta do séc. XIX, por alturas da

criação, em 1886, da Associação Fonética Internacional, que congregava um grupo internacional de linguistas dirigidos por Paul Passy. Ora, a divulgação do alfabeto fonético internacional sucede cerca de uma década após o lançamento da 1ª edição da *Cartilha Maternal*. Sabermos isto implica percebermos por que razão João de Deus teve de resolver com um sistema notacional próprio aquilo que atormentava uma série de linguistas e o preocupava a si como didacticista, isto é: como referenciar, identificar e representar os diferentes valores que cada letra do alfabeto pode ter em diferentes contextos de ocorrência.

Estas preocupações estiveram, obviamente, presentes em quase todos os autores das cartilhas de iniciação à leitura, mas não encontramos em nenhum deles um tão profundo investimento nesta matéria. Ainda que alguns tenham feito um grande investimento no desenvolvimento de modelos explicativos verbais, mais ou menos inventivos, nenhum criou um sistema gráfico para a representação dos valores sonoros das letras nos seus diferentes contextos verbais.

Fomos também dando conta, através da polémica gerada em torno da *Cartilha Maternal*, da importância que João de Deus atribuiu às realizações sonoras dos itens lexicais que seleccionou para aparecerem escritos em cada Lição. Tal importância ficou patente, quer na selecção das palavras que constituíam cada uma das lições do seu método, quer na forma como o seu escalonamento foi organizado, mesmo dentro de cada Lição.

O conjunto de sinais gráficos que compõem o universo fonográfico da *Cartilha* foi sendo elaborado ao longo de alguns anos e o seu ajuste ficou visível, quer nos vários textos do autor que fomos referindo ao longo deste trabalho, quer nos inúmeros estudos que a *Maqueta Bicolor* evidencia. Pretendemos destacar, neste momento da análise da *Cartilha*, que as características específicas desse universo notacional resultam de uma forma de pensar gráfica cujas particularidades tentaremos organizar e sistematizar.

Em primeiro lugar, deveremos referir que João de Deus recorreu a esta sinalética de forma semelhante à que ele próprio usara já para os títulos, isto é, servindo-se de uma espécie de fórmula que lhe permitia referenciar duas entidades e equipará-las através de um

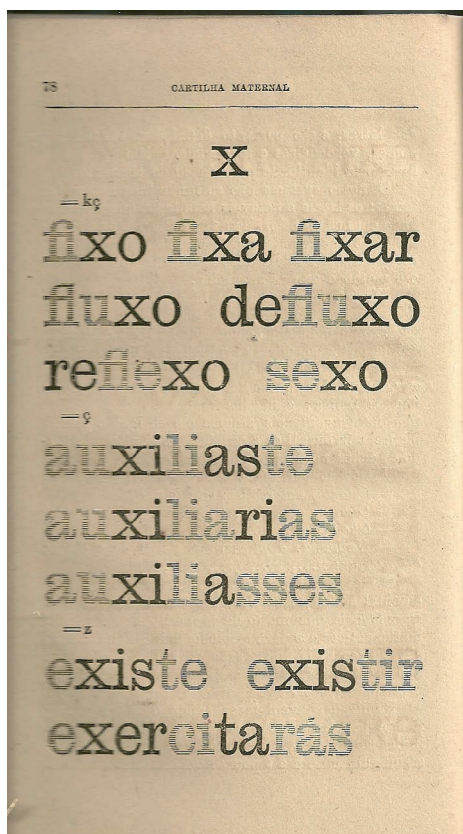


Fig. 99 – 2ª edição da *Cartilha Maternal* (1878), p.78. © M.J.D.

sinal de igualdade. Ou seja, apresentava, dentro de uma página (ou em parte de uma página) exemplos de palavras que constituíam um conjunto onde uma determinada letra surgia com um determinado valor num determinado contexto de ocorrência e esse conjunto servia para estabelecer uma relação de correspondência com o sinal gráfico escolhido para representar esse som. Como se vê na imagem da página que reproduzimos, **fixo**, **fixa**, **fixar**, **fluxo**, **defluxo**, **reflexo** e **sexo** constituíam o conjunto de exemplos onde a letra **x** correspondia à realização sonora $kç$, o que João de Deus representava apenas por $\square = kç$ dado que a primeira entidade que mantinha uma relação de equivalência com esta segunda não era representada na síntese fonográfica.

O sinal de igualdade é, efectivamente, o recurso mais utilizado por João de Deus na *Cartilha*. De facto, parece que João de Deus informa o professor (e eventualmente o aluno) do seguinte: para a letra da Lição em curso, neste caso a letra **x**, nos contextos de ocorrência identificados nos exemplos listados, o valor da letra é $= kç$. É, pois, significativo que, em inúmeras ocasiões, esse sinal de igualdade entre duas entidades se apresenta sem a explicitação da primeira parte dessa expressão. Ao prescindir da primeira parte da expressão o sinal de igualdade engloba implicitamente o título da Lição como conteúdo principal do texto presente na página e evita repetições que pela sua redundância diminuiriam a velocidade de compreensão e a relação imediata entre o título exemplificador ou generalizador e a zona constituída pelas palavras seleccionadas como exemplos.

A colocação dessa sinalética teria, pois, de estar situada numa zona imediatamente anterior a cada um dos grupos de exemplos para rapidamente transmitir uma indicação dos valores de cada grupo que aparecia na página. Por outro lado, a inserção de um elemento frásico com este tipo de informação que seria inevitavelmente um elemento “estranho” ao restante texto do aluno teria de ser estudado para não se tornar demasiado pregnant e causar efeitos perniciosos no iniciado na leitura.

João de Deus, optou por utilizar nas suas sínteses alguns conhecimentos básicos em comunicação visual que consistem em apresentar informação esquematicamente traduzida em fórmulas simplificadas e, por isso, de grande eficácia comunicativa, bem como colocar estrategicamente esses sinais para uma navegação visualmente bem estruturada. Além disso, conjugou convenientemente com os princípios que acabamos de expor, outro princípio da *gestalt* que consiste em “camuflar” uma figura pequena sob o

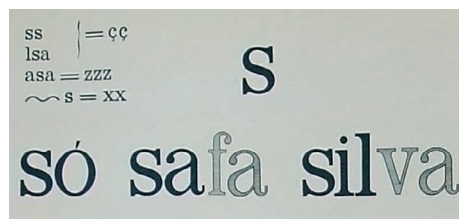


Fig. 100 – Sínteses fonográficas (pormenor). *Cartilha Magestática*. © M.J.D.

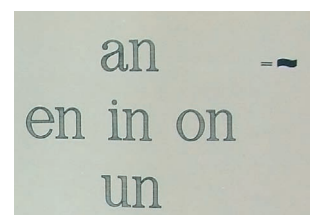


Fig. 101 – Síntese fonográfica (pormenor). *Cartilha Magestática*. © M.J.D.

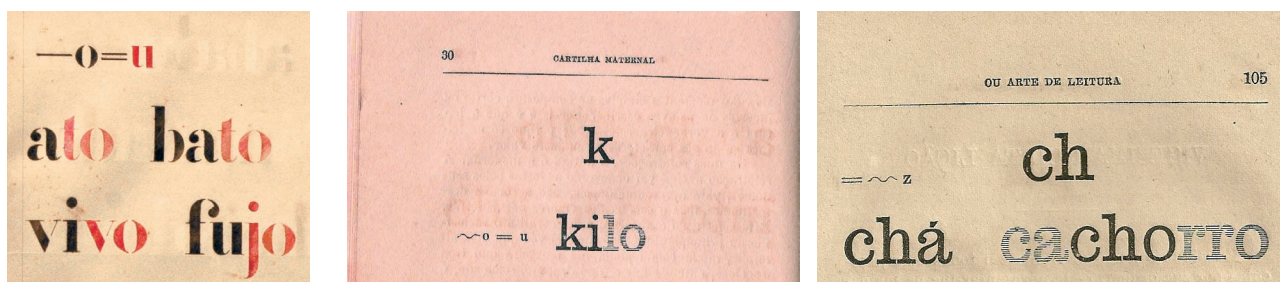


Fig. 102 – Sínteses fonográficas (pormenores). *Maqueta Bicolor*; 2ª edição da *Cartilha Maternal* (1878) p.30, e p.105. © M.J.D.

efeito pregnante das figuras grandes, dominadoras do campo visual. Este último aspecto exigiu uma gestão dos tamanhos relativos das letras e respectivas espessuras para controlar o efeito de escala e os pesos visuais da força da cor e da forma sobre o fundo da página.

Mais uma vez, a nossa análise não esquecerá o processo de concepção e lenta consolidação de todo este conjunto. Apresentaremos para a compreensão da importância destas sínteses fonográficas um conjunto de características que as compõem.

Assim:

a. O sinal de igualdade é utilizado com muita frequência e poderemos concluir ser um dos sinais de uso mais recorrente. Este sinal, universalmente conhecido, surge a maioria das vezes no início, antes da primeira linha de exemplos, deixando em aberto uma relação de equivalência aberta entre um grafema presente nos itens do texto e a tradução sonora de uma regra em função de um contexto de ocorrência desse grafema.

b. Todos os sinais utilizados são sinteticamente apresentados, facilmente decodificáveis por qualquer professor e inclusive por qualquer indivíduo com alguma escolarização elementar.

c. O conjunto de sinais foi construído com recurso a meios existentes em qualquer acervo de uma oficina tipográfica da época. É composto por letras do alfabeto latino, sinais diacríticos (til, apóstrofo, hífen, acento agudo, acento grave, acento circunflexo e cedilha), sinais de pontuação (reticências), sinais da matemática (sinal de igual e chaveta³⁴) e ainda por uma linha ondulada, simples ou dupla.

d. O local onde surge esta sinalética, apesar de variável, é geralmente o que antecede o “texto do aluno”. Cada uma destas anotações fonéticas obedece a um alinhamento à esquerda, embora existam algumas situações de alinhamento à direita.

34. A *chaveta* é ainda denominada *colchete* ou *chave*.

e. O tamanho relativo de cada uma destas sínteses fonográficas é de molde a não interferir visualmente com o texto do aluno. O Tipo e o corpo dos caracteres aí utilizados é o mesmo do texto da *Cartilha* destinado ao professor, mas parece muitíssimo menor dada a relação de convívio e de proximidade com o corpo do texto do aluno. O corpo do texto do aluno é superior ao triplo do corpo do texto do professor, mas pela conjugação de vários factores em simultâneo (o facto de na maioria dos casos existir somente uma única letra, o efeito de proximidade que acentua as diferenças de escala e de peso visual, sobretudo quando a cor da tinta usada é a cor preta) a diferença entre eles parece nitidamente maior. Convém referir que, por vezes, foram usados corpos diferentes no mesmo grupo de sínteses fonográficas.

f. Nas sínteses fonográficas foram usados caracteres com mais de um peso, espessura, inclinação e corpo do Tipo.

A sistematização destas sínteses fonográficas fica patente no quadro que aqui apresentamos. Para além da observação global que nos permite examinar as variações para cada situação particular, é ainda possível dar-mo-nos conta de algumas pequenas variações entre as duas principais versões da *Cartilha Maternal*, (a versão de bolso e a majestática).

Este quadro torna bem visível a não existência de qualquer síntese fonográfica até à 10ª Lição; isso mostra que João de Deus seleccionou em primeiro lugar letras de cujo contexto de palavra resulte um único valor fonológico e que na linha da economia de meios que lhe conhecemos, não fez qualquer síntese quando a correspondência grafema/som era unívoca.

Queremos destacar o uso magistral que João de Deus faz da linha ondulada simples e dupla. Esta, que nos parece uma síntese perfeita, traduz visualmente o ritmo da voz e pode ser lida como sucessão de letras com fluidez sonora.

Com este quadro pretendemos sistematizar um conjunto estruturado de sinais que se organizou enquanto código. E porque sabemos que revela a forma como João de Deus se serve da metalinguagem específica da escrita acreditamos que apresenta uma actualidade tão grande quanto é desconcertante a simplicidade da sua composição estrutural.



Fig. 103 – Síntese fonográfica (pormenor). 2ª edição da *Cartilha Maternal* (1878) p.68. © M.J.D.

QUADRO COMPARATIVO DAS SÍNTESES FONAGRÁFICAS NAS CARTILHAS MATERNAIS

Lições	<i>Cartilha Maternal ou Arte de Leitura, 2ª edição (versão de bolso)</i>	<i>Cartilha Maternal (versão majestática)</i>
	Título (letra) Síntese fonográfica da Lição	Título (letra) Síntese fonográfica da Lição
1ª Lição	a e i o u	a e i o u
2ª Lição	v	v
3ª Lição	f	f
4ª Lição	j	j
5ª Lição	t	t
6ª Lição	d	d
7ª Lição	b	b
8ª Lição	p	p
9ª Lição	l	l
10ª Lição	k	sem título*
11ª Lição	avô	(avô)
12ª Lição	dê lê	(dê, fê)
13ª Lição	sem título*	sem título*
14ª Lição	q	q
15ª Lição	c ç	c ç
16ª Lição	g	g
17ª Lição	r	r
18ª Lição	z	z
19ª Lição	s	s
20ª Lição	x	x
21ª Lição	ã ê ã õ ũ	ã ê ã õ ũ
22ª Lição	m am em im om um	m am em im om um
23ª Lição	n an en in on un	n an en in on un
24ª Lição	y h th rh nh lh ph ch	h lh nh ch
25ª Lição	Palavras esdrúxulas	Palavras esdrúxulas

8. Conclusões

Quando iniciámos este projecto, o nosso objectivo primordial consistia em demonstrar, por um lado, que o desenho do método de João de Deus dependera claramente da consciência da forte interdependência das características tipográficas da escrita na aprendizagem da leitura e, por outro, que jamais teria sido possível à *Cartilha* servir fielmente o método se o desenho das suas páginas não tivesse sido a consequência de um elaborado pensamento gráfico.

Este nosso propósito cresceu a partir de um contacto inicial com a *Cartilha*, feito já com o olhar de adulto informado e preocupado com o trabalho de natureza gráfica existente nos manuais escolares. Inicialmente, um contacto breve e fascinado, depois, um convívio relativamente longo e meditado. Não podemos, no entanto, deixar de revelar que o objecto inicial que tanto nos seduziu foi a *Cartilha Majestática*. Enquanto objecto editorial, foi nesta versão que a sua dimensão tipográfica se impôs ao nosso olhar. Majesticamente, de facto.

E, à medida que a curiosidade foi desenhando algumas interrogações no olhar do *designer*, iniciámos um percurso de pesquisa, naturalmente marcada pela actividade profissional, particularmente motivada pela experiên-

cia de *designer* de manuais escolares, e que teimava em não se satisfazer facilmente.

A proximidade com a *Cartilha*, enquanto objecto desprovido de ilustrações, provocou sempre, nos vários patamares da nossa atracção visual, uma enorme vontade de a ler numa perspectiva profundamente gráfica, mas também interdisciplinar, para que o desvio redutor que as análises sectoriais geralmente provocam, não pudesse exercer a sua influência perniciosa.

Por seu lado, a *Cartilha*, indubitavelmente marcada por uma época, suscitava em nós a vontade de olhar para o passado, não com os óculos da nostalgia com o intuito de fazer a apologia fácil de um autor consagrado, os quais facilmente ofuscariam qualquer intenção de isenção na análise, mas com a preocupação dominante de encontrar no percurso diacrónico da sua existência dados que pudessem trazer actualidade e informação relevantes à actividade do *designer*. Entender este *designer* enquanto elemento activo na construção de objectos que mediatizem a sua relação com os outros e com o mundo, construídos de acordo com novos paradigmas geradores de especiais articulações dos saberes e fruto da constituição de equipas de projecto lideradas por um sólido pensamento analítico, justificava plenamente esta investigação que tentava exactamente perceber as implicações de um pensamento gráfico no desenho de um projecto que exhibia claramente particularidades gráficas arrojadamente *avant la lettre*.

As nossas suspeitas relativamente ao facto de João de Deus ter sido mais do que um marco histórico na pedagogia, enquanto pedagogo que elaborou a sua *cartilha* de forma destacada, entre muitos outros seus contemporâneos dedicados a idêntica tarefa, alicerçaram-se pela convergência de inúmeros aspectos.

O séc. XIX havia feito o seu “renascimento”, muitos movimentos desenvolveram as formas de debate em espaço público e com este o hábito de questionar os acontecimentos de um período em que as transformações sociais e tecnológicas foram acompanhadas por intensas polémicas públicas e por um confronto de ideias empenhado nas grandes causas da humanidade.

A situação histórica particular de Portugal, relativamente às lutas ideológicas e políticas, a crise monárquica, a questão do analfabetismo generalizado e ainda as características de um período que, de meados do séc. XIX até aos princípios do séc. XX, será marcado, especialmente na Europa, por imensas descobertas e vontades transformadoras nos vários planos da acti-

vidade humana, nas ideias, nas artes, nas indústrias e, claro, na política, haviam criado as condições para que obras de ruptura e de enorme desenvoltura pudessem emergir. Foi aliás o que sucedeu por toda a Europa, e também à nossa escala em Portugal. Mas tal enquadramento, ainda que significativo, não nos parecia suficiente para explicar o carácter de excepcionalidade e de popularidade que esta obra de João de Deus alcançou e, menos ainda, para compreender a real dimensão deste projecto integral.

João de Deus, não sendo impressor nem compositor tipográfico e menos ainda *designer* (termo que não tinha ainda conhecido o seu baptismo) foi um criador que compreendeu que, tal como um poeta ao escrever um poema separa, medita e mede os versos, sabendo que forma e conteúdo coexistem e que cada uma destas dimensões engloba a outra, também os seus propósitos pedagógicos para a iniciação à leitura — concebidos para servir um público alargado — teriam que ter uma materialização gráfica intrinsecamente concebida e tecnicamente executada de acordo com os objectivos da alfabetização, mas também com as necessidades do público analfabeto da época.

Não poderemos estranhar que João de Deus tenha sido hostilizado pelos pedagogos profissionais porque ele foi o exemplo do autodidacta em pedagogia, um estudioso amador da língua, nomeadamente na sua vertente escrita.

Sabíamos, à partida, que a sua obra havia sido estudada por inúmeros investigadores e especialistas nas várias áreas da didáctica e das metodologias do ensino da leitura bem como da história da educação. Estas áreas não faziam parte do *core* do nosso percurso e por isso a nossa metodologia de trabalho foi outra, como explicitámos no início, limitando-nos a convocá-las sempre que tal nos pareceu oportuno.

Sabíamos que teríamos que conhecer o contexto das produções pedagógicas da época, para nele integrar as intenções expressas pelo próprio João de Deus e que teríamos de contrastar sistematicamente todas as informações que pudéssemos recolher com a análise pormenorizada das opções tomadas pelo autor para a concepção gráfica de cada uma das páginas da *Cartilha*.

Mas estávamos longe de imaginar que à nossa pesquisa anexaríamos um forte trabalho de arqueologia.

A descoberta das Cartas do Abade d'Arcozelo para João de Deus, no Museu João de Deus, revelou-se uma oportunidade de melhor compreender

todo o trajecto percorrido entre Lisboa e Gaia para a execução da *Cartilha*. E, mesmo lendo só um dos lados da interacção epistolar, conseguimos pelas respostas e pelas interrogações, pelos pedidos e pelos desabaços, escritos pelo Abade d'Arcozelo ao seu amigo João de Deus, ir aos poucos reconstruindo a história do processo que conduziu à impressão da *Cartilha* com detalhes que estávamos longe de imaginar e que na interacção com outros elementos, aqui e ali encontrados, começaram a fazer sentido.

A descoberta da *Cartilha*, a que chamamos a *Cartilha para a Carolina* ou mais abreviadamente a *Cartilha da Carolina*, foi outro dos nossos imprevisíveis achados arqueológicos que consolidou as nossas hipóteses e nos permitiu afirmar com segurança que a elaboração da *Cartilha Maternal* foi prolongada no tempo, lenta, meditada e alvo de alterações consolidadas por exercícios de pilotagem experimental, conduzidos pelo próprio João de Deus. Este desenhou a *Cartilha* como um verdadeiro projecto que, logo desde o início, adquiriu uma dinâmica orgânica de modo a que a integração de qualquer evolução não resultasse de uma intervenção exterior, mas fosse o resultado da aplicação experimental e de um crescimento pausado pela necessidade e pelo uso. Nas mãos de João de Deus, o projecto pedagógico e gráfico teve um processo de gestação e desenvolveu-se antes de nascer e, mesmo depois de dado a ver aos professores e aos alunos, teve ainda oportunidade de crescer. Assim, ao contrário de muitos outros que jamais foram experimentados, não chegou propriamente a envelhecer.

Esta *Cartilha da Carolina* (outras idênticas haverá ainda por descobrir) evidencia tal como diz Wright (1986: 196) que qualquer projecto gráfico exige experiências piloto que permitam controlar factores de usabilidade. É nela que, ainda em letra manuscrita, aliás de excelente ducto, João de Deus testa ao vivo uma série de particularidades da execução gráfica que a vulgarização do seu método exigia.

Nela pudemos, surpreendentemente, observar que o logograma das vogais, o qual se tornaria definitivo na primeira edição da *Cartilha Maternal*, estava já organizado, que a estrutura das Lições, a sua organização sequencial e a sua disposição gráfica haviam sido mentalmente imaginadas e artesanalmente executadas antes das exigências de qualquer projecto de impressão ou das propostas de qualquer tipógrafo experimentado, cumprindo assim o seu propósito específico: ensinar uma criança a ler. Mesmo a opção pela marcação silábica sem divisão da palavra, subtilmente assinalada, na *Cartilha de Carolina*, pela minúscula circunferência que o

aparo auxiliou a construir na letra desenhada, demonstra o cuidado e o rigor com que o ensaio foi organizado e executado.

Para cada situação e dentro de cada objectivo, João de Deus soube verter visualmente no suporte seleccionado a forma adequada ao meio, ao uso e à respectiva fase de desenvolvimento do projecto, e ao deixar este ensaio, deixou uma espécie de rasto do seu pensamento gráfico perante o qual teríamos de ficar maravilhados.

Para além destes dois achados, a descoberta do que designámos *Maqueta Bicolor*, cuja autoria cremos poder sem dúvida atribuir a João de Deus, e a que inesperadamente tivemos acesso, constituiu outra importante revelação. Descobri-la e tentar perceber qual a razão da imensa noite onde, apesar do seu gritante colorido, se encontrava mergulhada, conduziu-nos a uma panóplia de interrogações que nos inquietaram durante imenso tempo, mas, apesar das dúvidas que nos levantou a sua autoria, nunca a descartámos enquanto objecto de soluções por decifrar; e o esforço de análise que sobre ela desenvolvemos permitiu-nos alcançar um patamar de certezas e de convicções que tornaram ainda mais visível o processo, o percurso e as opções gráficas de João de Deus. Esta *Maqueta Bicolor* foi, sem dúvida, o objecto desenterrado que mais informações nos revelou, dizendo do passado o que normalmente todo o passado enterra.

Esta forma de pesquisar, trazendo luz para o objecto concreto em análise através da remoção da poeira que pairava sobre outros, trouxe também luz a cada um desses outros e permitiu definitivamente mais do que analisar um produto, analisar um processo.

Em *design*, a história do processo não é a demanda do Santo Graal, porque o processo não é nem místico nem hermético, mas é a investigação que consideramos como fundamental para a compreensão central do produto. A história é, aqui, entendida como reveladora do processo simultâneo de criação e construção e de todas as fases em que foi possível encontrar a sua documentação. A decantação do processo interessa como compreensão da evolução de uma dada pesquisa e revela que o entendimento de cada problema é resolvido através da globalidade consubstanciada numa forma específica.

A inovação sublinhada por vários investigadores como Carolina Michäellis de Vasconcellos ou Manuel Laranjeira como sendo uma particularidade da *Cartilha Maternal* a questão da opção pelo tom dentro do

preto, como forma de marcar sem separar (conseguido no gravado da letra) é uma enorme invenção de João de Deus, mas esse trabalho foi obedecendo a uma incessante procura e experimentação. A sua progressão resulta de uma pesquisa que entrecruzou conhecimentos provenientes de vários campos do conhecimento mas onde a tipografia, a impressão, a percepção, a legibilidade e a usabilidade estiveram permanentemente em cena. João de Deus fez várias experiências e nem o que lhe parecia intuitivamente errado rejeitou sem experimentar. Fez, como vimos, experiências em preto e vermelho antes de conseguir alcançar a relação preto e cinzento!

Ainda que as explicações de João de Deus sobre as suas próprias opções gráficas sejam profundas e claras — quer nas primeiras edições da *Cartilha Maternal* quer nas cartas que publicou em diferentes contextos e com diferentes propósitos, parece-nos que uma das mais valias deste trabalho é com certeza a apresentação sistematizada das etapas do percurso até à *Cartilha*, a valorização da dimensão experimental nesse percurso e o desvendar da progressão no sentido do afinamento das estratégias tendo em conta o objectivo da alfabetização, nas suas múltiplas e complexas inter-relações com outras condicionantes, tais como a rapidez no ensino, a economia, a capacidade de servir o ensino colectivo, a forte convicção de que tudo o que fora experimentado até então não funcionava e a ousadia em ser capaz de iniciar um corte radical com o passado e com a vaga de cartilhas que foram surgindo em crescendo após o Método de Castilho.

Não pudemos, nesta análise, esquecer a dimensão de intersecção entre usabilidade, leiturabilidade e legibilidade, confrontando definições nem sempre coincidentes para cada uma destas dimensões sobre o objecto gráfico e discutindo a forma como poderiam ser reequacionadas.

Deixámos em aberto a interpretação relativa a alguns conceitos porque sistematicamente são fonte de revisitação e de novos enfoques.

A função topográfica (dentro da função metalinguística) que nos propusemos anexar à listagem de Allende e Condemarín (2005) para as funções características da leitura, norteou, como será fácil de descobrir, todo este estudo.

Definimo-la como a função capaz de temporalizar a leitura, de conduzir o leitor à interpretação de sentidos, através de estratégias gráficas que condicionam o mapeamento dos percursos da leitura, e à recepção da própria organização textual. Entendemo-la como um contributo para se pensar a importância do *design* e da sua função na organização da específica

dimensão visível do escrito e na construção da relação e da hierarquização dos conteúdos por ela veiculados.

Com esta função pretendemos chamar à atenção para a importância da definição de estratégias gráficas (e tipográficas) prévias à apresentação de material a ler, de forma pragmaticamente determinada em função de objectivos previamente definidos. Concluímos que os dois formatos em que João de Deus apresentou a *Cartilha Maternal* evidenciam a funcionalidade das soluções e a evolução até à *Cartilha Majestática* deixa visível um percurso de depuração gráfica que valoriza a definição dos objectivos e a definição das características do contexto de transmissão de informação.

A função topográfica que propusemos é, também, a nosso ver, responsável pela gestão do ruído na transmissão da informação. Gerir o ruído que Sebeok (1991), como vimos, considera não ser sempre nefasto, mas por vezes mesmo imprescindível, dado que é tudo aquilo que na comunicação se opõe à informação, é também uma forma de gerir o decréscimo do imprevisível, através da redundância que eleva o índice de expectativas. No caso da aprendizagem da leitura, a gestão da diminuição da informação como forma de controlar as consequências da falta de familiaridade com o material a ler, pode ser extremamente importante na criação de rotinas e de hábitos de leitura. A opção pelos mesmos Tipo de letra, corpo, corte, espaçamento entre caracteres e pela sistemática utilização das minúsculas foi certamente uma opção controlada por João de Deus, para este projecto particular em que todo o aprendiz inicia o processo de familiarização com o escrito.

A questão do ruído, dada a aparente neutralidade da *Cartilha*, traduz-se basicamente na gestão da redundância gráfica e na ausência de imagens que, como vimos, se converte na omnipresença tipográfica. Esta omnipresença tipográfica levanta, como tivemos oportunidade de salientar, interessantes questões pedagógicas e coloca definitivamente a memória do valor da letra numa relação endógena apenas com a memória da representação gráfica da letra. Ou seja, no método de João de Deus não são activadas estratégias mnemónicas exteriores às características gráficas da letra, não há narrativas baseadas no som, não há narrativas baseadas na forma da letra, não há representações icónicas de objectos cuja designação inclui a letra a aprender. A cada representação gráfica correspondem vários valores, também eles representados graficamente, através de um código gráfico, que, ainda que aos nossos olhos, habituados a um alfabeto fonético económico, pareça

excessivamente complexo, foi, sem dúvida, muito produtivo, para a consolidação de uma viragem metodológica que centrou a consciência fonológica no cerne da sua própria dificuldade: a sua conversão gráfica.

A função topográfica que propusemos a qual fica, ainda, responsável pela gestão das treze variáveis propostas por Rehe (2000) para controlo da legibilidade, as quais tivemos oportunidade de rever e interrelacionar com experiências realizadas no âmbito da leitura — nomeadamente as questões de legibilidade da letra, a variedade e o tamanho do Tipo com e sem serifa e sua empatia com o leitor, o comprimento da linha e seu alinhamento à esquerda e à direita, o entrelinhamento, as opções pela caixa alta ou baixa, o uso adequado dos algarismos, a gestão da cor no impresso e no fundo, assim como estratégias para a impressão a negro e a vazado — foi, sem dúvida, uma função que João de Deus explorou, colocando-se sempre num duplo patamar de observação, o do aprendiz e o do mestre. Através desta função conseguimos provar que para João de Deus a literacia verbal, no que ao verbal impresso diz respeito, é também uma forma de literacia visual, atenta a todos os sinais. Quer as cartas, quer a *Cartilha de Carolina*, quer a *Maquete bicolor* evidenciam uma forte intuição em todas as variáveis, hoje alvo de investigações particularizadas no âmbito da legibilidade tipográfica.

A abordagem que fizemos à tipologia das características intrínsecas e extrínsecas desenvolvida em Michael Twyman (1986) ajudou a definir a a forma como estruturámos a análise que fizemos das opções gráficas e tipográficas presentes nas páginas da *Cartilha Maternal* e que subdividimos no capítulo 7, salientando todos os parâmetros que nos pareceram significativos.

Pensamos ter provado que a forte inteligibilidade do método de João de Deus só foi traduzível devido a uma infinidade de estratégias gráficas e tipográficas, que sistematizamos como:

- a gestão da área de suporte da página e da dupla página, numa relação dinâmica com o leitor, ou leitores diferenciados, com os conteúdos veiculados e com a necessidade de controlar a extensão da linha;
- o apagamento inteligente das listas de palavras, na disposição em linha interrompida, progressiva, desencadeadora da leitura fluente;
- a utilização de elementos relacionais e hierarquizadores (como os títulos, as sínteses e os filetes) numa evidente economia de meios e contida proliferação das variáveis;

- a criação de um código fonográfico operativo para a apresentação das relações não unívocas grafema/som;
- a opção por um Tipo e por um corpo, graficamente consistentes com os objectivos de legibilidade e de usabilidade;
- a criação de tabelas e quadros económicos, de acesso imediato e de fácil manuseamento, permitindo a ordenação dos alfabetos ou das vogais, numa ordem diferente da ordem tradicional de apresentação e consistente com a lógica intrínseca do método;
- a marcação da sílaba, mediante um código coerente e elaborado de alternância *liso/lavrado*, operativo no interior da palavra, da linha e do texto;
- a gestão gradativa das similitudes e das diferenças significativas, bem como a gradação do mais simples para o mais complexo;
- a gestão dos espaços em branco significativos de silêncios na transcrição oral/escrito.

Não pretendemos de modo nenhum, neste trabalho, tomar partido sobre um qualquer método de iniciação à leitura, antes quisemos através da análise da *Cartilha Maternal* de João de Deus, um manual de iniciação à leitura de edição já muito recuada no tempo, mas herdeiro de um pensamento gráfico totalmente inovador sistematizar o que nos parece ainda hoje fundamental equacionar para esse tipo de manuais, ou seja, que nenhum projecto de edição pedagógica pode ser alheio a um criterioso levantamento dos objectivos didácticos, que todos os projectos devem sistematizar todas as opções gráficas disponíveis, orientadas por critérios de usabilidade e que toda as particularidades das funções topográficas são estruturadoras da informação e portadoras de sentidos.

Sentimos, no final deste trabalho, que nenhum projecto se termina. Para este falta, sem dúvida, desenhar um projecto de investigação complementar que teste, através de *eye-tracker*, a real vantagem na iniciação à leitura da estratégia do negro *versus* o *lavrado* que João de Deus criou. Gostaríamos de medir a velocidade de leitura (com crianças iniciadas no método e não iniciadas), o tipo de sílabas que recebe a incidência das fixações (*lisas* ou *lavradas*), a amplitude das sacadas em palavras com marcação silábica com *liso* e *lavrado* e em palavras sem marcação silábica, em linhas de texto *lisas* e com *liso* e *lavrado*.

A nossa curiosidade está longe de estar satisfeita, muito pelo contrário, fomos dando conta que este trabalho de pesquisa se revelava inesgotável,

nas suas hipóteses a explorar. Não consideramos ainda como definitivamente impossível vir a ter acesso às cartas de João de Deus para o Abade d'Arcozelo que nos elucidem sobre a forma como determinava as características do material para impressão e como aceitava ou recusava as justificações que lhe eram apresentadas. Adivinhamos as suas cartas cheias de esboços comentados e gostaríamos de ter acesso às provas tipográficas anotadas. Estaríamos, então, definitivamente, no âmbito da investigação sobre o pensamento gráfico.

Bibliografia

- (1816). *A Ideia Geral dos Novos Métodos de Ensinar a ler, escrever e contar ensaiados na Escola Geral de Belém, e mandados seguir nas Escolas particulares do Exercito e da Marinha por ordem de Sua Majestade*. Lisboa: Imprensa Régia.
- AICHER, Otl (2004). *Tipografia*. Valência: Campgràfic Editors.
- ALLIENDE, Felipe & Condemarín, Mabel (2005). *A Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed.
- ALVES, Jorge (2005). Literacia e modernização económica. In H. Cidade Moura (Org.), *Diálogos com a Literacia* (pp. 15-22). Lisboa: Lisboa Editora.
- ARAÚJO, L. M. (2000, Coord.). *A Escrita das Escritas*. Lisboa: Fundação Portuguesa das Comunicações.
- ABADE D'ARCOZELLO (1879). *Processo d'escrita*. Porto: Typ. de A. J. da Silva Teixeira.
- AMARAL CIRNE, Francisco A. do (1877). *Método de Leitura*. Porto: (sem referência a editora).
- AMARAL CIRNE, Francisco A. do (1879). *Exame da Cartilha Maternal*. Porto: Tipografia de Manuel José Pereira.
- ARNHEIM, Rudolf (1985). *El pensamiento visual*. Barcelona: Paidós.
- ASHWIN, Clive (1989). Drawing, Design and Semiotics. In Victor Margolin (Ed.), *Design Discourse: History, Theory, Criticism* (pp. 199-209). Chicago: The University of Chicago Press.
- ATKINS, P. W. (1990). Time and Dispersal: the Second Law. In Raymond Flood & Michael Lockwood (Eds), *The Nature of Time* (pp. 80-98). Cambridge, Massachussets: Basil Blackwell.
- BABBAGE, Charles (1830). *Reflections on the Decline of Science in England and of some of its causes*. London: Jonh Murray .
- BABBAGE, Charles (1835). *On the Economy of Machinery and Manufactures*. London: Charles Knight.
- BABO, Maria Augusta (1993). *A escrita do Livro*. Lisboa: Vega.
- BABO, Maria Augusta (2000). Alterações da Escrita face às novas tecnologias. In Luís Manuel de Araújo (Coord.), *A Escrita das Escritas* (pp. 159-162). Lisboa: Fundação Portuguesa das Comunicações.

- BAINES, Phil & Haslam, Andrew (2002). *Type & Typography*. London: Laurence King Publishing.
- BARTHES, R. e Compagnon, A. (1987). Leitura. In R. Romano (Dir.) *Enciclopedia Einaudi, Oral/escrito -- Argumentação*, nº 11, (pp. 184-206). Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- BARTHES, R. e Marty, E. (1987). Oral/escrito. In R. Romano (Dir.) *Enciclopedia Einaudi, Oral/escrito -- Argumentação*, nº 11, (pp. 32-57). Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- BARTHES, Roland e Mauriès, P. (1987). Escrita. In Romano, R. (Dir.) *Enciclopedia Einaudi, Oral/escrito -- Argumentação*, nº 11, (pp. 146-172). Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- BARTHES, Roland (1961). Rhétorique de l'image. In *Communications*, 4, 40-51.
- BARRAU, Th. H. (1878). *Os Deveres dos Filhos*. (Tradução por João de Deus). Edição graduada. Lisboa: Imprensa Nacional.
- BARRAU, Th. H. (1897). *Os Deveres dos Filhos*. (Tradução de João de Deus). 13ª edição. Lisboa: Imprensa Nacional (apêndice Correspondência particular relativa ao método).
- BARROS, João de (1911). *A Nacionalização do Ensino*. Porto: Ferreira Editores.
- BENAVENTE, Ana, Costa, A. F. e Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal- Resultado de uma pesquisa extensiva monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Conselho Nacional de Educação.
- BECKER, D., Heinrich, J., Von Sichowsky, R. e Wendt, D. (1970). Reader Preferences for Typeface and Leading. *Journal of Typographic Research*, 1, 61-66.
- BERGER, C. (1948). Some Experiments on the Width of Symbols as Determinants of Legibility. *Acta Ophthalmologica*, 26, 517-550.
- BERMON, D. e Gobin, M. (2000). Comment la Technologie modifie l'écriture. *Lire*, 284 (Avril), 50-55.
- BIASI, Pierre-Marc (2000). L'écriture sera transformée. *Lire*, 284, 56-57.
- BLEIBTREUI, John (1970). *The Parable of the Beast*. London: Paladin.
- BLAIWES, A. A. (1974). Formats for presenting procedural instructions. *Journal of Applied Psychology*, 59, 683-686.

- BONVALLET, L. e Siomboing, J. (1868). *Méthode de Lecture*. Amiens: Typographie Lambert-Caron.
- BOTO, Carlota (2004). Aprender a ler entre as Cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático. *Educação e Pesquisa*, 30, (3), 493-511.
- BOUMA, H. (1971). Visual recognition of isolated lower-case letters. *Vision Research*, 11, 459-474.
- BOUMA, H. (1973). Visual Interference in the Parafoveal recognition of Initial and Final letters of Words. *Vision Research*, 13, 762-782.
- BRANDT, Herman F. (1945). *The Psychology of Seeing*, New York: The Philosophical Library.
- BRESSON, F. (1981). Compétence iconique et compétence linguistique. *Communications*, 33, 185-194.
- BROADBENT, D. E. (1977). Language and Ergonomics. *Applied Ergonomics*, 8, 15-18.
- BRINGHURST, Robert (2005). *Elementos do Estilo Tipográfico – versão 3.0*. São Paulo: Cosac Naify.
- BRITO, Alfredo Júlio de (s/d). *Novo Methodo de Ensino de Leitura*, (1ª edição). Lisboa: Imprensa Nacional.
- BRITO, Alfredo Júlio de (1889). *A segunda Cartilha para o Ensino da Leitura*. (3ª edição). Lisboa: (sem referência a editora).
- BRITO ARANHA, P. W. (1872). *O Primeiro Livro da Infância das Cidades, das Villas e das Aldeias ou ABC para Meninos e Adultos*. Lisboa: (sem referência a editora).
- BRITO ARANHA, P. W. (1877). *O Primeiro Livro da Infância das Cidades, das Villas e das Aldeias ou ABC para Meninos e Adultos*. 3ª edição. Lisboa: (sem referência a editora).
- BUESCO, M. L. Carvalhão (1971). *Gramática da Língua Portuguesa: cartilha, gramática, dialogo em louvor da nossa linguagem e dialogo da viciosa vergonha*. Lisboa: Publicações da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- CALADO, Isabel (1994). *A Utilização Educativa das Imagens*. Porto: Porto Editora.
- CALDAS AULETE, F. J. (1874). *Cartilha Nacional, Methodo Legographico*, (6ª edição). Lisboa: (sem referência a editora).

- CALVINO, Italo (1998). *Seis Propostas para o próximo Milénio*. Lisboa: Teorema.
- CAMPAGNOLO, Henri (1979). *João de Deus Pedagogo Moderno*. Lisboa: Edição do Museu João de Deus.
- CARUSO, D., Weidenborner, S. (1976). *Concepts for Compositions. A visual verbal approach, [workbook]*. Norton: W. W. Company.
- CASTILHO, António Feliciano de (1850). *Leitura Repentina. Método para em poucas lições se ensinar a ler com recreação de Mestres e discípulos*. Lisboa: (sem referência a editora).
- CASTILHO, António Feliciano de (1853). *Método Português Castilho para o Ensino de Ler e Escrever*. Lisboa: Imprensa Lucas Evangelista.
- CASTILHO, António Feliciano de (1854). *Ajuste de contas com os adversários do método Português*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- CASTILLO, Gerardo Kloss Fernández del (2004). Algunas obviedades y herejías sobre legibilidad. *Revista tiypo*, #04, 34-35.
- CHRISTIN, Anne-Marie (1995). *L'image écrite ou la déraison graphique*. Paris: Flammarion.
- CHRISTIN, Anne-Marie (2001). De l'image à l'écriture. In Anne-Marie Christin (Dir.), *Histoire de l'écriture – De l'ideogramme au multimedia* (pp. 9-14). Paris: Flammarion.
- CHARTIER, Anne-Marie (2005). Dês abecédaires aux méthodes de lecture: genèse du Manuel moderne avant les lois de Ferry. In I. Yves Mollier (Dir.), *Histoires de Lecture: XIX éme - XX éme siècles* (pp. 78-102). Bernay: SHL (Société Histoire de la Lecture).
- COELHO, Trindade (1901). *ABC do Povo*. Livraria Aillaud: Lisboa.
- CONOVER, Theodore E. (1985). *Graphic Communications Today*. St. Paul: West Publishing Company.
- COVEVEY, Peter e HIGHFIELD, Roger (1992). *A seta do Tempo*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- CROWDER, R.G. e WAGNER, R.K. (1992). *The Psychology of reading – an introduction*. Oxford: O.U.P.
- CUETOS, F. (1990). *Psicologia de la lectura*. Madrid: Ed. Escuela Española.
- CUIR, A. e Loez, F. (1892). *Nouvelle méthode de lecture sans épellation*. Paris: Masson.

- DABENE, Michel (1989). *Regards sur la lecture: textes et images*. Paris: Ellug.
- DAVIES, Jim (1994). In the beginning was the picture. *Eye*, 13, (4), 66-71.
- DE VINNE, T. L. (1901). *Correct Composition*. New York: Century.
- DE VINNE, T. L. (1904). *Modern methods of book composition*. New York: Century.
- DELGADO-MARTINS, Raquel. (1998). *Ouvir Falar: Introdução à Fonética do Português*. Lisboa: Caminho.
- DEMARCO, Jacques (1999). L'espace de la page, entre vide et plein. In Anne Zali (Dir.), *L'aventure dès Écritures: la page* (pp. 64-103). Paris: Bibliothèque Nationale de France.
- DEMILIA, L. A. (1968). Visual Fatigue and Reading. *Journal of Education*, 151, 4-24.
- DENIS, Michel (1989). *Image et Cognition*. Paris: PUF.
- DERRIDA, J. (1967). *De la Gramatologie*. Paris: Edition de Minuit.
- DEUS RAMOS, João de (1925). Método de João de Deus - *Guia Prático da Cartilha Maternal*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- DEUS, João de (1876). *Cartilha Maternal ou Arte de Leitura*, Candido J. A. de Madureira, Abbade d'Arcozello (Ed.). Porto: Livraria Universal de Magalhães & Moniz.
- DEUS, João de (1877). *A Cartilha Maternal e a Imprensa*. Lisboa : Tipographia das Horas Românticas.
- DEUS, João de (1878). *Cartilha Maternal ou Arte de Leitura*, Candido J. A. de Madureira, Abbade d'Arcozello (Ed.). Nova Edição. Porto: Tipographia de António José da Silva Teixeira.
- DEUS, João de (1879). *Cartilha Maternal ou Arte de Leitura*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- DEUS, João de (1881). *A Cartilha Maternal e o Apostolado*. Lisboa: Viúva Bertrand & C^a Sucessores Carvalho e C^a.
- DEUS, João de (1898). Correspondência particular relativa ao método. *Os deveres dos Filhos*. (Tradução de João de Deus). 10^a edição. Lisboa: Imprensa Nacional.
- DEUS, J. (1897). *A Cartilha Maternal e a Crítica*. Lisboa: Antiga Casa Bertrand-José Bastos.

- DEUS, João (1898). *Prosas*. Teófilo Braga (Coord.) *Prosas*. Lisboa: Antiga Casa Bertrand.
- DIRINGER, David (1985). *A Escrita*. Lisboa: Editorial Verbo.
- DRUCKER, Johanna (1998). The Future of writing. In *Figuring the Word: Essays on Books, writing and Visual Poetics* (pp. 222-231). New York: Granary Books.
- DuBAY, William H. (2004). *The Principles of readability*. Costa Mesa, California: Impact Information.
- DUNN-RANKIN, Peter (1990). Eye Movement research on Letters and Words, In R. GRONER, G. D'ydewalle e R. Parham. (Eds), *From Eye to Mind: Information Acquisition in Perception, Search, and Reading*, (Studies in Visual Perception:1) Amsterdam: North-Holland, 155-165.
- DURAND, Jean-Marie (2001). L'Écriture Cunéiforme. In Anne-Marie Christin (Dir.), *Histoire de l'écriture – De l'ideogramme au multimedia* (pp. 21-32). Paris: Flammarion.
- FABRIZIO, R., Kaplan L. e Teal, G. (1967). Readability as a function of the straightness of right-hand margins. *Journal of Typographic Research*, 1, 90-95.
- FERNANDES, Rogério (1979). *A Pedagogia Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Instituto de Cultura Portuguesa.
- FERRAND, Maria, Bicker, João Manuel (2000). *A Forma das Letras*. Coimbra: Almedina.
- FONTE, Barroso (2003). *Dicionário dos mais Ilustres Transmontanos e Alto Durienses*. Guimarães: Cidade Burgo.
- FLETCHER, Alan (2001). *The art of looking sideways*. London: Phaidon.
- FLOOD, Raymond & Lockwood, Michael (Eds) (1990). *The Nature of Time*. Cambridge, Massachussets: Basil Blackwell.
- FREUND, Gisèle (1976). *La fotografia como documento social*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, S.A.
- FRUTIGER, Adrian (1983). *Des signes et des hommes*. Lausanne: Editions Delta & Spes.
- FROMKIN, V. e Rodman, R. (1993). *Introdução à Linguagem*. Coimbra: Almedina.
- FURTADO, J. A. (2000). *Os livros e as leituras – Novas ecologias da Informação*. Lisboa: Livros e Leituras.

- GELB, I. J. (1963). *A study of writing*. 2^a ed. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- GIEDION, Sigfried (1967). *Space, Time and Architecture — The Growth of a New Tradition*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press e London: Oxford University Press.
- GILL, Eric. (1936). *An Essay on Typography*. Fac-símile publicado em 1988. London: Lund Humphries.
- GILL, Eric. (1936a.). *Ensaio sobre Tipografia*. Tradução portuguesa publicada em 2003. Coimbra: Almedina.
- GILLILAND, J. (1972). *Readability*. London: University of London Press.
- GOMBRICH, E. H. (1991). *Topics of our Time*. London: Phaidon.
- GOMES, Joaquim Ferreira (1977). *A Educação Infantil em Portugal: achegas para a sua história*. Coimbra: Almedina.
- GOMES, Joaquim Ferreira (1976). Algumas Reacções em torno da “Cartilha Maternal” de João de Deus. Separata da *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Ano X, 3-57.
- GOODMAN, K. S. (1970) Behind the eye: What happens in reading. In K. S. Goodman & O. S. Niles (Eds), *Reading: Process and Program*. Urbana, III: National Council of Teachers of English.
- GORDON, Joyce S., & Gordon, Arthur E. (1958-65). *Album of dated Latin inscriptions*. 7 vols. Berkeley e Los Angeles: University of California Press.
- GOUGH, P. B. (1972). One second of reading. In J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (Eds), *Language by ear and by eye*. Cambridge: Mass.: MIT Press.
- GREGÓRIO, Maria do Carmo. (2006). *L'enseignement de la lecture et de l'écriture au Portugal (1850-1974) - Trois facettes d'un rituel*. France: L'Harmattan
- GUICHARD, Michaël (2001). Les avant-courriers de l'écriture dans la vallée du Danube. In Anne-Marie Christin (Dir.), *Histoire de l'écriture – De l'ideogramme au multimedia* (pp. 17-19). Paris: Flammarion.
- GUTJAHR, Paul C. & Benton, M. L. (Ed.) (2001). *Illuminating Letters: Typography and Literary Interpretation*. Massachusetts: University of Mass. Press.

- HABER, R. N. & Schindler, R. M. (1981). Errors in proof-reading: Evidence of syntactic control of letter processing?. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 7, 573-9.
- HAGÈGE, C. (1990). *O Homem Dialogal*. Lisboa: Edições 70.
- HALLIDAY, M. A. K. (1975). Learning how to mean. In E. H. Lennenberg (Ed.). *Foundation of Language Development, a multidisciplinary approach*. Vol. 1, (pp. 239-265). New York: Academic Press.
- HALLIDAY, M. A. K. e Hasan, Ruqaiya. (1985). *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- HALLIDAY, M. A. K. (1990). *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press.
- HARTLEY, J; Goldie, M. e Steen, L. (1979). The Role and position of summaries: some issues and data. *Educational Review*, 31, 59-65.
- HARTLEY, J. e Burnhill, P. (1971). Experiments with unjustified text. *Visible Language*, V3, (Summer), 265-278.
- HARTLEY, James (1993). The layout of computer-based text. In Rosemary Sasson(Ed.), *Computers and Typography* (pp. 16-31). Oxford: Intellect Books.
- HEISENBERG, Werner (1971). *Physics and Philosophy. The Revolution in modern science*. London: Ruskin House, Unwin University Press.
- HEITLINGER, Paulo (2006). *Tipografia - Origens, formas e uso das letras*. Lisboa: Dinalivro.
- HELLER, Steven e Pomeroy, Karen (1997). *Design Literacy – Understanding Graphic Design*. New York: Allworth Press.
- HOLMES, G. (1931). The Relative legibility of black print and white print. *Journal of Applied Psychology*, 15, 248-251.
- HORCADES, Carlos M. (2004). *A Evolução da Escrita – História Ilustrada*. Rio de Janeiro: Editora Senac Rio.
- HOVDE, H. D. (1930). The Relative Effect of Size of Type, Leading and Context, Part II. *Journal of Applied Psychology*, 14, 63-73.
- HÜBNER. A. (1885). *Exempla scripturae epigraphicae Latinae*. Berlim
- ILLICH, Ivan (1991). *Du lisible au Visible: la naissance du texte*. Paris: Éditions du Cerf.

- JAKOBSON, Roman (1960). Closing statement: Linguistics and poetics. In T. A. Sebeok (Ed.). *Style in Language*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press & Wiley.
- JAVAL, Emile (1878). Hygiène de la lecture. *Bulletin de la Société de Médecine Publique*. Paris
- JAVAL, Emile (1905). La physiologie de la lecture et de l'écriture. *Annales d'Oculistique*, 82, 242-253.
- JEAN, Georges (2000). *A leitura em voz alta*. Lisboa: Instituto Piaget
- JUANÉDA-ALBARÉD, Christiane (1998). *Cent ans de méthodes de lecture. Un XIX^{ème} siècle fécond en innovations : la lecture par les lettres, les sons, les syllabes ou les mots, vers une pédagogie d'avant-garde pour tous*. Paris: Albin Michel Education.
- JURY, David (2007). *O que é a Tipografia?*. Barcelona: Gustavo Gili.
- KAMMAN, R. (1975). The comprehensibility of printed instructions and the flow-chart alternative. *Human Factors*, 17, 183-191.
- KEPES, Gyorgy (Ed) (1966). *Sign, Image, Symbol*. New York: George Braziller.
- KERCKHOVE, Derrick de (1997). *A Pele da Cultura*. Lisboa: Relógio d'Água.
- KINROSS, Robin (1998). The Rhetoric of Neutrality. In Victor Margolin (Ed.) *Design Discourse - History. Theory. Criticism*. Chicago: The University of Chicago Press.
- KOLERS, P. A. (1969). Clues to a Letter's Recognition: Implications for the Design Characters. *Journal of Typographic Research*, 2, 145-168.
- KOZMINSKY, E. (1977). Altering Comprehension: the effect of biasing titles on text comprehension. *Memory & Cognition*, 5, 482-90.
- KRUG, R. E. & Reddish, J. C. (1978). *Research planning report n° 1*. American Institute for Research with Carnegie-Mellon and Siegal and Gale.
- LaBerge, D. & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- LAFONT, R. (Dir.) (1984). *Anthropologie de l'écriture*. Paris: Centre Georges Pompidou.
- LARANJEIRA, Manuel (1909). *A Cartilha Maternal e a Fisiologia* (Vol. 1), 16. Lisboa: Bibliografia Literária – Direcção e Edição dos Serviços de Bibliografia Científica do Instituto Pasteur de Lisboa.

- LARSON, Kevin (2004). The Science of Word Recognition. *eye*, 52, 13, 74-77.
- LaSPINA, J. A. (1998). *The Visual Turn and the Transformation of the Textbook*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- LEGROS, L. A. & Grant, J. C. (1916). *Typographical printing-surfaces*. London: HMSO.
- LEGROS, L. A. (1922). *A note on the legibility of printed matter*. London: HMSO.
- LENTIN, Laurence (1983). *Du parler au Lire - interaction entre adulte et enfant*. Tome 3. Paris: Les Éditions E.S.F.
- LIMA, Felizardo (1879). *Cartilha Infantil. Arte de Aprender a ler e escrever em vinte dias*, (2ª edição). Penafiel: Tipografia Penafidelense.
- LIVERSEDGE, Simon P. e Findlay, John M. (2000). Saccadic eye movements and cognition. *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 4, 1, 6-14.
- LUCKIESH, M., Moss, F. K. (1940). Boldness as a Factor in Type-Design and Typography. *Journal of Applied Psychology*, 24, 170-183.
- LUPTON, Ellen e MILLER, Abbott. (1999). *Design/Writing/Research. Writing on Graphic*. London: Phaidon.
- LUPTON, Ellen. (2000). Visual Syntax. In Gunnar Swanson (Ed), *Graphic Design and Reading: explorations of an uneasy relationship* (pp.72-75). New York: Allworth Press.
- LUPTON, Ellen. (1996). *Mixing Messages, Contemporary Graphic Design in America*. Smithsonian: Cooper-Hewitt Museum/ Thames & Hudson.
- LUPTON, Ellen. (2004). *Thinking with type: a critical guide for designers, writes, editors, & students*. New York: Princeton Architectural Press.
- LYNCH, Kevin(1960). *The Image of the City*. Massachusetts: M.I.T. & The President and Fellows oh Harvard College.
- LYNCH, Kevin (1982). *A imagem da Cidade*. Lisboa: Edições 70.
- MADUREIRA, Cândido J. A. (1880). *Processo de leitura pelo Alfabeto Natural*. Porto: Tipografia A. J. da Silva Ventura.
- MAGALHÃES, Joaquim (1995). *João de Deus. Este desconhecido*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- MAGALHÃES, Justino P. (1997). Um contributo para a História da Educação da Infância em Portugal. In Manuel Pinto e Manuel Jacinto Sarmiento (Coord.). *As Crianças: contextos e Identidades* (pp. 115-145). Braga: Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança.

- MAIA, Gil (1992). *Time and the Wrapping of Information*. Dissertação de Mestrado, MA em Graphic Design (não publicada). London: Central Saint Martins College of Art and Design .
- MALMBERG, Bertil (1973). *La Phonétique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- MANGUEL, D'Alberto, (1998). *Dans la Forêt du Miroir*. Montreal: Ed. Actes Sud e Arlès: Ed. Léméac.
- MARCHETTI, A. (1960). *O Impressor Tipográfico - Organização tipográfica, vol. V*. Lisboa: Oficinas de S. José, Editora Salesiana.
- MARCHETTI, A. (s/d.). *O Impressor Tipográfico (1º vol)*. Porto: Edições Salesianas.
- MARTINS, M. A. (2000). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: ISPA.
- MASSIN (1993). *La Lettre et L'image*. Paris: Gallimard.
- MATIN, E. (1974). *Saccadic suppression: a review*. *Psychological Bulletin*, 81, 899-917.
- MAYER, R. E. & Anderson, R. P. (1991). Animations need narrations: An experimental test of a dual-coding hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 26, 233-243.
- McCLELLAND, J. L. & JOHNSON, J.C. (1977). The role of familiar units in perception of words and nonwords. *Perception and Psychophysics*, 22, 249-261.
- McCOY, Katherine.(1990). American Graphic Design Expression. *Design Quarterly*, 148, 4-22.
- McLEAN, Ruari (1993). *Manual de Tipografia*. Madrid: Tursen – Hermann Blume Ediciones.
- METZ, Christian (1970). Images et pédagogie. Paris: *Communications*, 15, 162-168.
- MILLER, J. Abbott (2004). Alchemy of Layout. eye. *The International Review of Graphic Design*, 51, 13, 28-35.
- MICHÄELIS DE VASCONCELOS, Carolina (1976). *A Cartilha Portuguesa e em especial a do Snr. João de Deus*. Coimbra: FLUC/Departamento de Psicologia e Ciências da Educação.

- MINKOWSKI, H. (1923). 'Space and Time'. In W. Perrett and G.B. Jeffrey (Eds), *The Principle of Relativity*. New York: Dover.
- MIRZOEFF, Nicholas (1999). *Introduction to Visual Culture*. New York: Routledge.
- MITCHELL, W. J. T. (1986). *Iconology: Image, Text, Ideology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- MOLES, A. e Rohmer, E. (1978). *Psychologie de l'Espace*. Paris: Editions Casterman.
- MOLLIER, Jean-Yves (Dir.) (2005). *Histoires de Lecture: XIX éme - XX éme siècles*. Bernay: SHL (Société d'histoire de la lecture).
- MORAIS, José (1997). *A Arte de Ler. Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Ed. Cosmos.
- MORIN, Edgar (1970). *O Cinema ou o Homem Imaginário*. Lisboa: Ed. Moraes.
- MOTA, J. Magalhães (2005). Literacia como Direito Fundamental. In H. Moura. *Diálogos com a Literacia* (pp. 9-14). Lisboa: Lisboa Editora.
- NELSON, D. L. (1979). Remembering pictures and words: appearance, significance and name. In L. S. Cernak, & F. I. M. Craik (Eds), *Levels of processing in human memory* (pp. 45-76). Hillsdale: N. J. Erlbaum.
- NEWTON-SMITH, W. H. (1990). Space, Time and Space-Time: a Philosopher's View. In Raymond Flood & Michael Lockwood (Eds), *The Nature of Time* (pp. 22-35). Cambridge, Massachusetts: Basil Blackwell.
- NORBERG-SCHULZ, Christian (1975). *Existencia, Espacio y Arquitectura*. Barcelona: Editorial Blume.
- NORMAN, D. A. (1982). *Learning and Memory*. New York: W. H. Freeman and Company.
- NOVARESE, Aldo (1964). *Alfa-Beta. Lo studio e il disegno del carattere*. Torino: Progresso Grafico.
- NÓVOA, António (Dir.) (2003). *Dicionário de Educadores Portugueses*. Porto: Asa.
- NUNES, Mário (1996). *João de Deus*. Lisboa : Associação de Jardins-Escolas João de Deus.

- O'REGAN, J. Kevin (1983). Elementary Perceptual and Eye Movement Control Processes in Reading. In Keith Rayner (Ed.), *Eye Movements in Reading – Perceptual and Language Process* (pp. 121-139). New York: Academic Press.
- OLSON, David (1999). *Literacy*. Encyclopedia of Cognitive Science. Massachusetts: MIT
- PATERSON, D. G. e Tinker, M. A. (1932). Studies of Typographical factors Influencing Speed of Reading, VIII. Space Between Lines of Leading. *Journal of Applied Psychology*, 16, 388-397.
- PATERSON, D. G. e Tinker, M. A. (1940). *How to Make Type Readable*. New York: Harper and Brothers Publishers.
- PATERSON, D. G. e Tinker, M. A. (1942). Influence of Line Width on Eye Movements for Six Point Type. *Journal of Educational Psychology*, 33, 552-555.
- PATERSON, D. G. e Tinker, M. A. (1944). Eye Movements in Reading Optimal and Non-Optimal Typography. *Journal of Experimental Psychology*, 34, 80-83.
- PERFECT, Christopher (1992). *The complete typographer*. Massachusetts: Rockport Publishers.
- POULTON, E. C. (1955). Letter's Comprehension of Reading. *Journal of Applied Psychology*, 49, 358-362.
- POULTON, E. C. (1955). Letter Differentiation and Rate of Comprehension of Reading. *Journal of Applied Psychology*, 49, 358-362.
- POYNOR, Rick, et al. (1991). *Typography Now — the Next Wave*. London: Internos Books.
- RAND, Paul (1985). *A designer's art*. New Haven, CT: Yale University Press
- RABAN, B. (1984). Survey of teachers' opinions: children's books and handwriting styles. In D. Dennis (Ed.). *Reading: meeting children's special needs*. Heinemann Educational Books.
- RAYNER, K. (1998). Eye Movements in reading and information processing: 20 years of research. *Psychological Review*, 124, (3), 372-422.
- REHE, Rolf F. (2000). Legibility. In Gunnar Swanson (Ed). *Graphic Design and Reading: explorations of an uneasy relationship* (97-109). New York: Allworth Press.

- REIS, Jorge dos (2000). A Letra: parteira da Comunicação, delatora da literacia. In Luís Manuel de Araújo (Coord.), *A Escrita das Escritas*. Lisboa: Fundação Portuguesa das Comunicações.
- RICHAUDEAU, François (1992). *Sur la lecture*. Paris: Éditions Albin Michel.
- ROBINSON, D. O.; Abbamonte, M. e Evans, S. H. (1971). Why serifs are important: the perception of small print. *Visible Language*, 4, 353-359.
- RODRIGUES DE GUSMÃO, F. A. (1849). Estado da Instrução primária no concelho de Alpedrinha no ano lectivo de 1848-1849. *Revista Universal Lisbonense*, Ano 9, 2ª série, Tomo II, 49-51.
- ROETHLEIN, B. E. (1912). The Relative Legibility of Different Faces of Printing Type. *American Journal of Psychology*, 23, 1-36.
- ROSA, Joaquim M. (2005). *Literacia, Educação, Escolaridade*. In H. C. MOURA, *Diálogos com a Literacia* (pp. 37-39). Lisboa: Lisboa Editora.
- ROSAMILHA, N. e C. Zaki (1974). *O Livro na Educação*. Rio de Janeiro: Primor/Instituto Nacional do Livro
- RUMELHART (1977). Toward an interactive model of reading. In S. Dornic (Ed.), *Attention and Performance*, Vol VI. Hillsdale, N.J. : Erlbaum.
- SANTOS, Delfim (1991). *A Criança e a Escola*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- SASSON, Rosemary (1990). *Handwriting a new perspective*. (sem indicação de Cidade): Stanley Thornes.
- SASSON, Rosemary (1993). Through the eyes of a child — perception and type design. In Rosemary Sasson (Ed.), *Computers and Typography* (pp. 150-177). Oxford: Intellect Books.
- SARTORI, G (1998). *Homo Videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.
- SCHRIVER, Karen A. (1994). *Dynamics in Document Design: Creating texts for Readers*. London: Willey, John and Sons.
- SEBEOK, Thomas (1991). *A sign is just a sign*. Bloomington e Indianápolis: Indiana University Press.
- SILVA, Libânio da (1908). *Manual do Typographo*. Lisboa: Bibliotheca de Instrução Profissional.
- SIM-SIM, Inês (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: ASA.
- SIM-SIM, Inês e Ramalho, G. (1993). *Como lêem as nossas crianças? Caracterização do nível de Literacia da População Escolar Portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento.

- SIMÕES LOPES, A. (1875). *Cartilha Infantil ou Quadros de Leitura*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- SIMÕES RAPOSO, J. A. (1877). *Instrução Popular. O Primeiro Livro de Escola*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- SIMÕES RAPOSO, J. A. (1895). *Instrução Popular. O Primeiro Livro da Escola* (Edição especial destinada aos Srs. Professores de Instrução Primária). Lisboa: Typographia e Lithographia de A. E. Barata.
- SIMÕES RAPOSO, J. A. (1896). *Instrução Popular. O Primeiro Livro da Escola* (11ª edição). Lisboa: Typographia e Lithographia de A. E. Barata.
- SMITH, F. (1971). *Understanding reading: a psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- SMITH, J. M. e McCombs, M. E. (1971). The Graphics of Prose. *Visible Language*, 4, 365-369.
- SCHONELL, F. J. e Goodacre, E. J. (1971). *The Psychology and teaching of reading*. Edimburgo: Oliver and Boyd.
- SOUCHIER, Emmanuël. (1999). Histoires de pages et pages d'histoire. In Anne Zali (Dir.), *L'aventure des Écritures: la page* (p.19-55). Paris: Bibliothèque Nationale de France.
- SOUTHALL, Richard (1993). Presentation Rules and rules of composition in the formatting of complex text. In Rosemary Sasson(Ed.), *Computers and Typography* (pp. 32-50). Oxford: Intellect Books.
- STANNOVICH, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.
- STIFF, Paul (1996). The end of the line: a survey of unjustified typography. *Information Design Journal*, 8/2. pp.125-152.
- SPENCER, H. (1969). *The Visible Word*. London: Lund Humphries.
- SWANSON, Gunnar (Ed.). (2000) *Graphic Design and Reading: Explorations of an uneasy Relationship*. New York: Allworth Press.
- TANNENBAUM, P. H., Jacobson, H. K. e Norris, E. L. (1964). An experimental investigation of typeface connotations. *Journalism Quarterly*, 41, 65-73.
- TELMO, António (1981). *Gramática Secreta da Língua Portuguesa*. Lisboa: Guimarães & Cª.

- TINKER, M. A. (1928). The Relative Legibility of the Letters, Digits, and of Certain Mathematical Signs. *Journal of General Psychology*, 1, 472-496.
- TINKER, M. A. (1928). Numerals Versus Words for efficiency in reading. *Journal of Applied Psychology*, 12, 190-199.
- TINKER, M. A. e Paterson, D. G. (1928). Studies of Typographical Factors Influencing Speed of Reading: III. Length of Line. *Journal of Applied Psychology*, 13, 205-19.
- TINKER, M. A. e Paterson, D. G. (1931). Studies of Typographical Factors Influencing Speed of Reading: VII. Variations in Color of Print and Background. *Journal of Applied Psychology*, 15, p.471-79.
- TINKER, M. A. (1932). The influence of form of type on the preception of words. *Journal of Applied Psychology*, 16, 167-174.
- TINKER, M. A. e Paterson, D. G. (1942). Reader Preferences and Typography. *Journal of Applied Psychology*, 26, 38-40.
- TINKER, M. A. (1946). The study of eye movements in reading. *Psychological Bulletin*, 43, 93-120.
- TINKER, M. A. (1946). Criteria for Determining the Readability of Type Faces. *Journal of Educational Psychology*, 36, 453-460.
- TINKER, M. A. (1955). Perceptual and Oculomotor Efficiency in reading materials in Vertical and Horizontal Arrangements. *American Journal of Psychology*, 68, 444-449.
- TINKER, M. A. (1958). Recent studies of eye movements in reading. *Psychological Bulletin*, 55, 215-231.
- TINKER, M. A. (1963). *Legibility of Print*. Iowa: Iowa State University Press.
- TRINDADE, Iole M. F. (2004). *A Invenção de uma nova Ordem para as Cartilhas : Ser maternal, nacional e mestra. Queres ler?*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco.
- TSCHICHOLD, Jan (1991). *The Form of the Book – Essays on the Morality of Good Design*. Washington: Hartley & Marks Publishers Inc.
- TSCHICHOLD, Jan (2002). *El abecé de la buena tipografía – Impresos agradables con una buena tipografía*. València: Campgràfic.
- TWYMAN, Michael e Rollinson, William (1966). *John Soulby, printer, Ulverston*. Reading: University of Reading.

- TWYMAN, Michael (1982). The graphic presentation of language. *Information Design Journal*, vol.3, 1, 2-22.
- TWYMAN, Michael (1986). Articulating graphic language: a historical perspective (188-251). In Merald E. Wrolstad and Dennis F. Fischer (Eds). *Toward a New Understanding of Literacy*. New York: Praeger Publishers
- ULLMAN, B. L. (1963). *Ancient writing and its influence*. New York: (sem referência a editora).
- VIANA, F. L. e Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Asa.
- VIANA, F. L. (2002). *Da Linguagem Oral à Leitura. Construção e Validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VILCHES, Lorenzo (1984). *La lectura de la imagen. Prensa, cine, televisión*. Barcelona: Paidós.
- VIRILIO, Paul (1977). *Vitesse et Politique*. Paris: Éditions Galilée.
- VIRILIO, Paul (1988a). *La Machine de la Vision*. Paris: Éditions Galilée.
- VIRILIO, Paul (1988b). *The Art Object in the Age of Electronic Reproduction*. (English translation of a documentary produced for La Sept). Middlesex: Illuminations.
- VIRILIO, Paul (1990). *Cuidado com os olhos. Movimentos Falsos. A Lei da Proximidade. Próximo da experiência de morte. Divirtam-se*. (cinco ensaios publicados no Jornal Expresso, 13-04-1990). Expresso: Lisboa.
- VIRILIO Paul (2000). *A Velocidade de Libertação*. Relógio d'Água: Lisboa.
- WALKER, Sue (2001). *Typography and Language in everyday life*. Harlow: Longman.
- WALLER, Robert (1980). Graphics aspects of complex texts: typography as macro-punctuation. In Paul Koler; Merald Wrolstad e Herman Bouma (Eds), *Processing Of Visible Language*, 2, (pp. 241-253). New York: Plenum Press.
- WALLER, Robert (1988). *The Typographic contribution to language. Towards a model of ty-pographic genres and their underlying structures*. Thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy Departement of Typography & Graphic Communication. University of Reading (não publicada).

- WATTS, L. e Nisbet, J. (1974). *Legibility in children's books: a review of research*. Slough: NFER Publishing Company Limited.
- WHITE, Alex (2005). *Thinking in Type — The Practical Philosophy of Typography*. New York: Allworth Press.
- WOODS, Rebecca J.; Davis, Kristi e Scharff, Laura F. V. (2005). Effects of typeface and font size on legibility for children. *American Journal of Psychological Research*, 1, (1), 86-102. Austin: Stephen F. Austin State University.
- WRIGHT, Patrícia (1968). Using tabulated information. *Ergonomics*, 11, 331-343.
- WRIGHT, Patrícia (1970). Presenting information in tables. *Applied Ergonomics*, 9, 7-14.
- WRIGHT, Patrícia (1972). Explicit and implicit tabulation formats. *Ergonomics*, 15, 175-187.
- WRIGHT, Patrícia (1980). The comprehension of tabulated information: some similarities between reading prose and reading tables. *NSPI Journal*, (October), 19 (8), 25-29.
- WRIGHT, Patrícia (1980). Usability: the criterion for designing written information. In Paul Koler, Merald Wrolstad e Herman Bouma (Eds), *Processing Of Visible Language*, 2, (pp. 183-205). New York: Plenum Press.
- YULE, Valerie (1988). The design of print for children: sales appeal and user appeal. *Reading*, 22 (2), 96-105
- ZALI, ANNE (1999). Introduction. In Anne Zali (Dir.), *L'aventure dès Écritures: la page* (p.13-15). Paris: Bibliothèque Nationale de France.
- ZELMAN, Stephanie (2000). Looking into Space. In Gunnar Swanson (Ed). *Graphic Design and Reading: explorations of an uneasy relationship* (pp. 51-59). New York: Allworth Press.

DEVROYE, Luc. (2006). *Readability & Legibility*. In
<http://cg.scs.carleton.ca/~luc/readability.html> [2006.21.09 - 11:46pm]

JOHNSON, Keith. (2002). *Readability*, p.1-10. In
www.timetabler.com [2002.10.04 - 17:41pm]

LARSON, Kevin. (2007). *The Technology of Text*, p.1-12. In
<http://spectrum.ieee.org/print/5049> [2007.21.03 - 21:02pm]

LUPTON, Ellen. (2006). *Univers Strikes back. Notes for aTypi Talk*, Portugal,
http://www.designwritingresearch.org/free_fonts.html